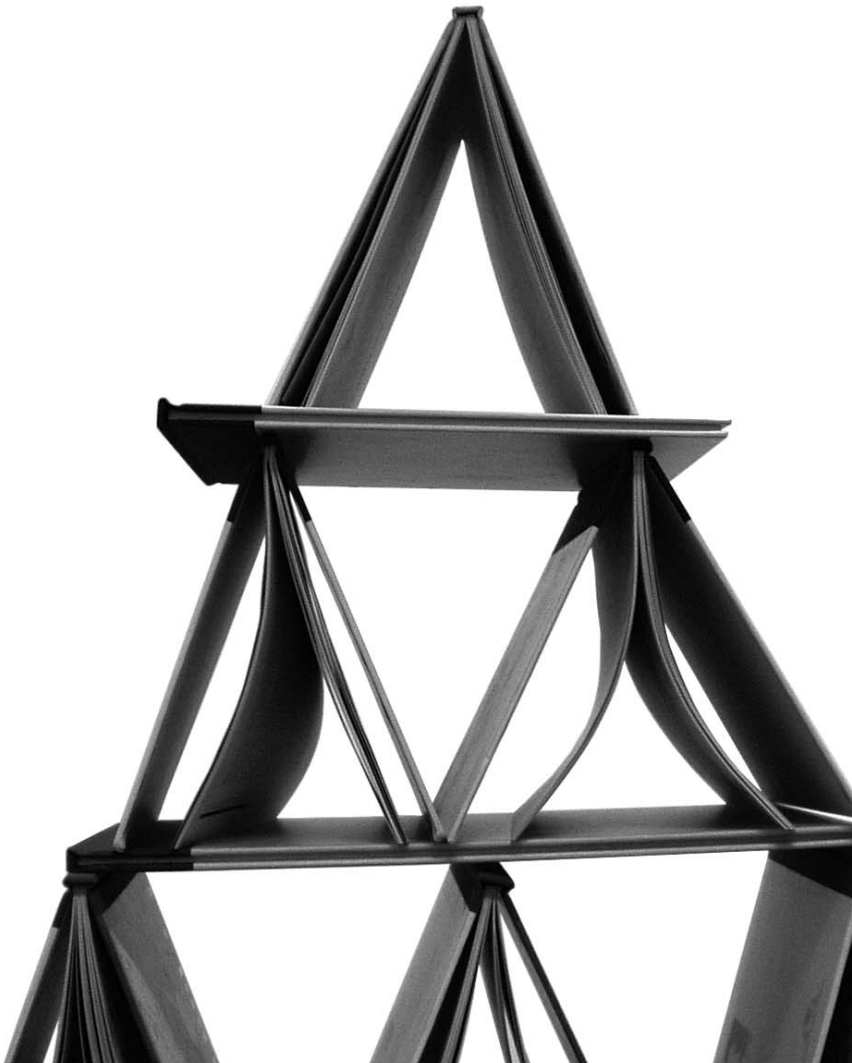
CEPLI
CENTRO DE ESTUDIOS DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y LITERATURA INFANTIL
UCLM

OCNOS

Revista de Estudios sobre Lectura

Nº 2 AÑO 2006



nº 2

OCNOS

Revista de Estudios sobre Lectura

2006

CEPLI
CENTRO DE ESTUDIOS DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y LITERATURA INFANTIL
UCLM

ISSN: 1885-446X

Consejo de dirección:
Pedro C. Cerrillo
Mª Carmen Utanda
Santiago Yubero
Elisa Larrañaga
Carlos J. Martínez Soria

Consejo de redacción:
Paloma Alfaro
Cristina Cañamares
Raúl Navarro
César Sánchez
Sandra Sánchez
Juan Senís

Director de Arte:
José A. Perona

Administración:
Andrés Villanueva

Consejo Editorial:
José I. Albentosa
(Universidad de Castilla-La Mancha)

Fernando Fraga de Azevedo
(Universidad do Minho, Braga –Portugal–)

Ana Camps
(Universidad Autónoma de Barcelona)

Luis Díaz Viana
(Consejo Superior de Investigaciones Científicas)

Javier Etxaniz
(Universidad del País Vasco)

Jaime García Padrino
(Universidad Complutense de Madrid)

Gloria García Rivera
(Universidad de Extremadura)

Gabriel Janer Manila
(Universidad de las Islas Baleares)

Gemma Lluch
(Universidad de Valencia)

Eloy Martos Núñez
(Universidad de Extremadura)

Antonio Mendoza
(Universidad de Barcelona)

Michel Moner
(Universidad de Toulouse –Francia–)

Ciriaco Morón
(Universidad de Cornell –USA–)

Pascuala Morote Magán
(Universidad de Valencia)

Ángel L. Mota
(Universidad de Castilla-La Mancha)

A. Jesús Moya
(Universidad de Castilla-La Mancha)

Martín Muelas
(Universidad de Castilla-La Mancha)

Gabriel Núñez
(Universidad de Almería)

Mª José Olaziregi
(Universidad del País Vasco)

Kimberley Reynolds
(Universidad de Roehampton –Inglaterra–)

Claudia Rodríguez
(Fundalectura -Colombia–)

Blanca Roig
(Universidad de Santiago de Compostela)

Tania Rössing
(Universidad de Passo Fundo –Brasil–)

Luis Sánchez Corral
(Universidad de Córdoba)

Félix Sepúlveda
(Universidad Nacional Educación a Distancia)

Victoria Sotomayor
(Universidad Autónoma de Madrid)

OCNOS

Los libros son los maestros que nos instruyen sin vara ni palmeta, sin gritos ni cólera. Si te acercas a ellos, nunca duermen; si les preguntas, no se esconden; no murmuran reproches cuando te equivocas; no se burlan de ti cuando algo ignoras (…) ¡Oh libros, los únicos liberales y libres, que dais a todo el que pide y concedéis la libertad a todo el que os sirve con diligencia!

Ricardo de Bury
(En el *Filobiblion*, siglo XIV)

La sociedad del conocimiento, tan demandada en la actualidad como un objetivo a conseguir, debiera exigir la competencia lectora de todos sus ciudadanos; por eso, iniciado el siglo XXI, es más necesario que nunca un ciudadano lector, lector competente y crítico, capaz de leer diferentes tipos de textos y de discriminar la abundante información que se le ofrece a diario en distintos soportes. Si la lectura fue, en otro tiempo, una actividad minoritaria, que discriminaba a las personas, hoy debiera considerarse un bien al que debieran tener acceso todos los individuos. Ser alfabetizado es un derecho universal de todas las sociedades, porque el valor instrumental de la lectura permitirá a los ciudadanos participar —autónoma y libremente— en la sociedad del conocimiento.

Pero la lectura no es nada sin la escritura. El futuro de ambas está indisolublemente ligado: mientras existan personas que escriban habrá personas que lean y viceversa.

El italiano Giuseppe Pontiggia cuenta la historia de un escritor dominado por la indecisión: cuando escribía quería leer y cuando leía se quejaba de no poder escribir. Cierto día recibió una misteriosa carta anónima en la que le proponían solucionar su conflicto si seguía lo indicado en la carta. Así lo hizo y el escritor llegó a una llanura en la que había muchos papeles esparcidos por el suelo y, al fondo, una pared con una puerta cerrada. Cogió, uno a uno, los papeles, pero todos estaban en blanco; fue luego hacia la puerta, la abrió, pero al otro lado no había nada, sólo la inmensa llanura. Entonces comprendió que las hojas en blanco eran el libro que quería escribir y el libro que quería leer, porque escribir y leer se habían convertido en una misma cosa.

Se dice reiteradamente que "leer es vivir"; y escribir, también. Leer y escribir son una fuente inagotable de conocimiento, pero también lo son, al menos en la misma medida, de libertad, como decía en el siglo XIV el obispo inglés Ricardo de Bury en las palabras que encabezan esta presentación.

Ocnos cumple su segundo año de vida. En este número 2 el lector podrá encontrar, entre otros, trabajos que hablan de la lectura literaria, de la lectura publicitaria, de la lectura en la red, de la lectura de prólogos de obras emblemáticas o de la lectura de cuentos tradicionales, es decir, de textos escritos en diferentes circunstancias, con diversos objetivos y dirigidos, en ocasiones, a lectores de edades y características específicas.

NOS

OCNOS Revista de Estudios sobre lectura forma parte de los fondos documentales de las principales bases de datos bibliográficas nacionales e internacionales, dentro de su área científica, como son LATINDEX (América Latina, el Caribe, España y Portugal), la Base de Datos Española del CINDOC y el proyecto DIALNET (Universidad de La Rioja, con otras universidades españolas).

Precio del número: 12 euros.

Venta y suscripciones:
www.canolibreria.com
Cano Librería
C/ Menéndez y Pelayo, 5-7
46010 Valencia (España - Spain)
Telf.: +34 963 624 460 / +34 963 392 783
Fax: +34 963 624 563

Dirección postal de la revista:
CEPLI.
Facultad de Ciencias de la Educación
y Humanidades.
Universidad de Castilla-La Mancha (España).
Avda. de los Alfares, 44. 16071 - CUENCA
Telf.: +34 969 179 100 (Extensión 4329)
Mail: cepli@uclm.es
andres.villanueva@uclm.es

Diseño y maquetación:
José A. Perona.

© de la edición: UCLM.
© de los textos e ilustraciones: sus autores

Depósito legal: CU-476-2005
ISSN: 1885-446X

Esta revista ha sido impresa sobre papel *Munken Lynx*, el cual está fabricado completamente sin cloro (*TCF*) y cumple la certificación *FSC* (*Forest Stewardship Council*).

nº 2

Sumario

Octubre 2006

7 *Literatura con mayúsculas.*
Pedro C. Cerrillo y **César Sánchez**

23 *Leer el cuerpo (publicitario) como sujeto que enuncia.*
Luis Sánchez Corral

39 *Los prólogos en las ediciones del Quijote para niños y jóvenes. Funciones y tópicos.*
Victoria Sotomayor

63 *Tunear los libros. Fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura.*
Eloy Martos

79 *Valores y lectura(s).*
Juan Senís Fernández

91 *La caracterización del lector adolescente: una aproximación desde la objetividad y desde la subjetividad.*
Grupo Lazarillo*

103 *Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en la ESO.*
Leandro Molina

121 *«Pequeño libro de desmatemática», de Manuel A. Pina: inventiva genética y competencia literaria.*
Sara Reis y **Fernando Fraga de Azevedo**

129 *«El lobo y los siete cabritillos» y «Caperucita roja», historia de una relación.*
Susana González Marín

* Grupo Lazarillo son: Isabel Tejerina, Borja Rodríguez Gutiérrez, Fernando Bringas de la Peña, Elena Echevarría Arce, Raquel Gutiérrez Sebastián, Incola Bolton Pearson, Francisca Amparán Cardín, Juan Gutiérrez Martínez-Conde.

Cerrillo, Pedro C.
Sánchez, César
"Literatura con mayúsculas",
en *Revista OCNOS* nº 2, 2006, p. 7-21.
ISSN 1885-446X.

Literatura con mayúsculas

Pedro C. Cerrillo
César Sánchez
Universidad de Castilla-La Mancha

PALABRAS CLAVE:
Literatura Infantil, Educación literaria, Historia y Crítica de la LIJ.

KEYWORDS:
Children´s Literature, Literary Education, Children´s Literature History and Criticism.

RESUMEN:

En este trabajo se presenta un acercamiento al concepto de la Literatura Infantil y Juvenil a través de una breve visión diacrítica desde sus orígenes hasta nuestros días, subrayando los usos particulares más característicos de esta literatura en cada época (didáctico, doctrinal, proselitista...). Además de señalar sus coincidencias con la Literatura en general, se pone también de relieve sus particularidades y características específicas, en lo que no es sino un nuevo intento de delimitar la caracterización de la LIJ (contenidos, temática, estructura literaria, forma, ediciones...) y reivindicar esta Literatura con mayúsculas.

ABSTRACT:

This paper shows an approach to the concept of Children's Literature through a brief diacritical vision from its origins until today. The article underlines the most characteristic uses of this literature in each time (didactic, doctrinal, and proselytising). The authors point out the particularities and specific characterization of Children's Literature and also the coincidences with Adult's Literature. This is a new intent to define the characterization of Children's Literature (topics, thematic, literary structure, form, editions) and claim the importance of this literature.

Desde hace ya unos cuantos años, casi nadie pone en duda la existencia (también la necesidad) de una literatura expresamente dirigida a los niños, que tiene en cuenta las especiales características, relativas a las capacidades de recepción de la obra literaria, de los destinatarios de las obras que en ella se incluyen. Cuando hablamos de Literatura –como cuando hablamos de pintura, de música o de arquitectura, pongamos por caso– admitimos, desde hace casi doscientos años, que el estudio, la crítica y la investigación son necesarios para valorar y enjuiciar estilos, periodos, movimientos, autores y obras; y, sin embargo, durante muchísimo tiempo –todavía en cierta medida hoy– las creaciones literarias infantiles han sido ignoradas por la crítica literaria, la historia y la filología; y, cuando se han valorado y enjuiciado, lo han sido con criterios pedagógicos o doctrinales, y no literarios.

El reconocimiento de la existencia de una Literatura Infantil y Juvenil (en adelante hablaremos de LIJ) es todavía reciente; en España, ni la ingente labor editorial de Calleja a partir del último cuarto del siglo XIX, ni la importante presencia en el mundo editorial del primer tercio del siglo XX de autores como Antoniorrobles, Elena Fortún, Manuel Abril, Mª Teresa León o Salvador Bartolozzi fueron suficientes para que se admitiera y valorara antes la existencia de una literatura para niños. El reconocimiento empezó a ser perceptible cuando las editoriales se interesaron, de manera acusada, por publicar libros escritos expresamente para el público infantil y adolescente: de 1970 hasta hoy el crecimiento editorial ha sido imparable, aunque los estudios, la crítica y las investigaciones sobre esta literatura no han tenido, por desgracia –y como antes dijimos–, la misma intensidad. Sobre ello, García Padrino afirma que:

> (…) Los primeros intentos de una cierta conceptualización básica y las primeras descripciones de este particular desarrollo histórico parecen corresponder, en general, a sencillos trabajos que vieron la luz en los años inmediatamente posteriores al final de la guerra civil. (García Padrino 1992:12)

Por otro lado, la sociedad española ha sabido poco de la LIJ por dos razones, principalmente: la marginación que esta literatura ha sufrido por parte de la Historia del Arte, la Historia de la Literatura, la Crítica Literaria y la Sociología, por un lado, y la infravaloración que la propia sociedad, las instituciones y los medios de comunicación han hecho de ella, por otro.

Todo esto, no obstante, no debe ocultarnos la pequeña gran historia del libro infantil, es decir, lo que hubo antes de ese reconocimiento referido, porque libros para niños los ha habido, de una u otra forma, con una u otra intención, desde casi el mismo momento en que hubo libros; y, en todo caso, los niños de todo el mundo han sido receptores de historias, relatos, canciones y retahílas de diverso tipo, desde hace cientos de años.

"La primavera" de la literatura para la infancia

En el siglo XVIII se extendió la idea de que los niños eran diferentes de los adultos y que, por tanto, necesitaban atenciones diferenciadas. Aunque esto no se reflejó entonces en la literatura que se escribía para los niños (no veremos ese reflejo hasta la 2ª mitad del siglo XIX, con Andersen, los Grimm y algunos autores de libros de aventuras), sí es cierto que, en la Francia ilustrada de aquel siglo XVIII floreció lo que se ha llamado luego, un poco curiosamente, "la primavera de la literatura para la infancia", extendiéndose enseguida por toda Europa; fue en ese momento cuando la literatura para niños empezó a disponer de una relativa autonomía, aunque no podemos olvidar que estuvo muy condicionada por clarísimas intenciones didácticas (era, recordémoslo, el Siglo de la Razón); además, las lecturas infantiles no tenían carácter popular, sino que se dirigían, como ya había sucedido en siglos anteriores, a los hijos de las clases privilegiadas, tanto social como económicamente: las colecciones de fábulas de los españoles Iriarte y Samaniego, escritas por encargo, serían un buen ejemplo de ello.

Pero, social e históricamente, el concepto de *infancia* cambió en ese siglo: con la aparición histórica de la burguesía en Europa (aunque su acceso al poder no se producirá hasta fines del propio siglo: 1789, tras la Revolución Francesa), el niño pasó a ser considerado como un elemento fundamental de la familia moderna. En este sentido, se le intentaba proteger y educar, preservándole su inocencia y pudor e impidiendo el contacto con el mundo de los adultos: es como la creación de un "ghetto" protector, en el que tenía mucha importancia el proceso de moralización que al niño se le aplicaba: Rousseau fue quien, sobre todo desde su *Emilio*, sentó las bases ideológicas, esencialmente educativas, sobre y para la infancia. El entendimiento de la infancia como un periodo diferenciado en la vida de la persona que, además, requería una enseñanza específica, supuso que se empezaran a escribir y a editar libros para niños, aunque, cierto es, que con el fin de que fueran un instrumento didáctico más.

De acuerdo a ello, algunos autores se esforzaron en escribir para niños, pero según los postulados señalados: didactismo, moralidad, pragmatismo,... Incluso los gobiernos (a través de algunos de sus ministros) encargaban obras para niños: *p.e.*, en España, el ministro Floridablanca encargó a Iriarte sus famosas *Fábulas literarias*. A lo largo del siglo proliferaron los libros con intenciones pedagógicas: era el siglo de los "educadores", quienes, a par-

tir de la mitad de la centuria, abogaron en distintos países europeos por nuevas teorías pedagógicas; así, en Suecia, en 1751, se publicó *Cartas de un viejo a un joven príncipe*, un libro epistolar del que es autor Carl Gustav Tessin, tutor del pequeño Gustavo, príncipe que tenía sólo cinco años; en el libro se incluyen cuentos maravillosos, fábulas y reflexiones varias, como clara muestra de la corriente didáctica dieciochesca de "instruir deleitando", porque la preocupación primordial del siglo no era entretener y maravillar, sino educar e instruir; algunos autores intentaron conjugar ambas pretensiones, pero con muchas dificultades y poco acierto. El caso más significativo sería, también en Francia, el de Mme. Leprince de Beaumont, cuya obra *Le magasin des enfants* (1757) es un auténtico acontecimiento histórico para la LIJ: en él se reúnen historietas morales y relatos con los que la autora pretendía inculcar a los niños "el espíritu geométrico", al tiempo que les quería hacer súbditos del "imperio de la razón", por el que abogaban los ilustrados. Pero en el libro no están del todo al margen ni la imaginación ni la fantasía, ya que se insertan algunos hermosos cuentos, entre ellos el titulado "La bella y la bestia", que luego, por otras razones, se ha hecho muy popular; la verdad es que la autora no era muy partidaria de ese tipo de historias, sólo en la medida en que le servían para sus deseos instructivos.

El didactismo y las tendencias moralizantes se adueñaron casi por completo de la literatura que se escribía para niños en las últimas décadas del XVIII, hasta el punto de que es muy difícil encontrar una sola obra escrita para los niños que no se encuadre en esa corriente. Pero no podemos olvidar que el mundo de la LIJ es, al menos en parte, una consecuencia de la fascinación que el niño ejerce sobre el adulto, aunque también del deseo de protección de los adultos, sobre todo en el ámbito familiar. Por eso, durante cientos y cientos de años, los adultos han contado a los niños relatos que expresan los conflictos del alma infantil, sin eludir la maldad, el castigo, la fealdad o el miedo, porque también forman parte de su mundo; son relatos que han estado vivos, muchos aún lo están, en la memoria de los pueblos, transmitidos de generación en generación, y recogidos por escrito, en diversas versiones, al menos durante los últimos trescientos años.

Moralejas, doctrinas y lecciones

La LIJ se ha resentido en exceso de una necesidad "oficial" de comunicar determinadas enseñanzas, ejemplos, valores, moralidades o doctrinas. En España, todavía en 1967, a propósito del auge que estaba tomando esta literatura, en la revista *Bordón* se afirmaba con rotundidad que en el libro infantil no era suficiente la calidad literaria, ya que era consustancial al mismo que respondiera a "otras obligaciones":

> El libro infantil no cumple con tener calidad literaria; cuando esté fuera del mundo de los pequeños, nace condenado a no leerse, cuando descuide los imperativos sociales, ha dejado de cumplir la misión educativa que toda comunidad le exige. Existe el peligro, cuando el libro es únicamente bello, que contribuya sólo a cultivar el buen gusto, ejerciendo escaso influjo en la vida moral y social. (Soler 1967:326)

Se exigía a la LIJ no sólo capacidad para instruir o adoctrinar, sino que, en sí misma, fuera una parte esencial de la educación de los niños, despojándola de los únicos valores que le son exigibles, los literarios; esto es algo que no puede sorprendernos hoy, teniendo en cuenta las circunstancias históricas y sociales en las que vivió la LIJ hasta hace unos años. Si leemos las opiniones de algunos "modernos inspiradores" de estas ideas, como J. Maritain, tendremos la confirmación de lo dicho:

> El libro infantil nutre la mente con el sentido y el conocimiento de las virtudes naturales, del honor y la piedad, de la dignidad del hombre y del espíritu, de la grandeza y del destino humano, del entreverarse del bien con el mal, de la 'caritas humani generis'. (Maritain 1943:68)

De acuerdo a aquellos postulados y a tales convencimientos, más que nada doctrinales, la LIJ que se proponía hasta hace no tantos años estaba llena de contradicciones (Soler 1967: 328 y ss.): en las primeras edades, al mismo tiempo, se recomendaban las composiciones poéticas de raíz folclórica y se excluían —sorprendentemente— los cuentos populares, por el peligro que tenían los relatos que "sobrecogían el alma" de los niños. Para edades un poco más avanzadas, se proponía la lectura de textos muy sugerentes y de contrastada calidad literaria, como *Trampolín y la pájara pinta* de Manuel Abril, *Pinocho en el fondo del mar* de Salvador Bartolozzi, *Color de fuego* de Camen Kurtz, o *El saltamontes verde* de Ana María Matute, junto a la lectura de las biografías, entre otros, de Pío XII, Carlomagno, Blanca de Navarra o Jaime I El Conquistador, lo que, sin duda, "distanciaba" a los pequeños lectores de unos textos con los que no tenían ningún tipo de empatía. Todo esto sólo podemos entenderlo en el contexto de un sistema educativo moralista y doctrinario; la citada revista de pedagogía *Bordón* incluía en su primer número, aparecido en 1949, un artículo en el que se hacía una defensa encendida del valor literario y, claro está, educativo, de las biografías, siempre que sean las de personajes que pudieran ofrecerse como modelos de una determinada ideología; no tienen desperdicio las siguientes líneas:

> ¡Qué rico filón ofrece el santoral! Las vidas de Santa Teresita del Niño Jesús, Santa Casilda de Toledo, Santa Isabel de Hungría, San Francisco Javier y de tantos otros bienaventurados, atraen, emocionan y enfervorizan a los lectores, que fácilmente se sienten influidos por la hermosura espiritual de las almas escogidas. Hasta tal punto que, en una escuela de suburbios, la mayoría de las niñas han preferido la lectura de esta clase de libros a otra cualquiera, y uno de los libros que mayor éxito ha tenido ha sido el de las "Florecillas de San Francisco de Asís", adaptado a los niños por Mª Luz Sobral. (Ibarra 1949:36)

No se conformaban sólo con la lectura de la biografía, sino que ésta se "adaptaba", y nunca mejor dicho, a las "necesidades" que los adultos marcaban para los niños en cada caso. Para los niños o para las niñas, porque argumentaban que no tenían las mismas "necesidades lectoras", al menos a partir de cierta edad:

> Las lecturas anteriormente expuestas convienen tanto a los niños como a las niñas. Hasta los doce años, aproximadamente, sus gustos son semejantes, pero a partir de esta edad van diferenciándose. Para los niños puede seguirse, graduando según su edad, los mismo géneros; pero las muchachas necesitan otro que, hasta encontrar otro calificativo mejor, podríamos llamar 'sentimental', en el buen sentido de la palabra. Son aquellas novelas que desarrollan temas relacionados con su femenina sensibilidad y ternura, siempre enfocándolas en un recto sentido. (Ibarra 1949:39)

Superado el problema de la excesiva dependencia, además institucionalizada, de la educación y de la moralidad, la LIJ tiene hoy otros problemas que, como aquel, repercuten negativamente en sus componentes literarios. Victoria Fernández, directora de la revista *CLIJ* y crítica literaria, ya habló, hace unos años y con mucha razón, de los peligros del "utilitarismo curricular", que no es más que el aprovechamiento de la lectura de textos literarios para el cumplimiento de objetivos escolares ajenos a la propia lectura. Hoy, incluso, podemos detectar ciertos "riesgos" de nuevos adoctrinamientos, aunque desde

posturas muy diferentes a las de tiempos pasados: desde la defensa militante del laicismo, del nacionalismo o del feminismo, *p.e.*, se pueden comunicar, a veces —entiéndasenos bien— actitudes o ideas impositoras o excluyentes.

También es preocupante *el debilitamiento de la dimensión metafórica y simbólica* (Colomer 2000:7 y ss.) de las obras literarias infantiles a favor de otros elementos que satisfacen más inmediatamente el objetivo editorial de llegar con un libro a lectores de muchas edades, como *el lenguaje estandarizado o el vocabulario reducido*. Y es que, con demasiada frecuencia, se nos olvida (algunos lo ignoran, incluso otros lo niegan) que la LIJ es literatura, con mayúsculas, y que, como tal, debemos valorarla, estudiarla y enjuiciarla. La LIJ es una literatura que tiene en cuenta de modo expreso, cuando se escribe premeditadamente, la capacidad del lector para compartir un lenguaje "especial" que, como el literario, se caracteriza por el "extrañamiento", entendido como procedimiento estilístico que permite al escritor usar las palabras más allá del significado con que sustituyen la realidad designada. Los lectores infantiles y adolescentes, a lo largo de todo el proceso que suponen los periodos de la infancia y la adolescencia, tienen niveles diferentes, que son progresivos, en su capacidad de comprensión lectora y de recepción literaria, por lo que sería comprensible que los textos literarios que se les ofrecen se correspondieran con esas diferencias, pero sin que ello afectara a su calidad literaria, una calidad que se escamotea en muchas ocasiones en aras de la incomprensible necesidad de transmitir textos tan sencillos que se convierten en simples y, a veces, ramplones.

Con demasiada frecuencia se nos olvida que el niño no llega vacío de cultura literaria a su primer contacto oficial con la Literatura, es decir, cuando accede por primera vez a la escuela. Antes de saber leer y escribir, los niños participan de muchas manifestaciones del folclore literario, formando parte de la cadena hablada que interviene en la recepción y, en ocasiones, en la transmisión de obras literarias de tradición oral, algunas de las cuales tienen a los propios niños como principales e, incluso, únicos destinatarios: cuentos maravillosos, nanas, juegos mímicos, oraciones, cuentos de nunca acabar, trabalenguas o adivinanzas.

Estos textos literarios, que le son transmitidos al niño pequeño por vía oral y en un contexto que le es familiar, son sustituidos —con su llegada a la "cultura oficial"— por otros textos, que ahora se le dan por una vía distinta, la escrita, y que, en más ocasiones de las deseables, son el resultado de ciertas condiciones previas que nada tienen que ver con la creación literaria en sí misma: me refiero a la frecuencia con que "se encargan" obras que traten un asunto desde determinado punto de vista que se considera "adecuado" para el destinatario al que se dirige, y que lo expresen —además— con una sencillez que, a veces, resulta insultante, porque son textos completamente triviales.

La LIJ no es una segregación de la Literatura

Las características que pueden ser propias de la LIJ no son ajenas al conjunto de la Literatura; cualquier estudio de literatura comparada entre obras infantiles y obras para adultos nos ofrece algunos datos de interés, como que, en una y en otra literatura podemos encontrar estructuras organizativas y procedimientos estilísticos similares; o que en ambas literaturas se suelen reflejar las corrientes sociales y culturales que, en cada momento, predominan. Del mismo modo, en una y en otra literatura se dejan sentir muchas de las transformaciones y novedades que son fruto de una época y de la sociedad de la misma; esto es algo que siempre ha

aparecido como indiscutible en la literatura para adultos, pero que la historia nos indica que también lo es en la LIJ. Veamos algunos ejemplos:

Corazón. (ilustración 1). Igual que sucede en el conjunto de la literatura adulta italiana de la segunda mitad del siglo XIX, también hay libros infantiles italianos que nos informan de las ideas sociales imperantes en aquel momento: *Corazón* (1860), de Edmundo d´Amicis, es un libro con tales implicaciones sociológicas que no podríamos entenderlas sin conocer cómo era la Italia de aquellos años, en la que dominaban las ideas liberales consecuencia de lo que allí se llamó "il resorgimento"; la permisividad de costumbres y el respeto a las libertades individuales nos ayudan a comprender cómo en el libro de Amicis (recordemos que es la historia de Marco, que se popularizó tras una serie de televisión de dibujos animados) un matrimonio se separa por razones de trabajo, pero siendo la mujer la que se marcha del hogar (a América) dejando al padre con los hijos en Italia.

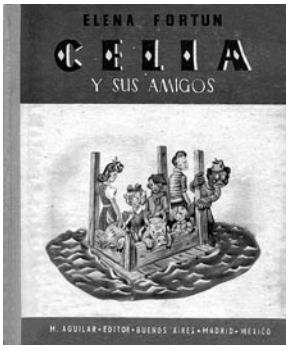
En Patufet y *Celia.* En la propia España tuvo lugar un fuerte movimiento social, que se inició en Cataluña a fines del siglo XIX y que se extendió por todo el país hasta los comienzos del XX; por entonces, una revista literaria infantil catalana, *En Patufet* (ilustración 2), puso especial énfasis en comunicar a los niños la necesidad de que, cordialmente, se entendieran patronos y obreros, en una especie de propuesta de igualitarismo democrático que pretendía una transformación social pacífica y que es lo que se estaba viviendo en la sociedad catalana de aquellos años. Años más tarde, los libros de la serie de *Celia* (ilustración 3), de Elena Fortún, nos ilustraron acerca de la sociedad española, sobre todo de la vida y costumbres de la burguesía acomodada madrileña, en la década de los años treinta del pasado siglo.

La Guerra Civil española. Durante esos años trágicos, y con un drástico uso proselitista de la LIJ, se hicieron adaptaciones –¿manipulaciones?– de cuentos tradicionales a las consignas de los dos bandos, textos en los que encontramos personajes tan conocidos como Caperucita Roja, el Patito Feo, Alí Babá, Traganiños, en las más curiosas circunstancias, como se puede comprobar en los siguientes ejemplos.

Del lado republicano, sirva como ejemplo *El Patito Feo* de Andersen (ilustración 4), publicado por la Editorial Estrella en 1937, en versión de Antoniorrobles. En él, Antoniorrobles nos proporciona un claro ejemplo de lo afirmado, aunque sin querer en ningún momento engañar al joven lector respecto a la autoría del relato, ya que afirma que el cuento de Andersen ha sido cambiado de época por él mismo; sin añadir ni quitar personajes del original y sin alterar la secuencia cronológica de los hechos, Antoniorrobles realiza un cambio considerable de la obra con un fin muy claro: presentar a los niños un ejemplo cercano a ellos y conocido por la mayoría, el Patito Feo, como modelo de niño de clase humilde, luchador, que sin dejarse engañar ni amedrentar por la nobleza ni el fascismo, al final encontrará la victoria sobre todos ellos. Obviando las referencias religiosas con que Andersen escribe su cuento, como la que hace a la casa del cura como el lugar más lejano hasta donde llega el mundo de los patos de aquel corral –casa que, curiosamente, Antoniorrobles sustituye por la del Alcalde–, y expresiones del tipo "Gracias a Dios" o "¡Dios mío!", habituales en el escritor danés, Antoniorrobles nos cuenta la obra prácticamente con el mismo argumento y la misma estructura que Andersen, pero con un claro mensaje de lucha por la igualdad de clases y contra el fascismo.

Corazón (1860)
Ilustración 1

En Patufet (1904)
Ilustración 2



Celia
Ilustración 3

El Patito Feo (1937)
Ilustración 4

De este modo, los personajes antagonistas son presentados con rasgos peyorativos e identificados con las clases conservadoras más reaccionarias de la sociedad[1]:

> …patos, pavos y gallos se paseaban con desagradable orgullo, considerándose cada uno lo mejor de su casta. Eran, en fin, como esos condes y duques que presumen porque vienen de condes y duques antiguos.
>
> …sacrificarse por sus hijos la cansaba bastante, lo cual ha sido siempre cosa de señoras muy distinguidas, que, aun no teniendo nada que hacer, mandan a los hijos a pasear con las ayas,…
>
> …le consideraba demasiado silvestre y vulgar. ¿Para qué educar a un pato que parecía, como si dijéramos, hijo de un obrero, y no del conde de Aguas-Verdes?
>
> Los jóvenes patos de la granja eran unos estupidillos "pollos-peras" (…). Todos andaban con mucha presunción, y se saludaban extendiendo un ala, porque decían que eso era a la manera fascista. Y no hacían nada en todo el día, como buenos señoritos,…
>
> … el pato español, llamado duque del Alba, le dijo un día:
>
> – (…) Tiene aire de campesino sin raza; parece hijo de unos trabajadores cualesquiera.

Y ante tal ambiente creado por tales personajes, al igual que en el cuento original, cansado de la marginación y la incomprensión, el Patito Feo sale a buscar una nueva vida:

> Prefirió lanzarse a luchar en la vida por sí mismo, que no sufrir los desprecios de aquellos patos y pavos fascistas, que no tenían más preocupaciones que la de ser elegantes y comer sin trabajar.

Y es a partir de entonces, con el patito vagando por los mismos lugares que en el original danés, cuando Antoniorrobles comienza a proclamar por pico del protagonista los ideales republicanos que quiere transmitir a todos los lectores, unos ideales a favor de la igualdad, la cultura y la educación de todas las clases sociales:

> –¡Qué lástima me dan estos patos incivilizados! Si los patos de clase elevada se ocupasen de civilizar a los demás, habría más armonía en lagos y pantanos; pero los patos ilustres se cuidan de apartarse de los silvestres y de no darles cultura, para que se vea que aún hay clases entre unos y otros. Afortunadamente, día llegará en que los patos silvestres se encargarán de civilizarse por sí mismos.

O cuando, al ver pasar los cisnes, exclama:

> …se adivinaba que era un grupo de aves selectas, como de profesores que iban por el mundo enseñando a los humildes que debieran unirse y ser todos felices en paz, sin la antipatía de los patos privilegiados ni la existencia de patos incultos y silvestres. Ésas eran las doctrinas de aquellos cisnes que tanto emocionaron al patito feo al pasar sobre el lago.

Y como colofón del alegato de Antoniorrobles por el ideal que ha venido defendiendo, sirva uno de los últimos párrafos del cuento:

> ¡Qué año de verse despreciado, cuando aquellos patos orgullosos y fascistas de la granja le creían un pato silvestre y vulgar!... Ahora verían todos con envidia que se puede ser de joven una modesta ave parda y llegar luego a ser un magnífico cisne que, como aquellos otros tres del lago, se dedicó mansamente y sin vanidad a predicar la unión de los patos y las aves acuáticas del mundo, para que no hubiera razas fascistas como las de la granja, que despreciaban todo lo que tuviera aspecto de aves trabajadoras y humildes.

Por otro lado, hablar de LIJ en el bando sublevado viene a ser prácticamente sinónimo de LIJ de posguerra, ya que hasta los años finales de la contienda, salvo raras excepciones, no encontramos una labor coordinada y decidida en la creación y edición de literatura para niños. Posiblemente por el hecho de centrar todos sus esfuerzos en el campo militar, la labor editorial en esta zona no contó al principio de la contienda con una planificación como la llevada a cabo

[1] Todas las citas que hacemos del texto de Antoniorrobles pertenecen a la edición de la Editorial Estrella, de 1937, en la que las páginas no aparecen numeradas.

por distintos organismos oficiales de la II República, caracterizándose más por la dispersión de diferentes y escasas iniciativas privadas de baja calidad literaria, como es el caso de *El imperio de los enanitos* de Casimiro Diz Lois. Y es que la mayoría de los cuentos para niños se canalizaron a través de las revistas infantiles, como la oficial *Flechas y Pelayos* (ilustración 5), fruto de la unión de dos revistas anteriores y resultado de la unificación impuesta por el sistema totalitario del General Franco. La línea ideológica y editorial de estas publicaciones queda patente en este fragmento con que se abría la edición del primer número de la mencionada publicación oficial el 11 de diciembre de 1938:

> Aquí tenéis un periódico que os enseñará a cumplir con vuestro deber de pequeños soldados de la FALANGE y de España, y que sabrá, también, divertiros (...). Flechas os saluda hoy, con el brazo en alto con el saludo que todos vosotros debéis hacer constantemente, en la calle, en la escuela, en el paseo, al ver a los Jefes (...). Tenéis que llevar siempre la camisa azul y pensar que el fusil y el libro son los más grandes regalos que puedan hacérsele a un español. (Flechas y Pelayos 1938:2)

También en ese bando los cuentos populares se utilizaron con fines ideológicos, siendo muy perceptible, además, una fuerte influencia eclesiástica, que conllevó la identificación, o –al menos– la buena relación, de los protagonistas con personajes divinos y religiosos, y la de los antagonistas con duendes, enanos y demonios. Veamos un ejemplo: una versión de la popular *Caperucita Roja*, adaptada al teatro, género de escasa importancia en el mundo editorial infantil en esta época, del que tan sólo encontramos alguna versión dedicada al uso escolar, como la que aquí nos ocupa. Se trata de una edición, aparecida en Cáceres, a finales de la Guerra Civil; ya el título nos indica el contenido con el que nos vamos a encontrar al leer la obra: *Caperucita Encarnada. Nueva versión del célebre cuento dialogado y puesto en escena por la regidora comarcal de prensa y propaganda de Trujillo, camarada Mercedes Terrones Durán*.

La historia, conocida por todos, es aquí adornada con canciones populares (Caperucita comienza cantando "Estaba la pájara pinta,...") y con la presencia de una serie de nuevos personajes: un hada buena, la imagen de una Virgen, que encarna el bien; un enano diabólico que intenta y consigue engañar a la niña para que no obedezca a la mamá ni al hada y vaya por el camino más largo; y un particular lobo que –además de ser la encarnación del mal– es el amo de todos los enanos, y que –por supuesto– se come a la abuela y a la niña y acaba desollado por el cazador.

Hasta aquí, aún con estas alteraciones, pudiera ser más o menos aceptable por tratarse de una escenificación en la que probablemente habría que dar cabida a muchos niños para que todos participasen. Pero, como el ya mencionado cambio de título apuntaba, el sustrato ideológico del relato es la principal señal de la manipulación a que es sometido el popular cuento, un sustrato acorde con el pensamiento único y el adoctrinamiento religioso impuestos por el gobierno de los vencedores. Fijémonos en los siguientes fragmentos: cuando el enano le anima a desobedecer a su madre e ir por el camino más largo, Caperucita le responde:

> A las niñas que son desobedientes les ocurren muchas desgracias. Y luego cuando mueren, en lugar de ir al Cielo con la Virgen que es tan guapa y tan buena y a jugar con el niño Jesús, ¡se las lleva el demonio al infierno, donde no hay más que diablillos feos y negros que las pinchan! (Terrones 1939:5)

O cuando el cazador rescata del vientre del lobo a la abuela y a la nieta, la abuela le da las gracias, pero el cazador las rechaza argumentando:

Flechas y Pelayos
Ilustración 5

> ¡Gracias a Dios, señora Micaela! Todas las cosas buenas que nos ocurren a Él se las debemos y únicamente cuando no cumplimos con su Ley nos suceden desgracias. (Terrones 1939:11)

Al final, cuando incluso el enano se arrepiente de haberla engañado para que fuese por ese camino, el Hada buena sorprende a todos con la siguiente intervención:

> Bueno, Caperucita, te repito lo dicho. ¡Hasta la vista! Pero antes de separarme de ti, voy a darte un recuerdo. (Saca de entre su ropa una caperuza igual a la que lucía la niña en el primer acto, pero azul en lugar de encarnada, y se la da a la niña). Toma, he visto que perdiste tu caperuza, ahí tienes otra para sustituirla. (Terrones 1939:15)

Y, tras las gracias de Caperucita y su reflexión sobre el cambio de nombre que ahora tendrá que hacerse por su nueva vestimenta, el Hada le confirma:

> Efectivamente. Te llamarán "Caperucita Azul". Y no olvides que el azul significa obediencia, disciplina, sacrificio… amor en fin. (Terrones 1939:16)

Sobre los destinatarios de la LIJ y las literaturas periféricas

Existen claras diferencias en el *destinatario* de la LIJ y de la literatura general, porque en las obras para adultos la comunicación se produce entre iguales: autor y lector se comunican un texto en un contexto del que ambos forman parte, aunque el tiempo no sea el mismo; ello, no obstante, no impide que ante un mismo texto pueda haber interpretaciones diferentes. En las obras infantiles, sin embargo, la comunicación se produce entre un autor y un lector que no son iguales, porque el lector es un niño al que escribe un adulto, y porque, además, el lector-niño no siempre elige sus lecturas, ya que, sobre todo en las primeras edades, no tiene las condiciones necesarias para hacerlo, al ser un lector que no ha terminado de madurar y de desarrollar sus capacidades, ni en el proceso de construcción de la personalidad, ni tampoco en el proceso lector, y en el que su capacidad connotativa es limitada. Es decir, la LIJ se dirige a unos lectores específicos por su edad: de acuerdo a la teoría de los "polisistemas" (Even-Zohar 1978) sería una literatura "de frontera o periférica", como lo son la literatura oral, o la comercial, o la "rosa", frente a la literatura "canónica", que ocupa el centro del sistema y no busca un lector específico. Como casi todas las literaturas periféricas, la LIJ se coloca en el lugar del lector, incluso —en ocasiones— requiere la interacción del mismo, como sucede en la literatura de tradición popular (Lluch 2003).

Precisamente la situación de igualdad en que se comunican las obras para adultos hace posible la convivencia de significados distintos y de interpretaciones similares ante la expresión de un modelo, historia, valor, conocimiento, tendencia, asunto o estilo; algo que no es posible, en la misma medida, en la LIJ, en la que, sobre todo en las primeras edades, tiene especial importancia la figura del mediador adulto (padre/madre, animador, educador, bibliotecario o crítico), quien, en muchas ocasiones, como dice Gemma Lluch (1999: 20-27), se convierte en un "agente de transformación", ya que actúa como "primer receptor" del texto literario para, en una segunda fase, comprar, recomendar o proponer el libro al niño, quien se convierte, de tal modo, en "segundo receptor". Como mediador, en la LIJ es esencial, además, la figura del editor; sobre ella, Jaime García Padrino dice (1992:28-29):

> La inserción social de la literatura infantil y su propia definición como género, han ido de la mano de una paralela labor dedicada a la edición de libros infantiles. Desde tan estrecha relación, el editor llega a convertirse en mediador decisivo entre el autor y el destinatario. Ese papel, presente en cualquier tipo de publi-

> cación, toma tonos peculiares en las ediciones dedicadas a la infancia. La función editorial orientada hacia la infancia se convierte, de tal modo, en factor determinante para el acceso de ese público específico a unas obras literarias, toda vez que la concepción del editor sobre las condiciones convenientes en ellas puede condicionar incluso la actitud creativa del propio autor a la hora de afrontar su relación con los destinatarios infantiles.

Todo ello, no obstante, no impide que consideremos la existencia de obras "clásicas" en el mundo de la LIJ, entendiendo como tales las que han trascendido la época y el contexto en que fueron escritas, e incluso —en ocasiones— , a su propio autor, y han sido aceptadas por la infancia o la juventud de otras épocas. (Elliot, refiriéndonos a los "clásicos" en general, los definía como las obras que soportan la responsabilidad de ser leídas en otras épocas con sentido y valor alegórico). Hoy, millones de personas en todo el mundo pueden reconocer la existencia de obras como *La Celestina*, *El enfermo imaginario*, *Lazarillo de Tormes* o *El mercader de Venecia*, sin saber asociarlas a sus autores; lo mismo sucede con obras de la LIJ: *Peter Pan*, *Alicia en el País de las Maravillas*, *El soldadito de plomo* o *Gulliver*, que han abandonado la periferia para colocarse en el centro del sistema.

Hacia un concepto de LIJ

Hoy sigue siendo normal admitir que hasta los hermanos Grimm (escribieron sus *Cuentos de la infancia y del hogar* entre 1812 y 1825) no existió la Literatura Infantil tal y como la entendemos; no obstante, como antes dijimos, en el siglo XVIII la Literatura Infantil empezó a disponer de cierta autonomía artística, pero sólo relativamente, ya que el utilitarismo y el didactismo impuestos por los creadores ilustrados de la época condicionaron en gran medida las obras que se escribieron para los niños. La llegada del Romanticismo fue determinante para la LIJ europea, ya que inició, aunque todavía con cierta timidez, un camino nuevo en el que los fines pedagógicos y doctrinales empezaron a perder importancia. De todos modos, siguió existiendo el problema que representaba la consideración de la LIJ como Literatura, con autonomía artística; sirva como ejemplo la opinión del filósofo italiano Benedetto Croce, quien, a principios del siglo XX, dijo que *el arte para los niños no será jamás verdadero arte, porque en las obras infantiles hay elementos extraestéticos* (Croce 1974:67). Croce olvidaba que no sólo en las obras infantiles había elementos extraestéticos, porque cualquier obra artística no puede ser despojada de las circunstancias históricas y sociales en que se ha producido.

Ante la LIJ, el mundo de la literatura de adultos ha mantenido posturas contrarias; unos han negado su existencia o su necesidad; otros —en cambio— la han afirmado con decisión, como Miguel Delibes (1994:16-17):

> El escritor para adultos olvida con frecuencia que los niños son los seres humanos con ideas más claras, que sus ideas tal vez no serán muchas, pero están perfectamente definidas. El lenguaje, entonces, de no tratarse de un lenguaje intrincado y conceptista, no constituye un impedimento para hacernos entender por ellos... El escritor para adultos que, circunstancialmente, se dirige a los niños, no tiene por qué poner voz de falsete, ni sacar la 'voz de la abuelita' para contar un cuento. Hacer esto sería menospreciar a sus destinatarios que, de ordinario, suplen su vocabulario limitado cuando la historia que pretendemos referirles les interesa.

En ese mismo artículo, Delibes destaca tres notas en la Literatura Infantil: tema adecuado, linealidad y brevedad, explicándolas con claridad:

> El tema no tiene por qué ser simple, ñoño ni edulcorado, pero sí ha de caer dentro de su mundo o excitar su imaginación. El tema que elija-

> mos no debe dejarlos insatisfechos ni indiferentes, pero tampoco tiene por qué ser exclusivo para ellos. Quiero decir que un gran tema para un relato infantil será aquel que no sólo encandile a los niños, sino que despierte en el adulto sus nostalgias de infancia o sus sentimientos de entonces (...) La Literatura Infantil que, como hemos dicho, no demanda un estilo propio –salvo en el caso de niños de muy pocos años– sí requiere una determinada extensión... Al niño, inmerso ya en la peripecia, debemos facilitarle el acceso hacia el desenlace, puesto que le encocora cualquier interrupción, cualquier ornamento que frene o desvíe su interés.

Pero, ¿qué es la LIJ? El propio término hace poco más de sesenta años que es usado sin apenas reticencias por la mayoría de críticos y estudiosos. Carmen Bravo-Villasante, en el prólogo a su *Historia de la Literatura Infantil Española* (1972:7-9), firmado en mayo de 1957, aunque aparecido dos años después, decía:

> Sólo el título de esta breve historia de la literatura infantil española es posible que haga sonreír a más de una persona. ¿Historia de la Literatura Infantil? De sorpresa en sorpresa, el que sonríe irá viendo –y su sonrisa será menos irónica y más complacida– que los niños también tienen sus clásicos.

Luego, en 1961, en el prólogo a la segunda edición del mismo libro, afirmó:

> Ya no es la literatura infantil un género vergonzante y excelentes escritores y poetas escriben para niños.

La LIJ es, ante todo y sobre todo, literatura, sin –en principio– adjetivos de ningún tipo; si se le añade "infantil" o "juvenil" es por la necesidad de delimitar una época concreta de la vida del hombre que, en literatura, está marcada por las capacidades de los destinatarios lectores, y, en menor medida, por gustos e intereses lectores muy concretos, así como por sus posibilidades de recepción literaria.

Pero LIJ no es, ni puede ser, solamente la que es escrita deliberadamente para niños; es también aquélla que, sin tener a los niños como destinatarios únicos o principales, ellos la han hecho suya con el paso del tiempo. Sería bueno que historiadores, críticos e investigadores aceptaran una sola denominación para hablar de esta literatura, que evitara la dispersión terminológica que, en ocasiones, puede provocar confusiones. No presentaría problemas insalvables admitir la expresión *Literatura Infantil* (o, más precisamente, *Literatura Infantil y Juvenil*) para referirse a toda la literatura que se dirige a destinatarios hasta los dieciséis años, aun reconociendo que los dos o tres últimos años de ese largo periodo de la vida de la persona, ofrece singularidades muy relevantes, que también afectan a las lecturas; pero, a cambio, podríamos englobar en un mismo epígrafe una época completa, bien es cierto que escolar, que coincide con la educación obligatoria.

Sus peculiaridades y particularidades se han ido percibiendo y consolidando poco a poco, pero el lenguaje en el que se expresa es coincidente con el de la literatura en general. Históricamente, se han representado en la LIJ valores (positivos y negativos), de ahí, esa tendencia al adoctrinamiento ya mencionada. Pero, poco a poco, la LIJ se ha ido desprendiendo de ella, incorporando, al mismo tiempo, temas actuales y, socialmente, importantes: *cualquier tema puede ser tratado, siempre que sea con coherencia, ya que el niño necesita un horizonte polícromo, una visión múltiple y abierta del mundo.* (Mora y Morán 2000:17).

De todos modos, la LIJ ha sido y es –de algún modo– una literatura susceptible de manipulación, debido a la cantidad de versiones, adaptaciones y recreaciones que de muchos títulos existen. Esto, que sería impensable –al menos en la misma medida– en la literatura adulta, no sólo se da en la literatura infantil de tradición popular, sino también en la de autor

(antes vimos los ejemplos de *Caperucita* y de *El Patito Feo*, ambos en el contexto de la guerra civil española). La historia de la LIJ nos demuestra que ésta ha sido una literatura con un importante componente popular, de ahí que muchas de sus características coincidan con las que son propias de la literatura de tradición popular, tanto en lo que se refiere a los *contenidos* como en lo que se refiere a las *estructuras*, las formas o los *procedimientos técnicos* utilizados. Veamos, con un poco más de detalle y con carácter general, cuáles son las características más acusadas de la LIJ.[2]

Sobre los contenidos

1ª. La frecuente presencia de elementos no normales, lo que provoca una relación inmediata con el paradigma de la normalidad, de la que surge un choque que provoca la atención inmediata del destinatario; de este modo, se pueden explicar los ejemplos de *Pantagruel y Gargantúa*, *Pulgarcito*, *El Gato con botas* o *Alicia en el País de las Maravillas*, entre otros muchos.

2ª. Una tendencia a personificar, y en general, a humanizar, lo que no es humano. El ejemplo más significativo es el de la gran tradición de las *fábulas*, con sus protagonistas animales que tienen la capacidad de hablar.

3ª. La ausencia de complicación temática. Sin embargo, sí hay una serie de elementos argumentales recurrentes: el viaje a través del tiempo, los cambios radicales de suerte (casi siempre provocados por una intervención extraordinaria), el premio al bueno y el castigo al malo, etcétera.

4ª. Las historias contenidas en los libros infantiles suelen plantear un conflicto externo al que se suele dar solución en el propio libro.

5ª. Una importante carga afectiva.

6ª. Un cierto simbolismo y frecuente presencia de contenidos fantásticos y fabulosos.

7ª. En cuanto a los personajes, suele haber un protagonista que destaca sobre el resto de los personajes, así como que muchos protagonistas son niños o adolescentes.

Sobre la técnica y la estructura literarias

1ª. La acción suele estar estructurada en tres partes: *exposición*, *desarrollo* y *desenlace*, siendo muy breves la primera y la tercera.

2ª. Esquematismo y ambigüedad en la localización temporal de los hechos que se narran, lo que provoca una frecuente extratemporalidad, y las localizaciones temporales suelen ser tan amplias como imprecisas: "Había una vez...", "Después de un año...", "Érase una vez...".

3ª. Esquematismo y ambigüedad en la localización espacial de los hechos que se narran, lo que provoca algo similar a lo reseñado para el tiempo en el punto anterior: "En un lugar lejano...", "En un país remoto...", "En una misteriosa ciudad".

4ª. La caracterización de las condiciones humanas de los personajes suele ser muy rígida: el bueno es siempre muy bueno; el malo, muy malo; el feo, muy feo, etcétera. Estas condiciones humanas tan rígidamente marcadas son susceptibles de modificación en el transcurso de una misma historia, pero sólo si se dan unas circunstancias excepcionales: una virtud muy destacada del personaje, una especial fortuna o intervenciones mágicas (de hadas, brujas, merlines, encantadores). Este técnica caracterizadora también afecta a los escenarios de muchas obras: "palacio / cabaña", "castillo / pocilga", "mansión/chabola".

5ª. Elementalismo y rudimentarismo técnicos: escasas, rápidas y breves descripciones y linealidad narrativa. Sirva como ejemplo que para indicar que un lugar está muy lejos, no es necesario describir prolijamente las razones; basta con una sencilla repetición: "lejos, lejos, lejos"; en otros casos, igual: "se fue andando, andando, andando" (para indicar que anduvo muchísimo); "era pequeño, pequeño, pequeño", et-

[2] Entiéndase que no se trata de que cualquier obra de LIJ deba reunir esas características, sino que cualquier estudio de literatura comparada nos revelaría la presencia de muchas de ellas en bastantes obras que son consideradas parte de la LIJ universal.

cétera. Con ello, se consiguen efectos inmediatos en la comunicación del mensaje que se desea transmitir.

6ª. Diálogos frecuentes y rápidos.

7ª. Uso de estructuras de corte repetitivo. Normalmente mediante cualquiera de estos tres procedimientos: por *enumeración de elementos* (lo que conlleva una ordenación, aunque a veces es caótica, de elementos de todo tipo: personajes, acciones, lugares,...); por *encadenamiento de elementos* (un término final de oración, o final de verso, o final de un grupo de versos aparece al principio de la oración, el verso o el grupo de versos siguientes); o mediante *estructuras binarias* (bien diálogos, bien preguntas y respuestas, en las que dos o más voces desarrollan la acción). El uso de estructuras repetitivas provoca que, en el caso de la poesía infantil, sea frecuente la aparición de *estribillos*.

Sobre las formas

1ª. Claridad en la exposición de las acciones.

2ª. Sencillez expresiva, tanto léxica como sintáctica.

3ª. Ritmo muy vivo y ágil, sobre todo en los textos en verso.

4ª. En el caso de la poesía, la métrica de la lírica infantil ofrece unas constantes que prevalecen sobre cualquier otra: verso de arte menor, tendencia al anisosilabismo, frecuente uso del octosílabo y del hexasílabo y rimas reguladas; la cuarteta, el pareado, la seguidilla simple, la redondilla, el romance (y su variante de romancillo) son las agrupaciones estróficas o versales más empleadas.

Sobre las ediciones

1ª. Las ediciones de LIJ, sobre todo en los primeros años, van acompañadas de profusas ilustraciones que, en ocasiones, cuentan —por sí mismas— la historia.

2ª. Es una literatura en la que los *paratextos* tienen una gran importancia, orientando, aunque —a veces— pudiendo confundir, la elección del libro para una determinada edad.

3ª. La extensión de los libros suele ser pequeña o media, normalizándose conforme los destinatarios son lectores de más edad.

Hay, además, corrientes de la LIJ que tienen una gran importancia para entender una parte del funcionamiento de esta literatura. Nos referiremos aquí a dos de ellos: el *realismo* y el *humor*. En cuanto al *realismo*, en Europa, a raíz de la primera edición de *Pippi Calzaslargas* (1945), y en España un poco más tarde (hacia finales de los años 60 del siglo XX), se consideró que a los niños no podía escamoteárseles la realidad, incorporándose a la literatura que se les ofrecía temas hasta entonces impensables: la paz, las guerras, el dolor, los conflictos familiares o la muerte (aunque ésta ya estaba presente en buena parte de la literatura de tradición popular, de la que también participaban los niños de todo el mundo). Pasados unos años, se ha podido detectar, sobre todo en la literatura dirigida a adolescentes y jóvenes, una sobreabundancia de realismo; quizá ésa sea una de las razones por las que han triunfado, recientemente, obras en las que la fantasía es el elemento sustancial: *El señor de los anillos*, *Harry Potter* o *Las memorias de Idhun*.

En lo referente al *humor*, su presencia en la LIJ es, en muchas ocasiones, un recurso para darle la vuelta a la realidad. El *humor*, entendido como una actitud ante la vida, es un procedimiento muy eficaz para ayudar a romper esquemas convencionales o situaciones esperables, por frecuentes —y, a veces— tópicas, pero también lo es para ayudar a los pequeños lectores a ver el mundo de una manera diferente, para desdramatizar ciertos conflictos, para minimizar problemas o para enfrentarse a ciertas realidades de modo diferente al habitual.

LA LIJ, LITERATURA CON MAYÚSCULAS

Hace ya unos años, en las conclusiones del III Simposio sobre Literatura Infantil y Lectura que, con el título *El*

canon literario frente a la moda, organizó la Fundación Germán Sánchez Ruipérez en 1996, se afirmó que:

> La Literatura Infantil y Juvenil es un fenómeno consolidado de comunicación literaria que posee sus obras clásicas y un marco de expectativas sobre lo que es una obra dirigida a la infancia y a la adolescencia. El canon de la LIJ debe incluir como rasgo específico la valoración de las obras respecto de su capacidad para adecuarse al nivel de comprensión de sus destinatarios y para ayudarles a avanzar en su comprensión literaria.

Allí mismo se advertía sobre la excesiva escolarización de esta literatura, que es una consecuencia del uso de esta literatura solo como un pretexto para la actividad escolar reglada, despreciando –de ese modo– la relación de gratuidad que es obligatoria entre el lector y la obra literaria, cuando de la lectura de ésta no se desprende nada que vaya más allá del propio acto de la lectura. Muchos de los fracasos en la creación de hábitos lectores provienen de la ausencia de una delimitación precisa de la barrera que separa la "lectura escolar" de la "lectura literaria", es decir de la barrera que separa la obligatoriedad de la primera de la voluntariedad de la segunda. Y éste es, probablemente, uno de los principales problemas con que se encuentra, en la actualidad, la LIJ, en lo que a la relación directa con sus destinatarios se refiere.

Todos los libros que se ofrecen para niños no son literatura, lo que no quiere decir que no puedan ser interesantes. Lo que sucede es que, con el buen ánimo de crear y fomentar los hábitos lectores, solemos tratar como textos literarios libros que no lo son, pero que, sin duda, pueden contribuir a "hacer lectores": libros-juego, libros-objeto, algunos álbumes, pictogramas, libros de conocimientos, etcétera. Un libro sobre la vida de los animales salvajes puede estar muy bien editado, tener atractivas ilustraciones y ofrecer informaciones muy interesantes y sugestivas, pero no ser –necesariamente– un texto literario. La frontera entre el libro "útil" y el libro "inútil" debe estar muy bien delimitada en las primeras edades, porque el concepto de "utilidad" suele asociarse a las tareas escolares, regladas y obligatorias, con las que el niño "debe" aprender un determinado número de conocimientos en cada una de sus edades.

Cada día que pasa es más necesaria la creación de un discurso crítico único para la Literatura Infantil, en el que la comunidad universitaria debiera tener mucho que decir, y en el que no debiera cuestionarse que la LIJ es Literatura, ni que, como tal literatura, la terminología literaria debe ser la misma, en todo lo que se refiere a géneros, canon, concepto de clásico, historia literaria o recursos de estilo, sin que ello minimice las peculiaridades de la LIJ, así como la necesidad de usar, para su estudio, metodologías afines.

El panorama de la LIJ es, pese a todo, mucho mejor que hace unos cuantos años. Quienes escriben expresamente para los niños han asumido que ello no conlleva imitar torpemente su mundo, parafraseando sus expresiones o despojando los textos de su capacidad para sugerir. La LIJ es ya una literatura que intenta dirigirse a unos lectores cuyo desarrollo no ha finalizado sin renunciar por ello a la universalidad de sus mensajes o a la belleza de su lenguaje. La autonomía artística de esta literatura es la que ha hecho posible que hoy sea considerada como una manifestación literaria plena. Una Literatura con mayúsculas, cuya aportación a la infancia y a la adolescencia es esencial, no sólo porque es el primer contacto del niño con la creación literaria escrita y culta, sino también porque es un buen recurso para el desarrollo de la personalidad, la creatividad y el juicio crítico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONIORROBLES (193?): *El Patito Feo*. Barcelona: Estrella.

BRAVO-VILLASANTE, Carmen (1972): *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Doncel.

COLOMER, Teresa (2000): "Texto, imagen, imaginación", *CLIJ*, 130, pp. 7-17.

CROCE, Benedetto (1974): *Breviario de estética. Cuatro lecciones seguidas de dos ensayos y un apéndice*, (1922). Madrid: Castalia.

DELIBES, Miguel (1994): "Escribir para niños", *CLIJ*, 61, pp. 16 y 17.

EVEN-ZOHAR, Itamar (1978): *Papers in historical Poetics*. Tel Aviv: Porter Institute.

Flechas y Pelayos, nº1, 1938.

GARCÍA PADRINO, Jaime (1992): *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid: Pirámide y Fundación GSR.

IBARRA, Mª África (1949): "Libros y niños", *Bordón*, 1.

LLUCH, Gemma (1999): "La comunicación literaria y el tipo de lector modelo que propone la actual Literatura Infantil", *Educación y Biblioteca*, 11, pp. 20 a 27.

— (2003): *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la UCLM.

MARITAIN, J. (1943): *Education at the Crossroads*. Yale University Press.

MORA, Mª Luisa y José MORÁN (2000): "Menos y mejores libros para formar lectores". En *Cuatrogatos*, 1.

SOLER, Eduardo (1967): "La Literatura Infantil en la escuela", *Bordón*, 150-151.

TERRONES, Mercedes (1939): *Caperucita Encarnada*. Cáceres: Tip. de García Floriano.

Sánchez Corral, Luis
"Leer el cuerpo (publicitario) como sujeto que enuncia", en *Revista OCNOS* nº 2, 2006, p. 23-37. ISSN 1885-446X.

Leer el cuerpo (publicitario) como sujeto que enuncia[1]

Luis Sánchez Corral
Universidad de Córdoba

PALABRAS CLAVE:
Semiótica, retórica, publicidad, cuerpo.

KEYWORDS:
Semiotic, rhetoric, publicity, body.

RESUMEN:

Leer el cuerpo como sujeto que enuncia es el tema central de este artículo. Para ello, hemos tenido que describir las instrucciones o pautas de lectura que contienen aquellos enunciados en los que el cuerpo se comporta como voz narradora. A través de estas descripciones, hemos podido documentar que una buena parte de las estrategias de seducción manejadas por la publicidad provienen de la antigua retórica, obviamente adaptadas a las circunstancias de nuestros días.

ABSTRACT:

The main topic of this article is the body as an enunciating subject. In order to do this, we have described the utterances in which body acts asa narrator including the reading instructions. Through these descriptions, we have beenable to test that old rhetoric is the origin of most of seduction strategies used by publicity. They have been adapted, obviously, to the present times.

Digamos por el momento que el cuerpo está en todas partes. Lo que quiere decir que toda la producción significante del hombre muestra las señales de este hecho. Desde este punto de vista, todo discurso es un discurso sobre el cuerpo.

Eliseo Verón

1. El discurso del cuerpo y el *delectare* retórico

Si, como asegura Verón (1988: 42), el cuerpo está presente en cualquier práctica de significación, el cuerpo ha de intervenir de manera decisiva en la producción de significados publicitarios, puesto que la publicidad instaura un universo temático regido por la prescripción hedonista de la euforia y de la seducción: *macroisotopía* del placer bajo la promesa de la felicidad: "Es un goce reducido a decir que se goza. Eros reducido a Logos", ha dicho Jesús Ibáñez (1989: 80). Existe una razón empírica que avala esta hipótesis de partida: la copiosa fluencia de anuncios que, para sus estrategias de seducción enunciativa, exhiben el cuerpo humano como operador retórico generador de signos que requieren ser leídos (es decir, interpretados). Hasta los productos comerciales más nimios y domésticos, más funcionales y utilitarios, hacen su presentación en sociedad investidos de la competencia comunicativa requerida para atraer y cautivar sensorialmente la atención de los receptores o destinatarios reales, los futuros clientes o consumidores, a través de su representa-

[1] Este artículo tiene su origen en una comunicación presentada en el congreso QUINTILIANO: HISTORIA Y ACTUALIDAD DE LA RETÓRICA, celebrado en Madrid y Calahorra durante noviembre de 1995. Si bien en dicha comunicación el enfoque central se dirigía a estudiar el cuerpo como sujeto que emite signos, es decir, como agente enunciador, en cambio, ahora pretendemos focalizar la perspectiva del cuerpo como objeto que ha de ser leído, como instancia enunciadora que emite signos para ser interpretados.

ción imaginaria en la figura semiótica y enunciativa del *lector (o espectador) implícito*[2].

Es tal la profusión contemporánea de «actos de discurso» emanados del cuerpo –de enunciados en acción– a que se ven sometidos los niños y los adolescentes de nuestros días (y también los adultos), que parece pertinente establecer y describir en qué consiste ese tipo de lector específico, o *lector ideal* que requieren para sí tales discursos corporales, justamente en la medida en que están dando origen a nuevos territorios textuales que invitan a ser explorados y contemplados de un modo peculiar. De manera que, además de los dos prototipos de lectura que define el profesor Cerrillo (2005: 134-136), parece oportuno insertar este tercer prototipo que estamos proponiendo ahora: 1) el *lector tradicional* ("lector de libros, lector literario, lector competente"); 2) el *lector nuevo* ("el consumidor fascinado por las nuevas tecnologías, enganchado a la red, que sólo lee en ella"); 3) el *lector corporal* que se deja conducir «cognoscitivamente» (?) por las sensaciones corporales trasmutadas en signos y, sobre todo, en pautas de lectura.

Es precisamente este prototipo tercero el objeto de nuestra indagación. Y ello por dos series de razones: a) porque las ineludibles propuestas de lectura provienen de uno de los discursos dominantes de la sociedad actual, el discurso publicitario; b) porque la nueva competencia lectora del sujeto que se ve incitado a leer de este modo, en la medida en que se trata de una competencia eminentemente sensorial orientada hacia el *espectáculo*, rehúye cualquier complejidad cognitiva y cualquier esfuerzo de abstracción. Nos situamos, pues, ante el predominio y la inmediatez de la *imagen* –generadora de un atractivo espectáculo casi universal– frente a la retirada semiótica de la *palabra* como instrumento intelectual ineludible para elaborar cualquier tipo de saber

Ahora bien, el hecho de que hablemos de un tipo de lectura que requiere para sí la situación escénica del espectáculo y la escasa profundidad de la imagen, y que, por ello mismo, propugna la actitud cognoscitiva (?) propia del pensamiento débil (que se deja seducir cómodamente y sin reflexión), no significa que los enunciados que nos proponemos examinar estén exentos de complejidad en su elaboración como discurso específico. Sin duda, ello es debido a que la sutileza de las estrategias publicitarias permite conseguir mejor la *fuerza ilocucionaria* de los enunciados y sus efectos posteriores: edificar un discurso seductor implica manejar, magistralmente y con cierta competencia, los mecanismos más sutiles de la comunicación.

En efecto, esta configuración –axiológica y discursiva– publicitaria del placer –la exhibición del *delectare* como propuesta de masas escenificada espectacularmente– procede pasionalmente como móvil influyente –el *movere* que suscita el *páthos* de los destinatarios–. De ahí que la presencia del erotismo se instale en los enunciados como una de las *macroisotopía* dominantes que marca la estrategia afectiva del *hacer persuasivo* (o más bien «hacer seductor») y del correspondiente *hacer interpretativo* (o más bien «hacer que se deja conducir»). De esta manera, el enunciador del discurso corporal apenas sí hace uso de los mecanismos referidos al *docere*, es decir, al acceso intelectual de la enunciación. Con ello, se hurta la eventualidad de poder convencer racionalmente, de reflexionar sobre los contenidos del mensaje, ya que la *ficcionalidad* de la ilusión referencial, inherente a los mensajes publicitarios, necesita estar presidida por estrategias comunicativas hedonistas y *patéticas*[3], por estrategias de empatía y/o de proyección identificadora. La enunciación se muestra lejos, pues, de ofrecer la posibilidad de reflexión crítica sobre lo que literalmente se dice en los enunciados y lejos también de permitirle al destinatario declararse disidente del

[2] En mi trabajo "Competencia literaria y proceso educativo" (Sánchez Corral 2005: 105-161), trato con más detenimiento este tema, analizando diversos tipos de textos (literarios y no literarios) que vienen a demostrar de qué modo el lector está inscrito en el interior del discurso. Obviamente este mecanismo enunciativo acarrea ineludiblemente unas determinadas consecuencias en la interpretación de los enunciados.

[3] Para el itinerario global de la persuasión, véase la entrada 257 (*persuadere*) de Lausberg (1966): "El *persuadere* en cuanto captación del público para la decisión de la res [...] Nótese que el *docere* apunta al *intellectus*, mientras que el *movere* se dirige al corazón".

universo sémico escenificado. El cuerpo, que se ofrece como enunciación icónica y/o textual, como materia significante —para eso se exhibe—, suscita propuestas placenteras, señales de seducción, deseos, promesas sexuales, eterna juventud, etcétera. Pero no sólo se trata de emitir contenidos que conformen un cierto universo axiológico; se trata, sobre todo, de construir un tipo específico de enunciación que procure una recepción gozosa de los enunciados.

De ahí que el *discurso corporal* publicitario se ofrezca como trayecto narrativo[4] que finaliza, siempre, con la euforia[5] de la conjunción entre la *imagen de marca* y la *imagen del destinatario*. Este «modo gozoso de la enunciación» provoca un doble efecto perlocutivo: en primer lugar, un efecto de placidez y de pasividad receptiva que conduce a la aquiescencia incondicional sobre los contenidos; en segundo lugar, un efecto de adhesión al universo axiológico de los mensajes. Acaso sucede para el lenguaje de la publicidad aquello que Freud (1973: 1041) observa para el lenguaje del chiste: que la seducción retórica —en el caso que nos ocupa, la seducción retórica corporal— elimina el juicio crítico del receptor, al atenuarse la vigilancia coercitiva del consciente. Asún Bernárdez (2004), en un trabajo sobre la exhibición o encubrimiento de las mujeres en la publicidad, sostiene también que la publicidad basa su fuerza de persuasión sobre mecanismos «estéticos» derivados, en gran medida, de los enunciados emanados del cuerpo que intentan «tocar» a su vez los cuerpos de los destinatarios: "porque la adhesión estética, como bien declaró Nietzsche en *El nacimiento de la tragedia*, es un tipo de adhesión que no pasa por lo racional, sino por lo pasional". El problema de recepción así planteado sugiere una subespecie de «lectura estética» cuya finalidad no es otra que la búsqueda de la adhesión incondicional al mensaje, esto es, la aceptación del sentido elaborado, previamente, por unas instancias ajenas al sujeto que lee, al sujeto que se entrega para participar de la fiesta enunciativa de las promesas que lanza el discurso de la publicidad.

Cabe sostener, por consiguiente, que los actos enunciativos de la persuasión (o seducción) publicitaria despliegan con toda sutileza y eficacia la *delectatio* de la antigua retórica, aunque, eso sí, actualizando y refinando con toda precisión las estrategias. La finalidad, en este sentido, es doble: hacer atractivo el discurso a través de los *roles actanciales* de sus personajes; movilizar afectivamente la voluntad del receptor. De ahí que el análisis que propongo en este trabajo, al igual que cualquier otro estudio retórico, haya de estar orientado a desvelar —hacer explícitas— las estrategias (instrucciones o reglas[6] del discurso) que el destinador maneja para dirigir el supuesto *hacer interpretativo* del destinatario:

> Describir y explicar las reglas del juego comunicativo es la función cognoscitiva y social de la retórica. Para el intérprete de mensajes de cualquiera procedencia y fin, es una función defensiva contra las insidias de la persuasión oculta, contra las influencias de los «instrumentos de comunicación» que crean las condiciones de su propia utilización (Mortara Garavelli 1991:11).

Los *cuerpos-signos*, metamorfoseados en voces narradoras gracias a la acción de su propio discurso y, por supuesto, erotizados al máximo, desde el momento en que se expresan a la vez como objetos del deseo y como sujetos deseantes, se transforman también en mercancías que «hablan»; se transforman, sobre todo, en objetivos mirados y admirados, que, en una peculiar interacción llena de sutilezas, necesitan ver y ser vistos. Tal y como he explicado por extenso —con numerosos ejemplos comentados— en uno de mis libros sobre publicidad (Sánchez Corral 1997), sucede que, convertido el cuerpo en signo, nada de extraño tiene que ese signo comience a desplegar significados que están ahí para ser interpretados. Esta semiosis corporal, reple-

[4] En un trabajo anterior he descrito cómo se desarrollan los programas narrativos de la publicidad, las secuencias que estructuran el relato de las mercancías, los actantes que intervienen y otros aspectos e instancias que caracterizan la narratividad (Sánchez Corral 1991: 545-567).

[5] El ambiente semiótico de euforia, que es una constante en los enunciados publicitarios, se construye mediante múltiples recursos estratégicos, entre ellos el uso retórico visual del discurso corporal que aquí estudiamos. Sin embargo, tampoco ha de olvidarse la eficacia enunciativa que consigue el discurso de la música en los anuncios. Ferrès i Prats (1994: 45) demuestra de qué manera los efectos sonoros y la banda musical contribuyen a transmitir la sensación de que «el mundo es una fiesta», una fiesta que *se siente* y a la que es invitado cualquier receptor.

[6] Todos los tratadistas coinciden en señalar este carácter instrumental de la retórica (instrucciones o reglas para construir un tipo de discurso orientado a persuadir al receptor): Lausberg (1966, 32-33), Mayoral (1994: 16-17), Albadalejo (1989: 11 y ss.).

gada en sí misma al emitir signos sobre productos que se han de consumir para que el sujeto consumidor pueda, a su vez, emitir signos sobre productos, hace que aparezca el concepto contemporáneo de «cuerpo sin alma», o sea, la conciencia primordial y la naturaleza significante del cuerpo: la figura 1, que elide significativamente los rostros de los actores modelos y que pone de relieve los rasgos físicos y sensoriales, ejemplifica bien esta tendencia. La nervadura de las tensiones musculares, las venas marcadas al máximo, los músculos activados en movimiento mediante sutiles y sugerentes tácticas de iluminación fotográfica, el diálogo gestual e insinuante de los brazos y manos del actor y de la actriz, la genuina estimulación narrativa del producto, la estudiada inclinación de los torsos solicitando actividad y dinamismo, se comportan como auténticas creaciones enunciativas que terminan por configurar el relato-promesa-fantasía al que se invita –y no gratuitamente– a los espectadores que contemplan, a la manera de la hipnosis, la escena. Promesas, pues, de cuerpos-materia concebidos como esculturas que se exhiben –que han de exhibirse– bajo un imperativo cada día más intenso y agobiante: "escúlpete o modélate", porque "hoy el pecado es envejecer" (Bernardéz 2004: 75).

Nada de extraño tiene, por consiguiente, que este paradigma del «eterno adolescente» se publicite, a la vez que como objeto de consumo, también como «modelo de lectura»; una lectura de indudable naturaleza anoréxica[7]. Este espléndido, pero mordaz, fotograma representado en la figura 1, nos puede servir precisamente como paradigma de modelo de recepción que se reitera en el resto de los anuncios que vamos a ir analizando. Un modelo de recepción en el que la propuesta de lectura y las instrucciones o pautas del texto icónico-verbal resultan bien evidentes: que el «yo-lector» se lea a sí mismo, esto es, que, al contemplarse, se vea reflejado en el espejo enunciativo de los cuerpos sin rostros, en la materia muscular, en los gestos físicos, etcétera, de la actriz modelo y del actor modelo que protagonizan el relato de seducción.

Esta valoración del cuerpo como signo que emite un lenguaje –investido de competencias enunciadoras que narran promesas y fantasías– la utilizan, de manera destacada, algunas empresas editoriales de revistas, y la utilizan incluso en calidad de lenguaje comercial para publicitarse como tales revistas ya desde la confección de sus portadas. De igual modo, las agencias de publicidad configuran abiertamente buena parte de sus *planteamientos creativos* definiendo a su *público diana* en virtud de la capacidad semiótica que transmiten los signos corporales:

> La estrategia de campaña (SLIPS FERRYS) parte del convencimiento demostrado de que el hombre como tal y por sí solo es capaz de comunicar y vender con un tratamiento similar al que se le ha dado a la mujer hasta ahora. En una época de exaltación física, donde el culto al cuerpo, los productos *ligth*, el gimnasio y la cosmética masculina están produciendo una auténtica revolución social, el hombre debe formar parte activa en la comunicación publicitaria desde el mismo plano de la mujer (*Campaña*, 1989: 360-361).

2. Fuerza ilocucionaria y programas narrativos

Establecida en el epígrafe anterior nuestra hipótesis de trabajo sobre lo que hemos denominado *lector corporal*, así como nuestra posición semiótica al respecto, conviene señalar de inmediato que el poder referencial del cuerpo, convertido en poder semiótico, constituye, en efecto, una de las construcciones del discurso más productivas para la manipulación que, desde el discurso del mercado, se pretende conseguir (Sánchez Corral 1997). Y ello, porque, en virtud de la afectividad emocional propia del lenguaje de la publicidad,

Figura 1

[7] Sobre la relación entre el discurso retórico publicitario y la anorexia el lector interesado puede consultar un magnífico trabajo escrito por la profesora Gloria Álvarez de Prada (2006).

sucede aquello que apunta Eliseo Verón (1988: 41): que el receptor se mueve en el riesgo de no poder distinguir entre el discurso del (o sobre el) cuerpo y el discurso del (o sobre el) inconsciente. La fuerza ilocucionaria que brinda esta práctica significante emite, entre otros muchos contenidos, promesas de placer y de felicidad, goce de los sentidos, esto es, auténticos *Programas Narrativos* –programas para la acción– en los que el cuerpo se comporta como personaje que reúne varias funciones actanciales: a) la de *Sujeto Operador* que desencadena y rige las acciones fundamentales del relato, b) la de *Objeto Deseado* para que los destinatarios a su vez deseen los productos comerciales que soporta el cuerpo como vehículo de comunicación, y c) la de *Destinador* o Sujeto de la enunciación misma (esto es, sujeto del decir publicitario). La confluencia de todas estas funciones narrativas motiva un amplio abanico de significaciones bien trabadas y, por ello, difíciles de descodificar de manera crítica en el acto de recepción rápida e «ingenua» que requieren los mensajes de los anuncios. El siguiente reclamo comercial pone en práctica algunos de los mecanismos narrativos que acabamos de señalar:

¿Quién puede prohibírtelo? Jovan Musk hombre	**¿Quién puede prohibírtelo? Jovan Musk mujer**
Jovan devuelve a la fragancia del hombre todo su poder oculto y primitivo.	Jovan rescata del tiempo un secreto de mujer.
El poder afrodisiaco. Musk cologne.	La fragancia afrodisiaca. Musk Cologne.
Para que recupere su misión de estimular el deseo, de prometer el placer.	Con todo su significado de provocación y promesa.
	Porque fue creada para el placer. Nunca para la inocencia.
¿Quién puede prohibírtelo?	**¿Y qué puede impedirte que lo regales?**

El anuncio transcrito, al igual que otros muchos que podrían seleccionarse al respecto, está construido siguiendo el esquema elemental básico de la narratividad:

$$\rightarrow[(Sc \cup Ov) \rightarrow (Sc \cap Ov)] \,|\, [(Sc \cup Om) \rightarrow (Sc \cap Om)]$$

Efectivamente, la conjunción entre un Sujeto (Sc = el cuerpo) y un Objeto de valor (Ov = el perfume), o, si se prefiere adelantar el desenlace narrativo, la unión del cliente potencial con el producto mediante el acto de la compra, promete conseguir la competencia (el *poder-hacer*) que confiere el Objeto modal (Om): desde la situación inicial de *carencia* (del deseo y del poder-hacer-sexual) se pasa, mediante el poder otorgado por el agente mágico de la marca comercial, a la situación final de *satisfacción de la carencia* (el deseo se cumple por el poder-hacer sexual).

Ahora bien, para los planteamientos de este trabajo que pretende desvelar determinadas pautas de lectura, y ante la transformación de estados efectuada a través del trayecto enunciativo de las promesas emitidas en el anuncio, conviene hacer notar que el Programa Narrativo, con su correspondiente intercambio de situaciones, viene propiciado –ha sido posible– por la *competencia modal* de la que aparece investido semióticamente el producto, es decir, por su capacidad para ejecutar una acción, por su *cualificación* como *sujeto operador*. Para ello, los mecanismos del discurso mismo dotan a la mercancía de naturaleza antropomórfica, mediante su encarnación en los cuerpos del hombre y de la mujer que intervienen en el relato

Obviamente, el narrador dominante –esto es, el actante Destinador– es consciente del proceso de comunicación y de la complejidad enunciativa a que me estoy refiriendo, como lo prueba el hecho de que, antes de comenzar a referir su relato, fusione, en una misma realidad lingüística, los dos actantes

clave de la ficción que intervienen tanto en la *performance básica* de lo masculino (JOVAN MUSK-HOMBRE) como en la *performance básica* de lo femenino (JOVAN MUSK-MUJER). Esta fusión de los sujetos deseantes con sus respectivos objetos del deseo es posible porque, a causa de la contigüidad motivada por la metonimia inicial, el *producto* se ha convertido en *cuerpo*, lo que implica, como es bien conocido en los tratados retóricos, la «transferencia de significados»[8] entre las realidades puestas en contacto. Y ello, no lo olvidemos, en virtud de la semiosis construida por el discurso retórico: de una parte, el mismo argumento textual del anuncio así lo refleja con una exacta precisión metalingüística («con todo su significado de provocación y promesa») y, de otra parte, la *dispositio* simétrica de la fuerza ilocucionaria, que aparece de forma recurrente en el ámbito (espacial tipográfico) del hombre y en el ámbito (espacial tipográfico) de la mujer, suscita transformaciones de estados desde la *disyunción* inicial hasta la *conjunción* final, promesas recíprocas, correlativas y complementarias entre lo masculino y lo femenino.

A pesar de que la trayectoria del Programa Narrativo es de por sí ya compleja, tal y como acabamos de señalar, su sintaxis semiótica admite todavía un mayor grado de complicación, tanto en sus configuraciones formales como en sus configuraciones pragmáticas y semánticas, puesto que las instancias de la enunciación, la enunciación misma y los contenidos de los enunciados, al expresarse como mensajes gozosos y placenteros, como promesas de euforia y de placer, siguen desplegando procesos de significación a los que nos vamos a referir inmediatamente. En efecto, todos los componentes que integran el discurso del anuncio, erotizados ahora ya por medio de los significantes que les ha prestado el cuerpo en su calidad de signo retórico, se constituyen en nuevo conjunto sémico, expandido desde la configuración anterior y ofrecido al consumidor –del producto y del discurso– un segundo objeto del deseo. Se conforma, de este modo, otro Programa Narrativo (PN_2) insertado en el anterior (PN_1):

$$PN_1\ \{[(Sc \cup Ov) \rightarrow (Sc \cap Ov)] \mid [(Sc \cup Om) \rightarrow (Sc \cap Om)]\}|$$

$$PN_2\ \{[(Scon \cup Od) \rightarrow (Scon \cap Od)] \mid [(Scon \cup Ov) \rightarrow (Scon \cap Ov)]\}$$

En efecto, los mecanismos de la escritura publicitaria, en la medida en que se tornan más complejos, dan origen a operaciones de «lectura corporal» cada vez más complejas también. El Sujeto consumidor (Scon), que, antes de tomar contacto con ese Objeto del deseo constituido por el discurso del anuncio (Od), carecía de un estado comunicativo placentero y eufórico, entra en conjunción feliz con el producto valorizado semióticamente en el anuncio (Ov). Y ello gracias, precisamente, a la actividad seductora y narrativa que ejerce el *discurso retórico del cuerpo* transmutado en signo (y en emisor de signos).

3. La metonimia como estrategia desencadenante de la narración

La propia descripción de la sintaxis narrativa nos ha hecho ver el origen metonímico de los *efectos de sentido* examinados. Y así es, puesto que la simbiosis actancial entre el «producto» y el «cuerpo» activa los mecanismos semánticos y pragmáticos necesarios para que se genere el hacer interpretativo específico que requiere el sistema de la publicidad, como lo demuestra la frecuencia con que se produce la investidura semiótica y modal de los objetos comerciales. Y ello, precisamente, mediante los valores antropomórficos corporales con los que se define la identidad del producto publicitado mediante el nombre propio de la marca (o, si se quiere hablar con más precisión,

[8] "*Metonimia* es cuando se muda el significado de las causas a los efectos o de los efectos a las causas; de los adjuntos a los sujetos, de los sujetos a los adjuntos, y de unas cosas a otras que con ellas tienen cercanía", cit. en Mayoral (1994: 242).

Figura 2

mediante el nombre propio de la *imagen de la marca*). Examinemos algunos ejemplos:

I. *FORD FIESTA, un español que ha triunfado en Alemania.*
II. *FORD SIERRA, coche inteligente.*
III. *ALFA ROMEO, dotado de nervio y carácter [...] Bajo su capot hay un corazón que acelera las sensaciones.*
IV. *CUERPOS DANONE. DESNATADOS DANONE* (ver fig. 2)
V. *MARIBEL VERDÚ ES LA NUEVA «CHICA* **LITTLE KISS**» (aparece esta actriz como modelo publicitario anunciando ropa interior).

Esta metamorfosis, a causa de la cual la cosa es definida por la persona en virtud de su contigüidad, constituye la condición primera y básica para que la mercancía, que antes y fuera del discurso publicitario carecía de existencia porque carecía de expresión (era simple materia anónima durante el proceso de fabricación), se fusione con el cuerpo y pueda transmitir así los significados de seducción retórica que estamos analizando (ahora la mercancía es ya *nombre propio* de marca). Así se explica el origen y la posibilidad de usar el erotismo como argumento de persuasión en el lenguaje que emiten los anuncios, según se pone de manifiesto en el proyecto enunciativo que los enunciados textuales e icónicos de la figura 2 proponen a sus destinatarios. Se trata, en mi opinión, de un Programa Narrativo límite, puesto que la aspiración suprema de la marca es la posesión casi mística de su consumidor, el estado unitivo de la fusión: *CUERPOS DANONE*, donde el *cuerpo*, como instancia que emite signos, es definido por el *producto* semiotizado, a su vez, como signo que ha de impregnar también a los lectores-consumidores. La lectura, pues, como *meta*, como objetivo bien definido: que los clientes potenciales no solamente consuman el producto –la mercancía alimenticia–, si no que también consuman su discurso –el lenguaje alimenticio del producto–. De este modo, la publicidad nos sitúa frente al concepto (post)moderno de *plusvalía simbólica*.

El «publi-reportaje» del anuncio v constituye asimismo una representación modélica de la fusión entre la mujer y el objeto comercial, puesto que la primera define su identidad[9] por el segundo: «*CHICA* **LITTLE KISS**». El argumento lingüístico del manifiesto, en este orden de cosas, desestima cualquier otra lectura posible (disidente) que no sea la prevista por el anuncio: «*[...] Juvenil, cordial, abierta, vitalista, sofisticada, sexy y extrovertida. Estas son las cualidades que comparten* **Maribel Verdú y Little Kiss**». Pero es que, además, la denominación de los diferentes tipos de productos LITTLE KISS implica expresamente la naturaleza antropomórfica de la mercancía: «*[...] Cuatro nombres de mujer bautizan los diferentes perfiles que se descubren en el calor de la intimidad: MARTA, GRACE, MICHELLE Y DORAL*».El cuerpo (ahora el de Maribel Verdú, más tarde el de la mujer cliente) y su marca "comparten cualidades", incluso cuando estas cualidades sean de índole anímica y antropomórficas. El mismo texto emanado de la agencia de publicidad habla, literalmente, de la ceremonia ritual del "bautizo", ceremonia discursiva durante la cual cada uno de los objetos anunciados recibe el nombre propio de una mujer, quedando individualizados, singularizados, mediante el mecanismo denominativo.

Cuando menos en este orden de cosas, el discurso de la publicidad reúne, en el interior de sus propios manifiestos comerciales, las precisiones textuales que requiere la *coherencia*, tanto en el nivel de los vínculos semánticos de las isotopías como en el nivel de los proyectos pragmáticos que necesariamente están implícitos en la acción comunicativa. Y ello, porque, una vez que el enunciador ha construido la soldadura expresiva entre la representación del cuerpo y la representación del producto, las diferencias de los ámbitos originales y pri-

[9] El lector interesado en percibir de qué modo el sistema discursivo de la publicidad construye la identidad del sujeto, en su calidad de consumidor, puede consultar Sánchez Corral (2003). Si bien el mencionado trabajo tiene como referencia el ámbito de la identidad femenina, puede ser aplicado igualmente a la determinación de la identidad masculina. En la medida en que, en uno y otro caso, las operaciones semióticas no pertenecen al sujeto, deberíamos hablar con mayor propiedad de «pseudoidentidad». En esta dirección, el profesor de la Universidad de Granada Juan Carlos Rodríguez (2005) nos aporta referencias de enorme interés sobre la cuestión. Este autor llega incluso a negar la posibilidad de que cada uno de nosotros podamos construir la identidad de nuestro YO en el marco de la más reciente fase del capitalismo caracterizada por el *mercado global*. No le faltan razones a Juan Carlos Rodríguez cuando pone en duda las promesas del denominado sistema democrático "que supone que el yo te lo das tú mismo": "El problema es que a partir del Vietnam y del mercadomundo de la globalización actual lo único que vale es el «yo-sin-yo»" (2005: 20).

mitivos se diluyen, mientras el destinatario del mensaje fluye ambiguamente por el espacio edénico de la enunciación, sin posibilidad de discernir entre las propuestas de seducción que, por ejemplo, realiza el vodka —«la compañía más atrevida»— y las que realiza la modelo-actriz que sugiere provocaciones a causa, precisamente, de la previa conjunción eufórica con la mercancía que el discurso promociona:

VI. *ERISTOFF: PODER DE SEDUCCIÓN. [...] Déjate seducir por el carácter abierto y atrevido de Vodka Eridtoff. LA COMPAÑÍA MÁS ATREVIDA.*

El vodka, gracias a las virtualidades retóricas y a la «magia» del lenguaje ha dejado de ser una mercancía; ni siquiera es ya un producto; ni siquiera, una bebida. Es una «compañía»; es un «carácter»; es una «provocación»; es una «mujer»; es el «placer»; es la «felicidad». La paradoja de la simultaneidad de lo uno y de lo otro, o sea, la supresión de la realidad y la instauración de la fantasía, ha sido posible porque Vodka Eristoff, al igual que el cuerpo de la modelo-actriz, es, ante todo, expresión textual. Y ello no se debe, como pudiera pensarse, a un exceso de interpretación semiótica, puesto que el mismo acto publicitario, en su síntesis más precisa, aquella a la que aspira siempre el eslogan, nos disipa cualquier duda al respecto:

VII. *ERISTOFF. UN LENGUAJE DISTINTO* (ver fig. 3).

La mera visualización de la figura 3, a la que pertenece el texto anterior, nos define, de manera bien transparente (y bien intencionada), la naturaleza específicamente corporal del lenguaje: la peculiaridad distintiva —de éste y de otros enunciados similares— radica en la competencia comunicativa del cuerpo, en su capacidad para entablar diálogo con los destinatarios, para solicitar, mediante la *función metalingüística* del enunciado, la necesaria *cooperación* del lector que contempla el fotograma. Desde la perspectiva del análisis, el reclamo de la figura 3 resulta sumamente significativo: no es el analista, el investigador semiótico, quien formula expresamente su teoría de interpretación para que cuadren los análisis o las hipótesis; es la propia agencia de publicidad, la instancia que ha elaborado el anuncio, quien define el producto como lenguaje (y el lenguaje como signos que emanan del cuerpo de la displicente actriz-modelo, que, a lo que parece, ha tenido una «historia» cuyo protagonismo desencadenante pertenece a —un tal— ERISTOFF).

Por otra parte, es tal el dominio enunciativo del cuerpo significante que, en ocasiones, aun cuando la sustancia física del signo no aparezca visualmente en el enunciado, el cuerpo no se resigna a perder el gobierno de la enunciación y, en ese caso, hace efectiva su presencia mediante los más diversos mecanismos de significación (presuposiciones, sugerencias, alusiones, implicaturas semánticas, sustituciones metafóricas, etcétera):

VIII. (**Primera lámina**: una botella vacía, «tendida» en el suelo, a la que alguien «ha desvestido» de las etiquetas que permanecen al lado)
AUNQUE LA DESNUDE….
(**Segunda lámina**: la botella llena y el vaso con trozos de hielo)
…SÓLO PROBÁNDOLA
DESCUBRIRÁ EL SECRETO
DE BURNETT'S

IX. *HAZME TUYA.*
Soy joven, agresiva, capto la atención en todo lo que realizo; soy creativa, cuento con todo lo que tú puedes desear; me gustaría que me eligieras como Agencia de Publicidad para desarrollar todos los proyectos juntos.
ADD-PUBLICIDAD

En el reclamo comercial VIII, el cuerpo de la botella, identificado bien explícitamente con el cuerpo de la mujer por un proceso de sustitución metasemémica, prolonga la extensión de la metáfora analizando descriptivamente cada uno de los efectos del plano B (el *vehículo imaginario* del cuerpo femenino) y equi-

Figura 3

parando analógicamente tales efectos al despliegue del plano A (la *realidad* de la bebida): de esta manera, *desnudar*, *probar* y *secreto* adquieren el poder insinuante que les confiere la ambigüedad semántica con la que están construidos tanto el enunciado textual como el enunciado icónico. El *entimema* –o agumentacón falaz pero eficaz– se manifiesta como bien evidente: tras la identificación *cuerpo de la mujer-cuerpo de la botella*, el destinatario del discurso está ya preparado para *beber*, indistintamente, tanto el contenido (líquido y excitante) del cuerpo femenino como el contenido (igualmente líquido y excitante) de la botella, que es también un líquido corporal.

El manifiesto IX, al tratarse de un texto metapublicitario que usa el lenguaje con la finalidad de anunciarse a sí mismo –es decir, con la finalidad de vender lenguaje– y de reflexionar sobre la comunicación que pretende establecer, resulta ejemplar para demostrar la identificación –la *fusión* hemos dicho antes– entre el *cuerpo* y el *discurso*. Es la publicidad misma, al encarnarse en la metáfora del cuerpo de la mujer, la que se presenta como actante femenino, como sujeto deseante que aspira a la unión sexual con su particular objeto del deseo, el cliente o empresario que fabrica las mercancías: puesto que la publicidad es la mujer, el anunciante ya no elige a la agencia publicitaria; elige a la mujer. La metáfora corporal, con sus correspondientes prolongaciones y expansiones sémicas, ha transformado la propuesta de un acto –en sus orígenes– meramente comercial en la propuesta de un acto de relaciones eróticas, según se pone de manifiesto en el análisis del discurso.

4. El cuerpo y la puesta en discurso del sistema publicitario

Expresar la complejidad de construcción de significados, *de sentidos* –de los explicados y de otros que todavía podrían explicarse– es posible, justamente, porque el cuerpo, además de funcionar como signo de seducción, ejecuta él mismo la fase final de todo proceso retórico, esto es, la operación enunciativa de la *actio* (o *pronuntiatio*): la puesta en discurso del sistema publicitario, su «declamación» (gestos más voz) ante el público «diana» al que van dirigidos los mensajes. Desde este punto de vista, los enunciados de la publicidad, además de lenguaje, son *actividad lingüística*, actividad humana, ya que, como señala Eliseo Verón (1988: 43), el cuerpo, por ser materia con poder significante, es un signo que actúa: "la semiótica del cuerpo nos lleva, por tanto, a la noción de *acto*, de *comportamiento*". Es desde este punto de vista desde donde cabe afirmar que la *lectura de la publicidad* constituye un *acto de discurso* cuya orientación fundamental es eminentemente pragmática: los lectores somos ubicados en el interior de una actividad semiótica que pretende conseguir o impulsar una actividad económica, hacer dinero mediante un determinado hacer lingüístico.

En los anuncios examinados hasta aquí –todos ellos construidos con imágenes estáticas–, el cuerpo, metamorfoseado en signo retórico que «habla», se constituye como sujeto principal o como sujeto complementario de la enunciación. Desde luego, si desde el género de la «publicidad estática» diéramos el salto hasta el género de la «publicidad en movimiento», como es el caso de los anuncios que aparecen en televisión, comprobaríamos que el protagonismo enunciativo del cuerpo se acrecienta al máximo, en razón de que el Destinador Supremo del mensaje les presta su voz narradora y sus gestos, igualmente narradores, a los actores y a las actrices modelos que conducen la comunicación y guían, en consecuencia, el acto mismo de la lectura. En esto, el discurso de la publicidad –como en tantos otros aspectos– resulta ser un discurso modélico: las pautas o instrucciones del sentido están construidas de antemano.

El cuerpo *actúa*, entonces, como sujeto publicitario de la «recitación o arte de declamar», como sujeto de la *pronuntiatio*, término cuyo antecedente griego *hypócrisis*, según señala Mortara Garavelli (1988: 324-325), entra en relación con el sentido etimológico de *hipócrita*, aquel que «recita un papel» aparentando veracidad, de la misma manera que sucede en la ficción escénica, y, desde luego, tal y como vengo afirmando, en la ilusión referencial de los relatos publicitarios escenificados en los diferentes soportes de la comunicación. El cuerpo, pues, como «actor» que «habla» y se «mueve» para que se produzca la *actio* publicitaria: la representación, que no la realidad, de lo que se anuncia. En este dominio esencialmente pragmático, al enunciador de la publicidad ha de exigírsele (y, desde luego, se le exige) los mismos requisitos que al «orador» de la antigua retórica: que sepa pronunciar el discurso y recitarlo como un verdadero actor.

Hasta tal punto es cierto que en la publicidad domina la perspectiva enunciadora de los signos corporales que, inmersos en el pacto de la ficción, los destinatarios —el público *diana*— son situados no sólo ante el discurso *sobre* el cuerpo, sino, sobre todo, ante el discurso *del* cuerpo. No extraña nada, por consiguiente, que RENAULT SUPERCINCO, erigido por su propia enunciación en cuerpo erotizado y en signo seductor, llegue él mismo a pronunciar el discurso, esto es, a comportarse como actante enunciador:

X. *MÍRAME. Verás qué línea. DESCÚBREME [...] Ven a verme y a probarme*.

Habla, sin duda, el automóvil. Pero, sobre todo, habla el cuerpo, indistintamente masculino o femenino. Y no sólo en sentido figurado, sino también en sentido real, elocutivo. No cabe duda de que estamos ante la culminación del hecho comunicativo publicitario, ante un itinerario actancial «que termina con la actualización del discurso ante el destinatario». Culminación del hecho comunicativo que requiere, como contrapartida de cooperación receptora, la culminación de la lectura en el acto sociosemiótico del consumo: consumir para ver cuerpos y para que estos cuerpos vean el nuestro. Mirar, pues, y ser (ad)mirados, ésta es la consigna de lectura a la que nos invita el discurso de las mercancías: consumir productos (embellecedores) para cultivar el cuerpo que habla.

No parece que lo dicho hasta aquí responda —insistimos— a un exceso de interpretación semiótica por nuestra parte. Ahí están las ficciones escenificadas de los manifiestos comerciales para poner las cosas en su justo lugar. Recuérdese a este respecto el anuncio del nuevo VOLSKWAGEN POLO, cuya campaña de lanzamiento en televisión coincidió con las fechas en que se estaban escribiendo estas páginas: el *coche* y la *chica* entablan un diálogo sensorial de caricias exquisitamente libidinosas. El *coche*, acariciado por la chica, se comporta, gracias a los desplazamientos lentísimos de la cámara, como sujeto seducido, como novio, como cuerpo hábilmente estimulado que reacciona sensualmente al expresarse con movimientos decididamente insinuantes. La chapa de la carrocería, centelleante de brillo, ha perdido su calidad de materia (física y económica) para ser la piel del más sensible de los amantes. Llegados a este punto, ahora ya no resulta «hortera» que la *chica*, enamorada fielmente del nuevo modelo, le hable apasionadamente al *automóvil* y termine por «poseerlo» en el sentido más erótico del término.

Esta función actoral de emitir (hasta físicamente) la elocución (y sus aledaños consiguientes), que se realiza en el espacio interior del anuncio por medio del cuerpo que exhiben los actores y las actrices, viene a coincidir con la definición que, de la *pronuntiatio*, propone Cicerón: "Es el gobierno de la voz y del cuerpo [...] El modo en que se dice está en dos cosas, en el actuar y en el hablar. En efecto, la acción es como la elocuencia del cuerpo, pues consta de voz y de movimiento" (Albadalejo 1989: 165).

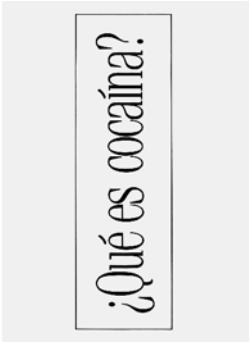


Figura 4a

Figura 4b

Figura 5

«Voz» y «movimiento», expresividad del sonido y expresividad del gesto, como recursos de insinuación del cuerpo que se expresa en la publicidad, y que se expresa para persuadir mediante la seducción que deleita a los sentidos y que se vincula a la afectividad como guía de la recepción. El *hacer interpretativo* es situado, según anota para la retórica general Albadalejo (1989: 167), ante una experiencia esencialmente sensitiva:

> La *actio* es la comunicación del texto retórico al receptor, pero esta comunicación no puede ser neutra, pues en este caso el orador, aunque haya construido perfectamente el discurso en todos sus niveles, perderá mucha fuerza persuasiva si no contribuye a ejercer influencia también en lo auditivo y en lo visual, que acompañan así a lo textual.

En efecto, tal vez sea la publicidad uno de los discursos contemporáneos que lleva a la práctica con mayor pulcritud y meticulosidad las observaciones de instrucción interpretativa que prescribía el discurso retórico de la Antigüedad clásica, hasta el punto incluso, permítaseme el anacronismo, de que el orador que preconiza Quintiliano, en su *Institutio oratoria*, pudiera haber derivado en el narrador publicitario: "Ahora bien, la pronunciación debe cumplir tres cosas, que *atraiga, persuada y mueva*, a las cuales por naturaleza está unido también el deleite".

5. Algunas estrategias de la enunciación corporal

En los epígrafes anteriores hemos comentado que el cuerpo, al desempeñar la función de signo retórico, se constituye en sujeto de la enunciación: en la medida en que es investido de ciertos rasgos semióticos y narrativos, se comporta con la capacidad de «locutor», dejando huellas subjetivas bien explícitas en los textos icónicos y lingüísticos. Hemos visto algún ejemplo en que, incluso, se ha apropiado totalmente del aparato formal del lenguaje: el cuerpo dice /YO/ y se inscribe como actante. De otra manera no podría dirigirse apelativamente al /TÚ/ en demanda de seducción para la búsqueda emotiva de la ilusión referencial.

Dicho esto, vamos a examinar, desde luego sin pretensión de ser exhaustivos, algunas prácticas textuales que muestran de qué manera el «cuerpo como signo retórico» ejerce, en la publicidad, la operación pragmática de la *pronuntiatio* (o *actio*) para actualizar el discurso. Veamos, para ello, los siguientes manifiestos comerciales:

XI. Figuras 4a y 4b (*¿QUÉ ES COCAÍNA?... EL ENCANTO DE LA OSADÍA Eau de toilette COCAÍNA*).
XII. Figura 5 (*¿Has probado Mil novecientos o también en brandy estás casado? BRANDY 1900 TERRY*).
XIII. Figura 6 (*Tú marca. INSOLENZIA*).
XIV. Figura 7 (*EL PLACER ESTÁ EN VICTORIA. VICTORIA, El sabor grande en puros pequeños*).
XV. Figura 8 (*UNGARO. POUR L'HOMME*).
XVI. Figura 9 (*LAS SENSACIONES OCULTAS. TECHNIS*).
XVII. Figura 10 (*Diez minutos de / pasión. Ella, / arrebatadora, ni / siquiera se ha / quitado su / cazadora roja de / Donovan ni el / mono de Plein / Sud. A él sólo le / queda su pantalón / Liberto*).

El anuncio XI, al que corresponden las figuras 4a y 4b, implica abiertamente al destinatario mediante la apelación directa y enigmática de, al menos, los siguientes aspectos textuales insertos en la figura 4a: la sorpresa de la frase interrogativa que ocupa una página entera; la ambigüedad inicial derivada de los rasgos semánticos del sustantivo común (*cocaína*) por cuya identidad se interroga; el atractivo que suscitan los valores simbólicos connotados, tanto el estado eufórico que generaría la droga aludida como el placer de transgresión social que implicaría su consumo (*el encanto de la osadía*). Es precisamente el cuerpo de la modelo -sujeto seducido y sujeto seductor a causa precisamente

del producto que él mismo anuncia– el narrador que pronuncia la respuesta y que suprime la ambigüedad, puesto que la mirada implicativa y la posición frontal respecto a la cámara hacen que desempeñe el *rol actancial* de destinador experimentado y gozoso del mensaje. De este modo, la solución al «enigma» que aporta la figura 4b viene a demostrar, siempre que se realice una lectura reflexiva y no ingenua, el fingimiento inicial del enunciado interrogativo: C*OCAÍNA* no es una droga, *COCAÍNA* es un perfume. Claro está que, al final, en el cierre del anuncio, ya resulta muy difícil separar del nombre propio de la marca la plusvalía simbólica y connotativa con que han sido contaminados tanto el producto como el cuerpo durante el propio transcurrir del discurso.

El anuncio XII representa un espléndido caso de ese género de enunciación icónica, de *pronuntiatio* corporal, que el semiólogo francés George Péninou ha denominado *régimen de discurso*: lo primero que pronuncia el cuerpo de la actriz –su rostro, su mirada implicativa– es /YO/; lo segundo, mediante ese «primer gran plano» de subjetividad ineludible, es /YO, YO SOY LA QUE HABLO/ (o, lo que viene a ser lo mismo, «el discurso me pertenece»). Sucede en este manifiesto (ver figura 5) aquello que anota G. Péninou, que el enunciador está dentro de la imagen, por lo que la llamada al receptor resulta ser más implicativa y más directa, más afectiva y más emocional. Obsérvese, además, que la cabecera lingüístico-textual del enunciado, la sorprendente apelación interrogativa, ha elegido también, en disposición simétrica con el componente icónico, una enunciación en *régimen de discurso*, sin que pueda caber la menor duda de que la frase es pronunciada por el mismo destinador visual que domina la composición de todo el anuncio.

Componente visual y componente lingüístico, en perfecta sincronía, lo que le proponen, en definitiva, al destinatario es el inicio de un nuevo proyecto, la participación en un Programa Narrativo, en la medida en que se le está sugiriendo un desplazamiento («*Hay que moverse*») dominado por el predicado de la transgresión, un desplazamiento desde la fidelidad hasta la infidelidad, esto es, desde la mujer cotidiana y rutinaria y desde el brandy rutinario y cotidiano hasta la mujer y el brandy de la novedad y del placer, respectivamente. Una vez más la *metáfora* (A, el plano de la realidad anunciada, = B, el vehículo imaginario de la ficción) prolongada, expandida en alegoría (A $\{a_1, a_2, a_3 \ldots\}$ = B$\{b_1, b_2, b_3 \ldots\}$).

Una disposición similar a la del caso anterior, también con enunciación en *régimen de discurso*, puede observarse en el ejemplo (XIII) de la figura 6, con la particularidad de que ahora se busca, de manera insistente, la simbiosis o identificación enunciativa entre la destinadora y la destinataria, entre la marca y su cliente (*Tu marca*), siendo siempre el cuerpo de la mujer el sujeto que interviene, que enuncia, para que tal empatía publicitaria se produzca.

Es evidente que el producto comercial promocionado requiere un consumidor femenino, por lo que, a primera vista, sería la mujer, como cliente potencial más inmediato, la destinataria natural de la mirada implicativa que emite la modelo-actriz. Sin embargo, el proceso comunicativo resulta, sin duda, más complejo: en último término, si el objetivo, el público «diana» del mensaje, es la mujer como usuaria y cliente, el objetivo de la mirada de la modelo-actriz es el hombre, que ha de sentirse atraído por la «insolencia» de la ropa interior que exhibe provocadoramente la modelo. Lo que ocurre ahora es que la empatía (o la fusión) enunciativa, entre el sujeto femenino que enuncia (la actriz) y el sujeto femenino que recibe el enunciado (la cliente), genera una actuación sincrética de ambos sujetos, y ello mediante la representación imagi-

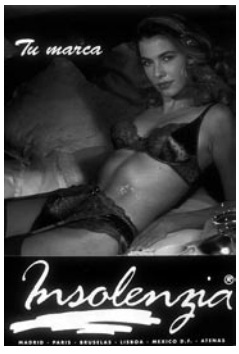


Figura 6

naria del /TÚ/ elaborada por (integrada en) el /YO/ de la actriz del anuncio. De esta manera, la «insolenzia» viene a ser un predicado que disfrutan, provocativa y simultáneamente, tanto la destinadora como la destinataria. Y ello porque ambas actantes femeninas necesitan atraer las miradas masculinas.

El anuncio XIV, además de utilizar estrategias de «pronunciación del discurso» similares a las utilizadas por los ejemplos anteriores, introduce una variable nueva, aquella que los publicistas denominan *personaje-testimonio*; en el caso que nos ocupa, la conocida actriz Victoria Vera (figura 7). La eficacia de las voces-testigo en la narración de los productos se manifiesta, sobre todo, en la preocupación de las empresas anunciantes por contratar a personajes famosos, a líderes de opinión, que exhiban la celebridad justa y adecuada para cada producto y para cada mensaje concreto, de manera que la empatía del destinatario con el *personaje-testimonio* lleve a la identificación del destinatario con la marca comercial anunciada, puesto que, previamente, ya se ha producido la conjunción producto-personaje.

Figura 7

En la figura 7, Victoria Vera, en su calidad de *personaje testimonio*, se apodera del aparato formal de las instancias narradoras por medio de la composición apelativa e insinuante del tratamiento fotográfico. No es otra la función expresiva de esa «primera persona visual» con que se expresa, sin ningún pudor narrativo, el /YO/ corporal de la narradora. La ambigüedad semántica y la homonimia léxica, que dominan el mensaje del eslogan («*EL PLACER ESTÁ EN VICTORIA*»), contribuyen de manera definitiva a la fusión actancial entre el cuerpo de la actriz y el cuerpo del producto: esto es, entre la mujer que muestra complacida y satisfecha el objeto de consumo y el puro mismo que ha de ser consumido.

Figura 8

El anuncio XV, al igual que el XI ya examinado, participa de las estrategias enunciadoras propias de la serie publicitaria perteneciente al sector de la cosmética o de los perfumes; serie que usa, de modo casi sistemático, las técnicas de seducción erótica como eje de comunicación que gobierna la construcción del discurso. Así, destaca, en primer término, el decisivo papel narrador de la figuración visual protagonizada por el cuerpo de la mujer (ver figura 8), un cuerpo en actitud oferente (escote prolongado, piernas abiertas, cabello revuelto…) y un cuerpo incondicionalmente entregado (proceso de excitación, ausencia de ropa interior…). Esta clarísima oferta corporal —oferta de figuraciones visuales— es la expresión enunciativa que implica al receptor en el interior de la isotopía erótica; y lo implica para que sea, de alguna manera, partícipe de la ceremonia escenificada por el anuncio. Es esto lo que explica la capacidad del producto para generar programas narrativos, promesas hipotéticas, a través de las fantasías que se pretenden estimular por la fuerte presencia del /YO femenimo/ que actúa como enunciador del mensaje.

En este caso, como en otros de factura retórica similar, parece claro que el receptor, el Lector Modelo Publicitario que reclaman para sí los anuncios, es representado como un destinatario al que se le ofrecen simultáneamente dos objetos del deseo: el producto y el cuerpo erotizado por el producto, la marca y sus valores simbólicos. De manera que, el material sintáctico elidido en la expresión «*POUR L'HOME*» despliega todo el poder de la anfibología: «para el hombre» es el agua de colonia, pero «para el hombre» es también la mujer excitada por la presencia del perfume masculino que desprende la *marca* que se anuncia. Aunque bien pudiera producirse, asimismo, una inversión en el proceso de la argumentación simbólica: los actores-personajes del componente figurativo corporal, que son siempre modelos

simbólicos sexuales, se convierten ellos mismos en objetos del deseo erótico y le transmiten esa competencia a la marca de la colonia o del perfume.

Si el anuncio XV pone de manifiesto que la *pronuntiatio* (o *actio*) del discurso la ejecuta el cuerpo, pues se trata de un cuerpo que apenas tiene rostro (ver fig. 8), la campaña publicitaria del ejemplo XVI, *LAS SENSACIONES OCULTAS*[10] (fig. 9), elimina por completo, con una insolencia bien explícita, cualquier posibilidad de expresión personal, de expresión afectiva individualizada, para concentrar toda la fuerza ilocucionaria del mensaje en la pura expresión del cuerpo como materia física y como materia sensual: el rostro ni siquiera existe, se ha sustraído, se ha borrado de la enunciación y del enunciado. Esta disposición preferente de la materia despersonalizada intensifica la desnudez exótica del cuerpo femenino, que, además, se apodera de la mayor parte de la locución al ocupar el máximo espacio posible de la página, equiparándose, de este modo, al titular lingüístico del anuncio (*SENSACIONES OCULTAS*), destacado también visual y tipográficamente.

Obsérvese cómo, por el contrario, la fotografía del referente que se anuncia, la cadena musical, se relega al ángulo inferior y se le concede el menor espacio posible. Lo mismo ocurre simétricamente en el componente lingüístico: las sensaciones, la penetración de la música, las sorpresas emotivas aparecen expresadas enfáticamente, en régimen de *discurso subjetivizado*, mientras que las características técnicas del producto, esto es, la *historia objetiva*, ven reducido su modo de pronunciación. Las correspondencias entre lo icónico y lo lingüístico alcanzan procedimientos enunciativos bastante sutiles: en el sintagma nominal del eslogan, el sustantivo nuclear aparece modificado por el adjetivo adyacente; en el «sintagma visual», la sustancia nuclear del «desnudo» aparece modalizada por el predicado adyacente del «exotismo». Supuestas estas posiciones distribucionales equivalentes, podríamos equiparar las /SENSACIONES/ con el /DESNUDO/ y el carácter /OCULTO/ con el carácter /EXÓTICO/.

Existe todavía un aspecto enunciativo relevante en el anuncio que estamos analizando: la manera en que el cuerpo, en su calidad de sujeto enunciador principal, construye unas señales demarcativas o *conmutadores* que marcan la transición entre la elocución en régimen de *discurso* y la elocución en régimen de *historia*: efectivamente, a través de la enunciación que pronuncia el cuerpo, desde el plano general del desnudo hasta el plano en detalle de las uñas pintadas de rojo, el enunciatario es conducido direccionalmente en su *hacer interpretativo* para que, finalmente, detenga su mirada en el producto que se anuncia.

El último de los manifiestos comerciales, el ejemplo XVII, representa tal vez un tipo de enunciación extrema, puesto que los cuerpos se pronuncian esencialmente sobre sí mismos (ver fig. 10), sin que apenas pueda enterarse el lector de qué es aquello que se intenta promocionar comercialmente: nos situamos, ahora, ante un metalenguaje corporal, es decir, la escenificación erótica (la *actio* del orador) habla casi exclusivamente de erotismo, de esos «*Diez minutos de pasión*» que les impiden a los actores hasta desvestirse de la ropa que se anuncia, como se explica, casi de manera imperceptible, en la letra pequeña del ángulo superior izquierdo de la lámina. Tal vez *pronunciaciones retóricas* de este tipo, en las que la enunciación simula diluirse en el enunciado, cumplen el efecto pragmático de construir una semiótica de naturaleza eufórica, un clima significante dominado por el deleite de los sentidos, con la finalidad de que el sujeto consumidor se sumerja, sin realizar el más mínimo esfuerzo de interpretación, en ese imaginario feliz del «Lector Modelo» que procuran, que necesitan, los múltiples relatos que nos cuenta la publicidad.

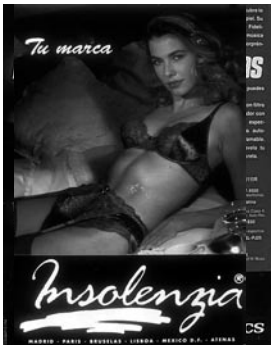


Figura 9

Figura 10

[10] Este mismo anuncio lo he utilizado en otro trabajo (Sánchez Corral, 1995) para analizar de qué modo está construido el discurso como «discurso retórico», determinando cómo el anuncio va siguiendo las diversas partes y operaciones de la retórica y explicando con precisión la *dispositio* según las cuatro partes del discurso: *exordium*, *narratio*, *argumentatio* y *peroratio*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBADALEJO, T. (1989). *Retórica*. Madrid: Síntesis.

ÁLVAREZ DE PRADA, G. (2006). "Educar al consumidor de anuncios de pretexto artístico: una perspectiva de género". *ED.UCO*, 2, 55-78.

BERNÁRDEZ, A. "Cuerpos imaginarios: ¿exhibición o encubrimiento de las mujeres en la publicidad?". *CIC digital. Cuadernos de Información y Comunicación*, [en línea] 2004, 5 [ref. de 13/03/2006]. Accesible en Internet: http://www.ucm.es/info/per3/cic/cic5ar5.htm

Campaña (1989). Madrid: Ediciones Campaña.

CERRILLO, P. C. (2005). "Los nuevos lectores: la formación del lector literario", en UTANDA HIGUERAS, M. C. y otros (Coords.). *Literatura infantil y educación literaria*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 133-152.

CERRILLO, P. C. y SENÍS, J (2005). "Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?". *OCNOS*, 1, 19-34.

FERRÈS I PRATS, J. (1994). *La publicidad, modelo para la enseñanza*. Madrid: Akal.

FREUD, S. (1973). *El chiste y su relación con lo inconsciente. Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

IBÁÑEZ, J. (1989). "Publicidad: la tercera palabra de Dios". *Revista de Occidente*, 92, 73-96.

LAUSBERG, H. (1966). *Manual de retórica literaria. Fundamentos de una ciencia de la literatura*. Madrid: Gredos.

MAYORAL, J. A. (1994). *Figuras retóricas*. Madrid: Síntesis.

MORTARA GARAVELLI, B. (1991). *Manual de retórica*. Madrid: Cátedra.

PÉNINOU, G. (1976). *Semiótica de la publicidad*. Barcelona: Gustavo Gili.

RODRÍGUEZ, J. C. (2005): "Lectura y educación literaria", en NÚÑEZ RUIZ, G. y FERNÁNDEZ FIGARES, M. C. *Cómo nos enseñaron a leer. Manuales de literatura en España: 1850-1960*. Madrid: Akal, 5-50.

SÁNCHEZ CORRAL, L. (1991). "Estructuras semionarrativas en el lenguaje de los anuncios". *Verba. Anuario Galego de Filoloxía*, 18, 545-567.

— (1995). "De retórica visual: A (la música) es B (el sexo)". *Glosa*, 6, 133-152.

— (1997). *Pasión y semiótica de la publicidad. (Narración y discurso)*. Madrid: Síntesis.

— (2003). "Identidad y mujer: Tú eres la marca", en SANCHO RODRÍGUEZ, Mª I. y otros (Eds.). *Lengua, literatura y mujer*. Jaén: Universidad de Jaén, 141-188.

— (2005). "Proceso educativo y competencia literaria", en UTANDA HIGUERAS, M. C. y otros. *Literatura infantil y educación literaria*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 105-131.

VERÓN, E. (1988). "Cuerpo significante", en RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (Comp.). *Educación y comunicación*. Barcelona: Paidós, 41-62.

Sotomayor, Victoria
"Los prólogos en las ediciones del *Quijote* para niños y jóvenes", en *Revista OCNOS* nº 2, 2006, p. 39-61.
ISSN 1885-446X.

Los prólogos en las ediciones del *Quijote* para niños y jóvenes. Funciones y tópicos

Mª Victoria Sotomayor Sáez
Universidad Autónoma de Madrid

PALABRAS CLAVE:
Prólogo, Quijote, funciones, tópicos.

KEYWORDS:
Prologue, Quijote, functions, topics.

RESUMEN:

El prólogo es una pequeña pieza presentativa que aporta mucha información para interpretar correctamente el texto al que antecede. Está construido sobre componentes retóricos, informativos, ideológicos y de crítica textual, y ha llegado a constituir todo un género en la literatura española del Renacimiento y el Barroco. En las ediciones del *Quijote* para niños y jóvenes tiene una función imprescindible para justificar la adaptación, promover la lectura y orientarla en un sentido correcto. En este trabajo se presenta una síntesis histórica de los prólogos desde 1856 hasta la actualidad y sobre ellos se sistematizan las funciones que desempeñan y los tópicos que los caracterizan.

ABSTRACT:

The prologue is a short introductory part which provides a great deal of information for the correct interpretation of the preceding text. It is built on rhetorical, informational, ideological and critical components, and constitutes in itself a gender in the Spanish literature of the Renaissance and Baroque periods. In the editions of *El Quijote* for children and young readers the prologue is essential to justify the adaptation, promote reading and guide the reader. This paper presents a historical synthesis of the prologues from 1856 up to the present followed by a systematic presentation of the functions they carry out and the topics which characterize them.

Introducción

La conmemoración del IV Centenario de la publicación del *Quijote* ha sido ocasión para un buen número de estudios, nuevas interpretaciones, ediciones abundantes y una gran profusión de actividades culturales y académicas, en relación también con la lectura y la literatura para niños y jóvenes[1]. Un conjunto cercano a las 500 ediciones a lo largo de siglo y medio, elaboradas según un amplio abanico de enfoques y procedimientos, con la intervención de un considerable número de autores (adaptadores, antólogos, editores literarios, escritores, prologuistas), ilustradores y editoriales, configuran la imagen de una sociedad razonablemente preocupada por mantener vivo su clásico más universal y emblemático, y que ensaya una y mil formas de acercar a los niños esta obra densa y compleja para cuya comprensión se requiere una madurez de la que ellos carecen.

Las concepciones educativas, el conocimiento de la psicología infantil, los valores sociales y los usos literarios de cada momento han dado lugar a los diferentes procedimientos para encarar la tarea —verdadera responsabilidad social— de transmitir el *Quijote* a las nuevas generaciones. Los estudios más recientes han establecido cuáles son esas formas de transmisión, sus cauces y perfiles, desde la edición más cercana al original hasta la versión más libre a los lenguajes más diversos o la reescritura creadora. Pero bajo toda esta diversidad de formas hay un común denominador que viene impuesto por la naturaleza del destinatario: siempre hay un mecanismo de adaptación, o si

[1] Además de las numerosas ediciones, destacamos la lectura de una tesis doctoral: *Reescritura y adaptación: el caso del Quijote*, de Nieves Sánchez Mendieta en la Universidad de Alcalá de Henares; el estudio de Alejandro Tiana Ferrer acerca de "Ediciones infantiles y lectura escolar del *Quijote*: una mirada histórica", incluido en el número extraordinario de la *Revista de Educación* dedicado a "El Quijote y la educación", aunque se publicara en 2004; y la amplia investigación sobre "La transmisión del *Quijote* a lectores infantiles durante el siglo XX", patrocinada por la Universidad Autónoma de Madrid y realizada por Amelia Fernández, Nieves Martín, Alicia Muñoz, Alberto Urdiales y Mª Victoria Sotomayor (dir.), actualmente en curso de publicación, de la que este trabajo es una prolongación posibilitada por la cantidad de materiales recogidos.

se quiere, de reescritura en su sentido más general, puesto que es preciso adecuar el mensaje a un receptor distinto de aquel para el cual fue escrita la obra. Los cambios en el contexto de recepción a lo largo de siglo y medio no son relevantes en cuanto a la necesidad de adaptar el mensaje, sino a la forma de hacerlo. Los niños han sido siempre unos receptores de competencia limitada, sujetos educables a quienes había que proporcionar productos adecuados a sus circunstancias; nunca, en este dilatado periodo histórico, se les han ofrecido ediciones íntegras antes de llegar a la edad juvenil; por tanto, siempre se han hecho reescrituras, alguna forma de adaptación. Pero también se ha sentido siempre, o casi siempre, la necesidad de justificarlas.

Hay que considerar que la reescritura es una actividad que nace con la propia literatura. Es difícil saber a dónde se remontan los primeros ejemplos, pero ya advierte Genette de su antigüedad cuando se refiere a la parodia como forma de reescritura en clave cómica de un texto anterior: su nacimiento, "como el de tantos otros géneros, se pierde en la noche de los tiempos" (Genette, 1989: 25). Otros críticos han considerado la reescritura como parte de la literatura, entendiendo ésta como un sistema "formado por textos (objetos) y agentes humanos que leen, escriben y reescriben textos" (Lefevere, 1997: 26). Los textos que hablan de otros textos, los resumen, imitan, traducen o reinventan forman legítimamente parte de ese gran universo que es la literatura y son, como decía Genette, una de las formas que adquiere esa eterna, incesante y fecunda "circulación de textos sin la que la literatura no valdría ni una hora de pena." (Genette, 1989: 497).

Son precisamente las obras más geniales de la literatura universal las que han dado origen a mayor cantidad de reescrituras: entre ellas, el *Quijote* se sitúa en los primeros puestos. La riqueza de su contenido, lleno de matices y valores, la perfección de su lengua y la inagotable fuente de significados que son sus personajes, han inspirado nuevas creaciones, innumerables lecturas y la necesidad de contarlo: de ahí la infinidad de reescrituras que lo tienen como hipotexto.

Pero, al mismo tiempo, la propia grandeza del original inspira un reverencial respeto y (casi) obliga a justificar cualquier modificación a quien reescribe, edita o adapta la historia del hidalgo manchego. En el caso de las ediciones destinadas a los niños, se parte de la absoluta convicción de su valor educativo y la necesidad de darla a conocer, lo que significa resumir, adaptar o seleccionar; pero dejando bien claras las razones de tal proceder, en el supuesto implícito de que el fin justifica los medios siempre que éstos se ajusten a ciertas condiciones. Y ésta es la función esencial de los prólogos, cuya descripción y análisis nos proponemos abordar en este trabajo.

Los prólogos en las ediciones infantiles del *Quijote*. Esbozo histórico

Antes de que Fernando de Castro realizara la primera adaptación/compendio del *Quijote* para niños, en 1856, su lectura en la escuela se limitaba a los fragmentos seleccionados en las "colecciones de trozos escogidos"[2]. Puesto que no existía la literatura infantil como forma de literatura específica, las lecturas destinadas a los más jóvenes no tenían otra función que la de proporcionar material adecuado para la educación escolar. En este contexto, el *Quijote* era, ante todo, un modelo de lengua, imprescindible en cualquier nivel de enseñanza y su conocimiento era parte de la educación humanística que los ilustrados defienden desde principios del siglo XIX.

Desde tales supuestos, se elaboran una serie de antologías que recogen los más selectos y valiosos fragmentos de

[2] Los indicios de que la obra completa se leyera en las escuelas en tiempos anteriores, como apunta Sánchez Mendieta, se mueven en terrenos bastante imprecisos y no aportan dato alguno sobre la adecuación de la obra a la capacidad infantil, ni en su formato ni en su contenido. Se trataría, en todo caso, de ediciones íntegras más o menos cuidadas, pero con pocas diferencias respecto a las destinadas a adultos. Cf. Sánchez Mendieta, Nieves, "Polémica en torno a una Real Orden quijotesca: ¿es conveniente declarar obligatoria la lectura del Quijote en las escuelas?", en *Actas del VIII Coloquio Internacional de la Asociación de Cervantistas*. El Toboso: Ediciones Dulcinea del Toboso, 1999, p. 471-480.

nuestra historia literaria entre los que, naturalmente, se encuentran fragmentos del *Quijote* y otras obras de Cervantes: Silvela y Mendíbil, Capmany, Quintana y el abate Marchena son algunos de los autores de estas colecciones destinadas a la educación de los jóvenes, en tanto que las de Gómez Ranera y otras realizadas por grupos de maestros van destinadas a la primera enseñanza, junto con la que nos interesa destacar aquí: la *Colección de trozos escogidos de los mejores hablistas castellanos, en verso y prosa, hecha para el uso de la casa de educación sita en la calle de S. Mateo de esta Corte*, realizada por Alberto Lista[3], una obra especialmente interesante por las aportaciones que hay en su prólogo, aun en su discreta extensión. Comienza con un breve repaso de las colecciones existentes y las características de cada una de ellas, para diferenciar la suya de todas las demás; define con precisión sus destinatarios, propósito y contenido general; describe con más detalle los pormenores de ese contenido y las razones que lo justifican; y termina con una nota referida al uso ortográfico. En la descripción del contenido, señala Lista la dificultad de seleccionar textos adecuados para los pequeños:

> Como ninguno de los libros bien escritos en el siglo pasado y el presente es acomodado a la capacidad de los alumnos, no hubo otro medio para llenar nuestro objeto, que hacerles leer alguno de nuestros escritores clásicos antiguos, o alguna de las colecciones anteriormente hechas. Pero éstas son demasiado voluminosas; y de aquéllos solo hay un libro, que por su variedad pudiera fijar la inquietud de la niñez, y es el *Quijote*. Pero este preciosísimo libro no está escrito con todo el miramiento y circunspección que requiere aquella tierna y respetable edad. (Lista, 1946: IV)

Los prólogos de todas estas colecciones contienen reflexiones acerca de la necesidad de conocer los mejores modelos de habla y composición, y sus selecciones valoran como imprescindibles a los autores de los Siglos de Oro, y más aún a los renacentistas: en todas ellas, Cervantes y el *Quijote* ocupan un puesto privilegiado. Sin embargo, es la de Lista la que da pie al intelectual krausista Fernando de Castro a plantearse por primera vez una edición del *Quijote* que los niños puedan leer con gusto y aprovechamiento, ya que el inconveniente señalado por el sevillano es lo que trata de salvar en sus ediciones abreviadas: *El Quijote para todos* y *El Quijote de los niños y para el pueblo*, ambos publicados en 1856[4]. Entramos así en una larga historia de adaptaciones, compendios, versiones y ediciones de toda clase que tratan de poner la compleja obra cervantina al alcance de unos lectores de competencia limitada. La legitimidad de tales reescrituras, que no otra cosa son estas ediciones, se plantea desde el primer momento: ¿hasta qué punto es legítimo intervenir en un texto que se presenta como modelo para la educación de los jóvenes? El prólogo de Fernando de Castro a las dos ediciones señaladas, en especial a la primera[5], cumple con rigor esta función justificatoria y contiene, en una perfecta construcción argumentativa, elementos de naturaleza retórica, filológica y paratextual-informativa para asegurar una buena lectura con la implicación del lector. Basado en un profundo conocimiento de la obra, va dirigido a un lector adulto y culto, capaz de valorar la aportación que el libro supone. Merece la pena detenerse en su detalle porque, de una u otra forma, la mayoría de las adaptaciones posteriores o lo tienen como modelo, o revelan una coincidencia de criterios más que notable.

Comienza con una observación de la realidad a partir del propio texto cervantino cuando Sancho, de regreso a la aldea, asegura "que antes de mucho tiempo no ha de haber bodegón, venta ni mesón o tienda de barbero, adonde no ande pintada la historia de nuestras hazañas" (II, 71). En tiempos de Cer-

[3] La 2ª edición se publica en Madrid en 1846, imp. de Sanchiz. No ha sido posible encontrar datos de la primera edición, aunque se alude a ella en el prólogo de la segunda.

[4] En varias ediciones y catálogos de reciente edición se insiste en atribuir la autoría de esta edición a Nemesio del Campo y Rivas, o se atribuye a Fernando de Castro de manera dudosa. Frente a errores como este, transmitidos por inercia, afirmamos rotundamente la autoría de Fernando de Castro sobre la prueba del manuscrito autógrafo de su firma en una edición independiente del *Prólogo* que el autor dedica a Hartzenbusch, depositada en la Biblioteca Nacional de Madrid.

[5] El que acompaña la edición para niños no es sino un resumen del primero y conserva lo esencial de su tono y argumentos.

vantes así sucedió, y la obra fue de tan gustosa lectura que los niños la manosearon, los mozos la leyeron, los hombres la entendieron y los viejos la celebraron. Sus ediciones se cuentan por miles y no hay lengua a la que no haya sido traducida. Sin embargo ahora, se pregunta, "¿la lee el vulgo, se entretienen con ella las mujeres, la hojean y deletrean los niños? ¿Es tan trillada y tan leída y tan sabida de todo género de gentes que apenas vean algún rocín flaco cuando digan: *allí va Rocinante*? Para mi santiguada que no" (Castro, 1856: 6)

¿A qué obedece este cambio, que ha hecho de una obra tan popular una casi desconocida?, se pregunta. Es cierto que ahora no existen caballeros andantes ni hidalgos locos que se tomen por tales, ni se leen los libros que relatan sus hazañas; son historias que no interesan porque no son de este tiempo. Pero el *Quijote* no es sólo una historia para ridiculizar a la caballería andante: muchos otros son sus fines y grandes sus méritos para el lector de toda época y condición, lo que Castro se encarga de demostrar repasando los valores de la obra. Sin embargo, y a pesar de su riquísimo contenido, "el vulgo ignorante [...] sigue creyendo que el Quijote no trata más que de caballerías y caballeros andantes" (1856: 26). El retrato de otros tiempos queda lejano, "y nos interesa más y conocemos mejor la manera de vivir de ahora que la de entonces"; y, sobre todo, como podríamos decir también en pleno siglo XXI, "porque otros tiempos otros gustos tienen y otros modos requieren."

Puesto que esta obra es un auténtico compendio de la sabiduría humana, y dando por cierto que "la vida del ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha es todavía un libro de grande oportunidad para los españoles" (1856: 19) y para todas las gentes; considerando, además, "las bellezas de su forma" y el gusto clásico de su composición, es preciso poner los medios para que vuelva a ser lectura popular y común de un pueblo "falto de una lectura entretenida e instructiva" (1856: 26) en los tiempos que corren[6]. Pero como no se pueden ignorar los gustos literarios y sociales del momento si se quiere tener éxito en la tarea emprendida, es preciso acomodar a ellos la obra cervantina, en la medida de lo posible, para que pueda ser aceptada. Y aquí es donde se justifica con toda lógica la intervención en la obra: si en su forma original no se lee y los beneficios de su lectura son incontestables, hay que buscar la forma de romper esa barrera que la separa de la mayoría de sus posibles lectores. Eso sí, sin maltratar en modo alguno a nuestro hidalgo, tal como pidió el propio don Quijote cuando conoció la obra de Avellaneda: "Retráteme el que quisiere —dijo don Quijote— pero no me maltrate." (II, 59)

Sin maltratarle, pues, se pueden hacer tres retratos diferentes de don Quijote:

> El primero al natural y de cuerpo entero, como existe hoy y le conserva la Real Academia de la Lengua, para los que estudian lo que leen; el segundo de cuerpo entero también, pero aligerado de todo lo que le impedía moverse libre y desembarazadamente como le damos ahora a luz; y el tercero en boceto, digámoslo así, para los que empiezan a deletrear y han de llegar a leer. (1856: 29)

Hace referencia así a tres clases de ediciones posibles: una íntegra, otra resumida como la que está prologando, *El Quijote para todos*, y una tercera más resumida aún, que será *El Quijote de los niños y para el pueblo*.

Este prólogo justificativo, heredero de la interpretación romántica del *Quijote*, aporta también los criterios seguidos para la intervención en el texto. Un mínimo rigor filológico exige la relación razonada de los elementos textuales que se van a suprimir o modificar y así lo hace nuestro autor con toda precisión. Lo primero que le pesa, y en la misma novela se le reprocha, es la

[6] Al propósito de rescatar el *Quijote* como lectura de entretenimiento por sus más que probados valores, se une otro fin no menos provechoso, como es el de desterrar las lecturas de moda, que son para Fernando de Castro completamente reprobables. Por ello, declara su intención de contribuir "a que disminuya esa afición frenética de nuestro siglo por la lectura de novelas inmorales e irreligiosas de folletín, o si se quiere, de surtido y de propaganda revolucionaria." (p. 27).

historia de *El curioso impertinente*, (I, 33, 34, 35) "y no por mala ni mal razonada, sino por no ser de aquel lugar, ni tener que ver con la tal historia" (1856: 30). Lo mismo ocurre con la historia de los amores de don Luis y doña Clara (I, 42, 43, 44, 45, 46), los de Claudia Jerónima (II, 60, 61) y Ana Félix (II, 63, 64, 65), así como con el escrutinio de la biblioteca de don Quijote hecho por el cura y el barbero (I, 5, 6, 7) y la última parte del capítulo 48, donde el canónigo de Toledo sigue hablando de los libros de caballerías y las comedias que en ese momento se representaban. Prescinde igualmente de los fragmentos a modo de prólogos que hay en algunos capítulos (especialmente en el 9 de la primera parte, donde se interrumpe la historia del vizcaíno), y lo justifica en el recelo que expresa don Quijote ante la narración de Cide Hamete Benengeli; y porque "el traductor español de esta historia [...], aunque era excelente poeta, no hacía en general buenos versos" (1856: 31), suprime todos los sonetos del libro, los que se encuentran en los materiales preliminares y todos los que salpican la historia.

A partir de aquí entran en juego consideraciones de otro orden, más allá de lo que el propio texto sugiere. Como ya ha advertido que nuevos tiempos exigen nuevos modos, y siendo una característica de esos nuevos tiempos la impaciencia y el interés por la novedad (estamos en 1856), es de temer que se encuentren en ciertos episodios reiteraciones, digresiones o un relato algo difuso que alargue el desenlace más de lo que el lector actual está dispuesto a admitir. Para evitar esta posible discordancia con el actual "estado social", abrevia el relato del cautivo (I, 37,39,40,41), y los episodios de Crisóstomo (I, 12,13,14), las bodas de Camacho (II, 19,20,21,22) y Cardenio y Dorotea (I, 23,24,27,29,36).

Por último, razones de orden moral le llevan a suprimir o modificar ciertos episodios, palabras o expresiones que "en nuestro siglo no sean honestas ni corrientes [como] lo eran en el de Cervantes", porque el *Quijote* es un libro para leerse en sociedad, para reír y entretenerse, "y tal como existe hoy ese libro, dudamos mucho que ningún padre consienta en que se lea en familia por vía de solaz y pasatiempo" (1856: 32); razón por la cual modifica el episodio de Maritornes (I, 16), suprime el cuento de la reina Madásima al que se alude al comienzo del capítulo 25 de la primera parte, y sustituye por otras una buena cantidad de palabras "nada decentes y aun deshonestas". En esta razón están presentes aquellos lectores infantiles, sujetos educables, para quienes lamentaba Alberto Lista que el *Quijote* no estuviera escrito con "el miramiento y la circunspección que requiere aquella tierna y respetable edad".

En fin, con esta edición abreviada y limpia, Fernando de Castro cree hacer un gran servicio al país, poniendo al alcance de todos "la más preciosa joya de la literatura moderna europea" de la que todo español debe sentirse orgulloso. Y, desde luego, respeta el principio de modestia propio de todo prólogo hasta el extremo de ocultar su nombre en todas las ediciones y presentarse como "un entusiasta de su autor Miguel de Cervantes Saavedra", lo que ha llevado a atribuciones erróneas, como ya se ha señalado.

Un prólogo de semejantes características, heredero de la tradición del Siglo de Oro español y verdadera pieza de la oratoria decimonónica, no se vuelve a encontrar en las ediciones para niños del *Quijote* en el resto del XIX y mucho tiempo después. Es cierto que los que acompañan a otras colecciones de trozos escogidos publicadas posteriormente también contienen sus razones y mecanismos retóricos bien estructurados; pero entre los referidos a ediciones del *Quijote*, ninguno alcanza la enjundia y solidez del comentado. Y ello por dos razones: el retroceso o transformación

del género prologuístico desde finales del XIX y la conciencia de un receptor específico, o de un doble receptor, en las obras destinadas a lectura infantil. Así, bastantes de los prólogos se reducen a unas pocas líneas explicativas, en las que se apuntan, entre otras, las razones económicas para justificar la edición. Por citar algún ejemplo, la de Juan Manuel Villén, publicada en Sevilla en 1885, sustituye el prólogo por una biografía de Cervantes, y acerca de su edición sólo la describe "reducida a los términos que hemos conceptuado prudentes" (Villén, 1885: 5), mientras que en la *Historia en compendio de la vida y hechos del ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, publicada en Valladolid por la imprenta de F. Santarén (1883) se aduce que:

> Siendo la historia de D. Quijote bastante dilatada, y por consiguiente no poder comprarla muchos aficionados a la lectura, me ha parecido conveniente extractarla, reduciéndola a pocos pliegos, para que por un precio equitativo pueda cualquiera lograr algún conocimiento de lo que es esta obra. (Santarén, 1883: 1)

La intención divulgativa es clara, pero no existe declaración de criterios literarios ni filológicos ni morales que expliquen cómo se ha llevado a cabo esta operación, que reduce la obra a cinco pliegos con grabados. Por otra parte, los prólogos destinados a los lectores infantiles, tendrán unos rasgos bien distintos: breves, ligeros, con adecuación del lenguaje y hechos para orientar la lectura.

En torno al tercer centenario aparecen una serie de ediciones y reediciones todas ellas de características parecidas. La de Hernando, que desde 1904 asume la edición realizada por Fernando de Castro y la seguirá reeditando idéntica hasta los años 60; la ya mencionada de Villén, la preparada por Eduardo Vicenti y editada por la imprenta de M. G. Hernández ya en 1904; la que edita Viñals Hermanos en Manresa (1905), preparada por Joaquín Bohigas de Argullol; las que publican para uso de sus colegios las órdenes religiosas vinculadas a la enseñanza, como los salesianos y los jesuitas; y, desde luego, la que edita Calleja como último volumen de un método completo de lectura titulado *El pensamiento infantil*. El propio Saturnino Calleja asume la responsabilidad de esta edición y la justifica en dos prólogos: uno dirigido "A los señores profesores de primera enseñanza", que indica claramente su finalidad, y otro "A los niños", para explicarles en pocas palabras lo que van a encontrar en la obra. En ambos utiliza los mecanismos retóricos para captar la benevolencia del público; sin embargo, el interés del primero lo centra en justificar los criterios seguidos en la reducción de la obra (las intervenciones en ella no pueden ser otra cosa que supresiones de capítulos, episodios o frases que hieran "los inocentes oídos de los lectorcitos a quienes esta edición va dedicada") y en exaltar las bellezas formales y de contenido que atesora, mientras que en el segundo trata de explicar a los niños el significado de los personajes como razón para leer la obra: "Don Quijote y Sancho son representación acabada y completa de la vida", lo que avala con ejemplos que los niños puedan entender. Estas ediciones, la mayoría orientadas al uso escolar, se mantuvieron durante décadas en sucesivas reediciones, prácticamente idénticas.

En las primeras décadas del siglo XX, el *Quijote* se difundió entre los niños y jóvenes de manera preferente a través del cauce escolar, ya que se le atribuía un potencial educativo de primer orden. Se prodigaron las antologías y selecciones de fragmentos cuyos prólogos dejaban bien claro este propósito ejemplar, su carácter y destinatarios. Antologías y ediciones de parecido cariz se suceden durante los años 20 y 30, bien como reediciones o ediciones de nueva factura. Algunas de ellas carecen de prólogo y presentan directamente el texto cervantino; otras

lo pierden en las sucesivas reediciones, como le ocurre a la selección hecha por Félix Martí Alpera *Joyas literarias para niños*, que incluye fragmentos del *Quijote*: el largo prólogo doctrinal que acompaña a las primeras ediciones desde 1910, no aparece en la 8ª edición, de 1935.

El gran impulso pedagógico que aportan los gobiernos republicanos desde 1931 a favor de la educación primaria y popular favorece la aparición de nuevas ediciones escolares del *Quijote*, como las de FTD (luego Luis Vives), Rosales y, a partir de 1936, Hijos de Santiago Rodríguez. La organización de sus materiales preliminares, que no se pueden considerar prólogos a la manera tradicional, ya indica un nuevo tratamiento de este aparato paratextual que, junto con las ilustraciones y ejercicios prácticos que introduce, pretende incrementar el valor educativo del texto. La biografía de Cervantes se convierte en algo casi obligado; se adjuntan textos clásicos valorativos del *Quijote* y se elaboran introducciones para los niños y advertencias para los maestros, que anticipan el contenido del libro y desgranan consejos para su lectura:

> Entérate bien de todo lo que allí se dice, y a este fin para mientes, reflexiona y pide respetuosa y confiadamente a tu Maestro el significado de lo que no alcances por ti mismo… (Edelvives, 1932: 10)

Aunque es evidente que en estos materiales introductorios se mantienen elementos de los prólogos clásicos, sobre todo los recursos retóricos encaminados a captar la buena disposición del lector, no es menos cierto que se está dando un giro hacia la función paratextual informativa. No se trata ya de valorizar un texto cuyo valor está fuera de toda duda, sino de señalar el camino por el que debe transitar el lector. Esta forma de entender el aparato paratextual introductorio se desarrollará claramente en años posteriores, pero se puede intuir ya en el periodo de preguerra que ahora comentamos.

Ahora bien: no es la escuela la única puerta de entrada al universo quijotesco para los niños, aunque sea la más amplia y fácil de traspasar. Hay otras iniciativas para promover la lectura del *Quijote* como lectura agradable y entretenida por las aventuras que cuenta o lo divertido de las situaciones. Adaptaciones que buscan un lenguaje más asequible, el concurso de elementos sensoriales, afectivos o lúdicos y una presentación atractiva para el lector de poca formación. Las *Historias del Quijote* seleccionadas por Martín Berrueta en 1913, o las *Aventuras del Quijote* que publica en 1914 la editorial Araluce, dentro de su colección "Las obras maestras al alcance de los niños", responden a este planteamiento. Con láminas a color, un texto abreviado y modificado y un título que invita a leer, estas ediciones se proponen ofrecer a los niños un primer acercamiento al *Quijote* para que empiecen a disfrutar de su lectura, de manera que el libro ahora les proporcione diversión y más adelante, provecho y entretenimiento, como dice Pablo Vila en un prólogo cuyo destinatario es claro: "Mis pequeños y queridos lectores". El de Martín Berrueta se dirige a un lector indiferenciado al que casi suplica: "…Lee". Porque le parece un disparate "poner el Quijote en manos de los niños, para que se suelten a leer", tanto como "el desatino de que ande este libro para lectura de toda clase de gentes" (Berrueta, 1913: 6), elabora esta adaptación, que cuenta historias tales como "Sancho Panza entra en escena", "Un cuento de Sancho", "D. Quijote haciéndose el loco", "Burlas de los duques" o "De vuelta al lugar" con un lenguaje semejante al de los cuentos:

> Érase un hidalgo manchego, llamado Don Quijote, hidalgo de los de lanza en astillero… (…) Pues señor, es de saber cómo D. Quijote, en los ratos de ocio, que eran los más del año, se dio a leer libros de disparatadas aventuras… (p. 8)

En estas ediciones la brevedad de los prólogos es coherente con su destinatario infantil, al que no se puede abrumar con justificaciones eruditas. Pablo Vila, por ejemplo, sólo alude a su intención de entretener con una obra que se lee en todos los países civilizados del mundo: una somera presentación, la referencia a las "supresiones y breves arreglos" que se han hecho en el texto y la promesa de una lectura placentera ("… estas "Aventuras" con las cuales vais a reír…") cierran esta pequeña pieza afectivo-presentativa. Con ambas publicaciones se puede documentar el paso de la *edición escolar* a la *edición infantil*, en la que no hay referencia alguna al maestro, la escuela o el aprendizaje reglado (lo que no excluye su uso escolar, naturalmente).

Otra de las formas ideadas para generalizar la lectura del *Quijote* en esta época es la de convertirlo en verso, y esto es lo que hace Federico Lafuente con su *Romancero del Quijote* en 1916. Pero una modificación del texto cervantino de esta envergadura necesita ser defendida con razones convincentes, lo que hace Lafuente en un prólogo de corte clásico dividido en dos partes, "A manera de preámbulo" y "El propósito del autor al escribir *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*". Salvando las distancias, Lafuente coincide en lo básico con los argumentos de Fernando de Castro; bien mirado, el salto cualitativo de ambas ediciones respecto a las de su tiempo es semejante. Su esquema argumentativo, aunque desarrollado con más concisión, viene a coincidir con el de su predecesor: A: El Quijote no se lee; B: ¿Por qué no se lee?; C: Se debe leer, por sus grandes méritos; D: ¿Qué se puede hacer para que se lea?; E: ¿Qué aporta esta edición a tan noble fin?, F: ¿Quién es su público y cuáles sus criterios de edición? Sobre este soporte argumentativo justifica su atrevida empresa:

> En pocas líneas relativamente y en ligero romance se reseñan y ponen de relieve en este modesto trabajo las famosas aventuras de EL INGENIOSO HIDALGO DON QUIJOTE DE LA MANCHA; pero bien entendido que no es el ROMANCERO copia ni mucho menos de las descripciones hechas por Cervantes (…) siendo únicamente idea en algo aproximada de dichas famosas aventuras y de tal manera expuestas que quien las leyere no acuse después una completa ignorancia… (Lafuente, 1916: 4)

El afianzamiento progresivo de una literatura infantil cada vez más presente en la sociedad da como resultado lujosas ediciones del *Quijote*, capaces de fascinar la mirada infantil[7] o adaptaciones cercanas a los libros ilustrados, los relatos de aventuras o la historieta cómica: *Sancho Panza gobernador* (Juventud, 1920), *Las famosas aventuras de don Quijote* (Sopena, 1928) o el resumen de la historia quijotesca publicado en la revista infantil *Aleluyas de Pulgarcito* (editorial Gato Negro, 1935). Al presentarse como libros de imágenes, cuentos o revistas infantiles (no escolares), rara vez tienen prólogo, puesto que rehuyen el sesgo educativo y la justificación didáctica explícita. Y cuando lo tienen, dirigido al lector infantil, adopta la forma de un prólogo afectivo, para un público al que apela directamente ("queridos niños", "niños amados"), cuyo interés trata de despertar destacando los atractivos del libro. Así lo hace Emilio de Miguel en la edición de Sopena, anunciando que les va a contar, exclusivamente para ellos, "las famosas aventuras del muy famoso hidalgo Don Quijote de la Mancha y de su no menos renombrado escudero Sancho Panza […] narradas de sencilla manera, en llano lenguaje de nuestros tiempos, para no profanar con mutilaciones ni adaptaciones el texto semidivino de Cervantes". (De Miguel, 1928: 5). También Juan G. Olmedilla, en edición de José Ballesta, de Barcelona, que se edita en Buenos Aires en la comprometida fecha del 19 de marzo de 1939 (colección "Cuentos Ballesta") cuenta

[7] Así es la que publican la Imprenta Elzeviriana y Librería Camí en Barcelona (ca. 1926), con el título *Don Quijote de la Mancha. Episodios de su vida dedicados a los niños*: una edición en gran formato, ancho lomo, espléndidas láminas a toda página con los grabados de Doré y una limpia tipografía en papel de buena calidad: un espléndido libro para fascinar a un niño.

la primera parte del *Quijote* en capítulos como "De cómo se volvió loco", "Primeras aventuras de don Quijote", "De cómo venció al vizcaíno", "La burla de Maritornes", etcétera, con abundantes ilustraciones y un curioso material preliminar: un soneto del adaptador inspirado en la frase que encabeza la página y el capítulo IV del *Quijote*: "La del alba sería…". Un comienzo nada habitual en una edición para niños, y el único prólogo en verso, si de prólogo puede hablarse, que hay entre todos los analizados.

Tras la guerra civil disminuyen las ediciones del *Quijote* para niños en España, limitándose casi a las reediciones de los más conocidos: Calleja, Hernando, Dalmau Carles, etcétera.[8] El centenario del nacimiento de Cervantes en 1947 es motivo para nuevas ediciones, como la de Antonio Guardiola en Hernando, la de Nicolás González Ruiz para Escuela Española o la de Felipe Ximénez de Sandoval para Atlas, y dos iniciativas dignas de mención: la recreación de Montero Alonso en la colección "Te voy a contar…", de la editorial Boris Bureba, y el álbum de cromos que publica Ediciones España con texto de Eduardo Guzmán y dibujos de Amable Leal.

La fuerte ideologización que impregna todas las publicaciones de estos años, y más aún las dirigidas a los niños, produce dos tipos de prólogos: ideológicos, con exaltación del *Quijote* como expresión de la Raza, símbolo de la España nacional católica y valor exportable al exterior, y prólogos meramente presentativos, con datos relativos a la edición o a la biografía de Cervantes y ausencia de otro tipo de pronunciamiento. Los que se dirigen a los niños son, como es natural, los de mayor carga ideológica:

> …el discurso de Don Quijote sobre las armas y las letras, que, veinte años más tarde habríamos de recordar en las trincheras los combatientes por una España-Dulcinea, a la que los bellacos encantadores querían privar de su hermosísima y eterna fisonomía. (Ximénez de Sandoval, 1947: 10)

El de González Ruiz, dirigido al adulto, se limita a explicar someramente el método que ha empleado para hacer accesible el *Quijote* a los niños, dentro de los varios que existen: "abreviar el texto por medio de cortes, practicados con atención exquisita, para que sea Cervantes el que hable en todo momento" prescindiendo de "todo lo que pueda resultar para el lector infantil más oscuro o más denso" (1947: 5).

El tránsito por el medio siglo no depara a nuestro ingenioso hidalgo sino una mortecina vida escolar, con reediciones de larga historia y poca innovación, que no necesitan justificar nada porque hace mucho tiempo que han consolidado su papel en la escuela. Sólo dos ediciones nuevas, la de Clásicos Ebro en 1958 y la de la Compañía Bibliográfica Española en 1959, justifican en sus prólogos la novedad de su aportación y los criterios seguidos para valorizar su edición frente a otras.[9]

Los libros para niños adolecen en esta época de importantes carencias y pobreza editorial. En su artículo "Hay que dar dignidad al libro infantil", publicado en *El Correo Literario* el 1 de mayo de 1952[10], Mª Luisa Gefaell denuncia el descuido en la edición, la ilustración y el contenido de los libros infantiles. Ésta es la tónica general, aunque en esta década se inicie un tímido resurgir de la literatura infantil, con la promoción de libros, autores y premios y los primeros ejemplos de historietas gráficas. La presencia del *Quijote* en el mundo de los niños apenas se concibe fuera de la escuela, en la línea de inercia pedagógica y editorial dominante. Por eso, las pocas iniciativas que presentan el *Quijote* con otros recursos y lenguajes no se dirigen a ellos sino a un público general que, desde luego, los incluye. La adaptación basada en imágenes de Archivo de Arte, la versión a romances de Molina Candelero (en una colección de novela popular) o la de Enciclopedia Pulga son intentos de divulgación para todos los públicos:

[8] En contrapartida, crecen las ediciones en Argentina: la Biblioteca Billiken, Sopena Argentina, Americalee, Estrada y Molino Argentina publican en estos años sendas adaptaciones de Celso Cruz, Gil Navarro, Francisco Lanza, Monteiro Lobato, Clemente Cimorra y José Antonio Oria, además de la citada de Huertas.

[9] La primera, de Alfredo Malo, está hecha con admirable rigor y serios criterios de edición, y aporta materiales complementarios para uso escolar; la segunda, sin autor declarado, introduce imágenes en color para el relato de los fragmentos omitidos en el texto y compone este de manera distinta, con separación y numeración de párrafos.

[10] Reproducido con notas aclaratorias de Jaime García Padrino en *Lazarillo*, 10, 2002, pp. 5-8.

> …para que lo lean en edición económica, manuable e ilustrada, con originales dibujos a pluma, todas las clases sociales… (Molina Candelero, 1953: 5)

A estas alturas del siglo XX es fácil constatar que el género prologuístico ha sufrido un considerable retroceso en términos generales; más aún en libros destinados a lectores infantiles y juveniles, donde se mantiene casi exclusivamente por razones didácticas. En las ediciones escolares y más continuistas se utiliza para poner de manifiesto de forma muy breve la importancia de la obra y, por consiguiente, la necesidad de su lectura. Algunas indicaciones para llevar a cabo la tarea escolar, la promesa de diversión para los niños y unas referencias mínimas al carácter de adaptación que tiene el texto son los ingredientes obligados y únicos de la mayoría de estos preámbulos, que en algunos casos ya ni siquiera se consideran necesarios.

Las transformaciones sociales y educativas que se producen a lo largo de los años 60 y en los 70 se dejan ver en los Quijotes infantiles y su componente prefacial. Llegan a sus últimas ediciones las tradicionales de Hernando, Calleja, Dalmau Carles, Escuela Española, Hijos de Santiago Rodríguez, etcétera: o desaparecen o se transforman. También cambia el papel del *Quijote* en la escuela: ya no será libro de lectura ni modelo de lengua, sino parte esencial de nuestra historia literaria que hay que conocer en relación con su contexto para comprender su sentido interno. La lectura de entretenimiento fuera de la escuela se reserva a ediciones profusamente ilustradas, exentas de material didáctico, que responden a los requerimientos de la nueva cultura visual y los nuevos lenguajes que se abren paso en estos últimos años del franquismo. Se perfilan con nitidez dos vías de penetración del *Quijote* en el mundo infantil y juvenil: la escolar, con ediciones rigurosas y bien planificadas para la tarea que les corresponde cumplir, y la literaria infantil (entendida ésta como lectura libre y gratuita), con ediciones atractivas, bien ilustradas, o adaptadas a los nuevos lenguajes audiovisuales. Estos dos planteamientos lectores existen desde mucho tiempo atrás, como ya se ha visto, pero si antes se podían considerar cercanas y casi convergentes, ahora se distancian progresivamente hasta consolidarse como dos formas de transmisión del *Quijote* perfectamente diferenciadas. También tienen distintos destinatarios, puesto que las ediciones escolares irán dirigidas a la enseñanza media, en tanto que las infantiles, de mayor variedad, pueden tener lectores de diversas edades. Y, obviamente, cambia la naturaleza y función de su componente prefacial.

Los mecanismos retóricos clásicos de la *captatio benevolentiae* desaparecen (al menos en la superficie del texto prologuístico), para ser sustituidos por los mecanismos informativos que caracterizan el aparato paratextual. El prólogo, como pieza cuidadosamente elaborada y sujeta a unas reglas discursivas ha perdido ya toda su entidad, y se diluye en un heterogéneo conjunto de materiales de diversa condición: biografía de Cervantes, estudios sobre el *Quijote*, recomendaciones didácticas, información textual, criterios de edición, dedicatorias y advertencias o, simplemente, ausencia: no hay prólogo.[11]

Por una parte, en cuanto a las ediciones escolares, ya durante los 60, algunas de las ediciones tradicionales modifican sus materiales paratextuales para adaptarlos a las nuevas disposiciones educativas que preparan el camino a la Ley General de Educación de 1970. Hernando, una de las pocas que incluye un "Prólogo para educadores", indica en sus ediciones reformadas, a partir de 1962, que se trata de una edición "mejorada notablemente en relación con nuestras anteriores —muy difundidas en los centros españoles—, tanto en su aspecto material como en las in-

[11] Diversos estudios han demostrado la escasez de prólogos en la literatura infantil: cfr. Lluch, Gemma, *El lector model en la narrativa per a infants i joves*, Universitat Autónoma de Barcelona, Universitat Jaime I y Universitat de Valencia, Bellaterra, Castelló de la Plana y Valencia, 1998, *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 2003 y Tabernero Sala, Rosa, *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*, Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza, 2005. La misma tendencia muestran las ediciones infantiles (que no escolares) del *Quijote*.

novaciones que figuran al final de cada capítulo…". Luis Casasnovas Marqués, responsable de la edición escolar de Everest (1964), compone una "Introducción" de carácter informativo en la que integra datos sobre Cervantes, el *Quijote*, y la presente edición. Explica con tono pretendidamente objetivo el sistema empleado para abreviar el libro cervantino y justifica los materiales didácticos para apoyar una buena lectura escolar. No tiene destinatario explícito, pero implícitamente se dirige tanto al lector juvenil como al adulto mediador, el maestro.

Más adelante, ya en los 70, ediciones como las de La Gaya Ciencia (1974) y, sobre todo, la de Emilio Pascual en Edival (1975), se plantean el respeto al texto en toda su pureza y elaboran introducciones que justifican esta opción:

> La edición de texto, abreviada, alterada o edulcorada para paladares infantiles, nos ha parecido siempre un atentado de lesa literatura, responsable en buena medida de la resistencia que encuentra este libro para ser leído en edad más avanzada por quien cree conocerlo desde su juventud y en realidad lo ignora. (La Gaya Ciencia: 6)

Emilio Pascual propone una edición íntegra del texto completo, lo que justifica tras una amplia introducción sobre Cervantes y el *Quijote*, al constatar que «los *Quijotes* "juveniles" casi nunca tienen el mínimo rigor de texto —cuando no están claramente reducidos—, o carecen de unas mínimas explicaciones que hagan comprensible su lectura». Su apartado "La presente edición" responde a los planteamientos de la crítica textual y señala las ediciones utilizadas como fuente. Y a partir de los 80 se publican abundantes ediciones escolares destinadas a secundaria y bachillerato, incluso a estudiantes universitarios, precedidas de introducciones con amplios estudios sobre Cervantes y su época, obra, estilo y criterios de edición. Por otra parte, se consolida la edición de libros infantiles y las adaptaciones del *Quijote* a los nuevos lenguajes, de modo que mientras los prólogos e introducciones que presentan las ediciones escolares potencian la función informativa, los que acompañan a las ediciones infantiles para la lectura fuera de la escuela potencian el contenido afectivo y lúdico y se valen de los mismos recursos visuales que la propia edición que prologan. Ya en el prólogo de Miguel Toledano para las *Primeras aventuras de don Quijote de la Mancha*, editadas por Juventud, que titula "Qué es el Quijote", se dice:

> El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha es una graciosa burla que escribió Miguel de Cervantes Saavedra contra los llamados libros de caballerías. […] Para desacreditar estas dañosas novelas caballerescas trastornadoras de muchos cerebros, ideó Cervantes escribir un libro satírico… […] En esta edición extractada para niños sólo se ha puesto lo que puede divertir. (Toledano, 1964: 3-4)

Y Mauro Armiño, en el prólogo-dedicatoria que precede al texto publicado por Sopena en 1972, en espléndida edición ilustrada por Pérez Fabo, dice a su hija, en la que están todos los niños a quienes va dirigida esta obra:

> Los cuentos que yo para ti inventaba te aburrían, mi imaginación no bastaba para colmar tus ruegos. Por eso, no queriendo quedarme sin tu risa, sin tus ojos admirados, sin tu atención pendiente de mis labios, he traspasado a don Miguel de Cervantes la tarea de hacerte soñar con el mundo de don Quijote. (p.1)

Además, desde comienzos de los 70 don Quijote se adentra definitivamente en el mundo del cómic. Aunque ya se habían hecho algunos intentos de verter al lenguaje de las viñetas la obra cervantina[12], es a partir de 1971 cuando se traslada sistemáticamente la historia del hidalgo manchego al lenguaje del cómic, de fuerte base visual, combinando el dibujo con la fotografía que le sirve de fondo. Precisamente se presenta esta

[12] En Hispanoamericana de Ediciones (1941), Pekadi (1959) y otras. Cf. Antonio Martín, "Los cómics del Quijote", en *CLIJ*, 177, p.45-55.

atrevida adaptación como la manera de ofrecer al lector una obra clásica "con un lenguaje visual adecuado a nuestra época"; la misma razón que justifica la versión de Leopoldo Sánchez y Nydia Lozano publicada en la revista *Trinca*, con una doble presentación de Antonio Casado, director de la revista, y Máximo, quien destaca la feliz conjunción del Quijote-imagen con el Quijote-palabra que se ofrece en estas páginas.

Más adelante, en los años 90 y siguientes hasta la actualidad, se encuentran abundantes versiones del *Quijote* a teatro, cómic, vídeo, DVD y juegos de ordenador, a lo que se añade en 2004 y 2005 numerosas adaptaciones que relatan a los niños lo esencial de la obra cervantina con lenguaje actualizado y abundante ilustración; o bien reescriben la historia y hacen compartir aventuras a su protagonista con otros personajes infantiles de ficción. En estos casos apenas hay material introductorio, excepto cuando el cambio de género hace necesarias ciertas explicaciones, como en el caso del teatro; y cuando se escribe algún tipo de prólogo, participa del mismo carácter que el texto: lúdico, adecuado a la edad del lector infantil, con una información mínima y tipográficamente asimilado a la línea de la edición.[13]

Naturaleza y funciones del prólogo

Esta pequeña pieza que antecede a un texto, tantas veces percibida como entidad menor, apéndice ornamental o mero excurso introductorio, constituye, sin embargo, una valiosa fuente de información para la comprensión del texto, es una forma literaria de larga tradición con estilo propio y elemento fundamental en la racionalidad artística de una obra.

El diccionario de la RAE, en su última edición, ofrece cuatro acepciones para este término. Las dos primeras y más generales lo definen así: "En un libro de cualquier clase, escrito antepuesto al cuerpo de la obra" y "Aquello que sirve como de exordio o principio para ejecutar una cosa". Las dos siguientes se refieren a tipos concretos de prólogos, los que se encuentran en algunas obras dramáticas y novelas y los que aparecían en el teatro griego y latino precediendo al poema dramático. La existencia de estos cuatro significados ya sugiere una historia llena de variaciones en el sentido, lugar y funciones del prólogo, que se remonta al teatro grecolatino[14]. Sin embargo, y por encima de ellas, hay unas constantes que perfilan su naturaleza esencial y sirven para construir su identidad, especialmente dos: su carácter introductorio y presentativo y la proyección hacia el receptor.

Acreditado como pieza de valor en nuestra literatura desde la Edad Media y, sobre todo, en el Renacimiento y Barroco, el prólogo se ha manifestado como un género independiente en tanto que "viene definido por unas estructuras determinadas impuestas por tradición que se hace ley"[15]. Con las diferentes modalidades en que se presenta, tanto en sus estructuras como en su autoría, contenido o finalidad, responde a las necesidades de la función introductiva en todas sus dimensiones, y presenta unos rasgos de estilo y composición que permiten establecer una tipología de gran rentabilidad para los estudios literarios: en concreto, para el estudio de los prólogos de los *Quijotes* para niños, en los que vemos una notable diversidad de planteamientos y un recurso de "ajuste fino" para configurar el retrato de una época.

Tras identificar algunas estructuras especiales como el prólogo en verso, el prólogo epístola, el dirigido al libro como objeto personalizado, el prólogo dedicatoria y el prólogo ajeno (escrito por otro autor), describe Porqueras Mayo los tipos que se pueden encontrar en el más abundante, el que llama *prólogo común*, es decir, aquel que no tiene una estructura tan peculiar como las citadas. Al no presentar una estructu-

[13] Pueden comprobarse estos extremos, por ejemplo, en la versión teatral de Carlos Álvarez–Novoa (Everest, 2005), en la reescritura de José Mª Plaza titulada *Las ingeniosas travesuras del Pequeño Quijote y sus amigos* (Espasa, 2005) o en la adaptación de Consuelo Delgado *Historias de don Quijote*, en una editorial, Susaeta, que no acostumbra a indicar la fecha de edición ni a tener depósito legal.

[14] Porqueras Mayo ofrece una suficiente, aunque no exhaustiva referencia histórica en su clásico estudio *El prólogo como género literario: su estudio en el Siglo de Oro español*. Madrid, CSIC, 1957, que será citado con frecuencia en este trabajo.

[15] Esta es la teoría que defiende Porqueras en sus diversos estudios sobre el prólogo, tanto en el citado anteriormente como en otros dedicados a este género: *El prólogo en el Renacimiento español*, Madrid, CSIC, 1965 y *El prólogo en el manierismo y barroco españoles*. Madrid, CSIC, 1968 (Anejos de la *Revista de Literatura*, v. 27). La misma idea comparte Autre Nell Wily, *Rare Prologues and epilogues 1642-1700*, London, 1940, así como George E. McSpadden, *The Spanish Prologue before 1700*, Standford University, Standford, California, 1947, aunque, en este último caso, a partir de metodologías muy distintas. Es también la premisa sobre la que William H. Shoemaker fundamenta su estudio sobre *Los prólogos de Galdós*. México, Ediciones de Andrea, 1962.

ra definida, la clasificación se basa en su contenido interno y finalidad: se pueden documentar prólogos presentativos, preceptivos, doctrinales y afectivos, si predomina en ellos la intención meramente justificativa del texto, la expresión de las ideas teóricas del autor sobre el género de la obra prologada y su historia, el contenido ideológico no literario o el diálogo con el lector.

En todo caso se trata de piezas breves con una función "defensiva" implícita o explícita, que buscan los instrumentos de su defensa en una especial vinculación afectiva con el lector, cuyo favor tratan de captar, y en una valorización del propio texto. Son las finalidades que, años más tarde, en su estudio general sobre los paratextos, atribuye Genette a los prólogos: explicar al lector *por qué* debe leer el texto y, sobre todo, *cómo* debe leerlo para asegurar una buena lectura: "Le préface auctorial assomptive originale, que nous abrégérons donc en *préface originale*, a pour fonction cardinale d'*assurer une bonne lecture*." (Genette, 1987: 183)

Al margen de las variaciones formales, el lugar que ocupe en el libro, su estilo y composición, hay dos cuestiones de especial interés en los prólogos que preceden a los *Quijotes* para niños y jóvenes: sus destinatarios y sus funciones. Dos aspectos íntimamente relacionados que, a su vez, determinan el lenguaje, la forma y la composición. Como es propio de la literatura infantil, suelen tener un doble destinatario, infantil y adulto, que se manifiesta por lo regular en prólogos distintos y en una gran variedad de situaciones: desde ediciones que no contienen sino un prólogo dirigido al adulto o al niño, hasta las que ofrecen dos prólogos, las que organizan un único prólogo en varias partes con distinto destinatario, o los que esconden alusiones al adulto bajo un discurso de aparente destinatario infantil. El empleo de una u otra fórmula viene determinado en gran medida por la época de que se trate y por las concepciones imperantes acerca de lo que los niños deben y pueden leer.

Como principio del discurso, preparación, introducción o escrito preliminar de variada condición, el prólogo tiene una función esencial: la de presentar el libro o el texto al público que lo va a leer. Pero la misma diversidad de formas y tipos a la que ya hemos hecho referencia permite vincular esta función general con otras más específicas relacionadas con la retórica, la ecdótica y la teoría paratextual, que se confunden con frecuencia en el mismo prólogo, sobre todo en ciertos momentos y circunstancias.

A. Función retórica

En primer lugar, y aunque Porqueras señala la sustancial diferencia entre el prólogo grecolatino y el renacentista y posterior, responde en gran medida a las reglas de la retórica clásica en lo que se refiere a la *dispositio*, u ordenación de los materiales del discurso de acuerdo con la finalidad perseguida[16]. De las cuatro partes en que se ordena el discurso (*exordio*, *narratio*, *confirmatio* y *peroratio*), el prólogo es una de las formas del *exordio*: comienzo del discurso que tiene como objetivo ganarse la simpatía del público. Los mecanismos de la retórica para captar la benevolencia del lector se utilizan en los prólogos objeto de nuestro estudio, y, en general, en todos hasta la actualidad. La búsqueda de un lector *benevolum*, *docilem* y *attentum* se realiza mediante procedimientos como el elogio del autor, que dice no actuar por un interés material, sino guiado por la búsqueda de la verdad y el bien común, se muestra humilde y modesto y pide disculpas por sus fallos para captar la benevolencia del público:

> Se han añadido las menos palabras posibles, y todas ellas –incluso el más sencillo artículo o la más escueta conjunción que no pusiera Cervantes– figuran en el texto con tipo de letra diferente, no por pretensión vanidosa

[16] La mejor y más detallada descripción de la retórica clásica sigue siendo la de Lausberg, aunque son numerosos los estudios posteriores que atienden a esta disciplina. Vid. Lausberg, H. (1960) *Manual de retórica literaria. Fundamentos de una ciencia de la literatura*. Madrid, Gredos, 1966.

> nuestra de que pudieran confundirse con las cervantinas, sino precisamente por modestia y para que veáis con absoluta claridad que todo lo hermoso y lo gracioso que vais a leer es del Príncipe de los Ingenios, y que todo lo mediocre —no digo malo porque donde hay amor no puede haber maldad, y este trabajo se ha hecho con amor y emoción— corresponde a un autor humilde… (Ximénez de Sandoval, 1947: 9-10)

La enumeración de los asuntos que se van a tratar, junto con algunos recursos insinuatorios para despertar la curiosidad, propician un receptor *docilem*, capaz de entender lo que se le relatará a continuación:

> Claro es que en el *Quijote*, todo o la mayor parte pasa entre hombres y mujeres en edad ya madura. Pero no faltan las alusiones a los pequeñuelos, todas ellas cariñosísimas y discretas, como aquella tan curiosa a la Navidad, fiesta de niños, y las varias a los estudiantes y zagalejos en diversos pasajes de la obra.
>
> Mención especial le merecen los hijos de Sancho —pues don Quijote no los hubo nunca—: Sanchico y Mari Sancha, mayorcitos ya de quince y catorce abriles; ella muy dispuesta y servicial, según testimonio del Autor. (Edelvives, 1932: 10)

La llamada a la novedad del asunto, o de la edición, encareciendo la importancia del mismo, es una medida para despertar la atención de un público desinteresado:

> Pero vosotros sois todavía más afortunados. Sois los primeros lectores jóvenes del mundo que van a tener un "Quijote" en forma de historieta con ilustraciones. El editor de este libro sabe muy bien cuánto os gustará "ver" dibujados los episodios de la novela, al tiempo que leéis las frases fundamentales del relato. Y, para mayor encanto, este libro todavía os ofrece algo más: hemos fotografiado —recorriendo los caminos de la Mancha, de Aragón, de Cataluña— los escenarios reales donde Cervantes coloca las aventuras quijotescas, y hemos situado sobre estos fondos los dibujos de los episodios imaginarios. (Díaz-Plaja, 1972: 4)

Estos y otros recursos como pedir directamente su atención, prometer brevedad, presentar el asunto como de gran interés para el propio lector, despertar sus emociones mediante recursos de pensamiento y lenguaje, producir placer mediante la descripción de un objeto bello, o utilizar agudezas e ingenios, ejemplos y metáforas para que el lector se compenetre con el asunto y lo siga con atención (lector *attentum*) son los que rigen la construcción del *exordium* en la retórica clásica y se reconocen en la mayoría de los prólogos que hemos analizado hasta la actualidad. El lenguaje cercano y la promesa de obtener placer están en el prólogo de Máximo a la versión a cómic que publica la revista *Trinca*:

> Un primer y afortunado hincado del diente al tema, puede ser esta feliz síntesis del libro que tienes en las manos. Es un Quijote-imagen, pero con el acierto impagable de ser al mismo tiempo un Quijote-palabra. Los sensibles y centelleantes dibujos de Leopoldo Sánchez hablan. El inteligente y diáfano texto de Nydia Lozano, que ha tenido la honestidad y la puntería de respetar literalmente la escritura de Cervantes, multiplica, en la mente del lector, las imágenes. (Porque diga McLuhan lo que quiera sobre Gütemberg y su galaxia, una palabra también puede valer mil imágenes.) (Máximo, 1973: 4)

Semejantes conclusiones obtenemos del análisis de otros prólogos en distintos momentos del siglo XX y, por supuesto, del XIX: el de Fernando de Castro (1856), Pablo Vila (Araluce, 1914), Nicolás González Ruiz (Escuela Española, 1947) o Guillermo Díaz-Plaja (1971) son tan solo una pequeña muestra de lo que es, sin duda, un hecho generalizado. La función retórica de los prólogos, que ordenan su expresión y contenido con arreglo a mecanismos clásicos para obtener el interés y buena disposición del público, es tan evidente que se podría considerar la función primordial de estas pequeñas piezas, imprescindibles "antesalas" del libro cervantino.

B. Función ecdótica

En segundo lugar, en la medida en que se trata de editar un texto clásico y de hacerlo con arreglo a unas pautas, el prólogo tiene que hacer explícitos los criterios de edición. Sin entrar en otras consideraciones, la ecdótica se centra en la edición de textos antiguos y modernos según criterios científicos; es el quehacer básico de la filología y trata de fijar los textos en su forma más próxima al original, con una atención a la historia del texto y a las situaciones de comunicación en las que ha tenido vida, es decir, a las "modalidades de su producción" y las "condiciones de su recepción" (Orduna, 2000:10). Advierte Orduna cómo la crítica textual se puede beneficiar de los avances de la semiolingüística y las teorías que consideran el texto literario como una entidad destinada al acto de comunicación. De aquí se desprende una actividad filológica "atenta a la producción del texto" que se complementa con otra "que estudia la recepción del texto en el acto de comunicación", lo que tiene especial interés en el caso de que el receptor revista alguna suerte de especificidad. En lo que atañe a las ediciones del *Quijote* para niños y jóvenes hay que tener en cuenta que todas ellas han sido muy posteriores al momento de la escritura y se presentan en un contexto de recepción muy marcado por rasgos educativos, psicológicos, ideológicos y estéticos que han dejado su huella en los textos. Las ediciones tratan casi siempre de favorecer un acto comunicativo semejante al primigenio, ya que recrearlo para este receptor no es posible ni necesario. Por ello, los prólogos asumen también esta función ecdótica, o filológica, pues aunque sólo se puede hablar de ediciones íntegras a partir de ciertos momentos, y siempre para un lector juvenil y escolar, muchas veces los responsables de la adaptación remiten a la fuente utilizada, explican los criterios seguidos en la supresión de capítulos o fragmentos, dan cuenta de algunas peculiaridades del lenguaje cervantino y las posibles modificaciones, introducen instrumentos de ayuda como resúmenes, glosarios o índices y explican, en fin, los pormenores del tratamiento textual que han llevado a cabo. Es verdad que no estamos hablando de ediciones críticas ajustadas a una rigurosa metodología científica, sino de reescrituras del *Quijote*; pero no es menos cierto que una buena parte de los prólogos que las presentan contienen elementos propios de la labor filológica de crítica textual, por lo que se les puede atribuir con toda legitimidad esta función. Toda edición crítica de un texto tiene que ajustarse a ciertas pautas; cuando se trasgrede la coherencia del texto hay que justificar esa excepción "o en las consideraciones generales de una INTRODUCCIÓN o en las notas correspondientes"; además, cualquier edición crítica "establece el, o algún, CRITERIO DE EDICIÓN" (Orduna, 2000:150), que no sólo se refiere al uso de abreviaturas, puntuación, grafías y acentos, sino, en el caso concreto que tratamos, a elementos de otro rango que afectan al propio contenido de la obra. En efecto, son numerosas las ediciones que configuran sus prólogos como introducciones, explicando el contexto de la obra y otras informaciones y, sobre todo, haciendo explícitos los criterios seguidos y el propósito que los justifica. Ejemplos muy claros son los prólogos de Alfredo Malo (Ebro, 1958), Emilio Pascual (Edival, 1975) o Antonio del Rey (Marenostrum, 2002); pero los elementos esenciales de la función ecdótica están igualmente en los citados anteriormente como ejemplos de uso retórico, lo que evidencia la multiplicidad de funciones de estas piezas preliminares:

> Bien se entiende que no todo lo que va en cursiva tiene este carácter de interpolación, pues algunos motes, palabras defectuosamente pronunciadas por Sancho, los versos de Merlín exigen la cursiva, y no por esto

han de suponerse añadidos. Además, los números de los capítulos, que tienen que llevar, naturalmente, su orden correlativo, no pueden ser los de la edición completa; pero, al final del Índice, se inserta una nota con la correspondencia de numeraciones. (González Ruiz, 1947: 5)

En nuestro caso hemos intentado ofrecer un texto íntegro, siguiendo fundamentalmente las ediciones de 1605 y 1615. En casos particularmente difíciles, lo hemos cotejado con la edición de Amberes de 1673 y con las publicadas por los autores más solventes. Cuando una palabra no aparecía en las originales y sí en las otras, se ha colocado entre corchetes. Lo hemos acompañado de notas breves, sin aparato de erudición excesiva, imprescindibles para comprender bien la obra. También hemos puesto en cuerpo menor las novelas intercaladas en el texto, para que el lector pueda prescindir, saltar o leer por separado, con lo que se evitará el pretendido aburrimiento de la primera parte. Finalmente, hemos añadido un vocabulario de personajes y otro lingüístico, acomodado al texto del Quijote. (Pascual, 1977: [XIII])

Cada capítulo va precedido de una cita textual del libro original, para que los pequeños lectores que lo deseen puedan saborear estas muestras de la frase cervantina, que, a veces, no se olvidan y que son las que acaban forjando el gusto literario. (Jiménez de Cisneros, 2004: 9)

C. Función paratextual

Ya en los años 70, desde una perspectiva bien distinta vinculada al concepto de literatura como acto de comunicación, desarrolla Genette sus estudios sobre los paratextos, ese conjunto heterogéneo de producciones, verbales y no verbales, que rodean al texto, lo prolongan, lo presentan y lo hacen presente socialmente como libro (Genette, 1978: 7-8), dando por cierto que rara vez (nunca desde la invención del libro) el texto en sí mismo se presenta desnudo ante el lector. Uno de los componentes de este aparato paratextual es el prólogo, que junto con otros elementos periféricos (formato, colección, cubierta, anexos, tipografía, tirada, etcétera), complementarios (nombre del autor, título, dedicatoria, epígrafes, epílogo, notas, intertítulos) y externos al propio libro (entrevistas, debates, cartas, coloquios, recomendaciones, autocríticas) forma un tejido de significados en cuyo seno se materializa el sentido concreto de cada texto en cada lectura. Es conveniente precisar que en el concepto de *préface* manejado por Genette, que lo define como "un discours produit à propos du texte qui suit ou qui précède" (1978: 150), se incluyen tanto prólogos como epílogos, con lo que el aspecto de "introductoriedad" que parece esencial al prólogo queda relegado tras el de "liminariedad" que aglutina a ambos. La función esencial del *préface* es asegurar que el texto se lea y se lea bien, para lo que debe explicar al lector por qué y cómo ha de hacerlo.

Es interesante la distinción que hace Genette de estos dos objetivos porque explican muy bien la evolución histórica de los prólogos en sus líneas generales y la de los que aquí analizamos. Así como la justificación del **porqué**, organizada de acuerdo con el aparato retórico clásico de la *captatio benevolentiae* y encaminada a valorizar el texto para persuadir al lector de la conveniencia, necesidad o bondad de su lectura, determina el carácter de los prólogos hasta el siglo XIX, lo que se constituye en el contenido predominante a partir de entonces es la explicación del **cómo**, es decir, la información sobre el texto para poder interpretarlo correctamente. Los aspectos más destacados de este contenido son la información sobre la génesis de la obra, las circunstancias de su redacción y el tipo de público al que se dirige, la explicación del título, el contexto en que se inscribe la obra y el orden en que debe leerse, la advertencia sobre

el carácter ficcional del texto, la adscripción de la obra a un género y la defensa de una posición ideológica desde la que interpretar la obra: el complemento necesario para que la lectura literaria sea, en efecto, un acto comunicativo eficaz.

En los prólogos que aquí contemplamos, esta función paratextual es clara cuando se advierte de la finalidad educativa de la edición:

> ¿Recuerdas que de pequeño alguien guiaba tus vacilantes pasos y sostenía la debilidad de tus piernecitas? Pues eso queremos hacer hoy nosotros con la flaqueza de tu espíritu en vías de desarrollo: pretendemos acompañarte por los poéticos senderos de la inmortal Novela, y, con ella por instrumento, enseñarte una porción de conocimientos útiles en la vida. (Edelvives, 1932: 9)

También cuando se explican sus características en función del público al que se dirige:

> En cuanto a lo primero, hemos procurado al hacer la selección, atender casi únicamente a la parte narrativa de las aventuras del hidalgo manchego. A los niños no se les debe dar más. Ellos ríen gozosos ante las contrariedades y descalabros con que tropieza constantemente don Quijote, impulsado por sus locos desvaríos caballerescos. Lo demás les importa poco. Su estado psicológico no les permite otra cosa. Es la época de la vida en que se lee el *Quijote* para reír. (Romero Juan, 1960: 5)

La ideología nacional católica impregna este prólogo en los años más difíciles de la posguerra:

> Si amáis a don Quijote desde la edad temprana en que ahora estáis, haréis de vuestra profesión —sea el oficio más humilde o el arte más excelso— una inflexible Orden de Caballería al servicio de Dios y de España, y mereceréis la gloria de vivir y morir por ellos en el estado de gracia de quien cumple sin desfallecimiento los más sagrados deberes. (Ximénez de Sandoval, 1947: 7)

La interpretación correcta del personaje quijotesco, que ayude a una "buena lectura" viene dada en este prólogo-dedicatoria:

> Esto quiero con mi adaptación: que tú —y como tú todos los niños a quienes va dirigido— no te rías del pobre caballero, que lo veas como es: un personaje que vive con la imaginación la realidad, que sueña con los ojos abiertos un mundo sin hipocresía, lleno de gigantes y malandrines.
>
> Basta por ahora con esto, con que ames a este pobre apaleado por la realidad y con él sueñes. Y cuando seas mayor, cuando puedas leer y pensar sola, dejando a un lado esta adaptación mía, debes abrir el libro de don Miguel de Cervantes: él te dirá más cosas que yo, te enseñará a consolar en tus sueños al buen caballero, a curar los golpes que una realidad grosera le propina, a levantarle en sus caídas en vez de reírte con quien lo apalea. (Armiño, 1979:1)

En una de las ediciones más celebradas en el año del centenario se informa en un *Prólogo tardío*, que en realidad es un epílogo, de la génesis y circunstancias de la redacción:

> Al plantearme *Mi primer Quijote* siempre tuve muy claro que su razón de ser era la de servir de paso previo a aquellos lectores que no se sienten con fuerzas para sumergirse directamente en el original de Cervantes. Pero no me resultó fácil abordar tal tarea. Confieso que tuve largas dudas a la hora de iniciar una versión, adaptación, reescritura, síntesis y actualización, recreación o como se llame, del *Quijote*. Durante varios años no veía más que confusión y limitaciones, hasta que un día me di cuenta de que lo que buscaba por lugares recónditos estaba delante de mis ojos. (Plaza, 2004: 292)

La función paratextual del prólogo es evidente en estos ejemplos, sin que ello suponga merma de los elementos retóricos y ecdóticos que se mantienen hasta las ediciones más recientes.

Los tópicos

La naturaleza de los prólogos como género o forma discursiva independiente supone la existencia de unas leyes o pautas que regulan su construc-

ción. Entre ellas, los tópicos o temas comunes que permanecen a lo largo de un periodo histórico más o menos amplio, ayudan a conocer mejor dicho periodo en tanto que expresan los temas de interés, modos de pensar y valores culturales que prevalecen. Desde el estudio de Curtius, referencia básica para la doctrina de los topos, la presencia de una *tópica*, o conjunto de topos, se considera fundamental en la configuración de cualquier literatura.

Los prólogos que acompañan a las ediciones infantiles del *Quijote*, a pesar de su cambiante entidad, se construyen sobre un conjunto de topos bastante resistente cuya expresión, sin embargo, se transforma o debilita en ciertos momentos según las interferencias entre los sistemas social, educativo y literario. Pero su persistencia permitirá establecer una especie de estructura profunda o red temática articulada sobre la cual toman forma las distintas cristalizaciones de este componente paratextual. El orden en que aparezcan, su presencia/ausencia, desarrollo o mera enunciación y cualquier otro elemento formal, son variantes determinadas por el contexto cultural de cada momento. Sobre el modelo de Porqueras Mayo en los estudios citados se pueden establecer los tópicos que sustentan las adaptaciones del *Quijote* para niños y jóvenes.

A. Objeto del libro y circunstancias de su publicación

Lo primero que un prólogo debe declarar es el objeto del libro que presenta: qué se ha pretendido hacer con el texto que sigue a continuación. Tres respuestas se destacan con más fuerza: presentar un *Quijote* **accesible**; presentar un *Quijote* **completo**; presentar un *Quijote* **útil**.

Hacer el *Quijote* accesible a un público determinado, sean niños y personas de poca formación, sean clases sociales de poca disponibilidad económica, es el objeto de la mayoría de las ediciones conocidas, desde las primeras de 1856 hasta el comienzo de la década de los 70 del siglo XX. Como hemos visto, cambia mucho la forma de hacerlo asequible según las épocas y las concepciones educativas y literarias; pero en la gran mayoría de los prólogos queda explícita la intención divulgativa de poner el *Quijote* al alcance de quienes tienen dificultad para acceder a él. Después de los años 70, aunque sigue apareciendo, este tópico ya no es imprescindible, porque no se pretende tanto hacer accesible el *Quijote* como promover una primera, ligera y festiva aproximación al mundo quijotesco.

Presentar un *Quijote* completo es el objeto de las ediciones íntegras, que sólo aparecen desde mediados de los 70 y sólo para un público juvenil o de formación media. Y cuando el *Quijote* se convierte en objeto de estudio literario, las selecciones y antologías acompañadas de material complementario pretenden ofrecer el texto que logre con la mayor eficacia el objetivo de conocer el clásico, con la edición más útil para estos lectores.

Frecuentemente se hace referencia a algunos detalles y circunstancias que han hecho posible esta edición, en particular los motivos que han impulsado al adaptador. Y se enumeran varios: la observación de la realidad (el *Quijote* no se lee), contribuir al bien común, homenajear al autor o la obra (en centenarios y conmemoraciones), el amor a la obra y el consiguiente deseo de difundirla, el recuerdo de la infancia (para bien o para mal), la necesidad de material escolar, etcétera. No es posible en este caso identificar los diversos motivos con épocas o contextos: son constantes que se encuentran en todas las épocas. El recuerdo de la infancia, por ejemplo, se encuentra en momentos tan distintos como en 1947 (Ximénez de Sandoval) y 2005 (Ana Mª Matute).

También es frecuente, dentro de este tópico, justificar el encuadre de la obra en una determinada colección o género: colecciones de libros escolares, de cuentos, cromos, obras teatrales o literatura infantil.

B. Valor educativo del *Quijote*

Puesto que se trata casi siempre de adaptaciones, el prólogo tiene que demostrar que el valor de la obra justifica su modificación. De manera constante en los prólogos o introducciones se califica el *Quijote* como obra magna de la literatura universal (con alabanzas que llegan a calificar de "semidivino" al texto de Cervantes o sencillas expresiones de reconocimiento), objeto de numerosas ediciones en todas las lenguas y leída por gentes de todo el mundo. Pero la mejor demostración de su valor está en su contenido, que a veces se explica de forma detallada, como hacen Fernando de Castro en 1856 o Emilio Pascual en 1975 (dos formas bien distintas pero parejas en su intención aclaratoria de significados), y a veces, las más, de forma somera y general, sobre todo cuando los prólogos van dirigidos a los niños. La explicación sobre el significado de los personajes como representación del alma humana se encuentra en las palabras de Calleja (1905), Pablo Vila (1914), Emilio de Miguel (1928), Díaz-Plaja (1971), Jiménez-Frontín (1989), Josefina Aldecoa (2005)…; muchos justifican su vigencia intemporal con ejemplos adaptados a la realidad infantil de cada momento. Por eso es educativo, y aquí es donde reside la razón más poderosa para justificar su conocimiento.

Hasta mediados del XX el *Quijote* es, además, un modelo de lengua. Su estilo y su lenguaje son considerados la expresión más depurada y brillante de la lengua española, por lo que es evidente su necesaria presencia en la escuela, ámbito del aprendizaje a partir de modelos. Por ambas razones, lengua y contenido, es preciso enseñar/aprender, o difundir/conocer el *Quijote*, y este tópico se encuentra de modo persistente en los prólogos destinados al adulto –en la fórmula "es educativo, luego hay que enseñarlo y enseñar con él"– y a los niños: "es educativo y esto lo entenderéis cuando seáis mayores". En las ediciones actuales el tópico no se hace tan explícito, pero la vigencia de sus valores justifica los esfuerzos hechos en favor de un acercamiento a la obra (Plaza, 2005, Matute, 2005).

C. El lector infantil o inexperto

Tema frecuente en los prólogos desde Alberto Lista es la inadecuación de esta obra para el lector infantil. A veces lo es por ser su lectura "algo pesada"; otras, por contener episodios groseros o inmorales, así como expresiones deshonestas o "muy directas"; en otros casos, los más, es inadecuada por su complejidad, que impide a un lector poco formado comprender el verdadero significado de los personajes y las situaciones. Los niños sólo pueden captar lo movido de las aventuras y lo divertido de acción y personajes: aventuras y humor en las peripecias de los protagonistas. Tales limitaciones aconsejan eliminar los relatos intercalados, reducir el texto, actualizar el lenguaje, etcétera; y en función de ellas, el adaptador hace declaración expresa de su propósito para el lector infantil inexperto. En este caso sí se puede establecer una cierta relación entre las intenciones que se manifiestan y el periodo histórico: en el tránsito por el siglo y medio de Quijotes infantiles que analizamos estos propósitos se pueden ordenar con arreglo a la siguiente secuencia: 1. Que los niños se vayan impregnando de la hermosura del lenguaje cervantino, aunque no lo entiendan del todo. 2. Que conozcan lo principal de la historia. 3. Que se diviertan con uno o varios episodios. 4. Que se rían. 5. Despertar su

curiosidad para que lo lean de mayores. 6. Que conozcan el valor de la obra y de su autor en la historia de la literatura. Los dos últimos son simultáneos y característicos de la época actual.

D. Respeto al original

Tópico obligado cuando se trata de reescribir un hipotexto como el *Quijote*. La declaración de admiración por la obra va seguida por el deseo de transmitirla fielmente, para lo cual se adoptan dos posturas: 1: seleccionar y cortar conservando el texto original: que sea la voz de Cervantes la que oiga el lector, aunque no en el texto completo; 2: actualizar, narrando lo esencial con las palabras del adaptador, sin pretender emular ni querer intervenir en el texto cervantino: contarlo de otra forma para no engañar al lector con un texto modificado.

El respeto al original conlleva muchas veces el principio retórico de declaración de modestia y la insistente aclaración de que lo que se va a leer **no es** el *Quijote* y no sustituye la lectura de la obra original, que podrá hacerse más adelante. Aun así, la obra debe darse a conocer en la forma más completa posible (también por respeto al original), y para no provocar una visión fragmentaria o sesgada de la misma se proporcionan resúmenes o elementos de enlace entre los episodios seleccionados, o bien se adjuntan palabras textuales en las reescrituras más libres (Jiménez de Cisneros, 2004).

E. Cervantes y el *Quijote*

Las ediciones escolares desde antiguo y las contemporáneas, sean o no escolares, en que los prólogos se sustituyen por introducciones informativas, incluyen como tema obligado la referencia biográfica al autor, más o menos amplia, y al *Quijote* como su obra más lograda.

En definitiva, a través de este conjunto de topos y, de manera más amplia, a través de los prólogos y paratextos introductorios, se manifiesta una preocupación secular, con la que iniciamos este trabajo: cómo transmitir a los niños y, en general, a un público mayoritario no especializado una obra que les pertenece, síntesis magistral de la vida, que no está a su alcance por su complejidad. Las declaraciones de quienes han abordado este problema y sus diferentes opciones para resolverlo ponen de manifiesto el gran esfuerzo que se ha hecho, las vacilaciones y temores de no acertar, la esperanza de interesar y abrir los ojos de muchos. Los prólogos, como la literatura, son comunicación; se mueven en el terreno de las voluntades, los sentimientos y los valores; expresan intenciones y aguardan con temor los resultados. Por eso, al margen de lo que hayan conseguido todas estas reescrituras de la obra cervantina, merece la pena conocer las voluntades que las han hecho posibles, expresadas en esas pequeñas piezas, tan a menudo ignoradas, que son los prólogos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, Fernando de (1856) Prólogo a *El Quijote para todos*. Madrid: imp. José Rodríguez.

CURTIUS, Ernst Robert, (1954) *Literatura europea y Edad Media latina*. México: Fondo de Cultura Económica, 1955.

GENETTE, Gerard (1962). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus, 1989.

LAUSBERG, Heinrich (1960). *Manual de retórica literaria. Fundamentos de una ciencia de la literatura.* Madrid: Gredos, 1966.

LEFEVERE, A. (1992). *Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario*. Salamanca: Ediciones Colegio de España, 1997

LISTA, Alberto. *Colección de trozos escogidos de los mejores hablistas castellanos, en verso y prosa, hecha para el uso de la casa de educación sita en la calle de S. Mateo de esta Corte*. Madrid: imp. Sanchiz, 1946 (2ª ed.)

ORDUNA, Germán (2000). *Ecdótica. Problemática de la edición de textos*. Kassel: Reichenberger.

PORQUERAS MAYO, Alberto (1957). *El prólogo como género literario: su estudio en el Siglo de Oro español.* Madrid: CSIC.

PORQUERAS MAYO, Alberto (1965). *El prólogo en el Renacimiento español.* Madrid: CSIC.

PORQUERAS MAYO, Alberto (1968). *El prólogo en el manierismo y barroco españoles*. Madrid: CSIC. (Anejos de la Revista de Literatura, v.27).

VILLÉN, Juan Manuel (1885) Prólogo a *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha abreviado para los niños y arreglado para que sirva de lectura en las escuelas de Instrucción Primaria.* Sevilla: Librería de José G. Fernández.

ANEXO

Ediciones del Quijote citadas

El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha. Il. de Manuel Ángel. Madrid: Saturnino Calleja, s.a. [1905].

Historias de don Quijote, adaptación de Martín D. Berruela. Il. de Evaristo Barrio. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1913.

Aventuras de Don Quijote, adaptado por Pablo Vila. Barcelona: Araluce, [c.a. 1914] (Las obras maestras al alcance de los niños, 10).

LAFUENTE, Federico (1916). *El Romancero del Quijote*. Il. de Gregorio Valle. Madrid: Librería Fernando Fe.

Sancho Panza gobernador. Il. Serra Masana. Barcelona: Juventud, 1920. (Los grandes cuentos ilustrados).

El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha. Barcelona: FTD, 1932.

Las famosas aventuras de Don Quijote, adaptado por E. Gómez de Miguel. Il. de Palao. Barcelona: Ramón Sopena, 1934. (Biblioteca para niños).

El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha, seleccionada por Felipe Romero Juan. Il. de Fortunato Julián. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1936.

Don Quijote por Miguel de Cervantes, adaptado por Juan. G. Olmedilla. Il. de Hérmenlin. Barcelona: José Ballesta, 1939. (Cuentos Ballesta).

Aventuras y desventuras de Don Quijote de la Mancha, selección y preámbulo de J. M. Huertas. Il. de Alejandro Coll. Buenos Aires: Molino, 1945. (Mis primeros cuentos, 44).

El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha, adaptado por Antonio Guardiola. Il. de Fernando Marco. Madrid: Hernando, 1947. (Libros para la juventud).

El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha, adaptado por Nicolás González Ruiz. Il. de Rosado Rivas. Madrid: Escuela Española-Hijos de E. Solana, 1947.

El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha, adaptado por Felipe Ximénez de Sandoval. Grab. de Doré. Madrid: Atlas, 1947.

Te voy a contar... "El Quijote" de Miguel de Cervantes Saavedra, adaptado por José Montero Alonso. Il. de Zaragüeta. Madrid: Boris Bureba, [1947].

El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha, adaptado por Sebastián Juan Arbó. Il. de Iñigo. Barcelona: Archivo de Arte, 1950. 4 v.

El ingenioso hidalgo D. Quijote de la Mancha, introducción de Juan Sedó Peris-Mencheta. Il. de Bielsa, Coll y Roso. Barcelona: G.P., [1952] 2 v. (Enciclopedia Pulga).

MOLINA CANDELERO, José (1953). *Don Quijote de la Mancha en romance*. Madrid: Tesoro. (La Jirafa).

El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha, selección, estudio y notas de Alfredo Malo. 6ª ed. Zaragoza: Ebro, 1958. (Biblioteca clásica Ebro).

Don Quijote de la Mancha. Madrid: Compañía Bibliográfica Española, 1959. (Textos E. P.).

Sancho Panza en su ínsula: fragmento del Quijote. Gerona: Dalmáu Carles, Pla, 1961. (Colección narraciones y aventuras).

Primeras aventuras de Don Quijote de la Mancha al alcance de los niños, adaptación y prefacio de Miguel Toledano. Il. de José Correas. 4ª ed. Barcelona: Juventud, 1964.

El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha, edición escolar preparada por Luis Casasnovas Marqués. León: Everest, 1964.

Don Quijote de la Mancha, adaptación para niños de Mauro Armiño. Il. de Pérez Fabo. Barcelona: Ramón Sopena, 1972.

Don Quijote de la Mancha, prólogo, supervisión y notas de Guillermo Díaz-Plaja. Il. de Antonio Albarrán y fot. de José Luis Rodríguez. Oviedo: Naranco, 1972.

Don Quijote, adaptación y dibujos Leopoldo Sánchez y Nydia Lozano. Madrid: Doncel, 1973.

El Quijote, Il. de A. Martí y Cibera. Barcelona: La Gaya Ciencia, 1974. (Moby Dick, Biblioteca de bolsillo junior).

El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha, edición, introducción y notas de Emilio Pascual. Valladolid: Edival / Valencia: Alfredo Ortells, 1975. 2v. (Clásicos de la Juventud).

Don Quijote de la Mancha: antología de textos, edición de Antonio del Rey Briones. Madrid: Mare Nostrum Comunicación, 2002. (Clásicos Marenostrum; 1).

JIMÉNEZ DE CISNEROS, Consuelo (2004). *El caballero don Quijote*. Il. de Xan López Domínguez. Zaragoza: Luis Vives.

PLAZA, José Mª (2004). *Mi primer Quijote*. Il. de Julius. Madrid: Espasa.

LÓPEZ NARVÁEZ, Concha (2004). *Aventuras de don Quijote y Sancho*, Il. de Alicia Cañas. Prólogo de Ana Mª Matute. Madrid: Bruño.

Don Quijote de la Mancha, adaptado por Nieves Sánchez Mendieta. Prólogo de Josefina Aldecoa. Il. de Constanza Bravo. Madrid: Alfaguara, 2005.

Martos Núñez, Eloy
"*Tunear* los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura", en *Revista OCNOS* nº 2, 2006, p. 63-77. ISSN 1885-446X.

"Tunear" los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura

Eloy Martos Núñez
Universidad de Extremadura

PALABRAS CLAVE:
Series literarias, Transficcionalidad, Literatura Fantástica, Mitología.

KEYWORDS:
Literary series, Transficcionality, Fantastic Literature, Mythology.

RESUMEN:

La tesis del artículo es que ni las políticas comerciales y mediáticas ni el uso de estereotipos propios de la paraliteratura explican del todo el auge actual de la ficción fantástica entre los jóvenes, sino que ello está muy relacionado con las nuevas prácticas culturales de la lectura y con géneros muy próximos a la narrativa posmoderna, como las sagas o series novelescas fantásticas.

A partir del análisis de estas producciones, se describen sus componentes básicos, así como su repercusión sobre los conceptos clásicos de "obra" y "autor" y su relación con prácticas culturales como el "fanfiction" o los "blogs". Sobre el fundamento de conceptos como "transficcionalidad", se indagan los nuevos modos de lectura apropiados para estas narraciones seriales, volcados más hacia una lectura extensiva y multimedial. Igualmente, son analizados los procedimientos de creación de estas mitologías modernas a partir de patrones folklóricos conocidos (cosmogénesis).

ABSTRACT:

The thesis of the article is either the trade policies and mediatics not even the use of ow stereotypes of the paraliterature they explain completely the current summit of the fantastic fiction between the young people, but it is very related to the new cultural practices of the reading and to genres very close to the postmodern narrative, as the sagas or fictional fantastic series.

From the analysis of these productions, its basic components are described, as well as its repercussion on the classic concepts of "work" and "author" and its relation with cultural practices as the fanfiction or the blogs. On the foundation of concepts as "transficcionality", there are investigated the new manners of reading adapted for these serial stories, overturned more towards an extensive and multimedial reading. Equally, there are analyzed the procedures of creation of these modern mythologies from folklore bosses acquaintances (cosmogenesis).

El relato está presente en todos los lugares, en todas las sociedades. El relato comienza con la historia misma de la humanidad. No hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos: todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos y muy a menudo estos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta.

Roland Barthes

Introducción: el auge de la literatura fantástica y las nuevas prácticas culturales

Esta cita de R. Barthes no sólo nos sugiere la *universalidad de la narración* sino que, en su constatación de que la ficción encandila por igual a personas de muy distinta cultura, nos da un indicio valioso para una posible *antropología de la lectura*. En efecto, fenómenos como la recepción masiva de Harry Potter[1], evidencian la existencia de *algo más* que una demanda favorecida por una cultura mediática.

La ficción, pues, es una necesidad imperiosa en nuestra cultura —se ha llegado a acuñar el concepto "capitalismo de ficción" (Rettenmaier 2005)— y lo que

[1] No es un hecho aislado, ocurre con muchas otras sagas o series, como "Crónicas de Narnia", "Dragonlance" e incluso títulos y autores muy jóvenes, como es el caso de C. Paolini con su *Eragon* o, en España, Laura Gallego. En todos ellos las ventas masivas contradicen el supuesto desinterés por la lectura.

ahora debatimos son las nuevas prácticas culturales de lectura al abrigo de todo lo que está generando la sociedad postindustrial. Sin caer en la tentación de un discurso meramente axiológico, lo cierto es que estas nuevas prácticas culturales están ahí, y que por ejemplo el "ciberpunk" impregna lo mismo novelas como *Neuromante* que películas como *Blade Runer* o *Matrix*, o animaciones como *Akira*, y todo ello puebla el imaginario de nuestros jóvenes tanto (o más) que el patrimonio literario consagrado por el canon.

Así pues, el auge actual de la llamada literatura fantástica, en el concepto más amplio y profano del término (el otro, el concepto *académico*, es objeto de continuas controversias, desde Todorov o Tolkien a los críticos actuales) está generando un inmenso corpus de obras de ficción, que arrastra a un público muy heterogéneo y variado, pero en especial, a un público juvenil, y, cada vez más, infantil, dentro de esos límites imprecisos entre uno y otro.

De hecho, tampoco los géneros son precisos, cuando hablamos de narración fantástica, lo que hay a menudo son formas híbridas entre cuento y novela, a veces con interpolaciones de otros discursos (*v. gr.* novela gráfica), y pasa lo mismo en relación a la llamada ficción especulativa, que no es más que la intersección entre los subgéneros de fantasía, ciencia ficción y terror, pues a menudo, como sabe cualquier joven por experiencia, un relato de ciencia ficción está contaminado de elementos mágicos o de terror, de tal manera que lo que define a estas narraciones es justamente el planteamiento de universos alternativos, mundos dotados de sus propias reglas, personajes e incluso geografía o cronología, si hablamos ya de las sagas, bien al estilo del género de *espada y brujería*, o bien de las sagas *urbanas y cibernéticas*, como el citado *Neuromante* y sus réplicas en cine (*Sin City*, *El Cuervo*…), de ambientación claramente influida por el "cyberpunk".

El éxito incontestable de esta *literatura fantástica* se manifiesta en las publicaciones de *sagas* y narraciones que son éxitos de ventas y que además se ramifican en trilogías o series de un número indeterminado de libros, a veces escritos no por el mismo autor. El acercamiento desde la sociología de la literatura (desde las aproximaciones clásicas de R. Escarpit hasta estudios más recientes, como los de Lluch (2003) es sin duda esclarecedor por los estereotipos y mecanismos que pone de evidencia, pero no explica del todo la dimensión que está cobrando el fenómeno, a no ser que, como sospechamos nosotros, sea en realidad síntoma de una serie de prácticas culturales nuevas en relación a la lectura, que trataremos de describir a continuación.

En todo caso, éstos son fenómenos que llevan a desbordar los conceptos clásicos de autor, género o libro para situarnos en otras perspectivas más amplias, la *narración serial*, la *escritura alógrafa* y, más allá de lo literario, la multiplicación de estas ficciones en formatos tan diferentes como el cómic, la televisión, el cine o los juegos de estrategia —véase a este respecto los conceptos de *politextualidad* y *transficcionalidad* en Saint-Gelais (2000)—.

Si pudiéramos utilizar una analogía que describiese todas estas prácticas, ésa sería la del "tuning", o modo en que los jóvenes *personalizan* un vehículo a través de diferentes elementos interiores y exteriores. Práctica que, además, se está extendiendo a otros ámbitos, como la informática, y que revela, en definitiva, la necesidad de apropiación que proyecta el joven hacia cualquier "producto", que es de algún modo recreado. En el caso de la lectura, la desacralización del objeto-libro pasa por una visión más dinámica y participativa que lleva a los lectores a situarse incluso al margen de los canales comerciales y de transmisión "académica" de los mundos, para crear sus propios foros,

comunidades virtuales, "blogs", etcétera, donde la obra o saga de referencia pueda ser recreada con la libertad e intensidad deseadas.

1. Los conceptos de "narración serial", "fanfiction" y "blogs"

Comencemos en primer lugar por el concepto de "Fanfiction" (Fanfics es una contracción de este neologismo), en sentido literal, *ficción de fans* o *"fanáticos" sobre una obra ya creada*. Es muy significativo que este uso haya aparecido primero entre los aficionados a la ciencia ficción –un género cuasi marginal aún para muchas personas– para referirse a escritos elaborados por fans y publicados en *fanzines*, a diferencia de los escritos publicados profesionalmente.

En realidad, la recreación de unas fuentes previas es algo tan connatural a la literatura que con razón se ha dicho que la *Eneida* pudiera verse como una suerte de "fanfiction" de Homero, en la medida en que las aventuras de Eneas son una continuación realizada por Virgilio del ciclo troyano. Es decir, algo parecido a lo que en el cine se llama el recurso a las "precuelas" o "secuelas" de un argumento como mecanismo de formación de una serie, de modo que la *Eneida* sería una "secuela" del mismo modo que la recreación de las historias anteriores de los héroes troyanos serían una "precuela".

Otro mecanismo muy frecuente en el "fanfiction" es el "cross-over" o encuentro de personajes de dos series distintas, algo que nos recuerda a lo que Rodari describe en su *Gramática de la Fantasía* como "ensalada de fábulas". Así, filmes como *Jason vs. Freddy*, o bien los "pulps" o comics que hacían intervenir en colaboración superhéroes o villanos distintos; su motivación es clara, cruzar universos imaginarios para que esa intersección sirva de incitación a nuevas aventuras, reforzar la multiplicidad propia del relato fantástico al yuxtaponer identidad/alteridad, el *héroe o monstruo* A con el *héroe o monstruo* B, y alumbrar así algo nuevo que no es ya simplemente la suma de las partes, igual que cuando a Batman le agregamos Robin u otros aliados, estamos haciendo más compleja la trama y la interacción entre los personajes.

Lo sustancial es que el lector, en numerosos casos, interactúa con el texto y se vuelve a su vez autor, asumiendo el universo de ficción originario, que se convierte, pues, en un universo compartido y que impulsa definitivamente una escritura alógrafa. Es, pues, un juego dialógico, como la reproducción de una conversación donde el receptor no se limita a un papel pasivo sino que quiere aportar.

Además, este fenómeno del "fanfiction" no es en absoluto privativo de un área específica, por ejemplo, la continuación de un libro o cuento, sino que se está dando a partir de productos de ficción en distintos lenguajes y soportes, ya sean películas, libros, series de televisión, comics, juegos de rol, etcétera.

Se entenderá, pues, que el concepto de "fanfiction" vaya ligado preferentemente al de ficciones en el sentido de texto abiertos y especulativos, es decir, que puedan ofrecer mundos autoconsistentes susceptibles de ser continuados por los fans a partir de los personajes, geografía, cronología y tramas ya trazados. Éste es el caso de las series y sagas fantásticas, que generan no sólo una serie de libros hilvanados a partir de un patrón o esquema argumental (lo que se ha llamado *narración serial*) sino todo un epitexto intermedial (Ette 1995: 13-35), ilustraciones, publicidad, versiones en otros discursos y formatos y, cómo no, la efervescencia del "fandom", del dominio de aficionados que siguen con entusiasmo los avatares y novedades de estos géneros, y con ello, con sus inclinaciones, rechazos o recreaciones,

marcan también el rumbo. A ello han contribuido sin duda las posibilidades de Internet, pues, por ejemplo, el hipertexto permite un tipo de narración no lineal, un juego de hiperficciones (Pajares 2003) diversas (por ejemplo, construir entre varios internautas una ficción o bien explorar posibilidades alternativas de un relato).

No podemos, por razones de espacio, detallar aquí todos los precedentes histórico-literarios de estas modernas narraciones seriales, como el folletín o la novela por entregas, pero sí recalcar que las temáticas de aquélla se referían más bien a asuntos de carácter social o sentimental (*Los misterios de París*), en cambio ahora estamos hablando de temas claramente fantásticos.

Tampoco deja de ser significativo que las formas más novedosas de narración serial hayan migrado del papel al ciberespacio: es el caso de la "blognovela", que es una forma de hiperficción que se ha aprovechado del éxito de los "web-blogs", auténticos diarios o bitácoras personales volcados en Internet. Uno de sus promotores, Hernán Casciari (creador de la "blognovela" de *Los Bertoti*, publicada además en forma de libro impreso como *Más respeto que soy tu madre*), explica así (Casciari 2005):

> *El narrador* **online** *es completamente diferente al tradicional, si es que decide utilizar todos los recursos que brinda el lenguaje multimedia. De lo contrario, no. Quiero decir: si un escritor desea publicar en Internet sus cuentos en vez de hacerlo en papel, sin que éstos tengan cambios con respecto a su origen natural, el rol del escritor será el mismo. En cambio, si el narrador utiliza el diseño y la programación como recursos argumentales, la cosa ya deja de ser un solo de guitarra y se convierte en una orquesta de cuatro instrumentos: escritura, diseño, programación y marketing. Sobre el papel, lo mejor es describir las facciones de tu protagonista, hablar de su voz y de sus gestos. En Internet podés poner fotos o dibujos animados, las voces pueden oírse, los gestos multiplicarse. Hay un concepto audiovisual de la obra como complemento narrativo. Y, además, en la versión del escritor online es él mismo quien debe vender la obra, seducir al público para que se encuentre con ella.*
>
> *(…) La participación de los lectores es vital en varios sentidos. Cada capítulo cuenta con un sistema de comentarios, donde ellos hablan literalmente con Mirta, la protagonista. La aconsejan, la retan, la compadecen. Una de las mayores sorpresas para mí, al escribir esta novela, fue la creación espontánea, una regla tácita, jamás escrita ni por mí ni por mis lectores, en donde nadie habla nunca con el autor. Nadie me da pelota: todos conversan con Mirta. La suspensión de realidad que se genera en la lectura colectiva de cada capítulo es realmente sorprendente. A mí esa marea de reacciones me sirve como termómetro; utilizo las charlas entre los lectores para saber por dónde debo ir…*(subrayados nuestros).

Sin duda, el autor nos está hablando del potencial de un nuevo universo narrativo, lo que podría llamarse hiperficción serial, que usa el "blog" como molde o armazón, ya que la bitácora permite esa seriación, aunque en la temática, por ejemplo, no se diferencia mucho del folletín clásico; de hecho, la mirada realista hacia una familia y sus peripecias es la típica novela-saga de familia, que encaja perfectamente con estas narraciones seriadas.

En todo caso, aparte de esta innovación de la "blog-novela", no olvidemos el alcance general de los "blogs", que se están convirtiendo en auténticos vehículos de los "fanfics", pues son muy numerosos los aficionados que ya usan esta vía para dejar sus impresiones, comentarios, relatos…, al hilo precisamente de los gustos y aficiones que comparten con otros miembros de la "blogosfera". En la misma línea está la proliferación de comunidades virtuales, foros, listas y todo un nuevo universo de comunicaciones, tanto síncronas (por ejemplo, el chat) como asíncronas (el correo electrónico).

Volviendo a lo específicamente literario, esta labilidad o imprecisión de géneros, temas o escrituras nos sitúa de lleno en lo que se ha llamado la narrativa posmoderna, y, en todo caso, nos relativiza el concepto clásico de autor o de obra. En efecto, usos como el de "fanfiction" o las "blognovelas" terminan cuestionando dichos conceptos, y de hecho han puesto en jaque el concepto "legal" de autor.

Así, sucede que no siempre es fácil deslindar qué parte de un universo de ficción pertenece a quién, pues, por ejemplo, George Lucas, el creador de *La Guerra de las Galaxias*, y por tanto de los personajes de la misma, dio permiso para que un grupo de fans hicieran *Star War Revelations*, una película sin ánimo de lucro, que ha sido posible gracias al esfuerzo combinado de artistas, fans y la industria del cine local en Virginia del Norte, Maryland y Washington DC, y que se ubica entre el Episodio III y IV de la saga *Star Wars*. Pero igual que hay autores más tolerantes con el "fanfiction", como Rowling, hay otros autores (y sobre todo productoras o editoriales) claramente en contra, como Anne Rice.

La *propiedad intelectual*, y no tanto la teoría literaria, es lo que está llevando, pues, a arduas controversias, sobre todo porque además el "fanfiction", normalmente, no oculta sino que ensalza la fuente que recrea, es decir, no pretende ser un plagio sino que establece, respecto a ésta, una dinámica que algunos entienden de enriquecimiento y otros de distorsión, sólo tenemos que recordar el *Quijote* de Avellaneda y cuánto molestó a Cervantes. No obstante, es arriesgado hablar de falsificación, pues en una narrativa posmoderna que se alimenta de la hibridación y el reciclaje de materiales como mecanismo fabulador no cabe recurrir a la autoría como principio absoluto, no en vano muchas de las obras más emblemáticas —como *El señor de los anillos*— se han inspirado a su vez en conocidos materiales folklóricos o literarios.

En definitiva, ¿a quién pertenecen los universos de ficción? Lo que en principio puede parecer un tema legal, es un indicador de los nuevos tiempos: el autor de origen, los otros autores, las editoriales, las productoras, el lector mismo… todos son agentes, comensales de este "festín", que, además, tiene la milagrosa propiedad de regenerarse a medida que es consumido, es decir, se nutre de una comunicación multilateral, porque la obra cobra autonomía, vive al margen de sus autores reales o de su editorial o productora: el "fandom" nos demuestra que los aficionados son capaces de apropiarse de obras de autores —vivos o muertos— y de continuarlas por su cuenta.

Sin duda, desde el punto de vista de los fans (pero también de la *educación literaria*) la apropiación sin ánimo de lucro de estos mundos imaginarios es un acicate para el desarrollo de la creatividad personal y de la colaboración en grupo, pues normalmente los *fans* tienden a agruparse y compartir actividades de todo tipo, como "webs", comunidades virtuales, convenciones, juegos de disfraces, libros de imágenes con sus personajes favoritos, etcétera. Se forma así una mitomanía lectora que recuerda bastante a lo que en didáctica se describe como currículum oculto o paralelo al currículum oficial, en este caso, como un tipo de lecturas subyacente al canon instituido o prestigiado por la sociedad, la escuela o la biblioteca. No en vano el "fandom" se asocia principalmente a la fantasía, la ciencia ficción y el terror, géneros marginales y al mismo tiempo emergentes.

En cuanto al concepto de narración serial, no abunda la bibliografía crítica; en el ámbito hispánico, Altisent (2001: 31-46) ha descrito de forma muy acertada algunos de los mecanismos de unificación de estas series novelescas, a saber:

1) La inserción de un marco paratextual, extendido a prefacios, epígrafes, títulos, encabezamientos y epílogos, en el que se hacen explícitas las claves ideológicas del conjunto; 2) la presencia de una conciencia narradora central que sincroniza la cronología exterior con la personal; 3) las coordenadas espacio-temporales; y 4) un diseño de correlaciones intratextuales de tipo contrapuntual, paralelístico o yuxtapuesto, que se desarrolla independientemente del proceso narrativo.

Las series novelescas, así concebidas, tampoco se parecen a lo que en TV o radio se pensó como seriales, o actuales culebrones, cuyos antecedentes son los folletines o novelas del siglo XIX, historias realistas o sentimentales, truculentas y simples en el fondo, lejos del barroquismo y de los mecanismos de las sagas fantásticas actuales. Así, los nexos que se dejan entre episodio y episodio son puro efectismo, sólo para despertar el interés por seguir la historia, nada más. Así, como dice Cristina Peñamarín (2005):

> *Las series abiertas, como "Compañeros" y "Al salir de clase" encadenan cada episodio con los anteriores y los siguientes de modo que los espectadores se encuentran siempre "in media res", en medio de asuntos que nadie sabe cómo van a acabar.*

El sincretismo (mezcla de géneros y de motivos o mitologías) y el dejar en suspenso marcas diferenciadoras antes aceptadas o comunes en los relatos del siglo XIX o en la narración tradicional (como la extensión del relato, su veracidad/historicidad, su unilinealidad, la jerarquía de personajes y partes dentro del macrorrelato…) serían, pues, las notas dominantes.

Los imanes que mantienen unidas estas series novelescas son el/los héroe(s) y/o el mundo ficcional creado "ad hoc", que actúa como auténtico "contenedor" de todas las posibilidades de desarrollo. Todo ello le presta, además, un aire muy posmoderno a estas producciones, que en realidad reciclan y recombinan muchos materiales y desmantelan códigos o valores obsoletos. Además, el carácter de obra abierta hace que tales series, en su conjunto, tengan la apariencia de un texto de múltiples escrituras que se van superponiendo, puesto que al ser un universo no cerrado sino compartido los sucesivos autores o "versionadores" van reescribiendo los argumentos o añadiendo nuevos elementos.

En consecuencia, muchas de estas obras se configuran como un ejemplo moderno de sincretismo literario, según el concepto descrito por Richtofen (1981), que hace que la obra esté impregnada de rasgos de modalidades diferentes, como el mito, el cuento maravilloso, las leyendas, la tradición literaria, o, eventualmente, la filmografía o las artes plásticas (en el caso del *anime*, por ejemplo).

De este modo, llegamos así a conceptos como transficcionalidad, interfábulas, polidiscursos, politextualidad, que han sido puestos en circulación por el CRILCQ de Québec (*Centre de recherche interuniversitaire sur la littérature et la culture québécoises*), el cual ha desarrollado como temática de investigación las literaturas populares y la cultura mediática[2].

Lo interesante no es sólo el campo de trabajo y sus distintas categorizaciones (colecciones, series, universos transficcionales), sino que este grupo de investigadores indaga en comportamientos que son típicos de los lectores de sagas, así, cuando sientan estos principios:

> *(…) les lecteurs n'abordent pas les textes isolément mais en fonction d'autres livres, et souvent d'un parcours à travers les textes et les livres). Cette recherche dépasse aussi les cadres stricts du domaine littéraire en éclairant des phénomènes culturels majeurs de notre époque; l'imprimé, le cinéma et la télévision ont de plus en plus recours à des formes en série (au sens large) qui remettent en question les frontières traditionne-*

[2] CRILCQ. [En línea]. Proyecto *Recueil, série, transfictionnalité. La polytextualité en littérature contemporaine*, por el GRR, grupo de investigación sobre la colección (recueil). Accesible a través de http://www.crilcq.org [Consulta: 6 de marzo. 2006].

lles imposées par les notions d'œuvre et d'auteur. Si les aspects commerciaux de ce phénomène sont bien connus, leurs aspects esthétiques le sont mohín; nous visons à combler en partie cette lacu[3].

En efecto, el lector moderno cada vez menos lee un texto de forma aislada sino en función de otros libros y lecturas (intertexto) y, a la par, tanto el libro como los otros formatos tienden a "arracimarse" en forma de series, trilogías, etcétera, con todo lo cual el concepto de texto y de autor se pone en cuestión y se abren otros conceptos, como los de transficcionalidad, universos narrativos compartidos…

En suma, en lugar de primar la visión focal o particular de un texto, en su unicidad o en su interior, hay que encuadrar el texto dentro de un "continuum", de sus relaciones con otros textos y/o discursos. Un ejemplo de ello es la elaboración a partir de clásicos como *El señor de los anillos*, *Crónicas de Narnia* o *Star Trek* (Saint-Gelais 1999: 341-361).

Por cierto, el ejemplo de *Star Trek* nos da pie a otra singularidad de la transficcionalidad de las series fantásticas novelescas: en el pasado, el itinerario habitual era ir del texto literario o folklórico a las otras versiones audiovisuales, como ha ocurrido con *Conan* o con la obra de Tolkien. En cambio, en las series posmodernas, y por influjo de las crecientes modas audiovisuales, una versión inicial en cine, cómic, videojuego o televisión puede preceder al libro.

Dentro del conjunto transficcional, caben, como hemos visto, toda clase de variantes. Una posibilidad simple es la versión fílmica de Peter Jackson sobre la obra de Tolkien: el cine lo que parece dar es una réplica de lo que hay en la novela. Hablamos entonces de adaptación de una novela o, en el camino inverso, de novelización de una película (*Star War*) o videojuego (*Resident Evil*) que hayan cobrado éxito.

Pero otra posibilidad real —por ejemplo, en *Matrix*— es que el entramado básico de la ficción originaria se vaya diseminando en los distintos "productos" o discursos de la saga, a través del "merchadising" ya planificado. Así, los clips de *Animatrix* en realidad explican elementos que apenas sí están aludidos en la película, con lo cual los discursos ya no buscan ser simplemente equivalentes o intercambiables sino complementarse. Por consiguiente, vemos que lo que fundamenta la serie novelesca es un armazón básico, lo que en el folklore llamamos *tipo* y que corresponde, más o menos, con lo que publicitariamente se coloca en la contratapa del libro como resumen o sinopsis de la saga, para que el lector "no se pierda".

De hecho, estas series tienen el mismo principio del cuento popular: lo que Segre (1985) denomina "modelo narrativo y fábula", que constan de una serie de núcleos o "motivos obligados", que se combinan en itinerarios narrativos pautados. Dicho de forma más simple, una serie, por más larga que sea, se reduce a la estructura narratológica básica (Tipo + Motivos), que se convierte en megaestructura narrativa por la acumulación o recurrencia de ciertos esquemas (viajes, búsquedas, tareas iniciáticas…).

En suma, las variaciones y los encadenamientos de Tipos es lo que hace compleja la saga, pero en su origen hay elementos simples, como es el mito fundacional de la guerra del anillo en *El señor de los anillos*. Otro caso similar es *La senda de la profecía*, el primer libro de la saga *Crónicas de Belgarath*, que se basa en una línea argumental bastante similar a la obra de Tolkien, con cambios como el sustituir el anillo por el orbe, gema mítica; Torak, el dios maligno mutilado, es Sauron; Aloria se parece a la Tierra Media, etcétera.

Por ejemplo, la sinopsis "canónica" que da la editorial Timun Mas y que sirve de hilo conductor de la serie es ésta:

> *Belgarath el Hechicero atravesó la tenebrosa Ciudad de la Noche bajo la forma de un gran lobo, y guió a Cherek y a sus hijos hacia la torre de hierro de To-*

[3] CRILCQ. [En línea], cit. http://www.crilcq.org/grr/recherche.htm

rak, el dios Maldito. Una vez allí, Belgarath se transformó de nuevo en hombre y condujo a todos hasta los oxidados peldaños de una escalera por la que ningún hombre había subido desde hacía dos mil años. Llegaron a la cámara donde Torak, el dios mutilado, permanecía adormecido y atormentado por el dolor, con su rostro horriblemente marcado y oculto tras una máscara de hierro, porque al principio de la existencia había querido dominar todo el mundo y para ello se apoderó del Orbe creado por Aldur. Pasaron ante el dios y llegaron a la estancia donde el Orbe se hallaba oculto y protegido dentro de una urna también de hierro. Cherek urgió a Belgarath a tomar el Orbe, pero el Hechicero se negó. "Yo no puedo tocarlo. Si cualquier hombre con el más leve asomo de maldad en su interior trata de hacerlo, el Orbe lo destruirá de la misma manera que quemó a Torak. Sólo un ser de corazón puro podrá cogerlo para protegernos a todos del dios Maldito"[4].

Pero más allá de este resumen más o menos parcial, lo esencial es que el núcleo narrativo a partir del cual se "expanden" todos los hilos viene resumido en el prólogo, *Sobre la historia de la guerra de los dioses y los actos de Belgarath el hechicero, adaptado del El libro de Alorn*, en el que se describen todos los pormenores del mito fundacional y se enumera todo el "mobiliario" de hombres, razas, dioses, objetos mágicos, etcétera, que conforman este universo:

Cuando el mundo era nuevo, los siete dioses vivían en armonía y las razas del hombre eran un solo pueblo. Belar, el más joven de los dioses, era amado por los alorn. Él se instaló entre ellos y los estimó, y los alorn prosperaron bajo su cuidado. Los demás dioses también reunieron gente en torno a ellos y cada dios estimó a su pueblo.

Pero Aldur, el hermano mayor de Belar, era un dios sin pueblo. Aldur vivió apartado de hombres y dioses hasta el día en que un niño vagabundo lo buscó y se presentó ante él. Aldur aceptó al niño como discípulo y lo llamó Belgarath. Belgarath aprendió el secreto de la Voluntad y del Mundo y se convirtió en hechicero…[5],

Vemos, ante todo, que el conflicto se plantea enseguida, y, como ocurre en lo que los anglosajones llaman "high fantasy", hombres y dioses conviven dentro de un esquema clásico de relato de espada y brujería, con viajes iniciáticos y todo tipo de peripecias fantásticas.

A la vista de todo esto, queda claro que las sagas fantásticas tienen un carácter expansivo y son especialmente "porosas" a los distintos lenguajes de la cultura mediática, de ahí su inclinación al mundo de la imagen, la animación, el cine o el juego estratégico (tanto analógico, el juego de rol, como digital, el videojuego), debido tanto a motivos internos (un argumento que se completa o expande a través de múltiples hilos narrativos) pero también externos, precisamente, por la presión o demanda del "fandom", de los aficionados, que de algún modo están solicitando la continuación o la versión alternativa de la historia en otro lenguaje o soporte. De hecho, las productoras o editoriales, detectando estas tendencias, son las que rápidamente fomentan estas prolongaciones o transposiciones de la historia en cuestión. Por citar un caso, del éxito del juego de rol *Dragones y Mazmorras* de los años 70 se han generado multitud de cómics, libros, películas, una serie de dibujos animados…

Se produce así lo que Anne Besson (2004) llama acertadamente "sinergias", que se deben además a factores tanto de producción como de recepción: las productoras, editoriales o distribuidoras, concentradas en "holdings" o en cualquier caso con fuertes vínculos empresariales, y del otro, el lector, mucho más diversificado en sus gustos, que gusta pasar de un soporte a otro, especialmente cuando es "fan" de un determinado producto. En todo caso, la migración de las historias ya no va, como dijimos, en la dirección clásica de la novela al filme, sino de forma mucho más multilateral: así, las series novelescas, que asociábamos al papel

[4] *La senda de la profecía* [en línea]. Base bibliográfica de Ciencia ficción y fantasía. Accesible a través de http://www.dreamers.com/libroscf/fatepi033.html [Consulta: 24 de abril. 2006].
[5] *Ídem, ib.*

impreso, han pasado a "encarnarse" en guiones de película, figuras, cartas, juegos de rol, tableros, cómic, revistas, videojuego o juegos de ordenador. De tal manera que la protoficción, lo que sería el núcleo de la saga, ya no se confunde con los textos particulares o los libros concretos: sería más bien un supratexto, que se realiza en forma de textos y/o discursos diferenciados. Tampoco el *cierre* (Lázaro Carreter 1976) de la ficción se confunde con el *cierre* de los textos: las trilogías, segundas partes, etcétera, pertenecen a esta última esfera, la ficción tiene un cierre más indeterminado, precisamente porque se presta a la narración no lineal y a la combinatoria o exploración de toda clase de posibilidades narrativas.

2. El lector de la literatura fantástica: nuevas prácticas culturales y su relación con el público juvenil

Podemos decir que ni las políticas comerciales y mediáticas ni tampoco el uso de estereotipos propios de la "paraliteratura" explican del todo el auge actual de la ficción fantástica entre los jóvenes, de modo que habrá que buscar entre las claves de este "boom" algunos de los cambios que se están produciendo en el perfil del lector del siglo XXI.

Hasta ahora los estudios de tendencias de los usuarios, tanto en el ámbito escolar o bibliotecario[6], venían detectando que por ejemplo en las consultas en bibliotecas los jóvenes preferían, por este orden, géneros o temáticas de aventuras, intrigas, cómics, ciencia ficción, terror, biografías…, y, en posiciones más distantes, consultaban libros de poesía, teatro o clásicos.

Por supuesto, esto ha llevado a interpretar que las preferencias lectoras de estas edades se decantaban por lo que genéricamente llamamos "libros de aventuras", pero ahora estamos hablando de otro hecho cualitativamente distinto: un lector que alterna distintos lenguajes y soportes (lector multimedial) y un lector que se "escora" voluntariamente hacia ciertos géneros (por ejemplo, ciencia ficción).

Pero con una singularidad: el joven que se aficiona, por ejemplo, al mundo de *El señor de los anillos* no sólo conoce esta obra sino todo una gama de libros de apoyo, diccionarios, enciclopedias, libros de imágenes, epistolarios, etcétera, con lo cual, en un estudio cuantitativo al uso, nos aparecería como "lector deficiente"[7]. Dicho de otro modo, una práctica lectora que estadísticamente se definiría como escasa, en realidad es muy densa por "los usos sociales que produce", por ejemplo, la indagación transversal que lleva al joven a devorar publicaciones de diversa índole —aunque no gocen de reconocimiento— y a "transitar" de un lenguaje artístico-literario a otro.

En consecuencia, vemos que la separación entre lectores y no lectores no es tan tajante como pudiera parecer, ni la lectura de evasión es sólo eso, ni toda ficción fantástica con éxito entre los jóvenes se reduce a un conglomerado de esquemas.

El lector joven que se mueve en estos parámetros de las narraciones *seriales*, del "fanfiction" o de los usos alternativos de Internet lo que está es privilegiando géneros antes marginales y ahora emergentes, como la fantasía, la ciencia ficción y el terror, y está igualmente focalizando nuevas temáticas, personajes y géneros, que resultan de una fusión o hibridación de la mitología, el folklore, los clásicos, las tendencias más modernas (ya hemos aludido al "cyberpunk"), las modas audiovisuales…; de forma que en este amplio cóctel todo tiene cabida: la literatura vampírica, por citar un ejemplo, sería buena muestra de ello, más que innovar se reciclan continuamente materiales de diversas fuentes.

[6] Véase LÓPEZ FERNÁNDEZ, Juan A. (1996): (Dir.) *Utilización de las bibliotecas públicas en la enseñanza no universitaria. El caso de la Región de Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia.

[7] En terminología de Joëlle Bahloul (1990) "faible lecture o faible lecteur".

En resumidas cuentas, en este nuevo panorama de la lectura juvenil, juega un papel fundamental la aparición de un lector masificado, pero también de una clase de lector más *activo*, mucho más diversificado en sus gustos, y que además no tiene una visión compartimentada de las artes, sino que puede pasar de la lectura de un libro al visionado de una película o a jugar en una consola algún juego estratégico, y en todos ellos, de algún modo, puede haber muestras de la serie preferida, como está ocurriendo con *El señor de los anillos* y tantos otros.

Al personalizar sus gustos llega a ámbitos como los ya comentados del "fan fiction" y el "fandom", un mundo de mitomaníacos, que se identifican de forma especial con determinadas producciones y que "pueblan" este mundo de ficción casi con la misma intensidad que Alonso Quijano "habitaba" las novelas de caballerías, convirtiéndose en fans de los libros, películas, vestuarios, objetos de todo tipo ("merchandising"), reescribiendo textos, etcétera.

Lejos, pues, de ser un simple tema de moda o un reclamo comercial, las series o sagas fantásticas no son una manifestación de una mente divagante o centrada en puras excentricidades, pues la génesis de estos mundos es sin duda un entrenamiento cognitivo de primer orden para el niño, y, por lo mismo, una fuente de placer para el adulto.

Por otro lado, la amalgama de lenguajes y medios en que se expresa la saga tiene también una vertiente positiva. El lenguaje sincrético de las sagas o el apoyo en diferentes códigos y formatos (por ejemplo, el conocimiento previo de un personaje, como Conan, a través de sus distintas versiones en cómic, cine o libros), nos lleva al entrenamiento de amplias habilidades cognitivas. Por si eso no fuera suficiente, cada vez se hace más evidente que tales obras "fantásticas" son en realidad alegorías del mundo presente, tal como han sostenido numerosos críticos a propósito de las obras de ciencia ficción. Optimistas o pesimistas, de ambientación medieval o posmoderna, con la espada o el robot, estas obras siempre ponen sobre el tapete el *imaginario* que nos preocupa y que es capaz de responder, en cada momento, a las preguntas que nos hacemos implícitamente como comunidad y como individuos.

Precisamente, los límites difusos entre personas y cyborgs, por poner un ejemplo, evidencian el tratamiento de la identidad propio de la narrativa posmoderna, la identidad como una (re)construcción, tal como vemos en la última obra de U. Eco, *La misteriosa llama de la reina Loana* (2004). No deja de ser significativo que muchas de estas series arranquen con la genealogía, los orígenes de los personajes principales o héroes, o con los orígenes del universo en cuestión, igual, en suma, que en los mitos etiológicos, cosmogónicos o fundacionales del folklore.

Así pues, la mitología es el armazón de lo fantástico, y por eso no es de extrañar que ésta, en forma de mitologías antiguas o nuevas, sea lo que más atraiga al joven, y que las diversas obras y lenguajes en que se expresa la ciencia ficción, la fantasía o el terror estén impregnadas de motivos y argumentos mitológicos.

Todo ello además en medio de una tradición de marginalidad de estos géneros, que no han sido incorporados al canon clásico de "lecturas de calidad" e incluso han sido mirados con desdén desde algunos ámbitos académicos. Máxime cuando, no sin razón, la literatura fantástica ha sido vinculada a la literatura infantil y juvenil[8], cuyo status teórico y científico viene siendo cuestionado desde diversos ámbitos, a pesar del amplio desarrollo del corpus y de los estudios sobre la misma acaecido en las últimas décadas.

[8] *Literatura fantástica, literatura infantil, para jóvenes, narrativa juvenil...* son muchos los nombres o etiquetas que han llevado a la formulación paradójica de G. Martín Garzo, en declaraciones a *El Mundo*, 12 de enero de 2004 "...como alguna vez dijo alguien, la literatura infantil es esa que también pueden leer los niños". Y es que trazar lindes es siempre conflictivo, por eso la buena literatura –y más la de carácter fantástico– siempre termina atrayendo al público infantil, que de una forma u otra se apropia de ella, es algo que viene ocurriendo desde *Los Viajes de Gulliver*.

La fantasía pone de relieve, pues, las conexiones entre el imaginario popular o folklórico y el imaginario literario individual. Con razón se ha dicho que el cine fantástico es el último "hijo del relato oral". En este contexto, la apertura de los géneros es algo muy propio de la narrativa posmoderna, que tiende siempre a desmantelar y reconfigurar convenciones, como es esa *hibridación entre fantasía, terror y ciencia ficción*, o entre *narración verbal y narración no verbal*.

Por lo demás, estos nuevos valores de la literatura de imaginación desarman ciertos prejuicios. A este respecto, Graciela Montes critica la "mala prensa" en torno a la fantasía, la imaginación y el mundo de los niños, desmontando las trampas subyacentes a los clichés de Realismo y Fantasía y, en especial, advierte sobre los peligros de cercenar las posibilidades de creatividad del niño bajo pretextos socializadores o de educación[9]:

> *Según el parecer de muchos, una de las cosas que menos les convendría a los niños sería precisamente la fantasía. Ogros, hadas, brujas, varitas mágicas, seres poderosos, amuletos milagrosos, animales que hablan, objetos que razonan, excesos de todo tipo deberían según ellos ser desterrados sin más complicaciones de los cuentos. El ataque se hace en nombre de la verdad, de la fidelidad a lo real, de lo razonable.*
>
> *Ya Rousseau había determinado que poco y nada habría de intervenir la literatura en la esmeradísima educación de su Emilio, y muchísimo menos los cuentos de hadas, lisa y llanamente mentirosos.*
>
> *Y después de él innumerables voces se levantaron contra la fantasía.(…)*
>
> *En fin, la fantasía es peligrosa, la fantasía está bajo sospecha: en eso parecen coincidir todos. Y podríamos agregar: la fantasía es peligrosa porque está fuera de control, nunca se sabe bien adónde lleva.*
>
> *Pero ¿de qué se acusa en realidad a la literatura infantil cuando se la acusa de fantasía? ¿Por qué tanta pasión en la condena? ¿En nombre de qué valores se lanza el ataque? ¿Qué es lo que se quiere proteger con ese gesto?*
>
> *Estoy convencida de que, en esta aparente oposición entre realidad y fantasía, se esconden ciertos mecanismos ideológicos de revelación/ocultamiento que les sirven a los adultos para domesticar y someter (para colonizar) a los chicos.*
>
> *Fue en esa época de creciente control sobre la infancia cuando empezó a cobrar fuerza la idea de que la fantasía podía ser peligrosa. Se proponía, como alternativa, una especie de "realismo" muy particular que echó raíces y que, con altibajos, sobrevive hasta nuestros días. Crecieron como hongos cuentos de "niños como tú" colocados en situaciones cotidianas, semejantes en todo lo visible a las del lector —cuentos disfrazados de realista—, en los que sin embargo, por arte de birlibirloque, la realidad era despojada de un plumazo de todo lo denso, matizado, tenso, dramático, contradictorio, absurdo, doloroso: de todo lo que podía hacer brotar dudas y cuestionamientos. Así, despojada, lijada, recortada y cubierta por una mano de pintura brillante era ofrecida como la realidad, y el cuento, como cuento realista. Los pedagogos, contentos, porque el cuento informaba acerca del entorno, "educaba" (fin último de todo lo que rodeaba a lo infantil) y no se desmadraba por esos oscuros e imprevisibles corredores de la fantasía.*

Frente a esta visión alicorta y simplificadora de lo que es el niño y de lo que es la literatura, Graciela Montes defiende, lo mismo que respecto al lector adulto, un "contrato" abierto con el texto, un pacto o exploración abierta:

> *… una búsqueda nueva; ni el sueñismo de la fantasía divagante ni el realismo mentiroso. Más bien exploración de la palabra, que es exploración del mundo y que incluye en un solo abrazo lo que suele llamarse realidad y lo que suele llamarse fantasía. Es decir, literatura.*

De hecho, la *suspensión de marcas* diferenciadoras entre unos géneros y otros, entre la realidad y la ficción, es una característica del llamado "capitalismo de ficción", que es, al fin y al cabo, el lado cultural de la sociedad post-industrial. No sólo en los *reality shows*, en multitud de manifestaciones vemos el

[9] Montes, Graciela. *Realidad y fantasía o cómo se construye el corral de la infancia* [en línea]. Accesible a través de http://www.edicionesdelsur.com/padres_art_11.htm [Consulta: 14 enero. 2006].

"cruce" entre historias reales y ficciones, como ocurre en los casos sobre los que se asientan muchas series televisivas[10] o películas.

3. Conclusiones

La *construcción de imaginarios* es el denominador común de estas series novelescas fantásticas, que utilizan medios recurrentes, como la formación de estos mundos autoconsistentes a través de procedimientos tomados del mito (las cosmogénesis, genealogías…).

La narración serial y la narración no lineal son inherentes a estas formas narrativas en continua expansión, que a partir de un tronco inicial desarrollan múltiples itinerarios narrativos, sobre la base del marco común de un espacio (geografía), un tiempo (cronología) y/o un repertorio de personajes.

Así pues, sobre estos pilares, hemos construido la tesis de la existencia de un patrón de estas series fantásticas que, más allá de las marcas de los subgéneros clásicos (fantasía, ciencia ficción, terror, espada y brujería…), aspiran a crear mundos autoconsistentes, ensanchando siempre lo que Graciela Montes llama la "frontera indómita" de la creación (Montes 1999: 52), y usando para ello lo mismo héroes bárbaros que intelectualizados, o escenarios medievales que futuristas o de terror.

Al analizar estas series y su "porosidad" hacia otros lenguajes y formatos (A. Besson 2004), nos hemos centrado en otra cuestión importante, el análisis de la misma no desde la perspectiva tradicional "discontinua" del autor y la obra en singular, sino de su pertenencia a un conjunto o "continuum" de obras ("el ciclo", en terminología de Besson), que además no son sólo literarias sino que se expanden hacia los otros lenguajes artísticos. "Conjunto transficcional" es como lo llama el profesor canadiense Saint-Gelais (2000), y esta consideración del texto en su continuidad y pluralidad y los vínculos con esta unidad macrotextual que formaría el "ciclo", nos abre una perspectiva interesante, el estudio intertextual e interdiscursivo.

Desde el punto de vista *intertextual*, la consideración de los hipotextos subyacentes a estos textos nos lleva a indagar sus fuentes no sólo en los conocidos patrones de la mitología sino en una gran variedad de textos de la tradición folklórica y/o literaria. Nuevamente, el mito, con todas sus actualizaciones se nos aparece como *referente* continuo. Y esta recepción renovada del mito, el cuento o la leyenda tradicionales nos lleva a plantear la similitud de la (re)elaboración de las sagas con la lectura rabínica del "midrash", en la medida que la saga se construye a menudo como un comentario o desarrollo de las fuentes míticas que usa para su (auto)fundamentación.

Todo ello tiene que ver con una cultura de la posmodernidad, que por un lado ha hecho del reciclaje y la hibridación dos mecanismos básicos en su producción artística, lo cual se hace patente en estas series donde el mestizaje de contenidos, géneros y técnicas aparece por doquier; por otro lado, la crisis del *canon clásico*, la indagación de toda clase de géneros y propuestas, está igualmente en consonancia con un género a caballo entre lo clásico y la modernidad literaria, lo folklórico y lo tecnológico/futurista, la tradición o la mitología local y la orientación hacia mundos completos y la globalización.

Las repercusiones sobre la lectura/recepción del texto/mensaje literario/artístico son evidentes; el lector tradicional se centraba en un autor y una obra, y hacía una lectura intensiva; el lector posmoderno tiene que situarse un poco en la *Biblioteca de Babel* de Borges: colocado ante un mundo lleno de fragmentos debe recomponerlos dentro de una unidad; su punto de mira se ha desplazado, sigue consumiendo

[10] Es el caso de *CSI*, pero también de muchas otras series que acuden a archivos policiales o a otras fuentes similares.

libros o películas concretas, pero, si quiere enterarse bien, ha de religarlas a una serie, ciclo o colección más amplia, por ello debe primar más una lectura extensiva y multimedial, que le facilite transitar por escenarios y formatos distintos.

Con todo ello pretendemos reivindicar el valor artístico de, al menos, algunas de estas series, y en todo caso del valor esencial de construir imaginarios, fundar reinos, relacionar razas o seres de todas clases, en suma, ampliar horizontes. En todo caso, esta dimensión de la literatura fantástica como educación ética y estética (creación de valores, habituación a la comprensión de lenguajes artístico-literarios) poco tiene que ver con la dimensión adoctrinadora que se ha dado a la misma –a pesar de sus temas fantásticos– y que no podemos confundir con el concepto de compromiso. Precisamente por su orientación a crear realidades alternativas, la saga fantástica admite, claro, una lectura "escapista", de evasión, pero también de expresión de la verdad profunda del mito. Ciertamente, se puede hacer una lectura esotérica de estas historias, como con las leyendas, pues, al fin y al cabo, su parentesco con ellas es más que notable.

Éste –y no el mero índice de ventas– es, por nuestra parte, el valor en positivo que damos a estos géneros, dado que sus autores/recreadores/lectores son millares o millones de constructores de sueños y que, en esa medida, no sólo contribuyen a la educación ética y estética sino que tal vez estén ayudando a la transición de las formas artísticas del siglo XX a las del siglo XXI.

Y si el imaginario es el motor para construir *utopías* y si, como argumenta Sloterdijk (2000), la utopía debe ser ante todo una voluntad consciente, "motor y gasolina" al mismo tiempo, entonces las sagas sirven para ayudar a crear un "inconsciente a la altura de nuestras preguntas", para cumplir esa función autohipnótica, a través de la cual el individuo moderno, y sobre todo el grupo moderno, reencuentra una motivación, una fuerza motivadora universal.

La diferencia con el pasado es obvia, son utopías laboriosamente construidas, a vueltas siempre con lo que más interesa al pensamiento posmoderno –las variaciones sobre la identidad y la alteridad– y son utopías individuales que, con todo, van encontrando eco en otras sensibilidades afines, porque, a fin de cuentas, lo que nos jugamos es:

> *Esa una nueva sabiduría consistente en gestionar la propia vida dándonos cuenta que la reserva de energía e ilusión sobre la que reposamos no es infinita, también hemos entrado, por lo que concierne a la utopía y de una manera absolutamente lúcida, en el reino de una autohipnosis consciente. El inconsciente clásico había sido representado bajo la forma de una infinita subjetividad, como una fuente infinita que nos alimentaba de energías inagotables. Pero ahora descubrimos que ése no es del todo el caso. Nuestro tema principal no es el deseo, es la fatiga.*[11]

Pues bien, en esa polaridad que tanto nos incumbe hoy de éxito-fracaso, orden-desastre, creación-destrucción, están estas series novelescas fantásticas, que, no lo olvidemos, tienen "per se" una dimensión colectiva, de construcción de mundos y lazos sociales, que las ubican muy lejos del individualismo o del psicologismo de la novela burguesa del siglo XIX. Verlo así quizás nos cambie ciertos prejuicios.

En apariencia, estas nuevas utopías no resuelven nada, son un mero elemento de *atrezzo* o de ocio pero en la práctica las revoluciones políticas están siendo sustituidas por revoluciones tecnológicas o "mentales" y en esto las sagas sí tienen su carga de profundidad. Como bitácoras de esas plataformas gigantes en que según Sloterdijk (2000: 34), navega la Humanidad.

[11] SLOTERDIJK, Meter: "La utopía ha perdido su inocencia", entrevista con Frabrice Zimmer [en línea]. Accesible a través de http://www.petersloterdijk/texts/es_texts/es_texts_PS_la%20utopia_ha.html [Consulta: 21 febrero 2006].

Si admitimos tales premisas, la paradoja está servida: las series novelescas, hijas de la ficción fantástica, se convierten así en un instrumento de esta racionalidad que busca construir ilusiones o utopías útiles para la sociedad del siglo XXI y, por consiguiente, un instrumento potencial para encarar algunas soluciones de los problemas más urgentes que tiene la lectura, como práctica aún depauperada o anclada en ciertos convencionalismos. Los cambios de perspectiva ya se están produciendo, y van en el sentido claro del mayor protagonismo del lector, de ahí el recurso a la analogía del "tuning": también el lector moderno lo que hace es apropiarse del texto, personalizarlo, hacerlo suyo con diferentes recursos; y, además, es un lector que no sólo quiere ponerse "al volante" sino que se atreve a usar elementos nuevos, a explorar otras posibilidades, lo mismo, a fin de cuentas, que quien se pone a la consola de un videojuego o ante un multimedia.

La prospectiva señala la tendencia a la personalización de la lectura y a la diversificación de las prácticas culturales, que compaginarán la recepción de una literatura de mayorías y de éxito con la especialización de ciertos gustos y audiencias en algunos géneros/autores/corrientes. En todo caso, igual que en el "tuning", la apropiación de las lecturas a un consumo personal es una tendencia innegable, de ahí la necesidad imperiosa de una correcta educación literaria y de unos mediadores de lectura profesionalizados, capaces de transmitir criterios para filtrar la ingente oferta (verbal y transficcional) que se avecina.

Todas estas prácticas –al menos ésa es nuestra convicción– no deshumanizarán la lectura sino que, al contrario, servirán a ese nuevo Humanismo de que habla Peter Sloterdijk (2000:67) o a la creación de esos nuevos espacios de libertad y utopía que, según hemos constatado, la literatura es capaz de articular, en esa perfecta simbiosis de la construcción artística: el poder de la imaginación y la capacidad explorativa del juego.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTISENT, M. E. (2001). "El cuento secuencial de Francisco García Pavón: a propósito de *Los liberales*", en *DICENDA. Cuadernos de Filología Hispánica*, 19, 31-46.

BAHLOUL, Joëlle (1990): *Lectures précaires. Étude sociologique sur les faibles lecteurs*, París: Centro Georges Pompidou.

BESSON, Anne (2004): *D'Asimov à Tolkien, cycles et séries dans la littérature de genre*, París: CNRS Editions.

CASCIARI, H. "No sé cómo llegué al segundo capítulo", [en línea]. [Ref. 22 de diciembre de 2005]. Accesible a través de http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/2-1213-2005-12-07.html

ETTE, Tomar (1995): "Dimensiones de la obra: iconotextualidad, fonotextualidad, intermedialidad." En: Spiller, Roland (Hg.): *Culturas del Río de la Plata (1973 - 1995). Transgresión e intercambio*. Frankfurt am Main: Vervuert Verlag.

LÁZARO CARRETER, F. (1976): *Estudios de poética*, Madrid: Taurus.

LLUCH, G. (2003): *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

MONTES, Graciela (1999): *La frontera indómita*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

PAJARES TOSCA, S. (2003): *Literatura Digital. El paradigma hipertextual.* Cáceres: Universidad de Extremadura.

PEÑAMARÍN, Cristina: *Ficción televisiva y pensamiento narrativo*, [En línea]. [Ref. de 12 de diciembre de 2005]. Accesible a través de http://www.uc3m.es/uc3m/inst/MU/Cristin3.htm

RETTENMAIER, M. *et al.* (2005): *Além da plataforma nove e meia: pensando o fenômeno Harry Potter.* Passo Fundo: UPF.

RICHTHOFEN, Erich von (1981): *Sincretismo literario. Algunos ejemplos medievales y renacentistas*, Madrid: Alhambra.

SAINT-GELAIS, Richard (1999), "De la constellation Star Trek: science-fiction et transfictionnalité", en *L'empire du pseudo. Modernités de la science-fiction*, Québec, Nota bene.

— (2000): "La fiction à travers l'intertexte: pour une théorie de la transfictionnalité", Coloquio "on line", en *Fabula* 1999-2000, especial sobre "Frontières de la fiction".

SEGRE, C. (1985): *Principios de análisis del texto literario.* Crítica: Barcelona.

SLOTERDIJK, P. (2000), *Normas para el parque humano.* Madrid: Siruela.

Senís Fernández, Juan
"Valores y lectura(s)",
en *Revista OCNOS* nº 2, 2006, p. 79-90.
ISSN 1885-446X.

Valores y lectura(s)

Juan Senís Fernández
Universidad de Castilla-La Mancha

PALABRAS CLAVE:
Valores, libros de texto, lecturas, educación literaria.

KEYWORDS:
Values, handbooks, readings, literary education.

RESUMEN:

El presente artículo es el resultado del proyecto de investigación titulado "Valores y lectura. Alfabetización para una sociedad multicultural", que, bajo la dirección de los doctores Pedro C. Cerrillo y Santiago Yubero, y con la financiación de Consejería de Ciencia y Tecnología de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, se llevó a cabo en el CEPLI entre 2003 y 2005.

Con dicho proyecto se pretendía, entre otros objetivos, revisar los libros de Lengua del segundo ciclo de Primaria (es decir, de cuarto, quinto y sexto curso) con el fin de comprobar cómo se presentaban los valores a través de sus textos y sus paratextos.

Con tal cometido, se llevó a cabo una consulta acerca de los manuales usados en los colegios de Cuenca, Albacete y Toledo. De tal consulta provino el *corpus* de la investigación, que se redujo a los libros de Lengua de las editoriales Anaya, Edelvives, Santillana y SM, que resultaron ser los más utilizados en las tres provincias.

El artículo toma estos libros como materia de estudio, y supone un resumen de la investigación. Como tal, será simplificador e incompleto, pero esperamos que resulte lo suficientemente esclarecedor y definitorio en sus ideas y conclusiones como para que el lector se haga una idea de la investigación en su conjunto.

ABSTRACT:

This article is the result of the research project "Values and Reading. Literacy in a Multicultural Society", directed by Pedro C. Cerrillo and Santiago Yubero and developed in the CEPLI form 2003 to 2005, with the economical support of the Department of Science and Technology of the Regional Government of Castilla-La Mancha.

One of the aims of this project was to revise the handbooks of Spanish and Literature used in the second cycle of the Primary Education in order to determine the way in which values are presented through texts and paratexts.

For doing that, we made a survey in the schools of Cuenca, Albacete and Toledo. Suite to this survey, we obtained the *corpus* for the research, which was reduced to the handbooks more used in the three provinces: Anaya, Edelvives, Santillana and SM.

This article analyses these manuals. Being a synthesis of a more complex and vaster research, it could seem to be necessarily incomplete and simplifying, but we hope it would result illuminating enough for the reader to have a general idea of the whole research.

Valores y libros de texto

La elaboración de los libros escolares es una empresa compleja que se agudiza aún más en el caso de los libros de Lengua del segundo ciclo de Educación Primaria, cuyos responsables deben procurar incluir y equilibrar objetivos tan dispares como la adquisición de contenidos gramaticales y literarios, la consolidación de habilidades lecto-escritoras, el fomento del gusto por la lectura, la contribución al afianzamiento de la competencia literaria y la educación en valores. Todo ello sin dejar de ofrecer libros de texto atractivos, tanto desde un punto de vista externo (cosa que consiguen, pues cada vez son más sugestivos los volúmenes) como interno, por la manera en que se presentan los contenidos. En suma, hay dos vertientes en principio dispares y pertenecientes a dominios alejados que los libros deben aunar: de un lado, la relacionada directa o indirectamente con la asignatura (lingüísticos y literarios); de otro, la ligada a los valores. Así, y como resultado de las directrices ministeriales para este tramo de la enseñanza obligatoria, un manual de Lengua de segundo ciclo de

Primaria debe servir, además de para enseñar la asignatura, para exponer ciertos valores.

A la complicación que supone aunar en un solo manual estas dos vertientes se añade la dificultad adicional derivada del protagonismo absoluto de los textos. El texto –literario o no– sigue siendo la herramienta privilegiada a través de la cual se introducen, practican y adquieren los contenidos de la asignatura de Lengua. Con sus carencias y limitaciones, y hasta que se invente otro método más eficaz, es así, y por mucho tiempo seguirá siéndolo.

La confluencia entre estas dos imposiciones –la pluralidad de los contenidos y objetivos, y la presentación, tratamiento y aprendizaje de los mismos a través de los textos– explica casi todas las características de los manuales, y se refleja directamente en las unidades didácticas, cada una de las cuales, con su yuxtaposición (que no verdadera imbricación) de materia y textos, se revela como una plasmación a pequeña escala de los distintos niveles que los manuales pretenden cubrir: el lingüístico-literario y el temático-transversal. También se refleja, dentro de las propias unidades didácticas, en los textos que las conforman. Una parte importante de la presentación de los contenidos de cada unidad recae en los textos (bien sacados de otros libros, bien escritos expresamente para el libro), aunque no todos poseen la misma importancia o desempeñan las mismas funciones. Existe una acusada y clara jerarquía que distingue entre una lectura principal, que encabeza las unidades, y varios textos secundarios e instrumentales, generalmente más breves, cuya lectura es, más que un fin, un medio para introducir y practicar contenidos gramaticales, léxicos, ortográficos y literarios.

Esta jerarquía impone también una especialización en las funciones de los distintos géneros literarios, y hace que haya unos géneros literarios más adecuados que otros para ocupar según qué puestos dentro de las unidades. En general, los distintos géneros se especializan y ocupan lugares diferentes porque se adaptan mejor a las distintas funciones que imponen esos distintos lugares.

La narrativa infantil y juvenil

No debe cumplir los mismos objetivos un texto que ocupa y desempeña el papel de lectura principal de la unidad que otro usado para presentar y practicar un contenido lingüístico o literario. Al primero se le exige, en primer lugar, capacidad para atraer e interesar a los alumnos, pues viene a ser la puerta por donde éste accede a la unidad y, por eso mismo, se debe procurar que tenga ganas de traspasarla y de seguir indagando sobre lo que hay más allá. Deben ser, por tanto, textos atractivos, además de ricos en contenidos y en posibilidades de debate y discusión, con vistas a estimular la participación en el aula y la expresión oral y escrita. Al tratarse de lecturas que abren el camino y sirven como preparación para los conocimientos que serán adquiridos y practicados a lo largo de la unidad, tienen que dar mucho de sí en este sentido. Se consigue tal fin con mayor eficacia, comodidad y rapidez recurriendo a lecturas cuyos temas y recursos estilísticos no resulten extraños a los alumnos, pues más fácil resulta allanar el camino en la puerta de entrada si lo que vemos nos es familiar. Del mismo modo, si esas lecturas principales sirven para introducir el *leit-motif* de toda la unidad, el tema al que van a remitir casi todas las lecturas y actividades de la unidad, más vale seleccionar cuidadosamente los textos que van a ser lecturas principales para que no desentonen dentro de la unidad y para que den una perfecta nota de afinación a todo el conjunto. Y, como ese tema principal de la unidad está relacionado directa o indirectamente con un valor, porque cada unidad debe aportar valores al lado de

los contenidos de la asignatura, los textos que sean lecturas principales también habrán de estar relacionados. Por último, las lecturas principales deben ser, en su mayoría, textos literarios, ya que, según se desprende del modo en que están repartidas y jerarquizadas las funciones en las unidades, la lectura principal acaba por ser casi siempre el único espacio en que el alumno practica algo parecido a la lectura por la lectura, esto es, el único lugar del libro de texto donde se ofrece una lectura con ciertos tintes lúdicos y más cercana a la lectura emprendida por voluntad propia, no impuesta. No deja de ser una lectura también instrumental, en la medida en que sigue estando enmarcada dentro de un libro de texto, e impuesta, dado que no la elige él. Pero ese fin instrumental se presenta con menos claridad en estas lecturas principales que en otros textos de las unidades, éstos sí más supeditados a los contenidos de la asignatura. La lectura principal se presenta menos encorsetada por las actividades, y éstas son menos rígidas, por lo que dejan respirar al lector. Una razón de más para cuidar la elección de estas lecturas principales.

Todas estas condiciones —atractivo, riqueza en temas y potencialidad en debates y actividades posteriores a la lectura, familiaridad con el lector, literariedad— las cumple a la perfección la narrativa infantil y juvenil. Ésta *conecta* con los alumnos, porque se relaciona con sus propias lecturas fuera del aula, y por eso resulta adecuada para presentar las unidades y motivar a los alumnos. Son también textos literarios que ofrecen un mínimo contenido en valores sin necesidad de acudir a panfletos o lecciones explícitas. Por estas razones, aunque no todas las lecturas principales de las unidades son narraciones para niños y jóvenes, sí ocupan éstas en un muy significativo porcentaje ese puesto de honor. Puede que también estas razones expliquen la preponderancia de la narrativa infantil y juvenil en todos los manuales de Lengua de Primaria revisados.

Con tan claro predominio, los demás géneros quedan mayoritariamente relegados a otras funciones y a otras posiciones menos lucidas que la lectura principal.

La poesía

La poesía, pese a ser el segundo género más representado en los manuales, rara vez aparece como lectura principal. Casi siempre lo hace en otras secciones de las unidades, en las que el espacio que corresponde al texto es más reducido. Se adaptan particularmente bien a ellas los poemas no demasiado extensos, que ofrecen además una alternativa preferible a la de mutilar un texto más extenso para hacerlo encajar en un espacio limitado.

En la poesía, además, se cambian las tornas respecto a narrativa: no prevalece la infantil y juvenil, y no hay que descartar como posible causa de este hecho la existencia de una poderosa tradición poética en lengua española, rica en autores de renombre, quizás sin parangón en otros géneros, indirectamente proporcional a la poca producción y escasa edición de poesía infantil y juvenil, y más si se la compara con la profusión de la narrativa. De hecho, una parte no pequeña de la poesía incluida en estos libros es de tipo popular, *corpus* del que la poesía infantil se ha alimentado tradicionalmente.

La poesía de los grandes autores hispanos y la lírica popular son las facetas más representadas del género, el cual, siempre dentro de esta tendencia predominante a ser incluida en secciones secundarias, se presta a cumplir facetas dispares.

Mientras que algunos subgéneros líricos populares, como las adivinanzas, los trabalenguas o las canciones, funcionan como vía de escape lúdica, y sir-

ven para proponer juegos al final de las unidades, la poesía culta o de autor conocido resulta adecuada para presentar ciertos contenidos literarios, sobre todo relacionados con el estilo, las figuras literarias o la métrica, así como para realizar un comentario sobre un texto completo. Así, a la hora de elegir un poema para tratar ciertos aspectos literarios, en los libros se opta decididamente por los clásicos, y de ahí que aparezcan repetidamente autores como José de Espronceda, Federico García Lorca, Rafael Alberti y Antonio Machado o poemas tan conocidos como el *Romance del prisionero* o *La canción del pirata*.

Al mismo tiempo, tanto la lírica popular como la culta coinciden en el cumplimiento de una importante función: ambas dan a conocer nuestro acervo cultural, ya sea porque sus autores son grandes clásicos de nuestras letras, ya sea porque se trata de poemas de raíz popular que ponen en contacto a los alumnos con una tradición oral casi perdida y con la que no han estado familiarizados.

Los textos informativos

Al lado de estas representaciones y especializaciones dispares de la poesía y de la narrativa, significativo es el volumen de textos informativos, que triplican a los teatrales, con lo cual la tríada genérica clásica (épica, lírica, dramática) desaparece de la educación literaria que proporcionan los libros escolares.

La mayoría de estos textos informativos está escrita expresamente para el libro, y trata de temas *de rabiosa actualidad*, generalmente sociales o ecológicos. Suelen aparecer bajo epígrafes como "Texto informativo", "Documentos", "Documentales" o "Reportajes", títulos que resaltan su condición de ventanas al mundo, de referenciales y no ficticios. Destacan, por tanto, por su contenido y, sobre todo, por su contenido en valores. Son textos correctos, de calidad media, pero no especialmente brillantes por sus ideas o su estilo, en los que, en contraste con los literarios, prima la función denotativa del lenguaje. Poco usados como lecturas principales, casi siempre aparecen en secciones secundarias con el fin de presentar y practicar contenidos ligados a la asignatura de Lengua. A pesar de ello, no cabe ninguna duda de que la preferencia por esos textos y no por otros se debe a su contenido en valores. Porque para introducir las conjunciones, las preposiciones o cualquier aspecto de la asignatura casi cualquier texto valdría, y no sería imprescindible acudir a una lectura que tratase sobre la explotación laboral o el derecho a la nacionalidad, como sucede en algún caso. Con esta elección, un solo texto sirve para presentar un contenido relacionado directamente con la asignatura y para consolidar el contenido en valores de la unidad. De este modo, los textos informativos, al igual que sucedía con los narrativos y los poéticos, también se especializan.

La especialización de los géneros

Con tal especialización, cada género literario queda relegado mayoritariamente a una función y a una posición dentro de una unidad didáctica: mientras que la narrativa infantil y juvenil sirve para casi todo y por eso la encontramos casi siempre como lectura principal, la poesía, al quedar circunscrita en la mayor parte de los casos a la educación literaria, se halla en posiciones secundarias, al igual que los textos informativos, que presentan contenidos lingüísticos o textuales y refuerzan los trasversales. La poesía apenas se usa para destacar su contenido en valores, quizás porque se elige la vía más fácil, que en este caso conduce por la narrativa para niños y jóvenes y por los textos informativos, donde los valores suelen estar más claros.

A pesar de esta especialización, la preponderancia, tanto en situación como en cantidad, de la narrativa infantil y juvenil en los manuales resulta insoslayable. Si su versatilidad y polimorfismo explicaban, como vimos, su mayoritaria presencia como lecturas principales en las unidades didácticas, esas mismas características explican su predominio en los libros de Lengua. Con ellos se puede interesar a los alumnos, que no ven distancia entre su propio mundo, su mundo lector y el mundo que les proponen esos textos, y trabajar con textos literarios dotados de un mínimo de contenido en valores sin necesidad de echar mano de textos informativos, dado que tradicionalmente "la Literatura Infantil se ha resentido en exceso de una necesidad 'oficial' de comunicar determinadas enseñanzas, moralidades o doctrinas", pues se le ha exigido "no sólo capacidad para instruir o adoctrinar, sino que, en sí misma, fuera una parte esencial de la educación literaria de los niños, despojándola de los únicos valores que le son exigibles, los literarios" (Cerrillo 2001: 79-80). Si hoy en día ya se ha superado "el problema de la excesiva dependencia, además institucionalizada, de la educación y la moralidad", la Literatura Infantil se enfrenta a otros problemas que, como aquél, repercuten negativamente en sus componentes literarios, entre los cuales figura lo que Victoria Fernández ha llamado "utilitarismo curricular", es decir, "el aprovechamiento de la lectura de textos literarios para el cumplimiento de objetivos escolares ajenos a la propia lectura" (*ib.*: 80-81). Así, nos hallamos ahora mismo, en el terreno de los libros de texto, en una difícil encrucijada, en la que han venido a sumarse, superponerse, retroalimentarse y enriquecerse estas dos derivas utilitaristas: por un lado, la de una larga tradición de uso de la Literatura Infantil con fines morales y adoctrinadores (antiguo utilitarismo); de otro, la de las nuevas tendencias, por las cuales se usan los textos para cumplir con ciertos objetivos escolares (nuevo utilitarismo). En suma, al sedimento dejado por la tradición (a veces tan difícil de calibrar como de eliminar) se suma una tendencia nueva parecida en su utilización del texto aunque distinta en contenidos (que destaca los valores del texto también, aunque sean otros).

Esta deriva se intensifica por el propio carácter de la Literatura Infantil y Juvenil, cuyos "dos principios básicos de adecuación (...) a su destinatario son", según Teresa Colomer, "la conveniencia educativa y la comprensibilidad del texto", de manera que "la literatura infantil y juvenil que cumpla ambos objetivos, el educativo y el literario, puede ser sancionada por los adultos como literatura infantil y juvenil de calidad" (Colomer 1998: 137). Si la Literatura Infantil de calidad se supone que es la que cumple con ambos objetivos, no debe sorprendernos que tenga una presencia no sólo mayoritaria (en número) sino también destacada (en situación) en los libros de Lengua del segundo ciclo de Primaria. Recurrir a la Literatura Infantil supone matar varios pájaros de un solo tiro, y entre esos pájaros está el de los valores. Esta preferencia supone un ejercicio de economía, ya que permite cumplir varias condiciones demandadas a los libros escolares con un solo texto. Por tanto, su elección no remite sólo al deseo de conectar con los alumnos, de ofrecerles lecturas que "les lleguen", con las que conecten, sino también a su polimorfismo y versatilidad. Y además con su uso se puede cumplir perfectamente con el objetivo educativo sin llegar a aleccionar a los lectores infantiles.

Por tanto, es de destacar y de agradecer que los responsables de la elaboración de los libros no se hayan dejado llevar por la facilidad que supone sustituir los textos literarios por textos informativos, pues esta hipotética sustitución cumpliría de sobra con el contenido en

valores pero dejaría de lado la educación literaria y el desarrollo de la competencia literaria en el alumno. Teniendo la oportunidad de equilibrar la balanza recurriendo a la narrativa infantil, que además presenta la ventaja de atraer a los alumnos, ¿por qué desecharla?

Valores y lecturas

El contenido en valores está, desde luego, presente en los propios textos de los manuales. Hay muchas lecturas ricas en valores. Y no sólo ricas en valores, sino en buenos valores, por lo que las lecturas poseen una indudable adecuación educativa.

Si a través de los libros escolares no sólo se adquieren competencias ligadas a la asignatura de Lengua, sino una competencia en valores, pues con su uso el alumno se familiariza con ciertos valores que llega a asumir como tales, los libros escolares, en consecuencia, proponen un horizonte en valores, formado por el conjunto de valores que ofrecen estos libros.

El horizonte en valores de estos libros está dibujado con trazo claro y firme, sin titubeos. No se traspasan ciertas fronteras que conducirían a terrenos espinosos, poblados de valores aún por asimilar y en discusión por amplios sectores de la sociedad y sobre los que no existe un consenso absoluto o, cuando menos, significativo. Valores, pues, que no han sido aceptados como buenos valores —es decir, como dignos de ser enseñados y por tanto incluidos en los programas de Educación Primaria— por la mayoría de sociedad. Valores alrededor de los cuales existe ahora mismo un amplio, y en ocasiones polémico, debate social —como podrían ser el derecho a una muerte digna o el matrimonio entre personas del mismo sexo— ni se tocan, y no sorprende. Como tampoco sorprende que no haya valores como (por poner casos extremos) la legitimación de la pena de muerte, del racismo, de la desigualdad entre hombres y mujeres, del trabajo infantil o de la mutilación genital femenina, los cuales no rigen nuestra sociedad, pero sí las vidas de millones de personas en el mundo. La presencia de determinados valores resulta, pues, tan previsible como la ausencia de otros. Nada sorprende que el respeto y la tolerancia en su más amplio sentido campen a sus anchas en estos libros. Tal falta de sorpresa hace más interesante comprobar cómo se manifiestan esos valores en los textos de los manuales que consignar cuáles son esos valores, porque la presentación de los mismos a través de determinados tipos de textos revela la confluencia de dos tendencias: una de ellas, la más antigua y tradicional, se relaciona con la larga trastienda moralizante que arrastra consigo la Literatura Infantil, buena parte de cuyo *corpus* proviene de géneros ejemplarizantes como la fábula, los *exempla* o los cuentos populares; la otra, en cambio, supone una respuesta a las demandas impostergables que impone la sociedad actual, multicultural y *globalizada*.

Tradición e innovación confluyen y conviven en un mismo libro e incluso en la misma unidad. Al tiempo que perviven esquemas y opciones tradiciones, se incorporan otras opciones más ligadas a las demandas de la sociedad actual, y eso no se manifiesta en los contenidos tan sólo, es decir, en los valores que encierran los textos seleccionados; lo verdaderamente interesante es que esas dos tendencias se plasman en distintos moldes textuales y que cada una de estas dos tendencias usa cauces textuales distintos para llegar a su fin.

La vertiente tradicional, como hemos dicho, entronca con la tradición moralizante a que remite gran parte de los textos que, históricamente, se han considerado parte de la Literatura Infantil. Ésta arrastra un, en ocasiones, pesado lastre moralizante, herencia de aquellos tiempos en los que se le imponía la función de comunicar

determinadas enseñanzas, moralidades o doctrinas. Durante mucho tiempo se pidió a la Literatura Infantil que sirviera fundamentalmente para enseñar, para impartir moralejas, y esa demanda se reconoce aún en la importante presencia de textos de tipo ejemplarizante. Textos ejemplarizantes son aquellos que proponen modelos positivos o negativos de conducta, casos que pueden servir de ejemplos o contra-ejemplos. Como tipos destacan, en primer lugar, las narraciones de corte tradicional, categoría a la que pertenecen la fábula, el *exemplum* y muchas narraciones populares con moraleja explícita o implícita y una estructura subyacente de premio / castigo que ensalzan la capacidad del individuo para, a fuerza de ingenio y esfuerzo, mejorar su existencia y sacar adelante hasta los proyectos más difíciles.

Aparte de las narraciones tradicionales, también muchas narraciones y obras de teatro infantiles contemporáneas ofrecen modelos negativos o positivos de conducta de forma explícita o implícita, ejemplos o contra-ejemplos, aunque no estén marcados por una moral tan rígida y radical como los cuentos populares.

Y, en fin, tampoco hay que olvidar las biografías de personajes ilustres y por ello ejemplares (como Gandhi, Marconi, Edison, Galileo Galilei o algunos escritores), que se presentan como claros modelos de conducta por sus logros. No demasiado abundantes en número, lo son empero en situación, ya que la mayoría de ellas aparece como lectura principal de una unidad.

La presencia de esta clase de textos, importante y regular en todas las editoriales, revela que el ejemplo sigue siendo una buena manera de transmitir valores a través de un texto. En ello los proyectos editoriales son continuistas, pues prosiguen una larga y eficaz tradición.

La otra tendencia, distinta y más moderna, responde, como hemos señalado más atrás, a las necesidades y demandas impuestas por una sociedad como la nuestra, cada vez más multicultural, que desea dar el paso y convertirse en intercultural, lo cual implica la interacción y relación en un sentido amplio entre culturas. Responde a la necesidad de inculcar valores en dos tiempos.

Un primer paso radica en el conocimiento y la percepción de la diferencia, a través de textos que presentan al lector ámbitos y paisajes vitales y/o sociales que probablemente no conozca de primera mano, es decir, en carne propia, aunque no sean necesariamente desconocidos o lejanos, pues puede haberse familiarizado con ellos a través de los medios de comunicación o Internet. Tratan dichos textos de concienciar al alumno acerca de realidades (pasadas o presentes) donde la forma de vida es diferente y, por regla general, menos privilegiada. Por lo tanto, intentan acortar la distancia (tanto espacio-temporal como psicológica) que separa a los alumnos de ciertas parcelas de la realidad.

Dentro de este primer estadio, hay dos clases de textos: los que están basados en la distancia temporal enseñan al lector un retazo de la vida pasada, con el fin de llamar la atención sobre las peculiaridades de esas formas de vida y sobre la velocidad a que cambia el mundo gracias a la generalización de ciertos avances; los basados en la distancia espacial, por su parte, describen o enumeran las costumbres de otros países con formas de vida muy diferentes a las nuestras. Si los anteriores se centran en un ámbito geográfico y cultural próximo, y la distancia es temporal más que espacial, estos otros hacen lo propio con problemas alejados del alumno, ya sean de índole ecológica (como las especies animales en peligro de extinción o la descripción de algunos ecosistemas terrestres), antropológica (un cuadro de

costumbres de algunas tribus africanas, asiáticas u oceánicas) o social (la narración de la vida de un niño de la calle de Calcuta) y parecen demandar de éste una toma de conciencia.

En ambos casos, son textos informativos –y fundamentalmente descriptivos– los que cumplen normalmente estas funciones.

Un segundo paso, posterior al conocimiento y a la percepción de la diferencia, consiste en el inicio de una reflexión y una puesta en cuestión sobre esa diferencia, ligadas ambas al relativismo posmoderno propio de una sociedad multicultural que algunos tildan de pensamiento débil. Se invita así a reflexionar sobre la relatividad de lo que consideramos normal o extraño y sobre lo particular de nuestras experiencias y nuestra cultura, que no es sino una más entre otras muchas. En definitiva, no se limitan tan sólo a presentar una realidad, sino que la ponen en cuestión e impelen al lector a recapacitar sobre la relatividad de las categorías de pensamiento y los valores con que se rige su cultura y su existencia. También en este caso la mayoría de textos que cumplen esta función es informativa, aunque no siempre: también hay narraciones infantiles que incorporan con gran habilidad y sin necesidad de discursos o denuncias esa reflexión relativizadora.

Por tanto, los libros de texto, en lo que respecta a la presentación del contenido en valores, responden a un modelo híbrido que persigue la propuesta de modelos de conducta, la concienciación acerca de diversos problemas y la reflexión y relativización de la diferencia. La primera de estas dos tendencias sigue siendo mayoritaria, y explica, por ejemplo, la preponderancia de la Literatura Infantil y Juvenil. Pero la importancia de la segunda –que sobre todo se manifiesta en los textos informativos– es creciente, y a buen seguro seguirá creciendo en el futuro,

¿Debemos, pues, temer que esta marea de textos informativos siga creciendo y se lleve por delante en un futuro no muy lejano a los textos de ficción? No parece demasiado probable. Y, en cualquier caso, y centrándonos en lo que ahora mismo existe y sin asumir riesgos inútiles aventurando lo que podría ser, de momento, gracias a la preponderancia de la narrativa infantil y juvenil y al papel no del todo subsidiario que desempeñan los textos poéticos (segundos en número, no lo olvidemos), la literatura sigue siendo mayoritaria en estos libros. No se abusa de los textos informativos y se intenta presentar los valores fundamentalmente a través de moldes literarios. Y qué duda cabe de que eso es bueno.

Valores y paratextos

Ahora bien, la correcta elección de textos con los que se pueda aunar la educación literaria, lingüística y en valores no lo es todo, ya que esos textos no aparecen solos en los manuales, sino rodeados y completados por un marco textual variable (pero constante) formado por paratextos[1] de diverso tipo. Paratextos son los títulos de las unidades didácticas, los propios títulos de los textos, los breves prólogos orientadores que preceden al texto en sí o las actividades que se proponen para antes y después de la lectura.

Con la presencia de estos paratextos, las lecturas de los manuales cobran una doble dimensión. Conservan, por descontado, su condición de textos que tienen significado por sí mismos y en los que, por tanto, puede hallarse determinados significados al margen de los paratextos. Pero, sin que este significado suyo desaparezca por completo, su inclusión en el marco de relaciones paratextuales que son los libros escolares y su relación con los paratextos que los rodean les confieren un nuevo sentido, hacen que sean leídos de otra manera

[1] Gérard Genette define en *Palimpsestos* la paratextualidad (*paratextualité*) como la relación, generalmente menos explícita y más distante, que, en el conjunto de la obra literaria, une al texto propiamente dicho con sus paratextos (*paratextes*), entre los que se incluyen el título y el subtítulo, los prefacios y advertencias, los epígrafes, las ilustraciones, etcétera; textos, en fin, que proporcionan al texto un entorno variable y a veces un comentario, oficial u oficioso (GENETTE, Gérard, *Palimpsestes*, París. Seuil, 1982, pág. 10). Algunos años más tarde, en *Seuils*, establece una nueva distinción dentro de la paratextualidad que proviene de la necesidad de tener en cuenta el lugar que ocupa un paratexto respecto al texto en sí. Considerando esta situación, habría dos tipos de paratextos (GENETTE, Gérard, *Seuils*, París, Seuil, 1987, 10-11): el *peritexto* (*péritexte*), que se halla alrededor del texto, dentro del espacio del mismo volumen, como es el caso del título o el prefacio, y en los intersticios del texto, como es el caso de los títulos de los capítulos y

o que se pongan en primer plano aspectos del texto más secundarios o que pasarían desapercibidos en una lectura superficial o no dirigida.

En definitiva, la explotación de las potencialidades de las lecturas con fines educativos depende tanto de los propios textos como de los paratextos que los rodean y completan. Así, desde los lugares que ocupan en los manuales, los paratextos condicionan la lectura del texto y orientan la recepción hacia determinados territorios, que pueden estar formados por contenidos puramente lingüísticos, literarios o relacionados simplemente con la comprensión del texto, pero también con su interpretación y con la puesta en relieve de los valores del texto. Además, no influyen de la misma manera en la lectura los prólogos y los títulos que las actividades posteriores a la lectura, aunque lo más frecuente es que los paratextos anteriores guíen al lector hacia unos derroteros que luego los paratextos posteriores pueden completar y rematar, de suerte que las lecturas quedan blindadas de cara a su recepción. En la mayoría de los casos, los paratextos anteriores y posteriores se alían para orientar la recepción del texto, e incluso es posible que *hasta cierto punto* modifiquen las características esenciales de un texto para que éste sea leído con un determinado significado, riesgo aún mayor cuando, como sucede en los libros de Lengua de Primaria, se saca un texto de su *co-texto* y su contexto originales (y hasta se mutila) para rodearlo de otros textos.

Sucede a veces que los valores de un texto son muy sutiles y están tan sólo latentes, de tal modo que es necesaria cierta ayuda extra-textual para que ese contenido latente salga a la luz y se vea con claridad. Dicha ayuda es proporcionada por los paratextos, ya sea mediante las actividades posteriores a la lectura o a través de los prólogos y las presentaciones que anteceden al texto. En algunas ocasiones, sólo con tal procedimiento la potencialidad en valores de un texto se concreta y aprovecha. Ahora bien, no siempre sucede así: en ocasiones dicha potencialidad se ignora o se deja de lado, mientras que en otras se explota de manera excesiva y poco pertinente.

Asimismo, otra posibilidad consiste en que un texto sea rico en valores y que, sin embargo, los paratextos hagan caso omiso a esa riqueza.

En suma, las relaciones entre los textos y los paratextos en los manuales revisados se caracterizan por el equilibrio, el desequilibrio o, como caso extremo de modificación y de manipulación, la tergiversación.

Afortunadamente, en los manuales revisados prima el equilibrio en las relaciones entre las lecturas y sus paratextos. Éstos, en general, hacen especial hincapié en los valores cuando su presencia es importante e insoslayable dentro del texto, y suelen dejarlos de lado cuando se trata de aspectos secundarios. El equilibrio es la relación texto/paratexto más frecuente y generalizada, lo cual dice mucho a favor del tratamiento y uso de los textos en los libros escolares. Hay un uso (y no un abuso) del texto para educar en valores.

Claro que no siempre es así. Cabe en todo momento el riesgo de que ciertos valores secundarios y hasta episódicos del texto sean explotados por parte de los paratextos de manera desproporcionada con respecto a su relevancia real en el texto. O, al contrario, que valores que poseen gran importancia dentro de un texto sean dejados de lado por los paratextos.

En ambos casos, la relación texto/paratexto es desequilibrada. Y, a pesar de que no es ésta la relación más presente en los manuales de Lengua de Primaria, sí llega a detectarse en algunas ocasiones.

El primero de estos dos casos, la potenciación excesiva de valores poco significativos en el texto, es muy fre-

las notas; y el *epitexto* (*épitexte*), que se halla asimismo alrededor del texto en sí, pero a una distancia, dice el propio Genette, más respetuosa (o más prudente), ya que se trata de todos aquellos mensajes que se sitúan, al menos en origen, fuera del libro, generalmente en un soporte mediático (por ejemplo, entrevistas o reseñas) o en el marco de una comunicación privada (como correspondencia o diarios íntimos). De estos dos tipos de paratextos, nos interesa obviamente el primero, el *peritexto*. Sin embargo, aquí no vamos a hablar de *peritexto* sino de *paratexto* (aunque nos refiramos en todo momento a los textos que rodean a los textos de los libros de Lengua y de lecturas, es decir, a lo que Genette llama peritextos), y lo haremos así porque en este caso concreto se ha producido, en el campo de la crítica y la teoría en torno a la literatura infantil, una sinécdoque por la cual se usa *paratexto* para referirse en realidad a lo que son peritextos. Para que no se produzca confusión alguna, hemos decidido mantener esta línea.

cuente. Son tan pocos los ejemplos que no revisten mayor importancia. Sí lo es, por el contrario, el desaprovechamiento, por parte de los paratextos, de valores claros e importantes en los textos. Resulta tan frecuente como previsible, pues remite a la manera en que están organizados los libros de texto, a la jerarquía textual y al reparto de funciones entre los géneros literarios que comentábamos más atrás.

Este desaprovechamiento se produce sobre todo en los textos informativos que ocupan una posición secundaria en los libros de Lengua. Recordemos que dichos textos, pese a su más que claro contenido en valores, se usan sobre todo para presentar y trabajar contenidos lingüísticos, y a éstos remiten los paratextos que los completan. Pasan por alto su contenido en valores, incluso cuando éste es más que evidente. Este desaprovechamiento quizás se deba a la creencia, por parte de los responsables de la elaboración de libro, de que el texto es ya lo suficientemente explícito a este respecto, y que dicha explicitud hace innecesaria cualquier otra aclaración.

Aparte del equilibrio y el desequilibrio, aún existe una posible tercera clase de relación texto / paratexto, la más extrema y, por suerte, la menos frecuente en estos manuales. Se trata de la tergiversación. En efecto, los paratextos pueden tergiversar el sentido de una lectura cuando orienten su recepción hacia derroteros que poco o nada tienen que ver con las características principales de aquélla. Afortunadamente, sobran los dedos de una mano para contar los casos de tergiversación que existen en los manuales, y, cuando se dan, no son demasiado escandalosos.

En suma, si recopilamos lo dicho en este apartado, y recordamos que el equilibrio abunda tanto como escasean el desequilibrio por potenciación excesiva de valores y la tergiversación; y que el desequilibrio por desaprovechamiento no es sino una consecuencia directa del modo en que están organizados los manuales. Si recopilamos y contrastamos estos datos, decimos, entonces el balance que arroja en general este análisis de las relaciones entre los textos y los paratextos de los libros de Lengua de Primaria, en lo que atañe a la presentación de los valores a través de las lecturas, no puede ser más positivo. A las lecturas no se las fuerza o se las estira y agota para que den de sí lo imposible en valores. Los paratextos aprovechan su contenido en valores sin excederse, y ello, unido al favorable saldo que arrojaba también la selección de los textos que formaban parte de los manuales, con la ya bien ponderada abundancia de textos literarios y la escasez de textos informativos o panfletarios, redunda todavía más en nuestra favorable consideración de estos libros de Lengua del segundo ciclo de Educación Primaria.

En términos generales, no se descuidan otras facetas educativas con el fin de cumplir con el objetivo de la educación en valores. Más bien ésta se integra de manera equilibrada en una propuesta educativa y didáctica que debe atender a necesidades diversas y equilibrarlas todas sin que ninguna de ellas salga malparada.

Valores y educación literaria

Por lo tanto, el estudio de la presencia de los valores en los libros de Lengua de Primaria arroja, en términos generales, un balance muy positivo. Nuestro mayor temor era que una excesiva preocupación por la educación en valores llevara a sus elaboradores a primar demasiado este aspecto sobre los demás y, en consecuencia, a abusar de los textos informativos o abiertamente panfletarios en menoscabo de los literarios y los de calidad. O también a usar los paratextos, principalmente, como vía para destacar los valores de un texto, por episódicos que éstos puedan ser.

No es así, como hemos visto, por la especialización de los géneros y la importante presencia de la narrativa infantil y juvenil, de un lado; y por la equilibrada relación, en general, entre los textos y los paratextos.

Sin embargo, y pese a estos indudables aciertos, es imposible que en los libros de texto todos los objetivos se cumplan al mismo nivel. Tomar decisiones, por acertadas que sean, implica siempre optar por un camino y descartar otros, de manera que hay un aspecto que se prima frente a otros que se descuidan. El hecho de que los libros escolares hayan de atender a diversas necesidades hace muy difícil que todos ellos queden cubiertos por igual. Los libros revisados no son una excepción, por supuesto.

Así, pues, ¿qué aspecto sale perjudicado de las decisiones tomadas por los responsables de la elaboración de los libros de texto? Sin duda, la educación literaria. Los libros escolares revisados cumplen sobradamente con su papel de educadores en los contenidos de Lengua y Literatura y con su función de trasmisores de valores, pero quizás fallan un tanto en algunos aspectos de la educación literaria.

La educación literaria se resiente, fundamentalmente, por la especialización de los géneros a la que nos referíamos en el primer apartado de este artículo. Nadie podrá negar a esta especialización una enorme eficacia y una capacidad sin par para conjugar y concentrar varias funciones y necesidades en un solo texto. Pero este sistema de especialización también desequilibra la condición de los géneros y redunda negativamente en la educación literaria.

Como ya hemos explicado, dentro de este sistema de especialización se acude generalmente a las narraciones infantiles y juveniles para que desempeñen la función de lecturas principales, entre otras razones porque, como se supone que el alumno está ya familiarizado con ese género, resultan más atractivas para él y en consecuencia aptas para llamar su atención y motivarlo. Asimismo, la lectura principal es el lugar donde se lee más libremente dentro de la unidad, donde las lecturas están menos constreñidas por los contenidos ligados a la asignatura. Se les presta mayor atención a estos textos en cuanto lecturas en sí mismas, y menos en tanto instrumentos para la adquisición de conocimientos.

¿Pero qué sucede con la poesía? Justamente lo contrario.

De esta forma, al final la poesía sale perjudicada, porque los manuales no animan a los alumnos a acercarse a ella, a leerla con gusto, por sí misma, como fuente de placer estético y no sólo como lugar donde estudiar la métrica o las figuras literarias, o como material para la realización de un comentario de texto, mientras que la narrativa sí. De ésta se sacan múltiples caras, de manera que se ofrece de ella un perfil más rico e interesante, pero de la poesía no. Y resulta un tanto paradójico, pues precisamente la narrativa es el género más leído por los jóvenes lectores, aparte del más publicado y promocionado, y por ello al que más fácilmente pueden acceder los alumnos y con el que más están familiarizados. Ante eso, ¿qué necesidad hay de destacar estos textos? ¿No sería preferible hacer ese trabajo de acercamiento con la poesía o con otros textos en teoría menos conocidos por los lectores? Es cierto que se hace así porque, como hemos dicho antes, se capta mejor la atención del alumno en terreno conocido, pero esta opción triunfa en detrimento de la poesía y de su indudable potencialidad. Así, con tal mayoría de textos *próximos*, se esfuma la necesidad de acercar esos textos a los alumnos. Ese camino ya viene dado. Una opción tal vez discutible pero llena de ventajas.

En definitiva, se opta prioritariamente por la vía más fácil, la que conduce por textos atractivos, se va a lo seguro y no se arriesga. Muy po-

cas veces se ofrece el libro de Lengua como lugar desde el que acercar a los alumnos a un tipo de textos con los que no se hallan tan familiarizados con el fin de despertar en ellos el gusto por su lectura. Si los libros de Lengua revisados hicieran tal cosa, no habría nada que reprocharles. Sin embargo, aun considerando esta censura, el balance es de lo más positivo. Como estos libros escolares han de atender a diversas necesidades, resulta muy difícil que todas ellas queden cubiertas por igual, y, en todo caso, hay que destacar una vez más el indiscutible esfuerzo de sus autores por aunar todos los objetivos exigidos y, sobre todo, la decisión de apostar por un *corpus* mayoritariamente literario, por más que se sustente sobre una clara mayoría de textos afines al alumnado, que es el buscado y pretendido (y por ello insoslayable) lector y consumidor de los libros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERRILLO, Pedro C. (2001). "Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la Literatura Infantil", en CERRILLO, Pedro C. y GARCÍA PADRINO, Jaime. *La Literatura Infantil en el siglo XXI*. Cuenca: Ediciones de la UCLM, 79-94.

COLOMER, Teresa (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

GENETTE, Gérard (1982). *Palimpsestes.* París: Seuil.

GENETTE, Gérard (1987). *Seuils.* París: Seuil.

CORPUS DE LA INVESTIGACIÓN

Anaya

BELLO CRESPO, Carmen; BERNAL REGALADO, Tomás; CRESPO LLOREDA, José Ángel; LLUVA MERA, Carlos; MAGARZO JIMÉNEZ, José Luis; ZARAGOZA GARCÍA, Pilar (2001). *La tira de colores.* Lengua 4. Madrid: Anaya.

- (2002). *La tira de colores. Lengua 5.* Madrid: Anaya.
- (2002). *La tira de colores. Lengua 6.* Madrid: Anaya.

Edelvives

DOMÍNGUEZ ARIJA, Elena; FUENTE BLANCO, Mariano; GARCÍA RAMOS, Carlos; SÁNCHEZ PÉREZ, Arsenio (2001). *Lengua. 4º de Primaria.* Madrid: Edelvives.

- (2002). *Lengua. 5º de Primaria.* Madrid: Edelvives.
- (2002). *Lengua. 6º de Primaria.* Madrid: Edelvives.

Santillana

DEPARTAMENTO DE PRIMARIA DE LA EDITORIAL SANTILLANA (2001). *Lengua Castellana 4.* Madrid: Santillana.

- (2002). *Lengua Castellana 5.* Madrid: Santillana.
- (2002). *Lengua Castellana 6.* Madrid: Santillana.

SM

EQUIPO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE EDICIONES SM (2002). *Lengua 4. Nuevo Proyecto Tierra.* Madrid: SM.

- (2002). *Lengua 5. Nuevo Proyecto Mundo para todos.* Madrid: SM.
- (2002). *Lengua 6. Nuevo Proyecto Mundo para todos.* Madrid: SM.

Grupo Lazarillo
"La caracterización del lector adolescente: una aproximación desde la objetividad y desde la subjetividad", en *Revista OCNOS* nº 2, 2006, p. 91-101. ISSN 1885-446X.

La caracterización del lector adolescente: una aproximación desde la objetividad y desde la subjetividad

Grupo Lazarillo:
Isabel Tejerina Lobo (dir.), Borja Rodríguez Gutiérrez (coord.), Fernando Bringas de la Peña, Elena Echevarría Arce, Raquel Gutiérrez Sebastián, Nicola Bolton Pearson, Francisca Amparán Cardín y Juan Gutiérrez Martínez-Conde
Universidad de Cantabria

PALABRAS CLAVE:
Lectura, adolescencia, hábitos lectores.

KEYWORDS:
Reading, adolescence, reading habits.

RESUMEN:
A través de una encuesta realizada por el Grupo Lazarillo de la Universidad de Cantabria a 1.400 alumnos de 3º y 4º de la ESO en el año 2003, se plantea un estudio de las características del lector adolescente. Se analizan en este artículo, dentro de todas las preguntas que formulaba el cuestionario, las que hacen referencia al rendimiento escolar, al ambiente del alumno, familiar y no familiar, a las aficiones preferentes y a las «potencias de lectura». La comparación se establece entre los dos tipos de adolescentes lectores que hemos establecido: los que consideramos como lectores basándonos en el número de libros leídos al año y los que se califican a sí mismos como aficionados a la lectura. Queda claro que la intensa relación afectiva que mantienen los jóvenes de este último grupo con la lectura provoca una diferencia considerable entre ambos grupos.

ABSTRACT:
Across a survey realized by the Group «Lazarillo» (University of Cantabria) to 1.400 pupils of 3º and 4º of «ESO» in the year 2003, appears a study of the characteristics of the reading teenager. They are analyzed in this article, inside all the questions that the questionnaire was formulating, which refer to the school yield, to the environment of the pupil, familiar and not relative, to the preferential interests and to the "powers of reading". The comparison is established between both types of reading teenagers that we have established: those that we consider to be readers basing on the number of books read a year and those who are qualified themselves as fond of the reading. It can only clear that the intense affective relation that there support the young people of the latter group with the reading provokes a considerable difference between both groups.

La encuesta

¿Es el joven lector diferente de sus compañeros de aula, de deporte, de aficiones, de generación? ¿Constituye un hecho diferencial la lectura en cuanto a la personalidad de estos jóvenes? ¿Queda separado de otros jóvenes de su edad por grandes diferencias que vienen de su afición a la lectura? ¿Son seres extraños, distintos, originales, excéntricos, curiosos, solitarios, excepcionales?

Para contestar a dudas semejantes queremos utilizar un instrumento: las respuestas de diferentes grupos de jóvenes, de los que leen y de los que no leen, respuestas comparadas y contrastadas que nos permitan dibujar el perfil de estos jóvenes y ver si se diferencian mucho del resto de los jóvenes de su edad. Respuestas que vamos a sacar del trabajo de investigación desarrollado por el grupo Lazarillo.

El grupo de investigación *Lazarillo* de la Universidad de Cantabria inició, en septiembre de 2002, un trabajo de investigación sobre las lecturas escolares, la enseñanza de la literatura y los hábitos lectores de los adolescentes de Cantabria.

Después de una fase de preparación y de estudios previos (en la que fue fundamental la ayuda prestada por la profesora Teresa Colomer de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) que nos facilitó dos modelos que nos han servido de referencia para la elaboración de nuestros cuestionarios: el realizado por la Inspección de Enseñanza de Barcelona, dirigido al profesorado de 259 Centros de Secundaria, y el cuestionario del Institut de Ciències de l´Éducació de la misma UAB, dirigido a los estudiantes de ESO durante el curso 2002-2003), se realizaron tres cuestionarios dirigidos respectivamente a alumnos, profesores y departamentos de Lengua y Literatura de los centros de secundaria en la región.[1]

En la primavera de 2003, los cuestionarios fueron repartidos por los diferentes centros, contestados y recogidos. Entre 2003 y 2004 el grupo se dedicó a la tarea del procesamiento y valoración de los datos consignados en los cuestionarios. El cuestionario de departamentos, que constaba de 16 cuestiones diferentes fue contestado por 16 centros de secundaria. El cuestionario de profesores, con 65 cuestiones diferentes, se cumplimentó por parte de 103 profesores. Y por fin, 1.408 alumnos contestaron al cuestionario a ellos dirigido que constaba de 105 cuestiones diferentes.

Con la excepción de la elección de los libros de lectura que alumnos y profesores consideraban más interesantes, los datos de sexo, curso y número de habitantes de la ciudad donde vivían y de una pregunta final de opinión personal y valoración del documento de la encuesta, se ofrecieron cinco posibles respuestas a cada pregunta en escalas del tipo *Nada / Poco / Regular / Bastante / Mucho o Muy en desacuerdo / En desacuerdo / Indiferente / De acuerdo / Muy de acuerdo*.

Una muestra de la profundidad de campo de la encuesta realizada se puede comprobar si se tiene en cuenta que la población escolar en Cantabria, en el curso 2002-2003, en el que se realizó la encuesta era de 9.600 alumnos en 3º y 4º de Secundaria (los cursos en los que se realizó el trabajo)[2]. Teniendo en cuenta que ésta fue contestada, como ya hemos dicho, por 1.408 personas, nos encontramos con un porcentaje de alumnos encuestados del 14,666% lo cual da una alta representatividad a los resultados que se obtuvieron.[3]

Siguiendo con la encuesta de los alumnos, ésta fue contestada por 678 varones (48,2%) y 713 mujeres (50,6%), quedando el resto de los cuestionarios sin determinar el sexo. En cuanto a la distribución de la población encuestada, un 13,4% (188 alumnos) declararon vivir en poblaciones de menos de 1.000 habitantes, un 14,3% (202) en ciudades que oscilaban entre los 1.000 y los 5.000 habitantes, mientras que 943 alumnos (67%) vivían en poblaciones de más de 5.000. En esta pregunta el número de los que no contestaban se elevaba a 75 (5,3%).

Para poder empezar a utilizar los datos de estas encuestas, la primera decisión que tenemos que afrontar es el hecho caracterizador del cual partimos para definir a un adolescente cono «lector». En nuestro cuestionario había dos preguntas que se dirigían a esa cuestión: la pregunta 22 y la 32.

La pregunta 22 pide a los encuestados que digan el número de libros que leen al año. El abanico de respuestas es de 5 opciones: ninguno; entre 1 y 2; entre 3 y 5; entre 5 y 10; más de 10. Se trata por lo tanto de una calificación objetiva, basada en el número de lecturas anuales. La pregunta 32 plantea la afición a la lectura de una forma más subjetiva. Se pide a los jóvenes que se autocalifiquen de acuerdo con una escala de cinco posibilidades: no lector, lector esporádico, lector mediano, lector habitual y lector empedernido.

Tenemos por lo tanto dos calificaciones de afición a la lectura de acuerdo a dos criterios distintos. La comparación de ambos resultados es la siguiente.

[1] El método de la encuesta ha sido el más utilizado para realizar los estudios de hábitos lectores y de afición a la lectura. Según indica el CIDE (2003) entre 1980 y 2001 se han realizado veintidós trabajos de investigación sobre el tema y en todos ellos menos uno se ha utilizado el sistema de encuesta. Para mayor información sobre estos estudios, véase CIDE (2003: 17-38) y Gómez Soto (1999).

[2] Se trata de un segmento de edad muy parecido al del CIDE, que antes hemos mencionado, aunque esta encuesta se realizó exclusivamente con alumnos de 4º de la ESO. Para grupos de edad más joven, puede verse, por ejemplo la realizada por la Universidad de Valencia entre niños de 8 a 14 años (Pérez Alonso-Geta, 1996) y el excelente trabajo de Pérez González y Gómez-Villalba Ballesteros (2003). Para edades superiores, la muy reciente de Larrañaga y Yubero (2005) realizada entre estudiantes universitarios.

[3] Para comparar con otras encuestas, la realizada en el curso 2000-2001 por el Ministerio de Educación, es contestada por 3.580 estudiantes de 4º de la ESO en toda España, de un total de 458.268 alumnos posibles, lo que representa un 1,28% de la población (CIDE, 2003). El importante estudio de Baudelot, Cartier y Detrez sobre la lectura de los adolescentes en Francia se realiza sobre una selección de apenas 1.200 estudiantes de toda la población francesa. Estos 1.200 alumnos responden a las encuestas a lo largo de cuatro años. Cada año disminuye el número de alumnos participantes. 1.018 en el año de 1993, 968 en 1994, 952 en 1995 y 894 en 1996. Es decir que la encuesta de 1996 es un porcentaje muy escaso de la población. (Baudelot *et al.* 1999).

Libros leídos al año	%	%	Autocalificación como lector
Ninguno	3,99	11,86	No lector
Entre 1 y 2	16,51	25,50	Lector esporádico
Entre 3 y 5	37,51	36,43	Lector mediano
Entre 5 y 10	27,54	17,90	Lector habitual
Más de 10	**12,38**	**5,61**	**Lector empedernido**

Tabla 1: Comparación entre grupos de lectores

Llama la atención la comparación de la categoría máxima de ambas preguntas: un 12,38% de los encuestados afirman que leen más de diez libros al año, lo que les colocaría en una franja muy alta de afición a la lectura en cualquier encuesta. Sin embargo, sólo un 5,61%, menos de la mitad, se declaran lectores empedernidos. Parece ser que no basta el mero número de libros leídos para determinar la afición a la lectura. Para una comprensión de esta diferencia numérica entre un grupo y otro, acaso sería posible plantear la necesidad de un acto de autoafirmación del propio lector adolescente: sería necesario un acto de voluntad, una reflexión sobre uno mismo: el hecho de que un joven se declare a sí mismo lector habitual o empedernido, implicaría una toma de conciencia por parte del joven que asume que, para él, la lectura es una parte de su cotidianeidad habitual, un constituyente de su personalidad, una parte de sí mismo. El lector empedernido, por lo tanto, no lo sería por leer muchos libros, sino por entender que la lectura es, para sí mismo, una actividad necesaria, imprescindible. La necesidad de esa toma de conciencia explicaría que a los quince o dieciséis años muchos de los jóvenes que leen no hayan llegado a autodefinirse como lectores empedernidos.

Como indica José Antonio Millán (2002: 25), la práctica de la lectura invita a la comunicación con el «otro» o a hacerse momentáneamente «otro» y percibir en propia carne los esfuerzos con los que el autor ha tratado de transmitirnos historias ajenas. Desde la idea de Millán, podemos plantear que aquellos lectores que se han dado cuenta de que se convertían en «otros» y que en esa «otredad» hay un placer y una experiencia distinta y un conocimiento enriquecedor que les incita a seguir buscando esa sensación, serían los que nos encontramos en este grupo A, los de la autocalificación subjetiva.[4]

Partiendo de estas dos calificaciones de lectores vamos a formar los cinco grupos que utilizaremos para la comparación de resultados en el presente trabajo. Son los siguientes:

- Grupo A: Lectores según la autocalificación subjetiva. Unimos aquí las dos categorías superiores: lectores empedernidos (5,61%) y lectores habituales (17,90%): un 23,51% de los encuestados. La característica más distintiva de este grupo reside en la "afectividad" con la que se enfrentan a la lectura y a los libros, entendiendo "afectividad" en su sentido de "inclinación hacia una persona o cosa". En este caso inclinación hacia la lectura. Esa afectividad va a ser un elemento muy importante a la hora de caracterizar los diferentes grupos, tal como veremos a lo largo de este trabajo.
- Grupo B: Lectores según la autocalificación objetiva. De nuevo unimos las dos categorías superiores: aquellos que leen más de 10 libros al año (12,38%) y los que leen entre 5 y 10 (27,54%). Total: 39,92%. Aquí, dado que se trata de una calificación meramente numérica, el elemento de la afectividad no se toma en cuenta para constituir el grupo. Y eso va a generar notables diferencias entre este grupo y el anterior.

[4] Es llamativo, en este aspecto, la diferencia de resultados entre hombres y mujeres. De los lectores del grupo A, un 63,14% son mujeres y un 35,95% hombres. En el caso del grupo B los porcentajes son de 60,11% y 39,36%. Sobre este asunto véase el artículo del Grupo Lazarillo (2006).

- Grupo C: Resultados de la muestra conjunta.
- Grupo D: No lectores por la autocalificación objetiva. Las dos categorías que unimos aquí son las de los que no leen ningún libro (3,99%) y entre 1 y 2 (16,51%). La suma de ambas categorías es de 20,50%.
- Grupo E. No lectores por la autocalificación subjetiva. Aquí las dos categorías que determinan la menor afición a la lectura son las de No lector (11,86%) y la de Lector esporádico (25,50%), lo que da una suma total de 37,36%.

Vamos a comparar los resultados de estas cinco series a lo largo de la encuesta[5]. Como hemos comentado anteriormente, los cuestionarios entregados a los alumnos exigían para su cumplimentación 105 contestaciones a los diferentes ítem.

Para el análisis de estos resultados en lo que atañe a la intención de nuestro artículo nos es más práctico seleccionar algunas preguntas y agruparlas en cuatro grandes bloques. Serían los siguientes:

- El ambiente familiar y social de lector.
- El rendimiento escolar.
- Las aficiones de los jóvenes.
- Las potencias lectoras.

El ambiente familiar y social del lector

En este apartado incluimos nueve preguntas: la pregunta 1: *En mi casa hay libros...*; 2: *En mi casa se leen libros...*; 3: *En mi casa se habla de libros...*; 4: *Me contaban cuentos y me leían libros cuando era pequeño.* 5/A: *La mayoría de los libros que leo me los compro;* 5/B: *La mayoría de los libros que leo me los dejan;* 5/C: *La mayoría de los libros que leo me los prestan en la biblioteca;* 6: *Cuando leo y no entiendo, uso el diccionario;* 7: *En vacaciones leo (menos que durante el curso / más o menos lo mismo / más que durante el curso);* 8: *Durante la Primaria leía... (menos que en 3º y 4º de la ESO / más o menos igual / más que en 3º y 4º de la ESO.*

Se trata de preguntas que indagan en los elementos que rodean al lector y en aquellas costumbres y actitudes que nos pueden hacer deducir elementos de su ambiente y quizás comprender el origen de su afición.[6]

Estas preguntas nos permiten ver claramente la diferencia que hay entre los lectores que hemos denominado de autocalificación objetiva y de autocalificación subjetiva. Estos últimos ofrecen unos resultados siempre superiores a los primeros. La carga de afectividad hacia la lectura que supone definirse a uno mismo como lector empedernido o habitual, indica una postura mucho más cercana a la lectura que la de los que cifran su capacidad lectora en el número de libros leídos: la calidad frente a la cantidad. Los lectores empedernidos tienen más libros en su casa, se habla más en su hogar de libros, se lee más, recuerdan más que le hayan contado cuentos en su infancia, compran más libros, usan más el préstamo entre amigos y la biblioteca (aunque incluso ellos utilizan poco estos sistemas), recurren más al diccionario, leen más en vacaciones que durante el curso y han aumentado su nivel de lectura con los años, de tal modo que declaran que leen en 3º y 4º de Secundaria más que en Primaria.

El Grupo A (los lectores habituales y los empedernidos), supera sistemáticamente al Grupo B (los que leen más de cinco libros al año). No existe en cambio esa clara diferencia entre el Grupo E (los no lectores por autocalificación subjetiva) y el Grupo D (los que declaran no leer ningún libro al año o dos como máximo). Podemos inferir que aquí no hay diferencias ante la relación afectiva hacia la lectura de ambos grupos: el rechazo a la lectura no es tan consciente, ni indica una predisposición tan clara a favor o en contra como lo hace la afición a ella.

[5] Es importante tener en cuenta que estos grupos no son excluyentes entre sí. Los sujetos del grupo A entrarían también a formar parte del B y lo mismo ocurre con los grupos D y E.

[6] El estudio de Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002) establece con acierto y concisión el conjunto de condicionantes que intervienen en el proceso de aprendizaje de los hábitos lectores. Véase también Cerrillo y García Padrino (1996).
Los estudios sobre la relación entre el entorno familiar y la lectura son ya abundantes. Por ejemplo, los de Moreno Sánchez (2000 y 2001), además de el de Moreno Sánchez *et al* (1998), que ha estudiado con detalle la influencia del ambiente familiar en el hábito lector. Cree esta investigadora en la importancia de un ambiente propicio hacia la lectura dentro del hogar: el hábito de lectura de los padres, la valoración positiva de la lectura, etcétera. Los factores que analiza, en cuanto a la relación de la familia con la adquisición del hábito lector, son el "ambiente familiar", los "hábitos de lectura de los padres", la "biblioteca familiar" y el "trabajo de los padres". Para el Equipo Peonza (2001: 47), «todo lector con el hábito de lectura consolidado posee su propia historia de relación con el mundo de los libros, que casi siempre tiene su origen en el entorno familiar».

Se puede observar también que aunque en las casas de los encuestados del grupo A y B hay más libros que en el resto (si sumamos las respuestas de «Bastantes» y «Muchos», se supera el 94% en el grupo A y el 90% en el B), lo cierto es que la presencia de libros en todos los grupos es abundante y tanto en el grupo E, como en el D, se supera el 70% de respuestas en el mismo caso. Es decir: según estos datos la existencia de libros en el hogar, en la actualidad, es un factor a considerar en el fomento del hábito a la lectura, pero no es tan determinante como otros.

Sí parece serlo, en cambio, la afición a la lectura de los otros miembros de la familia. Aquí las diferencias son mucho más grandes y, por eso, más significativas. De nuevo sumando las respuestas de «Bastante» y «Mucho» comprobamos que en el grupo A hay un porcentaje de respuestas superior al 76% y en el B al 60%, mientras que en el D y en el E no se supera el 20%. Es decir que entre los grupos D y E, por un lado, y el B por otro el porcentaje se triplica. Y si ponemos en comparación al A casi se cuadruplica. Las diferencias entre uno y otro grupos son mucho más considerables que en el caso de la existencia de los libros en el hogar.

Mayores aún son las diferencias que podemos encontrar en el caso de la conversación familiar sobre libros. Esta es una situación menos frecuente que la anterior, y por eso incluso en los grupos que indican mayor afición a la lectura son actividades minoritarias. Pero parece fuera de toda duda su carácter influyente en la afición a la lectura. Si seguimos sumando las respuestas de «Bastante» y «Mucho», nos encontramos con estos resultados: grupo A: 27,80%; grupo B: 19,33%; grupo C: 11,65%; grupo D: 4,17%; grupo E: 4,18%. Con estos datos podemos ver, por una parte, que siempre entre el grupo A y B se mantiene una diferencia constante que no encontramos entre el D y el E; y, por otra, que las diferencias entre los grupos de lectores y los de los no lectores han aumentado notablemente con respecto a la pregunta anterior. Las contestaciones del grupo B son casi el quíntuple de las contestaciones del D y del E, y en el caso de A prácticamente las multiplican por ocho. En nuestra encuesta, éste es el factor que consideramos más relevante y significativo a la hora de establecer influencias en la adquisición de la afición a la lectura.

En cuanto al recuerdo que tienen los encuestados de haber escuchado cuentos en su infancia, nos encontramos con una situación como la de la primera pregunta, la presencia de libros en el hogar: aunque este recuerdo es más abundante en el caso de los grupos A y B, las diferencias no son tan significativas como en las dos preguntas anteriores. Si seguimos sumando las dos respuestas que indican mayor frecuencia nos encontramos con estos porcentajes: grupo A: 67,37%; grupo B: 64,48%; grupo C: 55,66%; grupo D: 43,75%; grupo E: 44,86%. Hay diferencias, es cierto, pero mucho menos significativas que en los dos casos anteriores.[7]

En las tres preguntas sobre adquisición de libros (compra, préstamos de libros entre particulares, préstamo en la biblioteca) vemos que las diferencias existentes son más bien producto de que los lectores leen más y por lo tanto usan más todos los sistemas de conseguir libros. Hay que hacer notar que, a pesar de que el uso de la biblioteca está más extendido entre los lectores, sigue siendo un recurso poco utilizado.

El manejo del diccionario es perceptiblemente superior en los lectores, y está claro que ello se debe al mayor interés por el texto leído. Es más probable que los aficionados a la lectura quieran saber y comprender todo lo que les cuentan, mientras que el no lector, con una comprensión y una motivación para la lectura muy escasas, renuncia a molestarse con la búsqueda en un dic-

[7] Son datos que pueden contradecir estudios anteriores. Véase por ejemplo Moreno Sánchez (2000) que apunta la actividad de contar cuentos a los hijos como una de las formas más eficaces de acercarles a la lectura. Esta misma investigadora (2001) entiende que esa actividad, como otras muchas encaminadas a favorecer el hábito lector, no está siendo desarrollada lo suficientemente por los padres. La otra categoría que queda igualada en respuestas, la presencia de libros en el hogar ha sido considerada desde siempre como un factor importante de acercamiento a la lectura. Pero la encuesta de 1985 del Ministerio de Cultura encuentra poca relación entre presencia de libros en el hogar y hábito lector. Se puede citar a propósito de esta cuestión a Gómez Soto (2002), que reflexiona sobre la encuesta Tabula V (De Miguel y París, 1998) y sobre el hecho de que en los grupos menores de 45 años la diferencia de hábitos de lectura entre grupos de lectores con diversos niveles académicos, económicos y culturales se está reduciendo. Esto se debe, según Gómez Soto, a una disminución del hábito lector entre los más favorecidos económica y socialmente más que a un ascenso de las clases menos favorecidas, aunque éstas siguen mejorando (situación que Gómez Soto relaciona también con estudios realizados en Francia y Holanda). Por lo tanto, podemos pensar que, dado que la presencia de libros en el hogar, la biblioteca familiar, es más frecuente y abundante en los grupos más favorecidos, este factor va siendo cada vez menos importante. En el caso de nuestra encuesta nos encontramos con que los no lectores , tanto los subjetivos como los objetivos, tienen libros en su hogar: «muchos» un 27,08% y un 30,23% respectivamente; «bastantes» un 46,88% y un 41,44%. Pero esa presencia de libros, por sí misma, no ha sido suficiente para atraerles a la lectura.

cionario. Lo que nos habla no sólo de diferentes tipos de lectores, sino de diferentes tipos de lectura y de calidad de la misma lectura. Las distancias entre los lectores y los no lectores se acentúan aún más si consideramos la comprensión que puede llegar a obtener del texto un lector empedernido que lee con interés y recurre al diccionario, y la de un no lector que apenas usa el diccionario y, en general, lee por obligación escolar. Por otra parte, de nuevo aquí nos encontramos con una evidente diferencia entre los grupos A y B, marcada una vez más por la afectividad, por el interés hacia la lectura del grupo A.

Esta diferencia es también muy perceptible cuando se pregunta a los jóvenes si leen más o menos durante el curso que durante las vacaciones. Las respuestas del grupo A se destacan claramente. Ésta es una de las diferencias más extremas: los lectores del grupo A que leen más en vacaciones que durante el curso multiplican por diez el resultado del grupo E. No cabe duda de que, para muchos jóvenes, la lectura es un efecto de la estancia en el centro escolar y, por esta razón, fuera de él leen menos y, cuando abandonan definitivamente la disciplina escolar, en muchos se produce un abandono práctico de la lectura. Ésta es una situación general como indicaba hace tiempo Bamberger (1975: 11): «Hasta en los países más adelantados grandes sectores de la población dejan de leer en cuanto dejan de ir a la escuela".

La pregunta de si leen más en 3º y en 4º de Secundaria que en Primaria, confirma indicaciones que ya habían aparecido con anterioridad en otras encuestas y estudios.[8] Sólo en un grupo de jóvenes (los del grupo D) se produce un retroceso de la lectura o del tiempo dedicado a la lectura. En el resto de los grupos de los que estamos hablando no es así: en el E se mantiene, y en el C que representa a la totalidad de los encuestados aumenta, mientras que en los grupos B y A la progresión es muy perceptible y en esta ocasión casi pareja en los dos grupos.

El rendimiento escolar

En la tabla 2 vemos los resultados de esta pregunta. Es claro que el mejor rendimiento escolar en la asignatura corresponde a los grupos A y B. Parece una obviedad y está corroborado por muchos investigadores. Puente Ferreras, por ejemplo, indica que estudios recientes han determinado que los estudiantes de mejor rendimiento desde la Primaria a la Universidad son los que obtienen mejores resultados en los test de lectura (1998).

Pero, no obstante, los porcentajes que tenemos en nuestra encuesta están lejos de parecer satisfactorios desde una perspectiva de la pedagogía de la lectura: casi una cuarta parte de los alumnos lectores suspenden, tanto en la categoría A, como en la B. Los alumnos con nota de «Bien» son casi los mismos en los cinco grupos. Hay un porcentaje impor-

Mi nota en la última evaluación de Lengua y Literatura fue...	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E
Insuficiente	22,66	23,05	30,63	41,67	40,87
Suficiente	16,62	18,97	23,17	34,03	29,85
Bien	15,71	16,49	16,49	12,15	14,83
Notable	26,89	29,61	21,04	9,38	11,22
Sobresaliente	17,52	11,35	7,53	2,43	3,04

Tabla 2: El rendimiento escolar

[8] La encuesta del CIDE del 2002 indica que la mayoría de los adolescentes aumenta la frecuencia de lectura con la edad, ya que el 44% de los encuestados dice que lee más que hace dos años, el 29% lee igual y un 27% lee menos o mucho menos (CIDE, 2003).

tante de alumnos que sacan «Notable» y «Sobresaliente» en Lengua Española y Literatura declarándose no lectores en la práctica (14,26%) o sin haber leído apenas ningún libro (11,81%).

A la vista de estos datos, la pregunta queda en el aire: ¿Se toma verdaderamente en cuenta la afición a la lectura del alumno a la hora de evaluar en la Educación Secundaria Obligatoria? Y si no es así, si el alumno se da cuenta de que la lectura no le ayuda a aprobar la asignatura, ¿puede esto afectar a su afición? Por otra parte, si el alumno comprueba que puede obtener buenos resultados académicos en Lengua y Literatura sin leer libros, ¿qué consideración puede tener hacia parte de la literatura que hay en la asignatura?[9]

Las aficiones de los jóvenes

En la pregunta 10 se invitaba a los alumnos a indicar el tiempo que dedicaba a sus aficiones. Se les propuso nueve posibles aficiones: deporte, cine, lectura, música, ordenador, internet, chat, videojuegos y otras actividades. (Ésta era una pregunta abierta y se han tenido en cuenta aquellas repuestas que indicaron que se referían a la televisión).

Es evidente a la vista de estos resultados que las diferencias entre los grupos aquí son mínimas y muchas veces inexistentes. Sólo la vamos a encontrar, lógicamente, al hablar de la lectura como afición. Es decir que los lectores, tanto del grupo A como del grupo B, no quitan tiempo de otras actividades juveniles para sus lecturas, sino que lo sacan de otro lado. No son un grupo aparte, ni hay en ellos nada de especial, es más, les da tiempo a dedicarse a las mismas actividades que sus compañeros. Y además leen. Aunque no cabe duda de que todos los lectores de este artículo ya están convencidos de ello, he aquí otra prueba de que la afición a la lectura es siempre enriquecedora y que no estorba, ni impide cualquier otra actividad.

Pero sí que es diferente lo que representa para estos jóvenes su afición a la lectura, o, para decirlo mejor, la importancia de esa afición. Podemos establecer una jerarquía de aficiones juveniles sumando la respuesta de «Bastante» y «Mucho» en el grupo C, que es el que representa a la totalidad de los encuestados y comparar esta jerarquía con la de los grupos A y B.

	Grupo A		Grupo B		Grupo C	
	%	Orden	%	Orden	%	Orden
Deporte	44,41	4	46,63	3	48,36	2
Cine	26,59	7	26,42	7	22,94	6
Lectura	65,8	2	41,5	4	21,5	8
Música	81,87	1	81,03	1	77,99	1
Ordenador	53,78	3	50	2	47,94	3
Internet	37,77	5	37,24	5	35,82	4
Chat	16,01	9	18,14	9	20,17	9
Videojuegos	19,94	8	21,84	8	22,88	7
Televisión	33,23	6	34,4	6	32,81	5

Tabla 3: Jerarquía de aficiones juveniles

[9] En este ámbito de la educación literaria, es conocida la controversia entre lecturas libres y obligatorias, entre placer lector, itinerarios didácticos y adquisición de la competencia literaria. Pérez González y Gómez-Villalba Ballesteros, por ejemplo (2003: 12) creen que la lectura literaria exige unas condiciones de libre elección difíciles de conseguir en la lectura escolarizada. Lo mismo parece pensar Cassany (1995) cuando indica que el lector de verdad se forma fuera de la escuela. Estos investigadores tienen en cuenta el hecho incuestionable de que la lectura, para crear afición y hábito debe ser placentera. Lo que también manifiesta Teresa Colomer (1998) que insiste en que el uso de las lecturas literarias implica una participación subjetiva y gratificante en la comunicación propuesta por la obra. Para un análisis global, vid. Mendoza (2004).

De nuevo nos encontramos con la especial relación con la lectura que tienen los jóvenes que hemos encuadrado en el grupo A, los de la autocalificación subjetiva, para los que la lectura es la segunda afición más importante. Mucho más que para los del grupo B, que ponen a la lectura en cuarto lugar y, desde luego, que los del C, la totalidad de los encuestados que encuentran que la lectura es la anteúltima de todas las actividades a las que dedica su tiempo libre. La lectura destaca por las diferencias que marca entre los grupos mientras que las otras aficiones muestran una prelación bastante homogénea: la música es la primera en los tres casos, y el chat es la última afición también en los tres. En cuanto a las otras aficiones, la variación sólo una vez es de dos puestos, y en el resto de los casos de uno (Deporte: 4/3/2; Cine:7/7/6; Ordenador; 3/2/3; Internet: 5/5/4; Videojuegos: 8/8/7; Televisión; 6/6/5). La comparación con la lectura (2/4/8) marca a las claras que ésta es una afición diferente a las demás y que afecta de una manera muy especial al adolescente.

Potencias de lectura

Hemos querido denominar con este nombre a un grupo de preguntas que hacen reflexionar a los alumnos sobre diferentes facetas, que, de un modo u otro, inciden en elementos que nos hablan de su capacidad lectora. Preguntas que hacen relación al placer (*me gusta que me cuenten historias; me gusta leer; me gusta escribir; me interesa la literatura; me gustaría tener más tiempo para leer*) al ambiente en el que se mueve (*a mis amigos les gusta leer; a veces hablo de libros con mis amigos*), a costumbres que ha adquirido como lector (*visito alguna biblioteca frecuentemente; leo libros que no son lecturas obligatorias; de vez en cuando compro algún libro*).

Es en esta categoría de preguntas donde se destaca especialmente el grupo A del grupo B. Si comparamos las dos categorías de lectores y las respuestas que ofrecen podemos ver cómo la afectividad hacia la lectura se muestra en todas las ocasiones. Podemos comprobarlo en la tabla de prelación de potencias de lectura. De nuevo juntamos en una sola categoría las res-

	Grupo A	Grupo B	Diferencia	Crecimiento	Orden
Leo libros que no son lecturas obligatorias	83,33	58,26	25,07	43,04	1
De vez en cuando compro algún libro	58,01	40,60	17,40	42,86	2
Me gusta leer	89,09	62,88	26,21	41,69	3
Visito alguna biblioteca frecuentemente	20,54	14,72	5,83	39,60	4
Me gustaría tener más tiempo para leer	61,33	43,97	17,36	39,47	5
A veces hablo de libros con mis amigos	18,73	13,48	5,26	39,00	6
Me interesa la literatura	43,50	31,91	111,59	36,31	7
Me gusta escribir	53,78	45,83	7,95	17,35	8
Me gusta que me cuenten historias	63,75	60,82	2,93	4,82	9
A mis amigos les gusta leer	19,94	19,72	0,22	1,13	10

Tabla 4: Prelación de potencias de lectura

puestas de «Bastante» y «Mucho». La primera columna es el Grupo A, los que se habían definido a sí mismos como lectores empedernidos o habituales. La segunda, el Grupo B, aquellos que declaran haber leído entre 5 y 10 libros o más de 10 libros al año. La tercera columna es la diferencia entre el Grupo A y el Grupo B, que siempre es favorable a los primeros. Pero, dado que esa diferencia no se refiere siempre a la misma cantidad inicial, es preciso un medio de comparación más exacto. Para ello utilizamos la cuarta columna, que es el factor de crecimiento que hay entre el grupo B y el grupo A. Es decir, si un 58,26% del grupo B lee libros que no son lecturas obligatorias y un 83,33% del grupo A hace lo mismo, el porcentaje del grupo B tendría que crecer un 43,04% sobre sí mismo para igualar al A. Ese porcentaje es el que llamamos *factor de crecimiento* y es el que no sirve para ordenar estas potencias de lectura. La quinta columna es el orden que hemos establecido entre las potencias de lectura, en cuanto a la diferencia que encontramos entre el grupo A y el B.

La conclusión de esta ordenación es evidente. Hay siete respuestas en las que la diferencia entre A y B es muy clara, otra que se sitúa en un nivel intermedio y dos en las que apenas hay diferencia. La última hace referencia a una realidad que no depende del sujeto: la afición a la lectura de los amigos. Como los del grupo A no pueden actuar sobre ese hecho, son cantidades prácticamente homogéneas. El grupo A y B se mueven en los mismos ambientes, tienen aficiones muy parecidas (como hemos visto antes) y sus amigos son también parecidos. Los casos en los que encontramos diferencias son aquellos en los que la voluntad del joven del grupo A se deja notar. Por eso tampoco es considerable la diferencia en la pregunta de si al joven le gusta que le cuenten historias. Se trata aquí de una actividad pasiva, y en esa pasividad hay pocas diferencias entre el grupo A y el B. Pero en los demás casos se trata de posturas activas, de tomas de partido por parte del encuestado, de actividades y gustos que forman parte del amor por la literatura y la lectura. Y como ocurre en toda la encuesta, el grupo A se destaca claramente con un factor de crecimiento que ronda el 40% en las siete primeras potencias de lectura. En cuanto a la octava, el placer de escribir, es distinta de las demás, se dirige a otro ámbito muy relacionado con la lectura pero no igual, y aunque el factor de crecimiento es mucho mayor que en los puestos 9 y 10, del cuadro se queda apenas a la mitad de los demás.

Conclusiones

A lo largo de este análisis de los resultados de la encuesta que realizamos en el 2003, hemos podido ver, en repetidas ocasiones, cómo se diferencian entre sí las dos categorías de adolescentes lectores que hemos definido al principio. Aquellos muchachos y muchachas (sobre todo lo último) que se definieron a sí mismos como lectores habituales y empedernidos sabían lo que decían. Su opción era coherente con el resto de las respuestas que ofrecieron en la encuesta. Para ellos la lectura es una necesidad y un constituyente de sus vidas, tanto o más que otras actividades que forman parte de la vida de los adolescentes de principios del siglo XXI.

Es, pues, necesario, plantear que al hablar de las características del lector y muy concretamente del lector adolescente, tengamos en cuenta de qué modo y bajo qué parámetros hemos elaborado la clasificación de lectores y no lectores, puesto que la índole de las respuestas puede variar mucho si nuestro grupo de lectores se ha diseñado, o no, desde una perspectiva meramente numérica.

Porque la lectura como afición, o incluso como pasión, nunca puede estar definida, meramente, por el número de libros que una persona lee al año. El lector vive en los libros, goza, sufre, ríe, llora, sale de sí mismo, conoce un mundo diferente, ve cosas nuevas del mundo en que vive y cómo estos lectores empedernidos y habituales que hemos visto en nuestra encuesta, colocan la lectura como un elemento fundamental de su vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAMBERGER, R. (1975). *La promoción de la lectura.* París: Promoción cultural y ediciones de la UNESCO.

BAUDELOT, C., CARTIER, M. y DETREZ, C. (1999). *Et pourtan ils lisent…* Paris: Editions du Seuil.

CASSANY, E. (1995). «El espacio abierto en la educación literaria». *Aula de innovación educativa*, 39,11-14.

CERRILLO, P., LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores.* Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (Coords) (1996). *Hábitos lectores y animación a la lectura.* Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

CIDE, (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles.* Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

DE MIGUEL, A. y PARÍS, I. (Dirs) (1998). *Los españoles y los libros: hábitos y actitudes hacia el libro y la lectura.* Investigación realizada por Tabula V. Madrid: CEGAL.

DEL PINO, J. A. (1999). *La lectura como actividad ociosa en la población española.* Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.

EQUIPO PEONZA (2001). *El rumor de la lectura.* Madrid: Anaya

GÓMEZ SOTO, I. (1999). *Mito y realidad de la lectura: los hábitos lectores en la España actual.* Madrid: Endimión.

— (2002). «Los hábitos lectores», en MILLÁN, J. A. (Coord.). *La lectura en España. Informe 2002.* Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 93-126.

GÓMEZ VILLALBA, E., PÉREZ GONZÁLEZ, J. y MALDONADO, J. A. (1999). «Animación a la lectura y composición escrita», en VV. AA. *Actas del III Congreso Internacional de la SEDLL.* Murcia: SEDLL, 185-191.

GRUPO LAZARILLO (2004). *Lecturas y lectores en la ESO. Una investigación educativa.* Santander: Consejería de Educación. Gobierno de Cantabria.

— (2006). «Retrato de la lectora adolescente (y del lector también, cuando lo hubiere)». *Guadalbullón.*

— (En prensa). «Una investigación sobre las lecturas literarias y el lugar de la Literatura Juvenil en la ESO». *Anuario AILIJ.*

LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S. (2005). «El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores"». *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 1, 43-60.

MENDOZA, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria.* Málaga: Aljibe.

MILLÁN, J. A. (2002). *La lectura y la sociedad del conocimiento.* La Laguna: Universidad de La Laguna.

MILLÁN, J. A. (Coord.) (2002). *La lectura en España. Informe 2002.* Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.

MORENO, E., PADILLA, T. y VÉLEZ, E. (1996). «La familia como contexto de adquisición de hábitos lectores. Un estudio descriptivo», en VV. AA. *Actas del 2º Simposium Internacional Sobre Familia y Educación. Una Perspectiva Comparada.* Sevilla: Universidad de Sevilla, 363-373.

MORENO, E. (2000). *Evaluación de los hábitos lectores de la juventud malagueña: estudio de un caso.* Málaga: Centro de ediciones de la Diputación Provincial de Málaga.

— (2001). «El estudio de casos como estrategia de evaluación de los contextos de adquisición de hábitos lectores». *Revista de Ciencias de Educación*, 185, 75-88.

PÉREZ, P. (Dir.) (1996). *Estudio para determinar los hábitos lectores en niños/as de 8 a 14 años.* Valencia: Instituto de creatividad e innovación educativas de la Universidad de Valencia.

PÉREZ, J. y GÓMEZ-VILLABA, E. (2003). *Lectura recreativa y aprendizajes de habilidades lingüísticas básicas.* Granada: Universidad de Granada.

PUENTE, A. (1998). «Como formar buenos lectores», en CERRILLO, P. y GARCÍA, J. *Hábitos lectores y animación a la lectura.* Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Molina Villaseñor, Leandro
"Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria", en *Revista OCNOS* nº 2, 2006, p. 103-120.
ISSN 1885-446X.

Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria

Leandro Molina Villaseñor
I. E. S. "Berenguela de Castilla"
Bolaños de Calatrava (Ciudad Real)

PALABRAS CLAVE:
Hábitos lectores, libros, tiempo libre, rendimiento académico.

KEYWORDS:
Reading habits, books, free time, academic performance.

RESUMEN:

El trabajo se inicia con una introducción que subraya la importancia de la **lectura** en todos los ámbitos sociales y destaca la labor docente como eje fundamental de la formación de **hábitos lectores**. La descripción del trabajo recoge el marco conceptual y legislativo de la materia, la finalidad, la hipótesis y los objetivos propuestos para este estudio. El capítulo metodológico establece el universo, la muestra, el trabajo de campo y la descripción de los contextos de intervención. La información analizada, según los indicadores del cuestionario, se agrupa en bloques relacionados con el **estudio** y la lectura; el **libro**, los géneros literarios y el empleo del **tiempo libre**, y la Lengua y la Literatura en el ámbito académico. Finalmente, se establecen las conclusiones del análisis: los alumnos del primer ciclo obtienen mejores resultados globales con respecto a sus compañeros de la segunda etapa. A partir de los datos obtenidos, hacemos una reflexión que valora las teorías publicadas sobre el hábito lector en los jóvenes, las influencias sobre la afición a la lectura de los estudiantes actualmente y la estrecha relación entre el gusto por la lectura y el **rendimiento académico** de nuestros alumnos.

ABSTRACT:

The projet begins with an introduction that stresses the importance of **reading** in the society and that emphasizes the educational work as a fundamental axis in the formation of **reading habits**. The description of the work gathers the conceptual and legislative frame of the subject, the purpose, the hypothesis and the aims proposed for this study. The metodology chapter establishes the universe, the pattern, the work of field of study and the description of the contexts of intervention. The analyzed information, from the indicators of the questionnaire, is divided in the following blocks: **study** and reading; the **book**, the favorite genres and **free time**, and the language and literature in the academic field. Finally, there are established the conclusions obtained from this analysis. The first cycle students obtain better general results than their second stage mates. From these data and informations, we do a reflection that values the theories publishes about young people's reading habits, the influences at present about students' interest in reading and the close relation between the pleasure of reading and our pupils' **academic performance**.

1. Introducción

La diversidad de prácticas de lectura es tan amplia, tan compleja la red de discursos, que simplemente saber leer y escribir no asegura de hecho una participación exitosa en cualquier contexto social. Estos ámbitos exigen competencias lectoras y escritoras cada vez de mayor complejidad. En el mundo agitado de hoy, todo parece cambiar a ritmo muy acelerado. La caducidad no es sólo una condición de los objetos que producimos; parece ser también de los valores y conocimientos. Ninguna institución educativa puede conformarse con trasmitir los conocimientos actuales. Debe preparar a los alumnos para que continúen aprendiendo una vez que han dejado la escuela. Esto exige formar lectores y escritores autónomos. Conse-

guir ciudadanos lectores debe ser uno de los objetivos primordiales en todo currículo oficial. Para los alumnos ese hábito representará uno de los aprendizajes de mayor trascendencia y proyección futuras. A medio y largo plazo, este ejercicio lector modelará el talante cívico y cultural de su persona.

El hábito de lectura es una labor que se consigue mediante el asentamiento de vocaciones y la animación continuada. Se trata de un cometido que debe implicar a todos los ámbitos socioculturales: profesores de todas las áreas, contexto familiar, bibliotecas públicas, medios de comunicación e instituciones competentes. Muchas veces se oye decir que la formación lectora tiene mucho más que ver con la herencia que con la escuela; sin embargo, es cierto que no hay otra institución en la que se pueda depositar mejor la tarea de la formación de lectores y escritores. La enseñanza académica está siempre limitada por la obligación de cubrir unos programas que las administraciones diseñan para abarcar grandes áreas de conocimiento. Esto es fuente de múltiples tensiones y conflictos, y en parte a ello se debe el privilegio de la enseñanza sobre el aprendizaje. Esta circunstancia afecta notablemente, porque la lectura se queda en una cuestión superficial y de mera finalidad instrumental en muchas ocasiones. Al enseñar a leer, se tiende más, en ocasiones, a mostrar una secuencia de letras, sílabas o palabras, que a interpretar el sentido de la lectura. Como consecuencia de ello, aparecen las alarmantes carencias comprensivas de nuestros estudiantes[1]. Este hecho conduce, consecuentemente, al galopante fracaso escolar que se extiende al resto de las áreas curriculares. Sin embargo, una aproximación diferente a la lectura y a la escritura en las otras áreas de conocimiento posibilitaría un acercamiento heterogéneo al aprendizaje —no olvidemos que toda lectura es una interpretación.

Sin embargo, la responsabilidad de formar lectores no puede recaer, de manera aislada, en los profesores del área de Lengua. Asumir la tarea de formar buenos lectores implica un replanteamiento de la lectura y la escritura en la enseñanza. Hay que comenzar por favorecer distintos aprendizajes a través de experiencias de lectura no tanto instrumentales, sino también creativas y recreativas, haciendo así de la escuela una comunidad lectora. La preeminencia de los libros de texto, cuya única finalidad es facilitar el estudio por necesidad, recorta conceptualmente los contenidos en función de facilitar la enseñanza y refuerza la idea de que la lectura no tiene otras finalidades que las escolares. La función del docente, en el caso del profesor de Literatura, no debería reducirse a la imposición de lecturas homogéneas en todos sus grupos; difícilmente así conseguirá una aceptación unánime. La diversidad favorecerá su curiosidad, estimulará sus propios intereses, satisfará sus ansias de vivir aventuras y despertará sus deseos de conocer otros mundos ajenos al suyo. Nuestra mejor labor consistirá en ayudar a discriminar, en enseñar a elegir entre la amplísima oferta existente[2], evitando la fascinación que provoca el mercado publicitario. Se trata de que vayan adquiriendo paulatinamente un gusto literario personal, definiendo poco a poco su marco literario de referencia, así como sus propios clásicos.

No podemos ignorar, lamentablemente, ciertos elementos adversos que la afición lectora lleva inherentes en esta etapa objeto de análisis. La edad adolescente, con sus rebeldías y su complejo estado madurativo, la oferta exterior de ocio, que se muestra manifiestamente seductora, con estudiadas intenciones consumistas, se hallan siempre presentes en este periodo. Además, la tendencia depresora del hábito lector, consolidado en la educación primaria, se vincula estrechamente con el atractivo mundo tecnológico, audiovisual e

[1] Por eso se dice, como precepto docente, que durante los primeros años la escuela debe enseñar a leer y a escribir, para que después los alumnos puedan leer para aprender y disfrutar.

[2] Según datos estadísticos de la Federación de Gremios de Editores de España, se publican anualmente en nuestro país más de 60.000 nuevos títulos, de los cuales, entre 18.000 y 21.000 corresponden al ámbito literario. Algo más de 5.600 títulos lo componen obras de carácter infantil y juvenil. Estas cifras nos colocan en el tercer puesto de producción de libros en Europa, sólo por detrás del Reino Unido y Alemania.

informático, que constituye un terreno depredador para la lectura, pues requiere un mínimo esfuerzo intelectual y fomenta escasos niveles de capacidad imaginativa. A los lectores adolescentes les cuesta mantener demasiado tiempo la atención; su actitud receptiva y sus canales perceptores no están completamente abiertos y disponibles en estos contextos antes aludidos. El resultado es una atención dispersa, vaga, pasiva y una concentración a menudo débil e inconsistente. Esta forma de leer se dificulta aún más por las barreras léxicas, obstáculo frecuente entre los jóvenes lectores, que avanzan en la lectura, pero su comprensión se resiente. Más que abordar un texto, lo circundan. Consumen el texto, pero no degustan sus páginas, sus valores, sus metáforas y demás ingredientes retóricos, necesarios para el desarrollo integral de su evocadora fantasía. La importancia radica, en definitiva, en cómo actuaremos después de leer y en lograr otra visión diferente de las cosas.

El joven de hoy vive en un mundo abundante de estímulos, pero escaso de experiencias. En la actualidad, y debido al frenesí social de lo cotidiano, se está imponiendo cada vez más el lector carente de sensibilidad literaria que vive pegado a la futilidad de la noticia. Un tipo de prensa marginal hace que día a día muchos lectores se afanen, con apetito insaciable, en leer acerca de personas desconocidas y en lugares remotos, que se casan, roban, violan o asesinan a otras personas igualmente desconocidas. Este público, según la opinión de Armando Petrucci (1998: 542-543), practica la lectura en diagonal, interrumpida, muy en sintonía con aquellos televidentes que practican el *zapping* televisivo o los asiduos seguidores de telenovelas. Se trata de espectadores partidarios del hiperrealismo mítico, propio de la ficción narrativa de tipo popular. Se prefieren, por consiguiente, narraciones con un mínimo contenido estilístico y verbal, pero con abundancia de imágenes; piden relatos de ritmo rápido, donde siempre debe estar sucediendo algo. En estos casos, nuestra labor de orientación literaria como docentes no es denigrar estas lecturas favoritas, sino enseñarles a disfrutar con otras más provechosas.

2. Descripción del trabajo

2.1. Marco conceptual

Una de las prioridades curriculares que las disposiciones educativas vienen proponiéndose en sucesivas reformas legislativas es la lectura. Igualmente, también deben estar presentes aquellas otras capacidades que acompañan a esta actividad capital, como son: la comprensión, la expresión, el análisis, la reflexión, la interpretación, el conocimiento, la valoración y otras más que el alumno deberá conseguir, siempre expresadas como objetivos académicos alcanzables, dentro del currículo oficial. De esta manera, la anterior *Ley Orgánica 1/1990*, de 3 de octubre, *de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), así lo establecía de manera explícita en el área de Lengua castellana y Literatura:

- Beneficiarse y disfrutar autónomamente de la lectura y de la escritura como formas de comunicación y como fuentes de enriquecimiento cultural y de placer personal.
- Descubrir las posibilidades de la lectura como fuente de placer y fantasía, de información y de saber. (2º ESO)
- Disfrutar y recrearse en la lectura afianzando progresivamente el hábito lector. (2º ESO)

Cuando se refiere a 4º curso de la ESO, se recoge de forma más comprometida:

- Leer de forma habitual y continua obras y textos diversos.
- Apreciar y valorar la importancia de la lectura como forma de comunicación y fuente de enriquecimiento cultural.

La entrada en vigor de la nueva *Ley Orgánica 10/2002*, de 23 de diciembre, *de la Calidad de la Educación*, cuya implantación todavía está en proceso[3], propone corregir una serie de deficiencias que el anterior sistema educativo presentaba cada vez más acusadas. Se trata de los niveles de conocimientos que los alumnos manifestaban en áreas como Lengua castellana y Literatura y, en particular, el escaso hábito de lectura que el adolescente poseía[4]. Para combatir estas carencias, las administraciones educativas invierten mayores fondos en las bibliotecas escolares, ofrecen la gratuidad de libros en la enseñanza obligatoria y promueven actividades para el estímulo de los hábitos lectores. Además, en la reformulación de objetivos que los alumnos deberán haber alcanzado al finalizar la Secundaria Obligatoria, se hace constar expresamente:

> b) Desarrollar y consolidar hábitos de estudio [lectura] y disciplina, como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas de aprendizaje, y medio de desarrollo personal.

La aparición de esta Ley, además de impulsar medidas eficaces en el mejor rendimiento curricular y en el fomento de la lectura de nuestros alumnos, se presenta con el propósito de acallar opiniones críticas contra el sistema educativo vigente (García Garrido 2002: 149):

> Estas leyes (LGE de 1970 y LOGSE de 1990) no han tomado las precauciones necesarias para que tal expansión cuantitativa redunde en beneficio de la cultura de los españoles y sus principales manifestaciones, entre ellas la cantidad y la calidad de sus lecturas.

Pero tal objetivo no llega a conseguir los resultados propuestos de manera tan prodigiosa. Al menos, muchos docentes recelan de que estos cambios legislativos surtan los efectos pretendidos sin más implicaciones; no son suficientes. No se trata, pues, de reforzar el contenido léxico de las nuevas leyes con intensificaciones semánticas o con sinónimos más categóricos. No nos hallamos ante un problema de redacción de objetivos de orden meramente estilístico, sino que se trata más bien de adquirir un compromiso real y efectivo que resuelva el problema, no sólo que se refleje en los programas de actuación.

Nuestro sistema educativo y nuestros jóvenes no deben sufrir los vaivenes de la política en sucesivas campañas prometedoras. La enseñanza debe estar por encima de fines propagandísticos y al margen de maniobras administrativas. Resulta muy loable que se organicen magníficos planes nacionales de lectura, que se destinen grandes partidas presupuestarias al fomento de la lectura y que existan dotaciones de medios y materiales bibliográficos en centros educativos e instituciones públicas, pero no hay que descuidar lo más importante: su aprovechamiento real y su uso adecuado para la consecución de los propósitos. Se necesita, por consiguiente, una mayor implicación de las administraciones en todo el proceso del proyecto, analizando, en última instancia, los resultados y consultando el seguimiento, el alcance y la eficacia a los profesionales docentes: éstos sí son perfectos conocedores de la realidad educativa. Ellos tendrían mucho que aportar en este tipo de intervenciones, pero lamentablemente y en muchos casos, se sienten relegados a una mínima función ejecutora que, ante una realidad crecientemente farragosa, se convierte unas veces en desconcierto, otras, en desaliento.

El concepto de "hábito lector" se puede entender desde dos acepciones diferentes: como la actividad de leer que es adquirida por la repetición constante de tal ejercicio conductual y, en segundo lugar, como la facilidad conseguida por la constancia en la práctica de la lectura. Estaríamos, pues, ante dos perspectivas complementarias de un mismo proce-

[3] En la actualidad, esta Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE) se halla en trámites de paralización. Esta medida fue propuesta por el gobierno actual, tras la victoria del PSOE en las elecciones del 14 de marzo de 2004.

[4] Este hecho era puesto en evidencia por casi todas las encuestas realizadas al efecto. En la mayoría de los congresos educativos también se denunciaban estas deficiencias; como por ejemplo, en el II Congreso de Bachillerato celebrado en Madrid en 1998.

so: "afianzamiento en el aprendizaje y disfrute pleno de la lectura", respectivamente. El análisis de la encuesta realizada, que abordaremos más adelante, se enmarcaría dentro de las variables e índices comprendidos en la segunda acepción del concepto aludido.[5]

2.2. Finalidad, hipótesis y objetivos

Este estudio tiene como finalidad analizar cuáles son los hábitos lectores de una muestra representativa de jóvenes estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en tres contextos educativos diferentes, localizados en Ciudad Real capital y una población rural de su provincia. Asimismo, se pretende conocer la interrelación entre otros factores académicos y de empleo del tiempo libre en estos tres contextos docentes. Partimos de una doble hipótesis: en primer lugar, que el ámbito social no es un elemento que determine completamente las actitudes lectoras de los alumnos; y, en segundo término, que existe una relación muy estrecha entre el hábito de lectura y el rendimiento académico, de tal forma que los jóvenes que más leen y que valoran más esta actividad, consiguen mejores calificaciones en el área de Lengua castellana y Literatura y en el conjunto de las asignaturas cursadas. Esta finalidad y estas hipótesis se concretan en una serie de objetivos de trabajo:

a) Conocer los grados de afición por el estudio y la lectura de los estudiantes.
b) Analizar los hábitos y tiempos lectores de los jóvenes de la ESO.
c) Establecer un marco comparativo entre los tres contextos educativos estudiados: urbano / rural, público / concertado, confesional / aconfesional.
d) Estudiar dos niveles académicos diferentes (2º y 4º de ESO), en función de sus evoluciones madurativas y preferencias lectoras.
e) Determinar la tipología de lecturas y los géneros literarios preferidos por los alumnos.
f) Conocer los títulos literarios mejor valorados por los jóvenes en este nivel educativo.
g) Recabar información sobre las preferencias de los adolescentes en su tiempo libre.
h) Contrastar los resultados académicos con las aficiones lectoras manifestadas.
i) Valorar las iniciativas hacia la escritura personal de estos alumnos.

2.3. Metodología

Tras los periodos de preparación y reflexión realizados, fuimos conscientes de las dificultades que podía entrañar nuestro estudio en una muestra escolar que abarcaba edades desde 13 a 16 años. La lectura de fuentes sobre la tarea que emprendíamos ya destacaba el vacío estadístico sobre los hábitos de lectura en esta etapa juvenil. Algunas de las razones esgrimidas acerca de esta escasez de datos apuntaban a factores como: un fuerte descenso de la curva lectora al finalizar la Educación Primaria, una excesiva vinculación de las lecturas de estos jóvenes con los rígidos programas curriculares o, incluso, el agravio que suponía la realización de cuestionarios tan poco fiables por su dificultosa interpretación. Sin embargo, estos recelos nos han servido de vivo estímulo para llevar a cabo este trabajo. Para ello, hemos contado con la inestimable colaboración de compañeros del departamento de Lengua y Literatura en Bolaños, de profesores de los demás institutos de enseñanza secundaria (IES) implicados, así como el conveniente beneplácito de sus equipos directivos.

El cuestionario se elaboró a partir de los diseños previos estudiados para investigaciones de este tipo, a los que se añadieron indicadores u otras modificaciones sustanciales, fruto del resultado de los periodos de observación; cuestión fundamental, ya que se pudieron detectar características y condicionamientos específicos para nuestro tra-

[5] Hay que significar que, de forma excepcional y aislada, habrá alumnos que presenten "necesidades educativas especiales" (ACNEES), y otros, de "educación compensatoria" (lengua materna extranjera), que se hallarían integrados en la primera acepción del término.

bajo. La experiencia docente también ha contribuido a valorar sobremanera aspectos relacionados con la materia y la etapa que se pretendía analizar.

En todo momento, el encuestador (autor del trabajo) se hallaba presente a la hora de cumplimentar el cuestionario. Las dudas planteadas eran resueltas de manera individual o colectiva, si era preciso; sobre todo, en los grupos de menor edad (2º de la ESO), donde convenía dar instrucciones más prolijas. Al recoger estos cuestionarios, se comprobaba que todas las cuestiones habían sido respondidas. Finalmente, de los 412 cuestionarios recogidos, 5 fueron rechazados por contener errores u omisiones en sus respuestas.

2.3.1. Universo

Es el formado por alumnos de 2º y de 4º curso, pertenecientes al Primer y Segundo ciclos, respectivamente, de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La edad de los primeros es de 13-14 años al finalizar el ciclo, y los segundos, cuentan con 15-16 años al terminar esta etapa educativa. Se trata de jóvenes que estudian en tres institutos (IES) diferentes de la provincia de Ciudad Real, dos de ellos se localizan en la capital, y el tercero corresponde a la localidad de Bolaños de Calatrava.

2.3.2. Muestra

Se ha seleccionado una muestra representativa de alumnos utilizando un muestreo estratificado en dos etapas comparativas. Los estratos de contraste se hallarán dentro de tres niveles: el ámbito rural o urbano, la gestión del centro con carácter público o concertado, y en tercer lugar, su vinculación confesional o aconfesional.

- 202 alumnos de 2º de ESO.
- 205 alumnos de 4º de ESO.
- Cuestionarios correspondientes a un total de 407 alumnos.

La distribución de alumnos por centro educativo es:

- IES "Torreón del Alcázar": 123
- Colegio "Hermano Gárate": 139
- IES "Berenguela de Castilla": 145

2.3.3. Trabajo de campo

La recogida de datos en los cuestionarios se ha llevado a cabo durante el mes de noviembre de 2003.

2.3.4. Localización y contextos

• IES "Torreón del Alcázar". Localidad: Ciudad Real.

Centro de carácter público que se encuentra ubicado en una zona residencial bastante poblada y próxima al centro de la población. Posee 17 años de antigüedad y, actualmente, imparte los dos ciclos de la ESO, Bachillerato científico y tecnológico, así como una amplia oferta de ciclos formativos de grado medio y superior. Dispone de una matrícula de más de 1.000 alumnos en sus aulas.

• Colegio Salesiano "Hermano Gárate". Localidad: Ciudad Real.

Centro educativo católico en régimen concertado, con respecto a su financiación. Está dirigido por religiosos Salesianos. Se sitúa en una zona céntrica de la capital, en un área de gran actividad comercial y de servicios. Recibe alumnos de los barrios circundantes, con un nivel sociocultural medio. Se trata de un centro con una larga tradición formativa que, en la actualidad, cuenta con más de 1.100 alumnos matriculados. Imparte enseñanzas de todos los niveles: Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato (de ciencias, humanidades y tecnología), ciclos formativos de grado medio y superior de varias especialidades.

• IES "Berenguela de Castilla". Localidad: Bolaños de Calatrava.

Instituto público con 11 años de funcionamiento académico. Es el único centro de Educación Secundaria de una población que sobrepasa los 12.000 habitantes, con unas previsiones demográficas ascendentes debido a los fuertes flujos migratorios que recibe. La actividad agrícola es su principal motor económico; no obstante, el sector comercial derivado de ésta, la construcción y otras actividades empresariales constituyen importantes fuentes de in-

gresos económicos. En el centro se hallan matriculados unos 800 alumnos, que estudian los dos ciclos de la ESO y el Bachillerato, en las modalidades científico-sanitaria y humanística.

3. Modelo de encuesta

El cuestionario entregado está compuesto por 20 preguntas en total. De ellas, 18 son de respuesta cerrada, con 5 opciones para señalar; en 16 de éstas, sólo se admite una celda marcada; en las otras 2, las posibilidades solicitadas se refieren a 2 y 3 opciones (caso de las cuestiones 13 y 14). Las cuestiones restantes (9 y 15), son de respuesta abierta; la primera define la asignatura preferida por el alumno, y la segunda indica los tres últimos títulos leídos por el encuestado.

La información recabada se agrupa en torno a los siguientes bloques de indicadores:

- Consideraciones sobre el estudio y la lectura (preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 19).
- El libro y el tiempo libre (preguntas 13 y 14).
- La Lengua y la Literatura en el ámbito académico (preguntas 15, 16, 17 y 18).
- Escritura vocacional (pregunta 20).

4. Análisis de los resultados

4.1. Consideraciones previas

Como ya se apuntó anteriormente, la mayoría de las encuestas de lectura no tienen en cuenta a los lectores infantiles ni a los preadolescentes. Abundan, en mayor medida, los estudios a partir de los 16 años[6], ya que, en periodos anteriores a esta edad, los jóvenes se hallan en etapas de formación académica y este hecho desvirtúa el verdadero hábito lector. Los condicionantes más dificultosos en esta labor obedecen a posibles defectos en la fidelidad de las respuestas, a la interpretación poco adecuada de las preguntas, al interés en la cumplimentación del cuestionario y, muy especialmente, al carácter voluntario u obligatorio del acto de lectura en los jóvenes protagonistas de nuestra encuesta. En este sentido, la intención de este estudio se centra en valorar la actividad de la lectura, entendida globalmente como dedicación a este ejercicio en su práctica habitual. Se pretende justificar así el hecho de no distinguir las lecturas voluntarias de las obligatorias o estrictamente académicas. En todo caso, si el alumno de esta etapa escolar tomara por sí solo la iniciativa a la hora de seleccionar las obras que va a leer, tendría serias dificultades para elegir sus propias lecturas o no dispondría de criterios suficientes para seleccionar las más adecuadas a su nivel madurativo e intelectual. Además, en este hipotético caso, los índices lectores de estos chicos sufrirían un descenso estadístico aún más acusado: la vorágine del mundo audiovisual ensombrecería definitivamente su mediocre motivación hacia el libro.

A este respecto, se escuchan voces disonantes que consideran el centro educativo como una mera fuente expendedora del consiguiente título académico, arrebatándole casi cruelmente su presencia humanizadora, su condición formadora de valores, hábitos y destrezas sensibles (Gómez Soto 2002: 110-111)[7]. Comprobaremos más adelante, a partir de este análisis, que estos juicios tan generales y externos se pueden moderar con un contacto más cercano con las aulas en la práctica docente cotidiana y, de esta manera, no desprestigiar más la labor de los profesionales de la enseñanza.

4.2. Indicadores analizados para la obtención de resultados

- Gusto por el estudio.
- Gusto por la lectura.
- Tiempos y frecuencias de lectura.
- Conclusión de títulos leídos.
- Modo de elegir las lecturas y su tipología.
- Consideración de la lectura.

[6] Ver el estudio sobre "Los hábitos lectores de los adolescentes españoles" realizado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), perteneciente al MECD, en el primer trimestre del curso 2001/02.

[7] "El uso de la lectura hoy día está fuertemente condicionado por la adquisición de los conocimientos imprescindibles para superar las pruebas de obtención de títulos académicos y conseguir una integración socio-profesional, habiéndose desvanecido su papel como instrumento de goce, o entretenimiento edificante, pero también de humanización en general".

- Preferencia de géneros literarios.
- Cantidad de libros leídos en el trimestre escolar de referencia.
- Lugar habitual de lectura.
- Asignaturas suspendidas en el último curso y calificación en el Área de Lengua castellana y Literatura.
- Preferencias en regalos recibidos y empleo del tiempo libre.
- Iniciativas hacia la escritura personal.
- Comparativa de títulos de libros más leídos.[8]

Recogemos a continuación, de manera breve, los datos más significativos obtenidos a partir del análisis de algunos de estos indicadores anteriores, sobre todo de los que se refieren a la lectura, al hábito lector y a los libros leídos. No obstante, en el siguiente apartado de conclusiones, dado su propio carácter global y valorativo, se abordarán convenientemente los otros indicadores.

GUSTO POR LA LECTURA: Cuando se les pregunta "si les gusta leer", los chicos de 2º de ESO coinciden en sus respuestas casi unánimemente. En el nivel de 4º curso, el gusto por la lectura mantiene la misma tónica en el "Torreón", con unas cifras ligeramente más optimistas para esta edad, pues el 75% se concentra en los niveles superiores de opcionalidad.

TIEMPOS Y FRECUENCIA DE LECTURA: Ante la pregunta *¿con qué frecuencia sueles leer?*, los jóvenes de 2º alcanzan una considerable cifra de lectores no habituales, sobre todo los de Bolaños, con un 53% que lee *de vez en cuando* o *nunca*. En un porcentaje ligeramente inferior se hallan los del "Torreón", en la capital, con un 47% de lectores no habituales, y un 40% confiesa *no leer* al menos 1 o 2 días a la semana, en el Colegio "Hno. Gárate". Sin embargo, el cómputo total de horas semanales dedicado a leer experimenta un incremento sensible en el primer caso comentado, pues asciende a un 46% el número de alumnos que dedica unas 5 horas a leer durante la semana. En los otros centros se señala mayoritariamente la opción de *menos de 1 hora semanal*. Al ser preguntados por el tiempo continuado de permanencia lectora, los tres centros se concentran en torno a un promedio de 1 a 2 horas (41%). En 4º de la ESO, los adolescentes del "Torreón" se confiesan, en un 51% del total, lectores no frecuentes (4 puntos por encima del nivel de 2º). Al responder sobre el tiempo dedicado a leer semanalmente, el primer lugar lo ocupa el centro público de Ciudad Real, el segundo puesto el instituto de Bolaños, y, finalmente, con menor dedicación a la lectura, el colegio Salesiano.

CONCLUSIÓN DE TÍTULOS LEÍDOS: La mayoría de los alumnos de 2º de ESO termina *siempre* o *casi siempre* los libros que comienza a leer. El índice porcentual más alto lo presenta el instituto del ámbito rural (52% - *siempre*); por el contrario, el centro público capitalino indica en un 6,6% que *nunca* acaba sus lecturas, frente al 0% del otro colegio de la capital. Ya en 4º, éstos últimos aumentan hasta un 6,3%, siendo, en general, los que peor culminan sus lecturas. Los mejores resultados, en este curso, los presenta el IES de Bolaños, donde un 60,9% termina *siempre* el libro; y, en un lugar central, pero destacado el "Torreón".

MODO DE ELEGIR LAS LECTURAS Y SU TIPOLOGÍA: Los lectores del instituto "Torreón" de 2º de la ESO se decantan claramente hacia la literatura y las revistas de forma muy mayoritaria. Éstos manifiestan leer *por su propio interés* (73,8%). En el caso de los alumnos de 4º, el tipo de lecturas se mantiene igual, aunque la elección de las mismas se amplía a un 19,4% en el apartado de *por consejo o regalo*. Los jóvenes del colegio "Hno. Gárate" prefieren leer literatura y cómic en mayor medida, en 2º de la ESO, pero no los de 4º curso, que marcan las revistas en primer lugar, seguido de la literatura. En ambos cursos escolares eligen sus lecturas *por*

[8] Recordaremos, en este epígrafe, que se pedía a los alumnos los títulos de los tres últimos libros leídos, sin acotar el marco temporal de referencia.

propio interés en un mayor grado. Los alumnos del instituto "Berenguela" coinciden en el porcentaje para literatura y revistas en 2º de ESO, con un 38%. En el segundo ciclo se repiten estos tipos de lectura, pero sobresale el apartado de revistas (42%), frente al 36% en literatura. En este centro aumenta globalmente el carácter obligatorio de la elección de lecturas, en torno al 28%. El análisis de otros datos revela un escaso interés hacia los periódicos en el 2º curso, con un promedio del 3%. En 4º desciende sensiblemente el gusto por el cómic (8,9% seleccionado) y los periódicos ocupan un discreto lugar (11,7%). Pero es en este curso donde sorprende que el dato de mayor aceptación corresponda a la lectura de revistas, con un 40% de media.

CONSIDERACIÓN DE LA LECTURA: Más de la mitad de los alumnos encuestados de 2º de la ESO estiman que la lectura es *algo necesario*. Los centros de la capital son más homogéneos en sus opiniones; sin embargo, el IES rural sobresale en la consideración como *actividad imprescindible*. En el caso de los adolescentes de 4º, los índices varían ligeramente. El 50% opina en el instituto "El Torreón" que es *algo necesario*, y el 62,5% en el "Berenguela", aunque en el colegio Salesiano el mayor porcentaje lo obtiene el indicador de un *mero pasatiempo* (40,5%), seguido muy de cerca de la consideración como *algo necesario*.

PREFERENCIA DE GÉNEROS LITERARIOS: La novela es el género predilecto en los dos institutos públicos analizados en 2º curso. El colegio religioso se inclina mayoritariamente (55%) hacia el género literario del cuento. Éste, a su vez, es el que ocupa el segundo lugar en aquellos centros. Los jóvenes de 4º se decantan claramente por la novela (52% en total). En un alejado segundo puesto señalan el cuento. Sigue la poesía, con un discreto 10,7% de lectores aficionados y, finalmente, el teatro.

RELACIÓN DE TÍTULOS LEÍDOS: 2º de ESO

A) Instituto público "Torreón del Alcázar" de Ciudad Real[9]:

1. *Harry Potter y la piedra filosofal* (J. K. Rowling) 27,8%
2. *El señor de los anillos*[10] (J. R. Tolkien) 21,3%
3. *Manolito Gafotas "on the road"* (Elvira Lindo) 19,6%
4. *Atrapado en la oscuridad* (José Luis Velasco) 14,7%
5. *Harry Potter y el cáliz de fuego* (J. K. Rowling) 11,4%
6. *Harry Potter y la cámara secreta* (J. K. Rowling) 9,8%
7. *La isla del tesoro* (R. L. Stevenson) . 9,8%
8. *Las aventuras de Tom Sawyer* (Mark Twain) 8,1%
9. *Harry Potter y el prisionero de Azkaban* (J. K. Rowling) 6,5%
10. *Relatos de fantasmas* (VV. AA., adapt. de Steven Zorn) .. 4,9%

Se ha recogido un total de 68 títulos diferentes de obras literarias, de los cuales reseñamos los 10 primeros, que ocupan los índices porcentuales más elevados de preferencia lectora. Debemos señalar, asimismo, como dato bastante significativo, que el 9,8% de estos estudiantes no registra ningún título en el cuestionario.

B) Colegio Salesiano "Hermano Gárate" de Ciudad Real[11]:

1. *Harry Potter y la piedra filosofal* (J. K. Rowling) 30%
2. *El señor de los anillos I. La comunidad del anillo* (J. R. Tolkien) 28,3%
3. *El señor de los anillos II. Las dos torres* (J. R. Tolkien) 11,6%
4. *Harry Potter y el prisionero de Azkaban* (J. K. Rowling) 11,6%
5. *Harry Potter y el cáliz de fuego* (J. K. Rowling) 10%
6. *Manolito Gafotas* (Elvira Lindo).....8,3%
7. *El hobbit* (J. R. Tolkien)..... 6,6%
8. *Lazarillo de Tormes* (Anónimo) 6,6%
9. *Aydin* (Jordi Sierra i Fabra) 5%
10. *El pequeño vampiro* (col.) (Ángela Sommer-Bodenburg).....5%

Se ha recogido un total de 62 títulos diferentes de obras literarias. En este centro, el 6,6% de estos alumnos no ha registrado ningún título en el cuestionario cumplimentado.

[9] Las lecturas obligatorias de este departamento, dentro de la programación didáctica anual para este curso, corresponden a los títulos: 1, 3, 5, 6, 7 y 10.

[10] En este caso, los alumnos no especifican el título del volumen leído; se trata, por consiguiente, de cualquiera de las tres novelas publicadas de esta trilogía.

[11] Los títulos de obligada lectura son: 8, 9 y 10.

C) Instituto público "Berenguela de Castilla" en Bolaños de Calatrava[12]:

1. *El príncipe de la niebla* (Carlos Ruiz Zafón).....86,4%
2. *Escrito sobre la piel* (Fernando Lalana) 82,7%
3. *Harry Potter y el cáliz de fuego* (J. K. Rowling) 19,7%
4. *El enigma de la muchacha dormida* (Joan Manuel Gisbert).....8,6%
5. *Los casos del comisario Antonino* (Samuel Bolín).....8,6%
6. *La chica del andén de enfrente* (Jorge Gómez Soto).....7,4%
7. *Pobre Manolito* (Elvira Lindo) 6,1%
8. *La jefa de la banda* (Alfredo Gómez Cerdá) 6,1%
9. *Harry Potter y la cámara secreta* (J. K. Rowling) 3,7%
10. *El robo de Las Meninas* (Luisa Villar) 3,7%

Se recogen 37 títulos diferentes de obras leídas. Ningún alumno de este centro deja la cuestión sin responder.

De estos datos se desprende el siguiente análisis: los jóvenes del instituto público de la capital muestran una clara preferencia lectora hacia títulos de marcada índole comercial, pues son los "best sellers" los que ocupan las primeras posiciones en su selección (colección de *Harry Potter* y de *El señor de los anillos*). Esta tendencia es compartida por títulos de la literatura clásica "juvenil", con autores como R. L. Stevenson y Mark Twain. El popular personaje de Elvira Lindo, *Manolito Gafotas*, ocupa un lugar preferencial, y de igual manera sucede con un amplio conjunto de libros sobre misterio y aventuras destinados a un público lector joven. El centro concertado de confesión católica coincide con su instituto vecino. Los porcentajes superiores recogen obras de estas mismas colecciones tan difundidas por los medios de comunicación, de los autores J. K. Rowling y J. R. Tolkien. También aparecen dentro de los más leídos, la serie de *Manolito Gafotas* y una variada muestra restante de obras literarias de carácter juvenil.

Los alumnos del ámbito rural leen mayoritariamente títulos nacionales de "literatura juvenil", con una diversidad bastante destacada. El personaje anglosajón de *Harry Potter* complementa esta lista de novelas que son del agrado de los jóvenes estudiantes bolañegos.

RELACIÓN DE TÍTULOS LEÍDOS: 4º de ESO

A) Instituto público "Torreón del Alcázar" de Ciudad Real[13]:

1. *El Capitán Alatriste* (Arturo Pérez-Reverte) 53,2%
2. *Rimas y Leyendas* (Gustavo Adolfo Bécquer) 51,6%
3. *Diario de un skin* (Antonio Salas)... 9,6%
4. *Manolito Gafotas* (Elvira Lindo)..... 8%
5. *El señor de los anillos*[14] (J. R. Tolkien) 6,4%
6. *Pesadillas* (Col.) (R. L. Stine) 4,8%
7. *Dr. Jekyll y Mr. Hyde* (R. L. Stevenson)..... 4,8%
8. *Harry Potter y el cáliz de fuego* (J. K. Rowling) 3,2%
9. *Harry Potter y el prisionero de Azkaban* (J. K. Rowling) 3,2%
10. *Relatos de las siete esferas* (Ángel Campos) 3,2%

Los títulos que se recogen en los cuestionarios alcanzan un total de 69 obras. Un 8% de estos alumnos deja la cuestión sin responder.

B) Colegio Salesiano "Hermano Gárate" de Ciudad Real[15]:

1. *Dosis letal* (Malcom Rose) 29,1%
2. *El príncipe de la niebla* (Carlos Ruiz Zafón).....25,3%
3. *El señor de los anillos I. La comunidad del anillo* (J. R. Tolkien) 17,7%
4. *Doble dama* (Manuel Quinto) 16,4%
5. *Pesadillas* (Col.) (R. L. Stine) 10,1%
6. *Harry Potter*[16] (J. K. Rowling) 7,5%
7. *¿Y ahora qué?* (María M. Vasart)..... 7,5%
8. *El hobbit* (J. R. Tolkien).....6,3%
9. *El señor de los anillos II. Las dos torres* (J. R. Tolkien) 5%
10. *El señor de los anillos III. El retorno del Rey* (J. R. Tolkien) 5%

Los alumnos mencionan 112 títulos de obras leídas en el total de estos cuestionarios. Ningún encuestado deja esta cuestión en blanco.

[12] Son lecturas obligatorias en la programación didáctica de este centro las siguientes: 1, 2, 4, 5, 6, 8 y 10.

[13] Las lecturas obligatorias del curso para estos alumnos son: 1, 2, 4 y 6.

[14] No se especifica de qué parte de la trilogía se trata.

[15] En la programación didáctica de este curso son obligatorias las obras: 1, 2, 4 y 7.

[16] Sin especificar el título de la serie.

C) Instituto público "Berenguela de Castilla" en Bolaños de Calatrava[17]:

1. *Rimas y Leyendas* (Gustavo Adolfo Bécquer) 68,7%
2. *Marianela* (Benito Pérez Galdós).....39%
3. *Cuentos* (Leopoldo Alas "Clarín")..18,7%
4. *Don Álvaro o la fuerza del sino* (Ángel Saavedra).....18,7%
5. *Lazarillo de Tormes* (Anónimo) 12,5%
6. *El cadáver junto al monasterio* (Luisa Villar) 10,9%
7. *Los espejos venecianos* (Joan Manuel Gisbert) 7,8%
8. *El señor de los anillos III. El retorno del Rey* (J. R. Tolkien) 6,2%
9. *Fuenteovejuna* (Lope de Vega).....6,2%
10. *El señor de los anillos I. La comunidad del anillo* (J. R. Tolkien) 4,6%

Aparecen 55 títulos de obras leídas en el conjunto de cuestionarios de estos alumnos. Ningún encuestado de este grupo deja la cuestión en blanco.

La valoración que podemos realizar sobre estos datos es la siguiente: el primer centro manifiesta una sugestiva variedad de preferencias lectoras, pero los primeros puestos son acaparados por la literatura española, actual y clásica, en el caso de G. A. Bécquer. Los omnipresentes *Harry Potter* y el mundo fantástico de Tolkien también son los predilectos destacados de estos jóvenes. El otro colegio urbano prefiere leer obras "juveniles" de autores nacionales, aunque no hay que desdeñar el importante número de alumnos que ha señalado alguna parte de la trilogía del "*Anillo*". Finalmente, los chicos de 4º curso en Bolaños leen a escritores clásicos de la literatura española como G. A. Bécquer, B. P. Galdós, L. Alas "Clarín"..., con cifras superiores a los demás centros, pero también son asiduos lectores de obras "juveniles" de ámbito nacional, con una temática predominantemente detectivesca y de misterio. Las obras de *El señor de los anillos*, a su vez, ocupan posiciones muy dignas en esta selección.

PREFERENCIA DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA: En 2º de la ESO, el área de Lengua castellana y Literatura posee un 18,5% de predilección en el instituto de Bolaños, rebasando a los otros dos centros en cuanto a niveles de aceptación, debido a que en el instituto público de la capital alcanza una cuarta posición, elegida por un 11,4% del alumnado, y sólo un 1,6% en el colegio Salesiano. En 4º de la ESO, el desplazamiento del área de Lengua es general en los tres centros analizados. En ninguno de ellos sus alumnos la eligen dentro de los cinco primeros lugares de preferencia. De este dato se deduce que los intereses personales y académicos de estos adolescentes se apartan decisivamente del ámbito lingüístico-literario. Con un discreto 4,6% es seleccionada por el instituto de Bolaños, seguido del "Torreón" (3,2%); y, en tercer lugar, el colegio concertado "Hno. Gárate", con un simbólico 1,2%.

5. CONCLUSIONES

5.1. Comparativa entre los dos niveles analizados

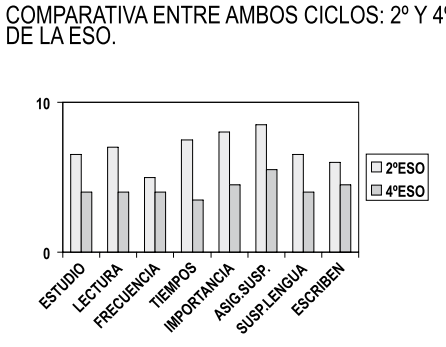


Gráfico 1

a) Los jóvenes de 2º de la ESO muestran mayor interés por el estudio que sus compañeros de 4º curso. Sucede de igual modo cuando manifiestan su afición por la lectura.
b) La frecuencia lectora semanal es ligeramente más elevada en el primer ciclo; en cambio, los alumnos de 4º terminan sus lecturas de manera más regular que los de 2º. El tiempo dedicado a leer es bastante más elevado en el primer nivel, con un amplio margen de diferencia.

[17] En la programación didáctica del departamento de Lengua y Literatura de este centro aparecen como lecturas obligatorias o aconsejables estos títulos: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 9.

c) Las preferencias de lectura en 2º curso son la literatura, las revistas y el cómic, mientras que en el segundo ciclo se prefieren las revistas, la literatura y los periódicos, por este orden. Con respecto a la elección de las mismas, en ambos niveles prevalece el propio interés a la hora de decidir, pero en la segunda etapa los consejos y la obligatoriedad tienen un arraigo más considerable.

- Tipos de lectura:

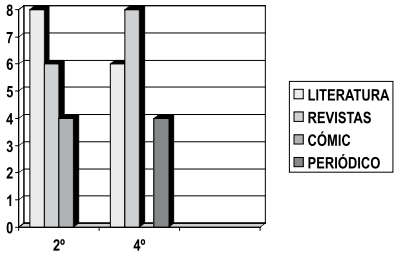


Gráfico 2

d) Los chicos de 2º consideran más necesaria e imprescindible la lectura en comparación con los valores recogidos en 4º curso. Éstos casi duplican su consideración como "un mero pasatiempo" sobre los primeros.

e) Los géneros literarios preferidos en 2º son el cuento, seguido de la novela, con un total del 66%; en 4º curso, más de la mitad del alumnado elige la novela, y, a gran distancia, el cuento. En ambos casos sigue la poesía y, en una alejada posición, el teatro.

- Géneros literarios:

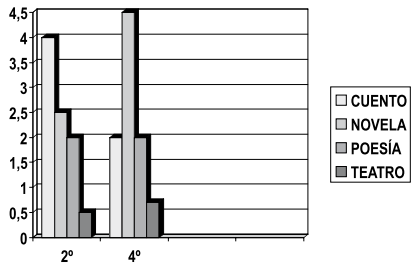


Gráfico 3

f) En relación a los regalos preferidos por los chicos de 2º de ESO, se señalan la ropa, el *CD* de música y los juegos de ordenador. En 4º curso se impone el *CD* musical, seguido por la ropa, como principales elecciones. El libro se halla en el penúltimo puesto en ambos casos, con un índice superior en 2º curso (ver gráfico 4). En este terreno del tiempo libre, escuchar música y ver la televisión constituyen las dos actividades favoritas de los jóvenes de manera general, con porcentajes altísimos (en torno al 90 y al 80%, respectivamente). La lectura es la última opción considerada en 4º; en 2º, la penúltima, sólo por delante de "salir de compras", lo que indica que en este intervalo se van afianzando actitudes consumistas (ver gráfico 5). Se eligen, en definitiva, actividades que requieren un escaso esfuerzo intelectual o que precisan una recepción pasiva, donde las sensaciones no se recrean, sino que ya les vienen impuestas, casi prefabricadas.

- Regalos:

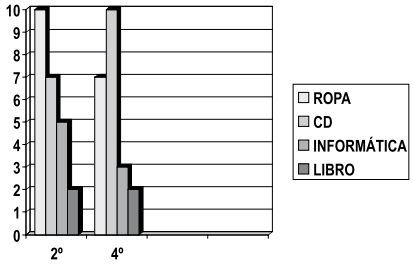


Gráfico 4

- Ocio:

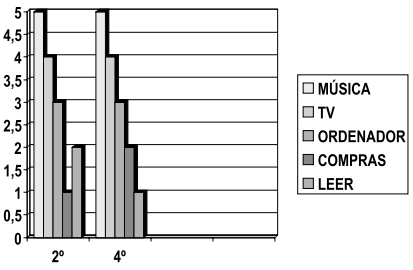


Gráfico 5

g) En el ámbito académico, el número de asignaturas suspendidas es más elevado en 2º de la ESO, pero hay que precisar que, aunque en ambos cursos se finaliza el ciclo, en éste al que se alude, se produce el fenómeno de la promoción directa desde el primer curso de la Secundaria, no importando, a estos efectos, la cantidad de áreas suspendidas en el mismo. Por lo tanto, sólo cabe la posibilidad de repetir curso en 2º, no en 1º de la ESO[18]. Esta eventualidad podría ser una explicación de estos datos. 4º curso posee, sin embargo, un carácter terminal, pues los alumnos tienen la posibilidad de obtener su correspondiente título de Graduado.

h) El mayor índice de suspensos del área de Lengua castellana y Literatura lo ostenta el curso de 2º (diez puntos por encima de 4º). Uno de los motivos también podría derivarse de lo apuntado anteriormente, ya que promociona la totalidad de los alumnos, al margen de las asignaturas no superadas, sin que se haya hecho depuración académica alguna.

i) Las calificaciones de *sobresaliente*, *notable* y *bien* son más abundantes en el 4º curso; en cambio, el *suficiente* aparece con más incidencia en 2º. Esto quiere decir que se da un mayor rendimiento escolar en esta área en el segundo ciclo, en detrimento de los resultados obtenidos en 2º de la ESO, bastante más mediocres (ver gráfico 6; ver tabla 1).

- Calificaciones en Lengua y Literatura:

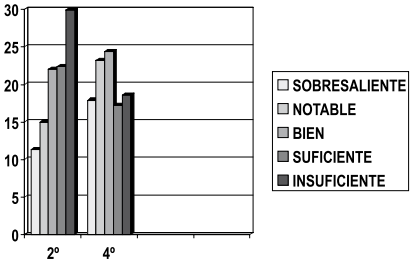


Gráfico 6

CALIFICACIONES 2º ESO	TOTALES (%)
17A - Sobresaliente	11,3
17B - Notable	15,0
17C - Bien	22,0
17D - Suficiente	22,4
17E - Insuficiente	29,9
CALIFICACIONES 4º ESO	**TOTALES (%)**
17A - Sobresaliente	17,9
17B - Notable	23,2
17C - Bien	24,4
17D - Suficiente	17,2
17E - Insuficiente	18,6

Tabla 1

j) En ambos cursos, el promedio de libros leídos en el trimestre escolar de referencia[19] coincide: de uno a dos libros. Algo más de la cuarta parte de estos alumnos ha leído de tres a cinco libros.

k) Los alumnos que escriben por iniciativa propia son más numerosos en 2º de la ESO, más del 60% lo hace *a veces* o *muy a menudo*, frente al escaso 50% que practica esta actividad escritora en 4º curso.

5.2. Características distintivas según el contexto educativo

A) A la hora de establecer conclusiones sobre los ámbitos educativos que logran resultados más favorables, observamos que, en 2º de la ESO, es el instituto público de la localidad de Bolaños el que registra los niveles porcentuales más altos en: afición por el estudio, finalización de las lecturas emprendidas, tiempo semanal dedicado a la lectura, tiempo máximo de permanencia continuada con la lectura, mejor consideración de la actividad lectora, preferencia del libro como objeto de regalo.

[18] Debemos aclarar, en este sentido, que con la reciente aplicación de la nueva Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE), esta circunstancia se modifica y los alumnos de 1º de la ESO también pueden repetir curso y no promocionar, de acuerdo con el número de áreas suspendidas.

[19] De septiembre a noviembre de 2003.

B) Si nos referimos a los datos sobre rendimiento académico, las mejores calificaciones las proporciona el colegio concertado de carácter religioso. Este centro ocupa las posiciones más aventajadas en los siguientes indicadores: *afición y gusto por la lectura, frecuencia lectora semanal, lectura como actividad preferida en el tiempo libre, menor número de asignaturas suspendidas, total de libros leídos en el trimestre, afición por la escritura en el terreno privado*.

C) El IES de titularidad pública y ámbito urbano "Torreón del Alcázar" no consigue ninguna primera posición en el análisis de resultados del cuestionario. Resulta, en consecuencia, el centro que registra las calificaciones más desfavorables en lo relativo a: *estudio, hábitos y frecuencias de lectura, elección de la actividad lectora, resultados en el área de Lengua, total de libros leídos y afición por la escritura*.

D) Ya en 4º de la ESO, los resultados más elevados, en términos porcentuales, otorgan una clara ventaja al instituto público de la capital. Éste se impone a los demás en los valores siguientes: *afición por la lectura, frecuencia lectora semanal, tiempo semanal dedicado a la lectura, mejor consideración de la actividad lectora, preferencia del libro como objeto de regalo, lectura como actividad preferida en el tiempo libre, afición por la escritura con carácter privado*.

E) El centro público del entorno rural "Berenguela de Castilla" consigue los lugares más destacados en estos apartados: *gusto por el estudio, finalización de lecturas en su totalidad, tiempo máximo de continuidad en el acto lector, menor número de asignaturas suspendidas, mejores calificaciones en el área de Lengua, mayor cantidad de libros leídos en el trimestre*.

F) Los alumnos de 4º curso del colegio urbano de carácter confesional "Hermano Gárate" no alcanzan ningún primer puesto en esta valoración global del cuestionario. Obtienen, más bien, las posiciones menos favorecidas en: *el estudio, el hábito lector, los tiempos de lectura, la estimación de esta actividad, la cantidad de libros leídos, la lectura en su tiempo libre y en la escritura por iniciativa propia*.

5.3. Valoración final

En definitiva, los jóvenes de 2º de la ESO de Bolaños de Calatrava y los del Colegio Salesiano registran los datos más favorables. En cambio, los estudiantes de 4º curso del IES "Torreón del Alcázar" y los del Instituto "Berenguela", logran una valoración más satisfactoria en esta encuesta. De este modo, si la mayoría de las encuestas consultadas para la elaboración del presente trabajo colocaban en las peores posiciones a los ámbitos rurales, en materia de hábitos lectores, tiempos de lectura y otros aspectos relativos al libro, con estas conclusiones pretendemos poner de manifiesto la volatilidad de unos argumentos tan categóricos.

Estas informaciones demuestran que el hábito lector y la afición por la lectura no dependen estrictamente de la presencia omnímoda de un entorno urbano o de la disponibilidad inmediata de unos recursos culturales imprescindibles y próximos al potencial joven lector, sino también de otros factores quizá de mayor consistencia, como son: la comunidad educativa, la labor de animación a la lectura que los profesores practiquen con sus alumnos desde edades tempranas, la predisposición ambiental, familiar y social del joven escolar y el óptimo aprovechamiento de su ocio, entre otros. El venerado mundo audiovisual, que exime al joven de cualquier esfuerzo intelectual, o los grandes avances tecnológicos de la informática (Internet, *chat*, foros...) y la telefonía móvil, contaminan perniciosamente el hábito lector. Asimismo, la moderna "cultura del fin de semana" tampoco resulta una práctica alentadora para los estudiantes en favor del universo libresco.

Se está constatando en las aulas una progresiva e irreparable pérdida de expectativas, que viene fatalmente acompañada de una incisiva renuncia al aprendizaje. La capacidad abstractiva de los discentes sufre un retroceso bastante acusado en las tareas académicas donde la creatividad, la imaginación y el pensamiento constructivo deberían actuar con pujanza. El sistema curricular se aleja de los verdaderos intereses cotidianos de estos jóvenes, en los que subyace la desmotivación y la desidia, siempre en favor de una sociedad cómoda y accesible, en la cual los modelos de consumo y el progreso técnico presiden la ocupación del tiempo de ocio en los hogares. La tiranía de estos medios tecnológicos, las formas de expresión impuestas por la televisión y la inmediatez icónica no pueden competir con la lectura (Simone 2001: 89-101). Gómez Soto llega a hablar de una profunda transformación en las pautas y modos sociales de lectura. Él define este fenómeno social como "el drama cultural de la era contemporánea" (Gómez Soto 2002: 121).

La uniformidad de gustos y aficiones es patente en los resultados de las encuestas, hecho que perfila al joven como un "producto homogéneo" en la sociedad, donde las preferencias, la elección y los estilos parecen un reflejo de identidad psicológica. Nos estamos refiriendo al hecho de que tanto los alumnos de 2º curso, como los de 4º de la ESO, en el ámbito urbano y en el rural, sea cual sea el carácter organizativo del centro donde estudien, al ser preguntados por el tipo de regalo que prefieren, todos ellos coinciden: *CD* musical y ropa como elementos mayoritarios. También son coincidentes en las actividades favoritas de ocio: escuchar música y ver la televisión. Otro factor de homogeneidad se refiere a la tipología de lecturas predilectas; todos los índices mayores registran la literatura y las revistas en los primeros puestos. De otro modo, esta estandarización también se plasma en su selección de géneros literarios más leídos, donde existe unanimidad en la novela y el cuento, con valoraciones muy por encima de los demás géneros presentados.

Resulta evidente, en último término, que en más de un 65% de los alumnos encuestados, se produzca una relación directa entre los hábitos lectores y los resultados académicos manifestados en el cuestionario. Los estudiantes que poseen una afición por la lectura más consolidada, aquellos que dedican más tiempo semanal y con una frecuencia mayor a la práctica lectora, los que eligen sus libros "por su propio interés", quienes priorizan el acto lector en su tiempo de ocio y, en definitiva, los más comprometidos con la importancia de la lectura, no sólo obtienen las más altas calificaciones en el área de Lengua castellana y Literatura, sino que además suspenden menos asignaturas cursadas. Esta imbricación también se da en aquellos alumnos que responden haber leído más libros. De modo que con este análisis se confirma que el hábito lector y el aprecio por la lectura tienen una incidencia determinante en el rendimiento intelectual del alumno, en su aprovechamiento curricular, en sus capacidades de comprensión y expresión, en la asimilación de conocimientos, en su propio beneficio cultural, en el desarrollo de sus facultades comunicativas y, sobre todo, son la mejor garantía para una formación integral como futuros protagonistas de una sociedad tan exigente como la que les aguarda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALLO, G. y CHARTIER, R. (dirs.) (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental.* Madrid: Santillana-Taurus.

CENTRAL SINDICAL INDEPENDIENTE Y DE FUNCIONARIOS (CSI-CSIF) (2003). *La Ley de la Calidad de la Educación. Lectura en clave sindical.* Granada: CSI-CSIF.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (CIDE) (2001). *Proyecto de Estudio: encuesta de la población escolar entre 15 y 16 años.* Madrid: MECD.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (CIDE) (2002). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles.* Madrid: MECD.

CERRILLO, P. C., LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores.* Cuenca: UCLM.

CERRILLO, P. C. y YUBERO, S. (coords.) (2003). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura.* Cuenca: CEPLI (UCLM).

CHARMEUX, E. (1992). *Cómo fomentar los hábitos de lectura.* Barcelona, Ceac.

CHARTIER, A. M. y HÉBRARD, J. (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980).* Barcelona: Gedisa.

COOPER, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora.* Madrid: Visor.

DE MIGUEL, A. y PARÍS, I. (dirs.) (1998). *Los españoles y los libros. Hábitos y actitudes hacia el libro y la lectura.* Madrid: Cegal.

DELMIRO COTO, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios.* Barcelona: Graó.

EQUIPO PEONZA (2001). *El rumor de la lectura.* Madrid: Anaya.

EURODOXA (1994). *Estudio sobre la sociedad lectora.* Madrid: Ministerio de Cultura.

FIJALKOW, J. (1989). *Malos lectores ¿por qué?* Madrid: Pirámide; Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

FUINCA (1993). *El sector del libro en España: situación actual y líneas de futuro.* Informe. Madrid: Fundesco.

GARCÍA MADRUGA, J. A., MARTÍN CORDERO, J. I., LUQUE, J. L. y SANTAMARÍA, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos.* Madrid: Siglo XXI.

GARCÍA PADRINO, J. (1996). "La formación de hábitos lectores en la escuela: propuestas para el debate", en P. C. CERRILLO, y J. GARCÍA PADRINO (coords.): *Hábitos lectores y animación a la lectura.* Cuenca: UCLM, pp. 119-124.

GÓMEZ SOTO, I. (1999). *Mito y realidad de la lectura. Los hábitos lectores en la España actual.* Madrid: Endymion.

GÓMEZ SOTO, I (2002). "Los hábitos de lectura", en MILLÁN, J. A. (coord.): *La lectura en España. Informe 2002.* Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.

INFANTES, V., LÓPEZ, F. y BOTREL, J. F. (dirs.) (2003). *Historia de la edición y de la lectura en España, 1492-1914.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

INSTITUTO DE LA JUVENTUD (1988). *Informe de juventud en España.*

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (1976). *Encuesta de hábitos de lectura. Metodología y análisis de resultados (2º trimestre 1974).* Madrid: INE.

JOHNSON, M. S., KREES, R. A. y PIKULSKI, J. J. (1990). *Técnicas de evaluación informal de la lectura. Un enfoque cualitativo de evaluación para utilizar en el aula.* Madrid: Visor.

JOHNSTON, P. M. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo.* Madrid: Visor.

LÁZARO CARRETER, F. (1974). *Literatura y educación.* Madrid: Castalia.

LEWIS, C. S. (2000). *La experiencia de leer. Un ejercicio de crítica experimental.* Barcelona: Alba Editorial.

LOCE, Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (B.O.E. de 24 de diciembre de 2002).

LOGSE, Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.E. de 4 de octubre de 1990).

MANGUEL, A. (1998). *Una historia de la lectura.* Madrid: Alianza Editorial; Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

MILLÁN, J. A. (2001). *La lectura y la sociedad del conocimiento.* Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.

MILLÁN, J. A. (coord.) (2002). *La lectura en España. Informe 2002.* Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.

MINISTERIO DE CULTURA (1978). *La realidad cultural de España y demanda cultural.*

MINISTERIO DE CULTURA (1983). *Encuesta de cultura y ocio.*

MINISTERIO DE CULTURA (1985). *Encuesta de comportamiento cultural de los españoles.*

MINISTERIO DE CULTURA (1991). *Encuesta de equipamientos, prácticas y consumos culturales de los españoles.*

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MECD) (2001). *Plan de Fomento de la Lectura 2001-2004.* Madrid: MECD.

MORENO, V. (1985). *El deseo de leer: propuestas para despertar y mantener el gusto por la lectura.* Pamplona: Pamiela.

PENNAC, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

PÉREZ ALONSO-GETA, P. M. (dir.) (1996). *Estudio para determinar los hábitos lectores en niños de 8 a 14 años.* Valencia: Cristóbal Serrano Villalba.

PÉREZ PULIDO, M. (2001). "Prácticas de lectura en prisión: estudio de actitudes y comportamiento de los reclusos en el Centro Penitenciario de Badajoz", en *Anales de Documentación*, nº 4, Facultad de Biblioteconomía y Documentación, Universidad de Extremadura, 2001, pp. 193-213.

PETRUCCI, A. (1998). "*Leer por leer: un porvenir para la lectura*", en G. CAVALLO y R. CHARTIER (dirs.), cit., pp. 519-547.

PRECISA (2000). *Hábitos de lectura y compra de libros.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

PRECISA (2001). *Baremo de hábitos de compra y lectura de libros.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

PRECISA (2002). *Hábitos de lectura y compra de libros en España.* Año 2002. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

PUENTE FERRERAS, A. (dir.) (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente.* Madrid: Pirámide; Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

SCHOPENHAUER, A. (1996). *La lectura, los libros y otros ensayos.* Madrid: Edaf.

SIMONE, R. (2001). *La tercera fase: formas de saber qué estamos perdiendo.* Madrid: Taurus.

SMITH, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura.* Madrid: Visor.

SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura.* Barcelona: Graó.

Silva, Sara Reis da
y Azevedo, Fernando Fraga de
"Pequeno Livro de Desmatemática,
de Manuel António Pina: inventiva
estética y competencia literaria",
en *Revista OCNOS* nº 2, 2006, p. 121-128.
ISSN 1885-446X.

Pequeno Livro de Desmatemática, de Manuel António Pina: inventiva estética y competencia literaria[1]

Sara Reis da Silva
Fernando Fraga de Azevedo
Universidade do Minho

PALABRAS CLAVE:
Competencia literaria, texto literario, códigos.

RESUMEN:
En este artículo se presenta una reflexión acerca del concepto de competencia literaria y de las implicaciones que el texto literario de receptor explícitamente infantil tiene en su formación. Recurriendo al análisis de la obra *Pequeno Livro de Desmatemática*, de Manuel António Pina, una de las voces más originales del actual panorama literario portugués, se muestran como modelos algunos ejemplos de estrategias técnico-discursivas profundamente innovadoras y potencialmente beneficiosas para la competencia literaria.

KEYWORDS:
Literary competence, literary text, codes.

ABSTRACT:
This paper presents a reflection about the concept of literary competence and the implications of explicit child receptor literary text in its configuration. By using the analysis of the work *Pequeno Livro de Desmatemática*, from Manuel António Pina, one of the most original voices of the present Portuguese literary panorama, some examples of deeply innovating models of technical discursive strategies are presented, which potentially enhance literary competence.

Comprendidos como capital simbólico fundamental (Bourdieu 1982 y 1994) en el desarrollo integral del ser humano, los textos literarios proporcionan a sus receptores el aprendizaje de un "saber hacer" sobre los textos y el proceso de comunicación en que se enmarcan. Leyendo e interactuando con textos literarios, los receptores aprenden a conocer y a dominar los códigos, las convenciones y los principios que, social y culturalmente aceptados en el ámbito de las comunidades interpretativas sincrónicamente existentes (Fish 1980), regulan los procesos de producción y de recepción de los mensajes literarios y que, junto con los saberes resultantes de la teoría de la relevancia (Sperber & Wilson 1986; Pilkington 1991), se consubstancian en una capacidad de ejercitación de aquello que autores como Juan Cervera Borras (1997), Teresa Colomer (1994 y 1998), Antonio Mendoza Fillola (1999) o Luis Sánchez Corral (2003), siguiendo a M. Bierwisch (1965), Teun van Dijk (1972), Jonathan Culler (1975) y Aguiar e Silva (1977), han llamado competencia literaria.[2]

El hecho de que, en el proceso de creación literaria, sea previsible un conjunto de estrategias que contemplen una serie de movimientos cooperativos a ejercitar por el receptor (Eco 1979 y Azevedo 1995) tiene como consecuencia que el lector sea impelido a descubrir pistas textuales, lo que, en el caso específico de la comunicación literaria infantil, encierra «una repercusión didáctica trascendental: potenciar el desarrollo de la competencia literaria en tanto en cuanto los conocimientos que aporta el alumno y que activa en la lectura permitan establecer un proceso dialéctico creativo con el texto [que] (…) favorezca la elaboración de su propio mundo simbólico.» (Sanchéz-Fortún 2003:35).

[1] Este trabajo, que ha contado con el apoyo del Centro de Investigación en la Promoción de la Alfabetización y el Bienestar del Niño de la *Universidade do Minho*, está inserto dentro del proyecto *"Infância, Memória Literária e Saberes"*.

[2] A este propósito, debe señalarse que Adrian Pilkington (1994) manifiesta numerosas reservas sobre la conceptualización de la noción de competencia literaria, proponiendo que la explicación de los efectos estéticos de una obra sea achacable exclusivamente a una interpretación consistente en el principio de la relevancia.

En este sentido, si partimos del supuesto de que cuanto más estimulante o inventivo sea el texto literario, más exigente se presentará desde el punto de vista de la dinamización, de la ejercitación, de la promoción y de la consolidación de una competencia literaria, consideramos que la producción literaria de Manuel António Pina representa, tanto en el ámbito de las obras consideradas para adultos como en el de las de potencial recepción infanto-juvenil, un caso notoriamente *sui generis*.

De hecho, modelada por una heterogeneidad no solamente genológica sino también, por ejemplo, localizable en el nivel de los ejes ideotemáticos estructurantes, tanto en lo que concierne a la galería de figuras recreadas –casi siempre marcadas, como hemos enfatizado en otro lugar (Silva 2004), por un cautivador componente humorístico–, como en lo que respecta a los "ecos" de otros escritos literarios que, no pocas veces, han entretejido la obra singular de este autor (Silva, Azevedo, Roig-Rechou 2004), ésta también se destaca, a primera vista, por la creatividad e innovación (Lotman 1975) inherentes, por ejemplo, a los títulos seleccionados para sus textos.

Por ejemplo, títulos como los de las narraciones *Gigões & Anantes* (Pina 1974) y *Têpluquê* (Pina 1976) o el de la pieza de teatro en verso *O Inventão* (Pina 1987), al tiempo que ponen de relieve un uso profundamente original de la lengua –aquí reinventada, en el primer caso, sobre el retruécano, en el segundo, sobre la transposición de la oralidad a la escritura[3] y, en el último, sobre el neologismo que parte de un proceso próximo a la derivación sufijal[4]– introducen y sitúan al lector, desde el inicio, en un universo ostentosamente ficcional, disonante del mundo empírico o histórico factual, a la vez que exigen una actitud receptiva de decodificación bastante exigente y reclaman por parte del destinatario extratextual, desde el principio, cierta competencia lecto-literaria.

Un proceso creativo similar se encuentra presente en *Pequeno Livro de Desmatemática* (Pina 2001), obra que hemos seleccionado y que, como se observa desde el propio título, propone una visión insólita, mejor dicho, una visión al revés. Si con el adjetivo "pequeño" que antecede expresivamente al nombre "livro" se anuncia la brevedad subyacente a la macroestructura textual[5], es en el vocablo "desmatemática" donde la llave interpretativa de los textos que dan forma a esta miscelánea parece, de verdad, surgir implícita. Es ahí donde la exactitud y la objetividad inherentes a la ciencia matemática se deshacen por la acción sémica del prefijo de origen latino "des-"[6], orientándose así la interpretación del lector hacia un escenario lúdico, incluso provocativo, encuadrado, desde el inicio, por el *nonsense*. Se trata, por lo tanto, de un proceso interpretativo que exige por parte del destinatario una experiencia receptora que le permita reconocer la función estética o un uso particularmente expresivo de la lengua –anunciados por el título, pero en común con la totalidad de la obra– y, además, atribuir un valor peculiar a las unidades lingüísticas.[7]

Efectivamente, como hemos subrayado en otro lugar (Azevedo 2003c:9), la interacción con textos literarios asegura al lector, en un sentido amplio, el acceso a usos de la lengua más complejos y más elaborados que al familiarizar al hablante con actos de lenguaje marcados simultáneamente por la desautomatización y por el rechazo de la rutina de experiencias semióticas ya conocidas, representan para el sujeto que inicia la escolarización[8] un auténtico capital cultural (Bourdieu 1982; Bourdieu 1994), capaz de potenciar la consecución de su éxito escolar y social futuro. Desde esta perspectiva, el contacto activo con textos literarios asegura al sujeto un conocimiento más provechoso de los mecanismos retó-

[3] Esta obra tiene como tema la breve historia de un niño que tenía dificultades de pronunciación y que, en vez de decir "tɛ", dice "que", cambiando, de esa manera, el *te por el que* ["têpluquê"] un recorrido inventivo notoriamente lúdico.

[4] Por medio de la unión del sufijo "–ão"["-ón", N.T.] con sentido aumentativo, al nombre "inventor" o a la forma verbal "inventar" ["inventón" deriva de "inventar", N.T.].

[5] Es, además, el propio autor quien explicita su propósito de apenas intentar «escrever um pequeno livro» (Pina 2001:39) en el prefacio de la tercera sección de la obra en cuestión.

[6] El sentido principal del prefijo "des-" coincide con la idea de acción contraria.

[7] Sobre el proceso de lectura, cf. António Mendoza Fillola (2003).

[8] En nuestra opinión, tanto la Educación Preescolar como la Enseñanza Básica constituyen etapas determinantes en la definición y consolidación de conocimientos y prácticas estructurantes para el desarrollo posterior de la escolaridad del alumno.

[9] Cf., por ejemplo, «A raiz quadrada de um número é o número que, multiplicado por si próprio, dá esse número. Acho que é mais ou menos isto, mas o teu professor de matemática explicate, de certeza, melhor.» (Pina 2001:47); «Agora que já sabes algumas coisas sobre a vida e as aventuras de alguns dos personagens do estranho mundo da matemática, gostava de te propor uma experiência: torna a ler os versos. Talvez agora os percebas melhor e, quem sabe?, os aches divertidos.» (Pina 2001:57).

rico-pragmáticos de funcionamiento de la lengua. El análisis y la comprensión de las relaciones de interacción sígnica que consubstancian la elevada densidad semántica y formal del texto le permiten, por medio de cuidadosos procesos de transferencia pedagógica, acceder a un conocimiento de los mecanismos semióticos de su gestación: nos referimos al conocimiento de macroestructuras técnico-discursivas y microestructuras retórico-estilísticas, en particular de aquellas más directamente relacionadas con los detalles de las selecciones afectivas y estilísticas de los vocablos. En este sentido, Fernanda Irene Fonseca (2000: 38), en una reflexión acerca de los objetivos explícitamente perseguidos por la enseñanza de la lengua materna, enfatiza la importancia de la competencia literaria en el desarrollo global de la competencia lingüística y discursiva del sujeto y en su concienciación sobre el funcionamiento de la lengua.

También en el caso específico de *Pequeno Livro de Desmatemática*, paralelamente al título, elemento semántico muy relevante como hemos explicado, son absolutamente fundamentales para la formación de sentidos otros elementos paratextuales, algunos de los cuales muestran una deliberada y muy conseguida proximidad, y hasta complicidad, con el receptor infantil.[9] En realidad, las informaciones sugeridas por el epígrafe de Agostinho da Silva («¡Que la imaginación te engorde y la matemática te adelgace!»[10]), por los títulos de las tres partes en las cuales se distribuyen los textos («Pequeno livro dos problemas», «Pequeno livro das histórias» y «Onde se fala de alguns seres extraordinários»), por los segmentos prologales[11] y epilogales que el autor textual dirige al destinatario explícito infantil en la última sección de la obra[12] y por las propias ilustraciones de Pedro Proença[13] favorecen la formulación de hipótesis interpretativas, especialmente en el caso de un lector con una competencia en plena fase formativa, como es el caso del lector infantil (Lluch 2003:46), al igual que la «acción creadora del lector» (Sánchez Corral 2003:176), proceso de solidificación de una competencia literaria.

En este sentido, es necesario insistir en que la competencia literaria enseña también que en un texto literario, concebido como compleja organización semiótica, jamás existe información que pueda ser considerada excedentaria o suplementaria (Lotman 1975:37-38)[14]. Presentándose como organización sígnica dotada de una elevada complejidad formal y significativa, donde todos los elementos, hasta los aparentemente más contingentes o insignificantes, se pueden convertir en portadores de dimensiones semánticas múltiples y diversificadas, al lector se le reconoce un importante papel en cuanto coconstructor activo de los significados textuales (Eco 1979; Azevedo 1995).

En *Pequeno Livro de Desmatemática*, asistimos a la convergencia de conceptos y de nomenclaturas del universo matemático y a su utilización inventiva en cuanto elementos humanizados a quienes, no pocas veces, se atribuyen papeles de índole narratológica[15], como se observa en el poema «História do **i**» (Pina 2001:24).

Otra de las relevantes funciones que se le reconoce a la interacción del sujeto con los textos literarios es la del acceso a una memoria cognitiva y cultural común, la cual, al unificar una comunidad, la proyecta hacia el futuro (Eco 2003:11). Éste es un aspecto particularmente relevante dadas las múltiples implicaciones que posee en la capacidad de uso funcional de la competencia enciclopédica del sujeto. En efecto, es el dominio más o menos extenso del conocimiento de la memoria del sistema semiótico literario, concretizado en la capacidad de interpretación de las relaciones polifónicas e intertextuales que

[10] El juego apelativo de carácter binómico y antitético – imaginación /matemática y adelgazar /engordar – crea expectativas en el lector, y parece prepararle para el ingreso en un universo textual dominado por la subjetividad o por la fabulación en detrimento de la objetividad y exactitud científicas.

[11] Cf. «Este pequeno livro está cheio de jogos com palavras e com alguns conceitos simples da matemática (por pouco ia a escrever a palavra com maiúscula!). Eu gosto de palavras. E de matemática também. Por isso brinco com elas. Brincar é uma coisa séria: quem quereria brincar com gente ou com coisas de que não gosta?» (Pina 2001:37).

[12] Múltiples en su funcionalidad, estos dos segmentos a los que nos referimos aconsejan un recorrido interpretativo, facilitan llaves para la lectura y destacan, de alguna manera, la especificidad de la obra, ligándola con el universo permisible y gozoso de la «libertad de jugar y disfrutar con las palabras» (Gomes 1999:71).

[13] Véase, como muestra meramente representativa, la ilustración en la que cierra la obra. Se trata de la representación visual del mundo/planeta tierra sustentado por dos guarismos, una imagen que refleja las palabras que encierran el breve segmento epilogal: «Porque, como uma vez disse um matemático muito especial, o prof. Agostinho da Silva, o importante não é ser a matemática um jogo: é mostrar-nos que também o mundo é um jogo.» (Pina 2001:57).

los textos incesantemente establecen entre ellos, lo que permitirá al lector poder disfrutar de muchas de las líneas de lectura que la construcción textual potencialmente sugiere, anticipando, con éxito, informaciones que no son dadas como explícitas.[16]

En la obra de Manuel António Pina de que nos ocupamos, como en otras de su autoría, conjugándose lo lúdico con lo serio en una construcción literaria artísticamente dimensionada[17] y revestida de un relevante valor expresivo, se acepta, por ejemplo, la presencia de fragmentos y de esquemas-tipo de otros textos, como textos no literarios, como se ve, por ejemplo, en el poema «Dois anúncios de Jornal»:

> Solução certa procura
> um problema à sua altura
> com quem possa partilhar
> uma vida sem incógnitas.
> *
> (Matemático poeta
> dado às rimas exóticas
> procura rima correcta
> para a palavra «incógnitas»…)
>
> (Pina 2001:28).

Así, la subversión de algunos códigos formales e ideotemáticos del texto poético que aquí se observa parece confirmar, en un sentido amplio, la idea de que «la experiencia lectora, con su acumulación de lecturas, es la que hace posible la competencia literaria» (Cerrillo 2003:75).

Hay que fijarse, igualmente, en que los procesos lúdicos de que se vale Manuel António Pina en *Pequeno Livro de Desmatemática* pasan también por el recurso, con claros efectos humorísticos, a la paronimia, como se constata en «Um Problema de Somar»[18], en «Um problema de multiplicar»[19] o en la afirmación conclusiva de «Uma história de dividir».[20]

Asimismo, en el caso específico de la miscelánea de Manuel António Pina que estamos analizando, se reclama claramente, en el proceso de construcción de sentidos de los textos que la componen, una competencia que designaríamos como compositiva, en la medida en que aquí se congregan elementos de distintas áreas (la literatura, la matemática y la historia, por ejemplo[21]), hecho que obliga a la activación de saberes, capacidades, estrategias y experiencias de lectura muy plurales o a un estimulante y hábil ejercicio de cruzamiento de códigos o de conocimientos pertinentes: lingüísticos, paralingüísticos, extralingüísticos, literarios, enciclopédicos y culturales (Sánchez-Fortún 2003).

La obra analizada, en la «compleja simplicidad de su escritura» (Frias 2000:7), representa de modo original un ejemplo de eso, de un texto literario, a nuestro entender, singularmente fértil sea en el ámbito de la ampliación y del enriquecimiento del léxico (Lapesa 1974), sea en lo que el lenguaje estético encierra de liberador y cognitivo (Sánchez Corral 2003), sea también en lo que concierne a la promoción de una competencia literaria en edad precoz.

Es la competencia literaria la que enseña al sujeto, por ejemplo, que el estado de cosas expresado por el mundo del texto no mantiene necesariamente una relación de fidelidad especular con el mundo empírico e histórico-factual en el cual se sitúan sus lectores-intérpretes y que aquello que allí se presenta jamás podrá ser leído según los principios de una lógica de verdad *versus* falsedad.

La aceptación tácita de este protocolo —el de leer el texto a la luz de una función eminentemente lúdica, suspendiendo el principio de congruencia histórico-factual— no invalida sin embargo que el texto se revele, como pertinentemente ha demostrado Siegfried Schmidt (1987: 206), capaz de suscitar en sus lectores una modificación substancial de sus ambientes cognitivos, arrastrando importantes y significativos efectos perlocutivos. Siendo una realización de la cultura (Even-Zohar 1999), los textos literarios comparten siempre, implícita o explícitamente, determinados valores

[14] A este respeto, y pensando en concreto en textos literarios de recepción infantil, no debe olvidarse el relevante papel desempeñado por el texto icónico, que constituye, frecuentemente, un elemento fuertemente relevante en la expansión de las posibilidades interpretativas del texto literario, al concretar o al sugerir, por medio de otros lenguajes y en relación de interacción semiótica con el lenguaje verbal, líneas de lectura susceptibles de fertilizar la pluri-isotopía del texto verbal (Colomer 2002; Sánchez Corral 1995; Azevedo 2003a; Azevedo 2003b; Azevedo 2005).

[15] Afirma Manuel António Pina, en el prólogo de la tercera sección de la obra en análisis: «Este livro é um livro de «desmatemática» porque, aqui, os personagens da matemática, os números, os sinais, as contas, são tratados como gente, têm sentimentos, sonhos, até fraquezas e defeitos. Como tu e como eu.» (Pina 2001:37).

[16] Con respecto a esto, cf. Umberto Eco (1979), António Mendoza Fillola (1999) o Catherine Tauveron (2002).

[17] Sobre el tema de la dimensión artística del texto literario infantil, cf. Luis Sánchez Corral (2003).

[18] «Diz-me, se és bom matemático: / 2 mais muitos soma quântico? / Se resolveres o poema / levo-te ao equacinema» (Pina 2001:9).

[19] «Numa multiplicação, / se um dos factores faltar / e outro chegar atrasado, / **quando** é o resultado? / Valerá a pena esperar?» (Pina 2001: 12).

[20] «E encarando o amigo, / falava-lhe duramente: «Não posso contar contigo, / És um inquociente!» (Pina 2001: 17).

de naturaleza social, histórica e ideológica, los cuales, junto con la expresión, hacen de ellos complejos artefactos verbales. En el caso de la literatura que tiene el niño que todavía se encuentra en proceso de maduración y de desarrollo como receptor primordial, sus textos, tutelados a veces por preocupaciones de naturaleza educativa, posibilitan presentar el Otro, dándolo a conocer y permitiendo que el lector se familiarice con él y experimente la naturaleza y la amplitud de las emociones humanas (van Peer 1994). De hecho, presentándose como una manera de referirse al hombre y a sus lugares en el mundo, los textos literarios se configuran, en amplia medida, como actos simbólicos (Jameson 1981:77) que posibilitan a quienes con ellos interactúan conocer la multiplicidad de los rostros de la naturaleza humana.

Ejemplo cabal de lo que acabamos de explicar es el poema titulado *«A triste história do zero poeta»* (Pina 2001:18), texto en el cual el juego se evidencia de forma plural: la animización del guarismo cero; la aproximación del grafismo del cero (0) y de la vocal o/O, una estrategia próxima al experimentalismo o a la escritura concreta; el fuerte componente humanista revestido incluso de cierta parateatralidad con el propósito de ficcionalizar temas como el sueño, la autognosis y la realización personal.[22]

En este sentido, en cuanto experiencia fundamentalmente lúdica, ajena a una concepción representativo-conceptual del lenguaje, la literatura, en general, y la obra *Pequeno Livro de Desmatemática* de Manuel António Pina (2001), en particular, constituyen un fecundo instrumento de formación humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR e SILVA, Vítor M. de (1977). *Competência linguística e competência literária. Sobre a possibilidade de uma poética gerativa.* Coimbra: Almedina.

AZEVEDO, Fernando Fraga de (1995). *A teoria da cooperação interpretativa de Umberto Eco: entre a ordem e a aventura.* Porto: Porto Editora.

AZEVEDO, Fernando Fraga de (2003a). *"A maior flor do mundo*, de José Saramago. Reflexão metatextual acerca do texto literário para a infância", en VIANA, Fernanda L., MARTINS, Marta e COQUET, Eduarda (coord.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração Investigação e Prática Docente.* Braga: CESC-UM, 95-98.

AZEVEDO, Fernando Fraga de (2003b). "Literatura infantil e promoção da competência literária. Leituras em torno de *O gato e o escuro*, de Mia Couto" (comunicación inédita). *Congresso de Literaturas Africanas (Língua Portuguesa) Cinco Povos Cinco Nações*, Universidade de Coimbra, Coimbra, 8-11 de Octubre .

AZEVEDO, Fernando Fraga de (2003c). "A Criança, a Língua e o Texto Literário: uma simbiose imprescindível para a consecução de um projecto educativo", en Fernando AZEVEDO (Coord.). *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança, 8-11.

[21] Parece el autor tener conciencia, y se observa cierta preocupación en auxiliar al lector en esa lectura tan exigente, de los contenidos presentados en la tercera parte del libro.

[22] Cf., por ejemplo, la estrofa con que abre el poema en cuestión: «Numa certa conta havia / um zero dado à poesia / que tinha um sonho secreto: / fugir para o alfabeto.» (Pina 2001:18).

AZEVEDO, Fernando Fraga de (2005). *"O elefante cor de rosa*, de Luísa Dacosta. A interacção semiótica texto-imagem na escrita literária para crianças", en HOMEM, Rui C. e LAMBERT, M. (Org.). *Olhares e Escritas. Ensaios sobre Palaura e Imagem*. Porto: Facultade de Letras da Universidade do Porto.

BIERWISCH, M. (1965). "Poetics and linguistics", en FREEMAN, D. C. (Ed.). *Linguistic and literary style*, New York: Rinehart & Winston, 96-115.

BOURDIEU, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques.* Paris: Fayard.

BOURDIEU, Pierre (1994). *O poder simbólico.* Lisboa: Difel.

CERRILLO, Pedro (2003). "Literatura infantil y competencia literaria: hacia un ámbito de estudio e investigación propios de la Literatura Infanto-Juvenil (LIJ)" en VIANA, Fernanda L., MARTINS, Marta e COQUET, Eduarda (coord.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração Investigação e Prática Docente.* Braga: CESC-UM, 73-81.

CERVERA BORRAS, Juan (1997). *La creación literaria para niños.* Bilbao: Mensajero.

COLOMER, Teresa (1994). "L'adquisició de la competència literaria", en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* 1, 37-50.

COLOMER, Teresa (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual.* Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruipérez.

COLOMER, Teresa (Dir.) (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles.* Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez.

CULLER, Jonathan (1975). *Structuralist poetics. Structuralism, linguistics and the study of literature.* London: Routledge & Kegan Paul.

ECO, Umberto (1979). *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi.* Milano: Bompiani.

ECO, Umberto (2003). *Sobre Literatura.* Lisboa: Difel.

EVEN-ZOHAR, Itamar (1999). "Factores y dependencias en la cultura. Una revisión de la teoría de los polisistemas", en IGLESIAS SANTOS, Montserrat (Org.). *Teoría de los polisistemas*, Madrid: Arco Libros, 23-52.

FISH, Stanley (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities.* Cambridge-Mass.: Harvard University Press.

FONSECA, Fernanda Irene (2000). "Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura", en *Didáctica da língua e da literatura. Actas do V congresso internacional de didáctica da língua e da literatura (6 a 8 de Outubro de 1998).* Coimbra: Almedina, 37-45.

FRIAS, Joana Matos (2000). "Manuel António Pina no País das Palavras de Pernas para o Ar" en *Malasartes [Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude]*, Nº 2, 6-8.

GOMES, José António (1999). "Da poesia para crianças – Três casos: Maria Alberta Menéres, Manuel António Pina e Regina Guimarães", en *Aprender (Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre)*, Nº 22, 66-74.

JAMESON, Frederic (1981). *The political unconscious: narrative as a socially symbolic art.* Ithaca: Cornell University Press.

LAPESA, Rafael (1974). *Introducción a los estudios literarios.* Madrid: Cátedra.

LLUCH, Gemma (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles.* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

LOTMAN, Iurij. M. (1975). *La structure du texte artistique.* Paris: Gallimard.

MENDOZA FILLOLA, Antonio (1999) "Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria", en CERRILLO, Pedro C. y GARCÍA PADRINO, Jaime (Coord.). *Literatura infantil y su didáctica.* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 11-53.

MENDOZA FILLOLA, Antonio (2003). "El processo de lectura. Las estratégias" en CERRILLO, Pedro C. y YUBERO, Santiago (Coord.). *La Formación de Mediadores para la Promoción de la Lectura. Contenidos de referencia del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil.* Cuenca: CEPLI, 183-199.

PILKINGTON, Adrian E. (1991). "Poetic effects: a relevance theory perspective", en SELL, Roger D. (Ed.). *Literary pragmactics.* London: Routledge, 44-61.

PILKINGTON, Adrian E. (1994). "Against literary reading conventions", en SELL, Roger D. y VERDONK, Peter (Ed.). *Literature and the new interdisciplinarity. Poetics, linguistics, history*, Amsterdam – Atlanta: Rodopi, 93-106.

PINA, Manuel António (1976). *O Tépluquê.* (ilustr. de João Botelho). Lisboa: A Regra do Jogo.

PINA, Manuel António (1974). *Gigões & Anantes.* Lisboa: A Regra do Jogo.

PINA, Manuel António (2001). *Pequeno Livro de Desmatemática.* (ilustr. de Pedro Proença). Lisboa: Assírio & Alvim.

PINA, Manuel António (1987). *O Inventão.* Porto: Afrontamento.

SÁNCHEZ CORRAL, Luis (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario.* Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.

SÁNCHEZ CORRAL, Luis (2003). "El texto y la competencia literaria infantil y juvenil", en CERRILLO, Pedro C. y YUBERO, Santiago (Coord.). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura. Contenidos de referencia del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil.* Cuenca: CEPLI, 171-182.

SÁNCHEZ-FORTÚN, José Manuel de Amo (2003). *Literatura Infantil: Claves para la formación de la competencia literaria.* Málaga: Ediciones Aljibe.

SCHMIDT, Siegfried J. (1987). "La comunicación literaria", en MAYORAL, José Antonio (Org.). *Pragmática de la comunicación literaria*.. Madrid: Arco/Libros, 195-212.

SILVA, Sara Reis (2004). "Literatura Portuguesa de Recepção Infantil e Humor: o caso de Manuel António Pina" (comunicación en formato de póster presentada en el *Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil, UNESP – Presidente Prudente*, 20-21 de agosto de 2004).

SILVA, Sara Reis; AZEVEDO, Fernando y ROIG-RECHOU, Blanca-Ana (2004). "Os textos para a infância de Manuel António Pina: primeiras aproximações" (comunicación presentada en formato *powerpoint* en las *Jornadas Internacionais do LIBEC 2004: Metodologias de Investigação, IEC-UM*, 18-19 de noviembre de 2004).

SPERBER, Dan & WILSON, Deirdre (1986). *Relevance. Communication and cognition.* Oxford: Blackwell.

TAUVERON, Catherine (Dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM.* Paris: Hatier.

VAN DIJK, Teun (1972). *Some aspects of text grammar.* The Hague: Mounton.

VAN PEER, Willie (1994). "Emotional functions on reading literature", en SELL, Roger D. y VERDONK, Peter (Ed.). *Literature and the new interdisciplinarity. Poetics, linguistics, history.* Amsterdam – Atlanta: Rodopi, 209-220.

González Marín, Susana
"*El lobo y los siete cabritillos* y *Caperucita Roja*. Historia de una relación", en *Revista OCNOS* nº 2, 2006, p. 129-140. ISSN 1885-446X.

"El lobo y los siete cabritillos" y "Caperucita Roja". Historia de una relación

Susana González Marín
Universidad de Salamanca

PALABRAS CLAVE:
Caperucita Roja, El lobo y los siete cabritillos, tradición clásica, fábula y cuento popular.

KEYWORDS:
Little Red Riding Hood, The Wolf and the Seven Kids, classical tradition, fable and Folktale.

RESUMEN:

Desde hace tiempo se ha considerado que existe una relación entre "El lobo y los siete cabritillos" y "Caperucita Roja", especialmente si tenemos en cuenta las versiones de los hermanos Grimm. El germen de "El lobo y los siete cabritillos" se encuentra en una fábula incluida en colecciones de la Antigüedad Tardía y de la Edad Media. En cambio, "Caperucita Roja" posee una historia completamente distinta, ajena al género de la fábula, ligada ya en la antigüedad clásica y en época medieval a ritos de iniciación femenina. A pesar de que la comparación de ambas tradiciones arroja una luz nueva sobre la cuestión y demuestra que el origen de los dos cuentos es diferente, sin embargo la utilización de la fábula del lobo y el cabritillo en sermones medievales cristianos con una moraleja destinada a las muchachas demuestra que probablemente ya en esa época se produjo un acercamiento debido a la utilización pedagógica y moral que el cristianismo hizo de todo tipo de relatos.

ABSTRACT:

It has been long argued that there is a relationship between "The Wolf and the Seven Kids" and "Little Red Riding Hood", especially when considering Grimm Brothers' versions. We should look for the origins of "The Wolf and the Seven Kids" in a fable included in collections from Late Antiquity and the Middle Ages. The history of "Little Red Riding Hood" is, however, completely different, for it bears no relationship with the genre of the fable and it appears associated, already from Classical Antiquity and the Middle Ages, to rituals of feminine initiation. Despite the results from the comparison between the two traditions in the sense that the two tales have different origins, the use of the fable of the wolf and the kid in medieval sermons directed to girls shows that the pedagogic and moral use that Christianism made of all sort of tales probably brought these two tales together already at that time.

El cuento de *El lobo y los siete cabritillos* (AT 123) aparece en muchos lugares relacionado con el de *Caperucita Roja* (AT 333). Este parentesco ha sido señalado por la crítica desde hace muchos años; ya Freud, por ejemplo, le dedicó unas páginas a comienzos del siglo XX.

El conocido folklorista Dundes (1989: *passim*) ha trazado un panorama de las interpretaciones psicoanalíticas que ha recibido *Caperucita Roja* y en este marco incluye las opiniones de la crítica acerca de la relación de este cuento con *El lobo y los siete cabritillos*. Su opinión es que ambos relatos proceden del mismo origen.

El argumento de más peso entre los que cita es la existencia de versiones orientales que combinan simultáneamente elementos de los dos. Wolfram Eberhard (1989) ha estudiado en profundidad una de ellas, *La historia de la "abuela tigre"*, de origen chino, de la que ha recogido 241 transcripciones en los años 60 en Taiwan. El núcleo del cuento (que, como es lógico, admite numerosas variantes) es, brevemente resumido, el siguiente:

Una mujer se va a ver a la abuela y advierte a sus hijos (dos o más) que no abran a nadie la puerta. Una ogresa llega a la casa y fingiendo ser su madre pide a los niños que le dejen pasar, pero ellos le contestan que la voz de su madre es más dulce. La ogresa se suaviza la voz y vuelve a intentarlo; ellos ahora le piden que les enseñe la mano y a la vista de la horrible garra le contestan que la de su madre es más suave. La malvada se cubre la mano con hojas de olivo y se la vuelve

a enseñar; esta vez los engaña y consigue así que le abran, pero enseguida los niños se dan cuenta de que no es su madre. Ella por la noche les obliga a acostarse en su cama y devora a uno (o más de uno, según versiones); el que queda, mientras, oye el ruido de los mordiscos y de la masticación y para huir le dice a la ogresa que tiene ganas de orinar, ella le invita a hacerlo en la cama pero finalmente el niño o niña consigue que le deje salir con una cuerda atada al pie; una vez fuera, se suelta, sujeta la cuerda a un árbol y se libra de la ogresa.

Esta parte final recuerda especialmente a una versión de *Caperucita Roja* recogida en Nièvre a finales del siglo XIX y publicada por primera vez por Delarue en 1956 (1989)[1]: La niña va a casa de la abuela y en el bosque encuentra a un hombre-lobo que la invita a escoger entre seguir un camino de agujas o el de alfileres. Ella se entretiene cogiendo agujas; cuando llega a su destino el hombre-lobo se le ha adelantado: ya ha matado a la abuela guardando su carne y su sangre en la despensa. Aquel se hace pasar por la abuela ante la niña y le invita a comer los restos de la muerta; la muchacha lo hace mientras una gatita la insulta. Después el hombre-lobo le pide que se desnude para acostarse con él en la cama. A cada prenda que se quita, la niña le pregunta dónde la pone y él le contesta que la arroje al fuego. Cuando ella se mete por fin en la cama se produce el conocido diálogo en el que la niña se extraña del insólito físico de su abuela. Le pide permiso al hombre-lobo para salir a hacer sus necesidades; éste primero le contesta que las haga allí mismo pero al final la deja salir con el pie sujeto por una cuerda; ella ata la cuerda a un ciruelo y logra escapar.

Dundes cita también un cuento japonés similar, en el que una ogresa devora a la madre de unos niños y éstos le cortan la barriga para liberarla.

Dundes ve un parentesco entre estas versiones y recuerda que los elementos comunes –la manera de escapar es el más llamativo– no figuran en la versión de Perrault y por tanto la coincidencia no puede deberse a la influencia de una fuente escrita.

Para dar más fuerza a sus argumentos este autor se remonta también a los precedentes de *Los siete cabritillos*; concretamente a una de las versiones de la fábula medieval que contiene el germen de la historia. Hace hincapié en las palabras latinas pronunciadas por el cabritillo cuando descubre al lobo: *Vocem matris audio; sed tu fallax et inimicus es, et sub matris uoce nostrum quaeris sanguinem bibere et carnes edere*. ("Oigo la voz de mi madre; pero tú eres un enemigo traidor, y con la voz de mi madre intentas beber nuestra sangre y comer nuestra carne"). A beber la sangre y comer la carne de su víctima es a lo que el hombre-lobo empuja a la niña de la versión de Nièvre.[2]

Además Dundes señala que la primera palabra del texto latino de la fábula medieval es *Capella*, cuya semejanza con el nombre de *Caperucita* en la tradición de las lenguas romances es evidente. No tenemos constancia de que existiera una etimología popular de este tipo; se trata de un argumento excesivamente endeble y más si consideramos que *capella* no se está refiriendo en ese texto a uno de los cabritillos, el personaje equivalente a Caperucita, sino a la madre cabra.

Dundes comenzaba su trabajo advirtiendo sobre la importancia de saber en qué versiones están basadas las comparaciones establecidas entre dos cuentos. Él mismo hace notar que los estudios que relacionan *Caperucita Roja* y *Los siete cabritillos* lo hacen partiendo de las adaptaciones de los hermanos Grimm.[3]

Sabemos que los cuentos de los Grimm no necesariamente son reflejo de la tradición popular alemana puesto que se sirvieron de informantes que no siempre procedían de las capas rurales germánicas. En el caso concreto de

[1] Hay traducción española en Orenstein (2003: 65-66) y Tatar (2004: 381-2), aunque ésta está suavizada.

[2] "El *bzou* llegó a casa de la abuela, la mató, puso su carne en la despensa y una botella de su sangre en el estante. La niña llegó, llamó a la puerta.
-Empuja la puerta, le dijo el *bzou*. Está cerrada con paja mojada.
-Buenos días, abuela, le he traído una hogaza de pan caliente y una botella de leche.
-Ponlas en la despensa, mi niña; prueba la carne que está dentro y una botella de vino que está en el estante.
Según ella iba comiendo, había una gatita que decía:
-¡Marrana, sucia zorra, que come la carne y bebe la sangre de su abuela!"
La traducción es mía.

[3] Freud, al que ya hemos mencionado, expresó esta idea sobre el contacto entre ambos cuentos en 1913 en "The Occurrence in Dreams of Material from Fairy Tales" (1997: *Writings on Art and Literature*, Stanford Univ. pr., p. 107), basándose en el texto de los Grimm, que es el que él conoce, el único en occidente que posee ese final (salvo las versiones derivadas de él, lógicamente).

Caperucita, la fuente fue Marie Hassenpflug, una mujer de clase media de antepasados franceses hugonotes.

Además hay que tener en cuenta que no se limitaron a transcribir fielmente sus fuentes sino que ellos intervinieron resaltando unos elementos o eliminando otros. El final de *Caperucita Roja*, en el que el cazador abre la tripa del lobo y salva a la niña y a su abuela, rellenándole al lobo la tripa de piedras, ha sido considerado una de esas modificaciones. Bolte y Polivka (1994: I, 234), y con ellos muchos autores (Orenstein 2003: 62; Zohar Shavit 1989: 148; Zipes 1989), han creído que se trata de un préstamo que los Grimm tomaron de *Los siete cabritillos*.

Por otro lado, la comparación entre las distintas ediciones de su obra que los Grimm realizaron en vida muestra varias diferencias en los textos, introducidas de cara a conseguir sus objetivos; entre otros, llegar a un público más amplio, que incluyera a los niños[4], que no eran los destinatarios de su primera edición.

Algunas modificaciones no eran pequeñas. En el caso de *Caperucita Roja* añadieron un apéndice al cuento, y así figuró en la edición final de 1857, que ha sido la que generalmente se ha tomado como base de ediciones posteriores tras la muerte de los autores: la niña se encuentra con un segundo lobo en el bosque; como ha aprendido la lección, no se detiene, pero, asustada, se lo cuenta a la abuela. El lobo llega a casa de ésta y llama a la puerta diciendo "Abre, abuela, soy Caperucita Roja y te traigo pasteles"; no le abren y entonces él sube al tejado dispuesto a esperar, pero abuela y nieta colocan en la puerta una pila de agua de cocer salchichas en la que el lobo, atraído por el olor, acaba cayendo.

Así pues, es innegable la importancia de tomar en consideración estos hechos, tal y como Dundes establece. Pero se trata de una observación formulada desde el punto de vista de un folklorista, que juzga poco apropiado llegar a conclusiones sobre un cuento popular partiendo de la comparación de textos escritos elaborados por autores cultos.

Nuestro punto de vista difiere, en cambio, del de Dundes. Evidentemente estamos de acuerdo en la relevancia de las versiones del cuento que se toman como base del estudio, pero nuestro propósito es filológico, el estudio de textos escritos. Nuestra única fuente de la tradición de un cuento es el análisis de sus versiones escritas, aunque seamos conscientes de que han sido elaboradas y transformadas, ya que la transcripción de versiones orales es muy reciente y sólo puede arrojar luz sobre una corta etapa de la historia de un relato. En este caso concreto, las versiones del cuento oriental que hemos resumido más arriba son orales, pero relativamente modernas, recogidas aproximadamente en 1960. ¿Hasta qué punto se pueden valorar las conclusiones extraídas de su estudio como superiores a otras, proporcionadas por textos más antiguos y pertenecientes a la tradición occidental, simplemente porque se trate de transcripciones de relatos orales, a pesar de que su origen reside una cultura ajena a la nuestra?

Nuestro objeto es ahondar en el problema de la relación entre *Caperucita Roja* y *Los siete cabritillos* desde un punto de vista estrictamente filológico, basándonos en la tradición occidental de ambos.

Por otra parte, en esta tarea no debemos olvidar que los dos cuentos difieren considerablemente en cuanto a sus características. *Caperucita Roja* ofrece un número superior de versiones y variantes, y una complejidad mayor que *Los siete cabritillos*. Tiene una transcendencia singular en todos los ámbitos de la cultura occidental y en correspondencia ha merecido numerosos estudios. En cambio, las variantes de *Los siete cabritillos* son más escasas, se trata de un cuento menos complejo y, aunque —eso sí— es extraordinariamente popular, al menos en España y Francia, no ha merecido todavía, por lo que nosotros sabemos, un estudio comparativo.[5]

[4] Por ese motivo se acentúa el carácter pedagógico de los relatos y se suprime todo pasaje escabroso sexualmente. Tatar (2003: 3-38).

[5] Sólo contamos con la aportación, centrada en las versiones francesas, de Marie-Louise Tèneze (1965).

Los siete cabritillos de los hermanos Grimm y sus antecedentes en la tradición occidental

El germen de la historia de *El lobo y los siete cabritillos* se halla en una fábula transmitida en varias colecciones, pertenecientes todas a una misma familia. Se trata de una recopilación llamada *Romulus*, en prosa, refundición de las fábulas en verso de Fedro, autor latino del siglo I, cuyo libro no nos ha llegado completo. Parece que su núcleo inicial procede del siglo V pero ha sufrido varias reelaboraciones a lo largo de la Edad Media. Estas antologías fueron versificadas a finales del siglo XII en el *Anonymus Neveleti*, (identificado por Hervieux (1970 [1893]: I, 475-495) con Gualterio de Inglaterra) y en el XIII por Alexander Neckam. Además de los testimonios del *Romulus* poseemos otro texto muy similar, también en latín, incluido en la colección de Ademaro de Chabannes (988-1034), que contiene 67 fábulas, de las que todas menos diez tienen relación con *Romulus*.

El texto original de esta fábula de Fedro no se ha conservado. Zander (1921) intentó reconstruirlo basándose en los testimonios medievales.

Las diferencias entre los textos medievales conservados son muy escasas. Reproducimos la versión de Ademaro de Chabannes 61 (ed., F. Bertini, P. Gatti)[6]:

> *Capella cum esset foeta, et partum uellet custodire ignarum Haedum ne aperiret hostium monuit, sciens quod multae ferae stabula pecorum circuirent. Monuit, et abiit exinde. Venit Lupus uocem assimilans matris. Haedus, ut uocem audiuit, ait: Vocem matris audio; sed tu fallax et inimicus es, et sub matris uoce nostrum quaeris sanguinem bibere et carnes edere.*
>
> *Quia praecepta parentum audire laus est.*
>
> Una cabrilla que había parido y quería proteger a su hijo, aconsejó al ignorante cabritillo que no abriera la puerta a su enemigo, sabiendo que muchas fieras rondaban los establos del ganado. Le dio este consejo y después se marchó. Llega el lobo fingiendo la voz de la madre. El cabrito, en cuanto oyó la voz, dice: "Oigo la voz de mi madre; pero tú eres un enemigo traidor, y con la voz de mi madre intentas beber nuestra sangre y comer nuestra carne".
>
> Porque es digno de alabanza el escuchar los consejos de los padres.

En el siglo XIII María de Francia tradujo algunas de estas fábulas al francés, incluyendo en su libro ésta en concreto sin variantes significativas[7]. Posteriormente aparece en otras colecciones en lengua romance[8]. En los siglos XV y XVI respectivamente Gerhard von Minden y Erasmus Alberus realizan versiones en alemán, que tampoco se apartan básicamente de las latinas.

En el siglo XVII La Fontaine la incluyó en su libro con pocas modificaciones (*Fables* 4, 15: "Le Loup, la chèvre et le chevreau"; el tomo al que pertenecía apareció en 1668). La novedad más notable, que ha sido incorporada a la tradición y figura también en el cuento de los Grimm, es la segunda petición del cabritillo: para más seguridad le pide al lobo que le enseñe su pata blanca, el lobo no puede cumplir este requisito y, por tanto, fracasa en su intento. La moraleja señala la conveniencia de tomar dos precauciones mejor que una.

Precedentes de esta nueva prueba de identidad podían adivinarse ya en alguna versión medieval. En *Romulus anglicus* 67 el cabritillo se asegura mirando por una rendija y pronuncia estas palabras: *Vocem quidem maternum audio, sed neque caput eius neque pedes agnosco*. ("Desde luego oigo la voz de mi madre pero no reconozco su cabeza ni sus patas").

Así pues, los testimonios escritos conservados hasta este momento en las colecciones de fábulas ofrecen un grado muy elevado de coincidencia:

La cabra va a ir a pastar y advierte a su hijo de que tenga cuidado con el lobo. En cuanto la madre se va, el lobo aparece y, disimulando la voz como si fuera la de la

[6] Otras versiones pueden encontrarse en el volumen II de Hervieux (1970 [1894]), entre otras la muy similar a ésta de *Romulus Vulgaris* 2, 10.

[7] Hay una traducción al español: María de Francia (1988), *Fábulas*, Madrid: Anaya. Es la número 89.

[8] Por ejemplo en *Esopete ystoriado* (Toulouse, 1488). Victoria A. Burrus and Harriet Goldberg, eds. (1990) Madison: The Hispanic Seminary of Medieval Studies.

cabra, le pide al cabritillo que le abra y promete darle de mamar. El cabritillo, bien aleccionado, no se fía —en algunas versiones espía por una rendija o en el caso de La Fontaine solicita ver su pata blanca— y le reconoce; así pues el lobo no consigue su propósito. En casi todas las versiones la moraleja insiste en las ventajas de la obediencia a los padres; tan sólo María de Francia introduce una variante y advierte en contra de los malos consejos.[9]

En el cuento de los Grimm encontramos nuevos elementos que contribuyen a complicar la trama excesivamente simple de la fábula. De algunos de ellos podemos reconocer su origen pero no tenemos constancia de su existencia previa en otras versiones de la misma historia.

Algunos de estos nuevos elementos proceden de otras fábulas que pertenecen al mismo tipo que la anterior: el fuerte intenta engañar al débil mediante un disfraz u otro tipo de estratagema.[10] En el mismo Fedro (4, 2) podemos encontrar una muy parecida, la de la comadreja y los ratones:[11]

> *Ioculare tibi uidetur, et sane leui,*
> *Dum nihil habemus maius, calamo ludimus.*
> *Sed diligenter intuere has nenias:*
> *Quantam sub titulis utilitatem reperies!*
> *Non semper ea sunt quae uidentur; decipit*
> *Frons prima multos: rara mens intellegit*
> *Quod interiore condidit cura angulo.*
> *Hoc ne locutus sine mercede existimer,*
> *Fabellam adiciam de mustela et muribus.*
> *Mustela cum annis et senecta debilis*
> *Mures veloces non ualeret assequi,*
> *Inuoluit se farina et obscuro loco*
> *Abiecit neglegenter. Mus escam putans*
> *Assiluit et compressus occubuit neci.*
> *Alter similiter, deinde perit et tertius.*
> *Mox uenit aliquot saeculis retorridus*
> *Qui saepe laqueos et muscipula effugerat;*
> *Proculque insidias cernens hostis callidi:*
> *"Sic ualeas «inquit» ut farina es quae iaces!"*
>
> Te parece que juego y mientras no tengo nada mejor, compongo con pluma muy ligera. Pero observa con cuidado estas tonterías: ¡cuánta utilidad hallarás bajo sus títulos! No siempre son lo que parecen; su fachada externa engaña a muchos: pocas mentes entienden lo que el esmero colocó en el rincón más escondido. Para que no se piense que hablo sin objeto añadiré la fábula de la comadreja y los ratones.
>
> Una comadreja debilitada por los años y la vejez, como no era capaz de atrapar a los veloces ratones, se rebozó en harina y se tumbó como abandonada en un sitio oscuro. Un ratón creyéndola comida, saltó sobre ella y, apresado, sucumbió a la muerte. Otro igual, y a continuación pereció un tercero. Después llegó uno requemado por algunas generaciones que había escapado muchas veces a lazos y ratoneras; y, viendo de lejos el engaño del taimado enemigo, dijo:
>
> -¡Que te pinte como a la harina que eres ahí tumbado![12]

En las colecciones medievales también aparecía esta fábula (por ejemplo, *Romulus uulgaris*). A veces la comadreja ha sido transformada en nuestro más habitual gato y éste, en vez de enharinarse, recurre a la estratagema de colgarse del techo, como si estuviera muerto, para cazar a los ratones; igual que la comadreja, acaba siendo descubierto.[13]

Aquí falta la advertencia inicial de la madre, que parece ineludible en el resto de los testimonios de la fábula del cabritillo, pero encontramos otros puntos de contacto con el cuento de los Grimm. En éste el lobo llega a devorar a sus víctimas aunque, como suele pasar en los cuentos, el final es feliz; en la fábula de los ratones también el agresor triunfa inicialmente sobre algunas víctimas pero acaba siendo descubierto por un ratón más listo que los anteriores.

Pero el rasgo común más evidente es la estratagema de la comadreja: se revuelca en harina, como hace el lobo en la versión de los Grimm para atender a la petición del cabritillo de que le enseñe la pata, tal y como encontrábamos ya en La Fontaine.

[9] Sobre las innovaciones en las fábulas de María de Francia y su mensaje ideológico cf. Salisbury (1994: 117-121).

[10] Rodríguez Adrados (1987: III, 98-99).

[11] El gato es un animal relativamente exótico para los romanos, que utilizaban a las comadrejas para cumplir la función de cazar ratones.

[12] Agradecemos la traducción de este texto al profesor Agustín Ramos. El resto de las traducciones son mías.

[13] Al mismo modelo pertenece la fábula 17 de Babrio, protagonizada en este caso por unas gallinas y un gallo que se enfrentan al gato.

Sin embargo, la redacción de los Grimm todavía incluye elementos que no aparecen ni en una ni en otra fábula: todos los cabritillos son devorados menos el pequeño, que se encarga de contar lo sucedido a su madre cuando vuelve y así ésta prepara el rescate y la venganza de sus hijos: encuentra al lobo y le corta la barriga, saca a los cabritillos y los sustituye por piedras. Con el peso el lobo caerá a una fuente y morirá ahogado. La novedad en este caso es la solución utilizada para dotar a la historia de un final feliz y moralmente provechoso: salvar a las víctimas y castigar al malvado. En la fábula del lobo y el cabritillo, éste nunca es devorado porque, muy obediente, no abre la puerta al lobo. En las otras fábulas, las víctimas no son rescatadas, pero el superviviente se salva por su propio ingenio, no precisa ayuda externa. Tampoco hay venganza sobre el lobo, que simplemente es descubierto.

Es difícil saber de dónde procede el desenlace de los Grimm. En general los estudiosos parecen apuntar a una tradición centroeuropea que los autores conocerían. Lo cierto es que no aparece en la tradición francesa del cuento.[14] El elemento concreto del rescate de la barriga es muy antiguo y puede remontarse al relato mítico en el que Zeus es sustituido por una piedra envuelta en pañales antes de ser devorado por su padre Crono, que se comía a todos sus hijos. Posteriormente éstos serán salvados por su hermano gracias a una droga que provocará el vómito a su padre.[15]

Así pues, salvo en el final, la deuda del cuento de los Grimm hacia la fabulística es clara aunque no sabemos si es o no directa. Desde luego no poseemos otras versiones escritas anteriores que no sean fábulas si exceptuamos una del siglo XII transmitida en una recopilación de *exempla* procedentes de sermones. En el apartado siguiente prestaremos atención a este texto.

Caperucita Roja y *Los siete cabritillos*: puntos de contacto

Para intentar precisar las relaciones existentes entre los dos cuentos vamos a repasar los rasgos comunes más evidentes que aparecen en las versiones escritas de ambos.[16]

El peligro que la víctima corre en los dos relatos es el de ser devorada. En ambos aparece un mismo personaje, el lobo[17], desempeñando un papel amenazador. Pero en el caso de *Caperucita Roja* hay que tener en cuenta que este riesgo posee unas connotaciones sexuales que no encontramos en *Los siete cabritillos*. En el cuento de Perrault, por ejemplo, cuando el lobo se come a la niña, lo hace en la cama, después de que ella se asombra del extraño aspecto que presenta su supuesta abuela desnuda. En la célebre versión oral recogida en Nièvre —considerada por los folkloristas como la versión "auténtica" de *Caperucita Roja*[18]— el lobo obliga a la niña a quitarse la ropa prenda por prenda —un lento strip-tease— y arrojarla al fuego. De hecho, las interpretaciones del cuento coinciden en considerarlo una historia de iniciación de una niña en la vida adulta y concretamente en la sexualidad (Zipes 1983: 7). Es cierto que los Grimm han procurado suavizar esas connotaciones —siguiendo la tendencia general de su reelaboración— y eso ha fortalecido la sensación de parentesco con el cuento de *Los siete cabritillos*.

Es común también la consideración de que ambos cuentos son relatos de advertencia. Desde luego en *Los siete cabritillos* de los Grimm y en la fábula —ya lo hemos dicho— la advertencia de la madre está presente, prescindiendo del hecho de que sólo en el caso de los Grimm y en parte de las versiones orales francesas este consejo es incumplido. Ahora bien, el caso de *Caperucita* es más discutible: en muchas versiones falta ese elemento. No hay advertencia en la versión medieval de Egberto de Lieja (*Fecunda Ratis*, 2, 472-485), que en el siglo XIII adapta

[14] Tèneze (1965) señala algunas variantes del final dentro del grupo de versiones no influidas por el cuento de los Grimm: los cabritillos no abren al lobo, como en la fábula; en este caso, madre e hijos preparan un engaño al lobo obligándole a entrar en la casa por la chimenea y poniendo debajo una olla de agua hirviendo en la que cae. En las versiones en las que los cabritillos son devorados, ésa es la venganza de la madre.

[15] Hesiodo, *Teogonía* 454-500; Apolodoro, *Biblioteca mitológica* 1, 1,5-1,2,1

[16] Como antes hemos dicho, hay que ser precavidos porque las versiones de *Caperucita Roja* son muy numerosas y también presentan gran número de variantes. Existen muchos puntos que han suscitado polémica, como el color de la caperuza o el final desgraciado que Perrault da a la historia, que ha llegado a dar pie a la consideración de que no se trata de un relato popular.

[17] Aunque es posible que su papel esté representado por otro animal o por un monstruo o bruja, sin que pierda su carácter "devorador", pero esta posibilidad se da sobre todo en *Caperucita Roja*.

[18] Habría mucho que objetar al hecho de calificar una versión concreta de un cuento popular con este adjetivo.

el cuento con el objetivo de propagar la costumbre de administrar el bautismo entre los campesinos.

De puella a lupellis seruata
Quod refero, me cum pagenses dicere norunt,
et non tam mirum quam ualde est credere uerum:
quidam suscepit sacro de fonte puellam,
cui dedit et tunicam rubicundo uellere textam.
Quinquagesima sancta fuit babtismatis huius,
sole sub exorto quinquennis facta puella
progreditur, uagabunda sui inmemor atque pericli
quam lupus inuadens siluestria lustra petiuit
et catulis predam tulit atque reliquit edendam.
Qui simul aggressi, cum iam lacerare nequirent,
ceperunt mulcere caput feritate remota.
"Hanc tunicam, mures, nolite" infantula dixit
"scindere, quam dedit excipiens de fonte patrinus!".
Mitigat inmites animos deus, auctor eorum.

Lo que os voy a contar, lo saben decir también los campesinos igual que yo, y no es tan admirable como creer la verdad con firmeza: uno sacó de la pila sagrada una niña a la que regaló una túnica tejida de lana roja. La fiesta sagrada de Pentecostés fue la fecha de este bautizo. A la salida del sol, la niña, que había hecho cinco años, camina sin rumbo y olvidando el peligro que corre. El lobo, apoderándose de ella, se dirigió a los bosques salvajes, la llevó a sus cachorros como presa y la dejó para que se la comieran. Éstos después de lanzarse sobre ella a la vez, como ya no podían herirla, abandonada su ferocidad, comenzaron a lamerle la cabeza. "No me rompáis esta túnica, ratones", dijo la niñita, "que me la dio mi padrino al sacarme de la pila". Ablanda los duros ánimos de éstos Dios, su creador.

Pero tampoco hay advertencia en la de Perrault, donde expresamente se dice que la niña se paró a hablar con el lobo porque no sabía lo peligroso que era (la madre le encarga el recado de llevar provisiones a la abuela pero no le advierte del peligro del bosque ni del lobo). Tampoco la versión recogida en Nièvre recoge este motivo. Tan sólo los Grimm lo incluyen: al comienzo la madre advierte a la niña, si no contra el lobo explícitamente, al menos contra los peligros del bosque y le señala la conveniencia de no apartarse del camino. Así pues, esta coincidencia sólo se da en realidad en los cuentos de los Grimm o en las versiones derivadas de éstos.

Otro elemento común es la presencia del engaño: el lobo simula la voz de la cabra, se tiñe la pata de blanco o se viste con las ropas de la abuela. En efecto, se trata de un motivo presente en todos los textos de *Los siete cabritillos* y en las versiones más difundidas de *Caperucita Roja* desde Perrault, pero no figura en los testimonios más antiguos de *Caperucita*, como la versión de Egberto o en un precedente más antiguo, la historia del héroe de Temesa[19], que aparece en la *Descripción de Grecia*, 6, 6, 7-11 del autor griego Pausanias (siglo II d. C.). Dicen que Odiseo en su viaje llegó a Temesa, ciudad en el sur de la península itálica. Allí uno de sus compañeros, borracho, violó a una muchacha y en castigo fue lapidado por los habitantes de la ciudad. Pero su espíritu siguió molestando y atacando a la población que llegó a plantearse dejar el lugar. Sin embargo, Apolo les recomendó que construyeran un santuario para aplacar al espíritu y que le ofrecieran todos los años a la doncella más hermosa. Se siguieron las instrucciones divinas y así estaban las cosas cuando Eutimo llegó a Temesa en el momento en que había que realizar la ofrenda anual. Él se informó sobre el origen del rito y por curiosidad entró en el santuario para ver a la doncella; quedó prendado de su hermosura y ella le prometió que si la salvaba se casaría con él. En efecto, Eutimo combatió con el espíritu, lo venció, lo arrojó al mar y se casó con la muchacha. Pausanias añade

[19] Tampoco lo hacen otros muchos textos antiguos que recogen motivos de *Caperucita Roja*: vestidos rituales de color azafrán, cestas llenas de pasteles que deben ser ofrendadas a determinadas diosas, sacrificios de muchachas, etcétera. Sobre las primeras apariciones de motivos relacionados con Caperucita Roja en la antigüedad *cf.* González Marín (2005).

que él ha visto una pintura que describe escenas de esta historia, en la que aparece el espíritu como un ser negro y cubierto con una piel de lobo; al pie de su figura aparece el nombre Licas, palabra que tiene una relación evidente con el nombre del lobo –*lýkos*– en griego.

Como ya hemos repetido varias veces, en la redacción de los Grimm el final de ambos relatos es parecido. De manera similar al cuento de *Los siete cabritillos*, en *Caperucita Roja*, después de que el lobo se coma a abuela y nieta, un cazador acierta a pasar por allí y al ver al lobo durmiendo en la cama de la abuela sospecha lo que ha pasado, se le ocurre la idea de abrirle la barriga con unas tijeras y consigue sacar a abuela y nieta sanas y salvas; éstas le rellenan al animal la tripa de piedras, lo que causará su muerte cuando pretenda moverse.

Ahora bien, en ninguna otra versión de *Caperucita Roja* (independiente de la de los Grimm, se supone) encontramos un final semejante. Bolte y Polivka (1994: I, 234) consideran que su origen está precisamente en el cuento de los cabritillos, sin que este punto esté totalmente aclarado, como ya hemos dicho.

La relación entre ambos cuentos se estrechó cuando los Grimm añadieron en posteriores ediciones de su libro un nuevo episodio a *Caperucita Roja*[20]: el del segundo lobo que, fingiendo ser otra persona, pretende engañar a la abuela y a la nieta, que estaban dentro de la casa.

Desde luego, estos datos declaran inequívocamente la existencia de una relación entre las versiones que los Grimm ofrecen de los dos cuentos, pero no está tan claro que ese parentesco exista entre las versiones escritas anteriores. En esta indagación tan sólo nos queda examinar el único testimonio escrito de la historia del cabritillo y el lobo que no está incluido en una colección de fábulas, un *exemplum* utilizado en sermones medievales.

El *exemplum* de Jacob de Vitry y la *Caperucita* de Perrault

Se trata de un texto extraído de una recopilación de *exempla* procedentes de los sermones del famoso predicador Jacob de Vitry (siglo XIII) –probablemente realizada no por el propio Jacob de Vitry, sino por otros predicadores para su propio uso (Crane: 1967, XLVII)–:

Jacobi Vitriacensis Exempla ex Sermonibus vulgaribus, CCLXXXIII:

Nunquam confidatis in illis qui frequenter in facies juventularum oculos figunt, qui manus palpant et digitos stringunt, qui pedem pede comprimunt, qui manus ad collum vel ad sinum mittunt, et cetera hujusmodi contra religionis honestatem faciunt. Mementote exempli lupi et haedi. Capra precepit hedo ne recederet ab ovili donec de pascuis rediret. Lupus, autem, apropinquante vespere, stetit ad ostium ovilis et cepit caprizare, et dixit hedo: «Ego sum mater tua, egredere in occursum meum et lactabo te». Hedus autem incautus exiens statim devoratus est a lupo. Isti enim lupi quasi caprizando verba religiosa a principio habent, et postquam incautos attraxerint verba mutant et animas devorant.

"No confiéis nunca en aquellos que suelen clavar los ojos en el rostro de las jovencitas, que cogen su mano y aprietan sus dedos, que empujan pie con pie, que les echan la mano al cuello o al seno, y otras cosas similares contrarias a la honestidad de la religión. Acordaos del ejemplo del lobo y el cabritillo. La cabra ordena al cabritillo que no salga del redil hasta que ella volviera de pastar. El lobo, acercándose la caída del sol, se paró a la puerta del redil y comenzó a emitir el sonido de una cabra y dijo al cabritillo: "Soy tu madre, sal a mi encuentro y te daré de mamar". El cabritillo desprevenido salió y de inmediato fue devorado por el lobo. En efecto esos lobos al principio lanzan palabras devotas como si estuvieran imitando la voz de una cabra y después de haberlos cogido desprevenidos cambian sus palabras y devoran sus almas".

[20] Éste no ha triunfado de la misma manera que el resto de los elementos, quizá por su incongruencia. Es un poco raro que el lobo, después de seguir a la niña, intente engañar a abuela y a niña, simulando ser la propia niña. Véase Zohar-Shavit (1989) para su interpretación: este añadido refuerza el carácter educativo del cuento; se demuestra con él que Caperucita ha aprendido la lección.

El *exemplum* de Jacob de Vitry es reflejo de un fenómeno muy extendido a partir sobre todo del siglo XII: la utilización de las fábulas como instrumento pedagógico-moralizante por parte de la Iglesia, a pesar de que en épocas anteriores había habido fuertes reticencias a presentar el comportamiento animal como un trasunto del humano. Sin embargo, pronto se dieron cuenta de sus posibilidades y se les encontró aplicación a las nuevas circunstancias sociales (muchos autores comenzaron a aplicar sus moralejas al ámbito eclesiástico) e incluso comenzaron a ser interpretadas en clave alegórica.

De cara al aspecto que nos interesa, dos rasgos resaltan inmediatamente:

En primer lugar, se trata de la única versión escrita conservada en la que el final definitivo de la historia del cabritillo y el lobo es desgraciado: el cabritillo es devorado y el lobo no es castigado. Con este desenlace el valor ejemplarizante aumentaba sin duda, y éste era sin duda el objetivo del autor; el descubrimiento del agresor no interesaba en este caso, sólo el escarmiento del incauto.

Por otra parte, llama la atención la cuestión a propósito de la que el *exemplum* del lobo y el cabritillo se ha introducido en el sermón; no se trata de animar a la obediencia a los padres –habitual enseñanza de esta fábula–, más bien es una advertencia para que las jovencitas se guarden de aquellos que pueden abrigar intenciones sexuales. La conclusión final se dirige contra aquellos que sirviéndose de palabras falsamente devotas pueden corromper las almas.

El lobo es un animal cuyo simbolismo negativo en el cristianismo es antiguo y está perfectamente establecido. Así también nuestra fábula pudo servir para simbolizar en el cabritillo a la fácil víctima que era una muchacha y en el lobo al hombre que con palabras engañosas pretende aprovecharse de ella. Éste constituye el primer paso en el acercamiento entre las dos historias.

Lo más notable es que ambos aspectos –el final desgraciado y la aplicación de la moraleja a las muchachas para que tomen precauciones contra los avances sexuales– se prestan a la comparación no tanto con la versión de los Grimm sino con la *Caperucita Roja* de Perrault.

Primero, de la *Caperucita Roja* de Perrault siempre se ha comentado su final desgraciado, que de hecho ha impulsado a algunos autores a dudar de su carácter de cuento popular –género que admite muchas variantes pero en el que el desenlace suele ser feliz–.

Después, la moraleja de Perrault presenta algunas similitudes con la manera en que se introduce el *exemplum* de Jacob de Vitry: mismo destinatario, las jovencitas; misma interpretación de la figura del lobo; idénticas referencias sexuales, la advertencia contra la falsa dulzura.

> Moraleja
> Aquí vemos cómo los jóvenes,
> Y sobre todo las jóvenes
> Guapas, de buen talle y amables,
> Hacen mal prestando oídos a cualquier clase de gente,
> Y que no tiene nada de raro,
> Si a tantas el lobo se come.
> Digo el lobo, porque no todos los lobos
> Son de la misma especie:
> Los hay de humor paciente,
> Sin escándalo, sin hiel y sin cólera,
> Que amaestrados, complacientes y dulces,
> Siguen a las señoritas
> Hasta en las casas y por las callejas,
> Pero, ¡ay!, ¿quién no sabe que esos lobos dulzones
> son los más peligrosos de todos los lobos?[21]

Por último, resulta llamativo que la *Caperucita* de Perrault fuera la primera en la que apareciera el motivo del engaño del lobo. Ni en Pausanias, ni en Egberto lo hay: la niña cae en sus garras porque ha sido entregada a él o por azar. La inclusión de este elemento en la tradición de *Caperucita Roja* puede

[21] Traducción de Carmen Martín Gaite. Charles Perrault (1980).

constituir un indicio de contacto con la fábula del lobo y el cabritillo, a pesar de que el tipo de engaño es diferente en ambos: en la fábula reside en la imitación de la voz y en *Caperucita* en el disfraz, que requiere contacto visual entre los personajes. En este caso la treta da lugar a una descripción física detallada que está acorde con el tono general del cuento, que insiste a menudo en lo físico (no sólo con connotaciones sexuales sino también aludiendo a necesidades fisiológicas como la comida o los excrementos, piénsese en la versión recogida en Nièvre).

Es imposible afirmar la existencia de una conexión directa entre la *Caperucita Roja* de Perrault y el *exemplum* de Jacob de Vitry, pero sin duda la coincidencia es llamativa y puede hacernos sospechar que el primero conociera alguna colección de *exempla* en que estuviera incluida esta historia. Al fin y al cabo, debemos recordar que la obra de Jacob de Vitry se utilizó como instrumento auxiliar para los predicadores y sirvió de base, entre otras similares, para numerosas recopilaciones de *exempla* posteriores.[22]

Desde luego, resulta más que probable que Perrault conociera la fábula del cabritillo y el lobo. En primer lugar, de manera general siempre se ha insistido en la cercanía de los géneros "cuento popular" y "fábula". Para buscar ejemplos no tenemos que ir muy lejos: Fedro incluyó en su libro la historia de los deseos ridículos (*Appendix Perottina 4*), que por cierto Perrault reelaboró también en verso con este título.

Por otra parte, no hay que perder de vista el carácter edificante de los cuentos de nuestro autor, todos con su correspondiente moraleja.

Es innegable su familiaridad con el género de la fábula: fue contemporáneo de La Fontaine, que publicó su primera colección de fábulas en 1668, y admirador suyo, aunque mantuvieran posiciones distintas en la "Querella de los antiguos y los modernos". Perrault, representante de los "modernos" defendía la superioridad de las letras modernas francesas sobre los clásicos antiguos. Quizá con la intención de ofrecer un sustituto de los clásicos realizó la traducción al francés de las fábulas latinas del italiano Gabriele Faerno (siglo XVI). Entre ellas no figura la del lobo y el cabritillo aunque sí la del gato y los ratones.

Conclusiones

Entonces, a la vista de los datos ¿es posible afirmar, como Dundes, que ambos cuentos pertenecen a la misma familia?

La contestación no es fácil ni puede darse en términos igualmente válidos para todas las épocas. Quizá la primera conclusión de este estudio es que cada variante de un cuento es producto de la confluencia de factores muy heterogéneos y de resonancias muy distintas; a veces afectan a una comunidad muy amplia, en otras ocasiones son versiones que están vigentes en minorías muy reducidas. Por eso conviene tener presente que las conclusiones se extraen de textos concretos y que con dificultad pueden ser aplicadas al cuento en general, en todas sus manifestaciones.

Desde luego, las versiones de los Grimm guardan entre sí un parentesco evidente. En el caso de *Caperucita Roja* hay una serie de elementos que no responden a la casualidad: la suavización de los rasgos sexuales que aparecen en versiones anteriores; la inclusión de la advertencia inicial de la madre, reforzando el carácter educativo del relato; el final común del rescate de la barriga del lobo; el añadido posterior de la aparición de un segundo lobo que pretende que le abran la puerta simulando ser la propia Caperucita Roja. Probablemente los Grimm percibieron cierta semejanza previa en las versiones de ambas historias que ellos conocían y la acentuaron de acuerdo con sus intereses.

[22] Crane (1967) ofrece un repaso de las principales colecciones en su introducción.

Sin embargo, el contacto entre las tradiciones de los dos cuentos en testimonios de épocas anteriores es discutible.

La historia de *Caperucita Roja* poseía cierta complejidad ya en época antigua. En contraste, la fábula del lobo y el cabritillo es muy sencilla, como corresponde a este género[23]. La transformación de ésta en un cuento supuso el aumento de la complicación de la historia: desdoblamiento de las pruebas a las que es sometido el lobo, éxito de la tentativa de engaño por parte del lobo, multiplicación de los personajes y el desenlace feliz[24]. La incorporación de estas novedades se produce en distintas fases de las que son muestra los textos que aquí hemos citado.

Desde luego AT 333 y AT 123 son ejemplos de cuentos que contienen el enfrentamiento entre un personaje fuerte y uno débil. En ambos el fuerte es un lobo, y el peligro que el personaje débil corre es ser devorado por él. Pero en los testimonios más antiguos ahí se detienen las semejanzas. El personaje del lobo como agresor no basta para establecer una relación porque es un personaje habitual de muchos relatos occidentales: es un animal que desde la antigüedad ha estado muy presente en la vida de los campesinos europeos como un peligro real para niños y animales domésticos.

En cambio, el hecho de que la víctima sea una niña o un cabritillo sí supone una diferencia determinante. En el cuento la identificación de la víctima con una niña –ni siquiera un niño– en una sociedad que funciona según parámetros masculinos necesariamente ha de tener un significado. En primer lugar añade a la historia connotaciones sexuales. Ya hemos señalado que la mayor parte de las versiones de *Caperucita Roja* son bastante explícitas en este sentido. Los textos clásicos y medievales que incluyen motivos de *Caperucita Roja* (la leyenda del héroe de Temesa contada por Pausanias en el siglo II d. C., los relatos de los sacrificios de Ifigenia y de Polixena, los versos de Egberto de Lieja, etcétera) demuestran su contacto con ritos de iniciación de las niñas en la vida adulta. La caperuza roja puede relacionarse con vestidos rituales de color anaranjado utilizados por las niñas o con el *flammeum* o velo de color anaranjado usado por las novias romanas; las cestas con pasteles son las ofrendas llevadas a la diosa por las niñas a la diosa (González Marín: 2005). Todos estos datos confirman la idea general y aceptada que los críticos han formulado sobre la tradición del cuento.

En segundo lugar –y en relación con lo dicho anteriormente– en *Caperucita Roja* el lobo constituye una figura ambigua, a medio camino entre lo humano y lo animal: en el texto de Pausanias era un espíritu cubierto con piel de lobo, en la versión de Nièvre era un *bzou*, un hombre-lobo. El acto de devorar a la niña adquiere así la categoría de un acto de canibalismo, algo muy distinto a la situación representada en la fábula, al fin y al cabo una ley de la naturaleza: el predador se come a su víctima natural.

Sin embargo, la comparación del *exemplum* medieval y de la *Caperucita* de Perrault arroja un posible germen de esta relación, no sólo en cuanto a las implicaciones sexuales sino también en cuanto a la aparición del motivo del engaño y sobre todo del final desgraciado.

Parece entonces que las relaciones han variado según las épocas y las circunstancias. Desde un origen muy diferente se ha ido produciendo un progresivo acercamiento, al que no ha sido ajena la influencia del cristianismo, que desempeña un papel muy importante en la formación y transformación de los cuentos populares.

[23] Jill Mann (1997: 188) indica la simplicidad como una de las características del género fábula.

[24] En Grimm la apertura de la barriga del lobo. En la zona francesa las transformaciones fueron de otro tipo: el lobo es castigado haciéndole caer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTINI, Ferruccio y GATTI, Paolo, (eds.) (1988). *Ademaro di Chabannes, Favole.* Genova: Università di Genova.

CRANE, Thomas, (ed.) (1967 [1890]). *Jacobi Vitriacensis The Exempla or illustrative stories from the Sermones vulgares of Jacques de Vitry.* Nendeln: Kraus.

BOLTE, Johannes - POLIVKA, Georg (1994 =1913). *Anmerkungen zu den Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm I.* Hildesheim: Olms-Weidmann.

DUNDES, Alan, (1989). "Interpreting "Little Red Riding Hood" Psychoanalytically", en DUNDES, Alan, (ed.). *Little Red Riding Hood. A casebook.* Wisconsin: Univ. of Wisconsin Press, 192-238.

DELARUE, Paul, (1989 [1956]). "The Story of Grandmother", en DUNDES Alan, (ed.). *Little Red Riding Hood. A casebook.* Wisconsin: Univ. of Wisconsin Press, 13-20.

EBERHARD, Wolfram (1989 [1970]). "The Story of Grandaunt Tiger", en DUNDES, Alan, (ed.). *Little Red Riding Hood. A casebook.* Wisconsin: Univ. of Wisconsin Press, 21-63.

GONZÁLEZ MARÍN, SUSANA (2005). *¿Existió Caperucita Roja antes de Perrault?* Salamanca: Eds. Univ. de Salamanca.

HERVIEUX, Léopold (1970 [1893]). *Les Fabulistes latins.* Hildesheim, New York: Olms.

MANN, Jill (1997). "La favolistica", en G. CAVALLO, C. LEONARDI, E. MENESTÒ. *Lo spazio letterario del Medioevo. 1. Il medioevo Latino. Vol. I La produzione del testo. II.* Roma: Salerno, 171-195.

ORENSTEIN, Catherine (2003 [2002]). *Caperucita al desnudo.* Barcelona: Ares y Mares.

PERRAULT, Charles (1980). *Bruno Bettelheim presenta Los cuentos de Perrault.* Barcelona: Crítica. (Trad. de Carmen Martín Gaite).

RODRÍGUEZ ADRADOS (1987). *Historia de la fábula grecolatina.* Madrid: Publ. Universidad Complutense.

SALISBURY, Joyce E. (1994). *The Beast Within. Animals in the Middle Ages.* New York-London: Routledge.

SHAVIT, Zohar (1989 [1983]). "The Concept of Childhood and Children's Folktales: Test Case-Little Red Riding Hood", en DUNDES, Alan, ed., *Little Red Riding Hood. A casebook.* Wisconsin: Univ. of Wisconsin Pressm, 129-158.

TATAR, Maria (20032 [1987]). *The Hard Facts of the Grimms' Fairy Tales.* Princeton-Oxford: Princeton Univ. Pr.

TATAR, Maria, ed. (2004 [2002]). *Los cuentos de hadas clásicos anotados.* Barcelona: Ares y Mares.

TENEZE, Marie-Louise (1965). "Aperçu sur les contes d'animaux les plus fréquemment attestés dans le repertoire français", en GEORGIOS, A., ed. (1965). *IV International Congress for Folk-Narrative Research in Athens: 1. 9-6.9. 1964.* Athens: Megas Editorial: 569-575.

ZANDER, C., (1921). *Phaedrus solutus uel Phaedri Fabulae nouae XXX*, Lund.

ZIPES, Jack (1983). *Trials and Tribulations of Little Red Riding Hood.* New York-London: Routledge.

OCNOS
ISSN: 1885-446X. nº 2. 2006

Normas para la presentación de originales

1) Los originales propuestos para su publicación en la revista deben tener una extensión máxima de 30 páginas, que se presentarán numeradas, en formato DIN-A4, escritas a doble espacio, en cuerpo 12 Times New Roman. Los originales se acompañarán de un resumen de no más de 200 palabras, en español e inglés, así como de cuatro palabras clave en los dos idiomas. Los trabajos propuestos deben ser originales; no tienen que haber sido publicados en ninguna otra revista o libro, en la misma lengua o en otra, ni estar en proceso de revisión por otra revista. La bibliografía manejada para el trabajo debe aparecer al final, bajo el epígrafe "Referencias bibliográficas"; los libros o artículos incluidos en ella irán ordenados alfabéticamente por el apellido del autor o autores, de la siguiente manera:

a) Libros: APELLIDOS del autor, Nombre o Iniciales (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría y crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

b) Revistas: APELLIDOS del autor, Nombre o Iniciales (Año). "Título del artículo", *Nombre de la revista*, nº 0, volumen y (número), páginas del artículo en la revista.HUGHES-FREELAND, Felicia (1997). "Consciousness in performance: A Japanese theory". *Social anthropology*, 5, 55-68.

c) Capítulos o artículos de enciclopedias o Libros.

APELLIDOS del autor, Nombre o Iniciales (Año). "Título del artículo o capítulo", en APELLIDOS del autor o editores de la Enciclopedia o libro, Nombre o Iniciales. *Título de la Enciclopedia o libro*. Ciudad: Editorial, páginas que comprende el artículo o capítulo dentro de la Enciclopedia o libro.

GARCÍA PADRINO, Jaime (2003). "Clásicos de la Literatura Infantil Española", en CERRILLO, Pedro C. y YUBERO, Santiago. *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: Cepli, 51-64.

d) Documentos electrónicos en línea (www, ftp, gopher, etc.); monografías, bases de datos y programas informáticos.

APELLIDOS, Nombre o iniciales. *Título*. [Tipo de soporte]. Edición. Lugar de publicación: editor, fecha de publicación. Fecha de revisión. [Fecha de referencia en la que se consultó el documento]. Disponibilidad y acceso.

CARROLL, Lewis. *Alice's Adventures in Wonderland*. [en línea]. Dortmund, Alemania: WindSpiel, Noviembre 1994 [ref. de 10 de febrero de 1995]. Accesible a través de WWW. http://www.germany.eu.net/books/carroll/alice.html Igualmente accesible en versiones PostScript y ASCII en Internet: ftp://ftp.Germany.EU.net/pub/books/carroll

e) Artículos de revistas electrónicas. APELLIDOS, Nombre o Iniciales del autor del artículo. "Título del artículo". *Título de la revista*. [Tipo de documento]. Localización del documento (año, volumen, número). [Fecha de referencia en la que se consultó el artículo]. Notas. Disponibilidad y acceso.

MARTÍN FUERTES, José Antonio. "Los orígenes de la imprenta en León. Avance sobre un trabajo de investigación en curso". *Anales de Documentación: Revista de Biblioteconomía y Documentación*. [en línea]. 1998, vol. 1. [ref. de 16/09/1998]. También disponible en formato impreso. Accesible en Internet: http://www.um.es/~eubd/anales/ad0108.html.

2) En el texto, estos artículos, libros o contribuciones a libros deben ser señalados mediante el apellido del autor o autores, seguido del año de publicación del trabajo, dos puntos y la página o páginas relevantes, apareciendo todo ello, o parte de ello, entre paréntesis, según cual fuera el contexto de la redacción del pasaje. Ejemplos:

- "Como ha señalado Burley (1979:44), el desarrollo del esqueleto humano..."
- "...la hipótesis ha sido sugerida recientemente por algunos investigadores (Daniels 1992:24-32; Etkin 1994:3-7), tras comprobar que..."

3) El original del trabajo se entregará en dos copias impresas, acompañadas de una copia en soporte informático (disquete o CD), especificando en su pegatina exterior el programa de procesamiento de textos usado (Word o WP) y el entorno (PC o MacIntosh). Las páginas deben ir numeradas arriba a la derecha.

4) Los trabajos se presentarán del siguiente modo:
-TÍTULO: (Cuerpo 20, centrado y mayúsculas)
-Autor/es: (Cuerpo 12, justificado derecha)
-Resumen en español.(Máximo 100 palabras)
-Resumen en inglés. (Máximo 100 palabras)
-Palabras clave en español e inglés. (4 cada uno)
-Trabajo.
-Referencias bibliográficas.
-Perfil académico y profesional del autor/es (3 o 4 líneas en hoja aparte).
-Dirección completa de uno de los autores (en hoja aparte).

5) Las notas aclaratorias al texto se harán a pie de página, numeradas correlativamente.

6) Los párrafos citados textualmente dentro del artículo, se reproducirán en cuerpo menor (11), sangrados, sin entrecomillar y a 1'5 espacio.

7) Se escribirán siempre en cursiva las palabras sueltas en otra lengua. Se deben poner también en cursiva las abreviaturas latinas: *et al*. (y otros); *ib*. (designa la misma obra); *íd*. (designa al mismo autor); *i.e.* (es decir); *infra; op. cit.; ss.; supra; v.g. (verbi gratia)*. Se exceptúa Cf., en redonda.

8) Las tablas, gráficos o cuadros deberán ir con su correspondiente título y leyenda y numerados correlativamente, y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y número de la tabla, gráfico o cuadro que deberá insertarse en

cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida, ya que en caso contrario no será posible reproducirlas. Las imágenes se podrán entregar digitalizadas, siempre y cuando el autor tenga los equipos que permitan su tratamiento con gran calidad de resolución (300 dpi). Se recomendará el uso de formatos comunes (.tif, .jpg, .eps), que se entregarán en archivos independientes al que contiene el texto, indicando en el interior del mismo el nombre del archivo que corresponde a tal lugar. No se admitirán fotocopias ni originales de mala calidad.

9) Los trabajos que sean parte o consecuencia de proyectos de investigación deben hacer referencia a la metodología empleada.

10) Los autores remitirán sus trabajos a la dirección de Ocnos: CEPLI, Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Avenida de los Alfares, 44, 16071 - Cuenca (España - Spain). Los trabajos serán examinados, en primera instancia, por el Consejo de Redacción, que verificará los aspectos formales del mismo; posteriormente, se enviarán a dos especialistas para su evaluación externa, con carácter anónimo.

11) Ocnos, que tendrá periodicidad anual, se publicará en el mes de noviembre. La fecha para la entrega de los originales finalizará el 31 de enero de cada año y la fecha de aceptación de los mismos el 30 de abril. Los autores cuyos trabajos hayan sido aceptados, recibirán comunicación escrita de dicha aceptación.

12) La Dirección propondrá en qué número se editan los trabajos aceptados, si no tuvieran cabida en el correspondiente al año de su aceptación.

13) La publicación de trabajos en Ocnos no da derecho a remuneración alguna; los derechos editoriales de los mismos son de la revista, y es necesario su permiso por escrito para cualquier reproducción. El autor/es recibirá 4 ejemplares del número en que figure su trabajo, teniendo derecho al 50% de descuento en la adquisición de ejemplares de ese número.

14) El autor/es se compromete a corregir primeras pruebas de imprenta de su trabajo en un plazo no superior a 15 días desde su recepción, no pudiendo incluir en las mismas ni texto ni material nuevos, ni modificaciones importantes.

15) La responsabilidad del contenido de los artículos es de sus autores, quienes deben obtener la autorización correspondiente para la reproducción de cualquier ilustración, texto, tabla o figura, tomados de otros autores y/o fuentes.

OCNOS

Revista de Estudios sobre Lectura

OCNOS es una revista anual, de carácter científico, que tiene como objetivo básico dar a conocer investigaciones y estudios sobre lectura y escritura desde diversos enfoques (sociales, psicológicos, antropológicos, filológicos e históricos), así como sobre los procesos educativos, la promoción de la lectura y los hábitos lectores.

OCNOS se dirige especialmente a profesores, psicólogos, sociólogos, educadores sociales, filólogos, bibliotecarios y estudiantes de tercer ciclo.

ISSN 1885-446X

Sumario

Octubre 2006

Literatura con mayúsculas.
Pedro C. Cerrillo y César Sánchez

Leer el cuerpo (publicitario) como sujeto que enuncia.
Luis Sánchez Corral

Los prólogos en las ediciones del Quijote para niños y jóvenes. Funciones y tópicos.
Victoria Sotomayor

Tunear los libros. Fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura.
Eloy Martos

Valores y lectura(s).
Juan Senís Fernández

La caracterización del lector adolescente: una aproximación desde la objetividad y desde la subjetividad.
Grupo Lazarillo

Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en la ESO.
Leandro Molina

"Pequeño libro de desmatemática", de Manuel A. Pina: inventiva genética y competencia literaria.
Sara Reis y Fernando Fraga de Azevedo

"El lobo y los siete cabritillos" y "Caperucita roja", historia de una relación.
Susana González Marín

UCLM
UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

Santander