nº 3

OCNOS

Revista de Estudios sobre Lectura

2007

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

ISSN: 1885-446X

Directores:
Pedro C. Cerrillo
Santiago Yubero

Consejo editorial:
José I. Albentosa
Ángel G. Cano
Elisa Larrañaga
Carlos J. Martínez Soria
Ángel L. Mota
A. Jesús Moya
Martín Muelas
Mª Carmen Utanda

Consejo de redacción:
Paloma Alfaro
Jorge Berenguer
Cristina Cañamares
Raúl Navarro
César Sánchez
Sandra Sánchez

Director de Arte:
José A. Perona

Administración:
Andrés Villanueva

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

Ana Camps
(Universidad Autónoma de Barcelona)

Luis Díaz Viana
(Consejo Superior de Investigaciones Científicas)

Xabier Etxaniz
(Universidad del País Vasco)

Jaime García Padrino
(Universidad Complutense de Madrid)

Gloria García Rivera
(Universidad de Extremadura)

Pedro Guerrero
(Universidad de Murcia)

Gabriel Janer Manila
(Universidad de las Islas Baleares)

Ramón Llorens
(Universidad de Alicante)

Gemma Lluch
(Universidad de Valencia)

Amando López Valero
(Universidad de Murcia)

Eloy Martos Núñez
(Universidad de Extremadura)

Antonio Mendoza
(Universidad de Barcelona)

Michel Moner
(Universidad de Toulouse –Francia–)

Teresa Miaja
(UNAM –México–)

Ciriaco Morón
(Universidad de Cornell –USA–)

Pascuala Morote Magán
(Universidad de Valencia)

Antonio Mula
(Universidad de Alicante)

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–)

Félix Sepúlveda
(Universidad Nacional Educación a Distancia)

Victoria Sotomayor
(Universidad Autónoma de Madrid)

Ángel Suárez
(Universidad de Extremadura)

Es necesario defender la lectura como salida de la crisis de la significación, como acto de rebeldía contra el Enunciador Supremo y Único [se refiere al lenguaje de la publicidad] *que aspira a dominar todo tipo de lenguaje (…) Ejercitar la competencia literaria nos ofrece un territorio saludable –un oasis como refugio, un oasis de salud mental y lingüística– donde todavía es posible ejercer la libertad de la palabra y la libertad del pensamiento, si es que ambas libertades no son una misma libertad. Hoy más que nunca es necesario disponer de este territorio, de este oasis, donde podemos permitirnos el lujo de construir significados propios, significados que se rebelan contra los significados impuestos por instancias ajenas a nosotros mismos.*

Luis Sánchez Corral, 2006

El texto que encabeza esta presentación del nº 3 de *Ocnos* lo escribió Luis Sánchez Corral; es parte de la ponencia "Lectura e identidad: ¿Es posible la educación literaria?", que la organización del *V Seminario Internacional de Lectura y Patrimonio* le había encargado para presentarla en Cuenca el 26 de octubre de 2006, y que se puede leer completa en las *Actas* del mismo. Luis murió el 5 de enero de 2007. En el número anterior de esta revista habíamos publicado otro esclarecedor estudio suyo sobre el lenguaje publicitario. En este número 3 queremos expresar nuestro respeto y admiración por su trabajo. Sus aportaciones a los estudios de análisis del discurso, de Literatura Infantil y de lenguaje literario permanecerán durante muchos años vivas: destacaremos sólo dos de sus libros, separados diez años en sus fechas de edición, que sintetizan muy bien una trayectoria tan sólida como innovadora: *Literatura infantil y lenguaje literario* (Paidós, 1995) y *Violencia, discurso y público infantil* (Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2005).

La sociedad del conocimiento debiera exigir la competencia lectora de todos sus ciudadanos; por eso, iniciado el siglo XXI, es más necesario que nunca un ciudadano lector competente y crítico, un lector que practique *la lectura como rebeldía*, en palabras de Sánchez Corral. Si la lectura fue, en otro tiempo, una actividad minoritaria que discriminaba a las personas, hoy debiera considerarse un bien de libre acceso para todos los individuos, porque ser alfabetizado es un derecho universal de todas las sociedades. La lectura, decía Luis Sánchez Corral, entendida como "algo más que un acto meramente individual o personal: la lectura es un acto plenamente social." La lectura como mecanismo liberador de ataduras e imposiciones, porque, él mismo señalaba en el artículo referido al inicio:

> Los más optimistas habrán llegado a pensar que la represión (la represión política y la represión cultural) y la autarquía moral son cosas ya del pasado. Pero son cosas que, además de residir todavía en nuestro presente actual, se han transmutado en la democracia en otra serie de presiones y, por qué no, de represiones contemporáneas (…) Ahí está, entre otros variados aparatos represivos u opresivos de la sociedad del mercado, el discurso publicitario para demostrar, como persuasor textual modélico, que vivimos en una ilusión fabricada –en un sueño, en una ambición, etc.– y no en una realidad autónoma, puesto que, como es bien sabido, la publicidad, más que vender productos compra clientes, para lo cual obviamente ha de vendernos deseos, deseos de consumir y, en particular deseos de exhibir lo consumido.

Este *Ocnos* va dedicado a Luis Sánchez Corral, a su capacidad para demostrarnos que cada día aprendemos algo nuevo; a la humildad desde la que nos convencía de los beneficios de la palabra; al espíritu crítico de quien no está completamente de acuerdo con todo lo que le rodea; a la verdad de su trayectoria académica e investigadora; a la lealtad del profesor y compañero.

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 3

OCI

Sumario

Noviembre 2007

7 *El núcleo de la lectura*
Ciriaco Morón Arroyo

21 *La interacción texto / imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal*
A. Jesús Moya Guijarro y Mª Jesús Pinar Sanz

39 *Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la educación secundaria*
Bartolomé Delgado Cerrillo

55 *Hábitos lectores y competencia literaria al final de la ESO*
Víctor Latorre Zacarés

77 *El uso del Quijote en el aula*
Nieves Martín Rogero

91 *Cuentos y lecciones: textos para los niños decimonónicos en Argentina*
Norma Ayoatti

103 *La evaluación de los libros para niños y jóvenes. Una investigación sobre la experiencia de FUNDALECTURA*
Gemma Lluch y Janeth Chaparro

121 *El cine en la tele: su implicación en la Literatura Infantil y Juvenil*
Celia Romea Castro

Morón Arroyo, Ciriaco
"En el núcleo de la lectura",
en Revista OCNOS nº 3, 2007, p. 7-20.
ISSN 1885-446X.

En el núcleo de la lectura*

Ciriaco Morón Arroyo
Cornell University

PALABRAS CLAVE:
Texto, texto literario, lectura, recepción.

KEYWORDS:
Text, literary text, reading, reception.

RESUMEN:
Se define la lectura como esfuerzo por entender un texto y se trata de describir el momento en que se produce el estallido del significado, o sea, el salto del paso opaco por el texto a la transparencia de la exposición. La conciencia refleja del contenido y valor estético del texto –o la clara conciencia de que no lo entendemos– constituye la recepción por parte del lector. Se procura explicar los diferentes sentidos del término recepción. El estudio aquí intentado, si en alguna medida logra su objetivo, podría servir de base para entender mejor estudios de historia, sociología, psicología y política de la lectura.

ABSTRACT:
Reading is defined as the effort to understand a text, and the article tries to describe the moment in which the transit from signifier to signified, i.e. from the blurry glance through the text to the transparency of the exposition, takes place. The awareness of the contents and aesthetic value of the text –or the lucid awareness that we do not understand it– constitutes its reception by the reader. An effort is made to explain the different meanings of the term reception. If the effort here undertaken succeeds in some measure, it should provide a basis for better understanding studies on history, sociology, psychology, and the politics of reading.

Aspectos del tema

Deseo analizar en qué consiste leer. Por supuesto, se trata de un trabajo de investigación, y en estos casos, el primer objetivo del autor es aprender él mismo. Luego se proponen los resultados a los lectores como una pregunta sobre si el intento ha culminado en éxito o fracaso, y solo en tercer lugar se ofrecen los análisis y conclusiones como posible enseñanza, si los colegas o estudiantes encuentran alguna nueva idea sobre el tema tratado.

El tema de la lectura tiene muchos aspectos. El primero, pero el más superficial y derivado, es el que podemos llamar "política de la lectura". Se trata de las actividades que los organismos del Estado y otros individuos e instituciones promueven para estimular el deseo de leer. Al llamar derivadas a las estrategias de promoción no les quito importancia; pero presuponen la idea de la lectura, y si logran que cada día más personas pasen sus ojos por los libros, no garantizan la comprensión del texto, donde radica la esencia del leer. Si alguien lee a un buen conocedor del latín un texto latino que no entiende, el que lee propiamente es el que escucha, no el que articula palabras que para él no significan nada. Alberto Manguel (2002: 36-38) cuenta que en su juventud le leía textos a Borges, ya prácticamente ciego. En este caso leían los dos, pero más Borges.

Tampoco la sociología de la lectura analiza el fenómeno de leer. Leemos en distintas edades, y la mayor o menor dificultad de acceso a la educación y a los libros, obliga a relacionar la difusión de los hábitos de leer con los diferentes estratos sociales y con las diferentes profesiones. De estos aspectos sociológicos se puede a la vez escribir la historia, para calibrar la difusión de la lectura en diferentes épocas. Sobre estos temas han sido ejemplares los

* Fecha de recepción: 10/01/2007
Fecha de aceptación: 26/02/2007

estudios del profesor Roger Chartier, y para España el clásico libro de Maxime Chevalier, *Lectura y lectores en la España de los siglos XVI y XVII*.

En tercer lugar está la dimensión ética. En general, esa dimensión ha sido objeto de vigilancia en todas las sociedades occidentales. En España nuestros libros clásicos comenzaban con una "censura eclesiástica" o certificado de que no contenían nada contrario a la fe y a las buenas costumbres. Basta recordar los Índices condenatorios y expurgatorios de la Inquisición, los "infiernos" que existían en las bibliotecas para libros prohibidos, y los consejos de muchos educadores sobre lecturas propias o inapropiadas según el estado de formación de los estudiantes. Hoy mismo, ya sin censuras ni quemas, la ética es un tema importante para los estudiosos, como demuestra el libro *Valores y lectura*, publicado en la misma editorial que publica la revista *Ocnos*.

Tanto el antiguo control como la actual reflexión sobre los valores se fijan de modo primario en el contenido de los textos que se leen. Pero es necesario señalar que el hecho mismo de leer supone una postura ética. El lector muestra *deseo* de aprender y *humildad* (pónganse tras esta virtud otras, como *abertura mental, generosidad*), reconociendo la necesidad de enriquecer sus conocimientos. El deseo de entender un texto supone la *decisión* de abrirse a su mensaje, aceptando que quizá ese contenido no se perciba en la primera lectura, sino que sea necesario repasar varias veces el texto para hacerle *justicia*. Quien juzga un escrito por la *reacción espontánea* que le suscita ("los primeros movimientos" de Sancho) o para afianzarse en una *ideología* inconmovible, es un *mal* lector. Todas las palabras en cursiva pertenecen al ámbito de la ética, al margen de los valores o contravalores del texto leído. Después mencionaremos otro aspecto ético: acercarse al texto concediendo en principio que tiene sentido, en vez de buscarle desde el principio contradicciones o ambigüedades.

Los campos de investigación indicados: política, sociología, historia, y ética, son ramas que piden un análisis del fenómeno mismo de leer; pero el fenómeno es tan complejo que tememos siempre olvidar sus rasgos esenciales.

Tipos de texto

Leer: voy conduciendo el coche, encuentro el signo de "stop" y paro. He entendido el mensaje de una señal que en este caso ni siquiera tiene letras, pero es un texto cuyo sentido está acordado por una convención social. Al fin y al cabo, también son una convención las letras del alfabeto de que se componen las palabras. Si no sé descifrar los caracteres del hebreo, las palabras en esa lengua son una serie de líneas con menos sentido que el signo de stop. Con la misma rapidez que el signo de circulación puedo leer una palabra o un sintagma sencillo: "Ferretería", "Frutos secos". En los ejemplos dados he pasado de manera casi instantánea del significante al significado, o sea, he realizado un acto de lectura.

En otros textos el significante se puede leer en un solo acto, pero el paso del significante al significado exige una reflexión prolongada. Ejemplos: el título de la obra de Calderón "la vida es sueño" y el aforismo-poema de Antonio Machado "Hoy es siempre todavía". "Hoy es todavía", y no algunas veces, sino "siempre". ¿Qué dicen esas cuatro palabras? Y si logramos descifrar su significado ¿es verdad lo que dicen? "Hoy" es un significante que connota una unidad cerrada de tiempo, como si fuera un punto. Pero cada punto de nuestra vida se nos presenta como un jalón entre el pasado y el futuro; lo que parece un punto (Hoy) es en realidad un inciso en la línea del perpetuo movimiento (todavía). Y esta es la condición de la vida humana en sentido universal;

por eso "hoy es *siempre* todavía", porque toda ilusión de apresar lo absoluto se diluye en un tránsito hacia otro momento tan limitado como los anteriores.

¿Cómo hemos entendido las palabras de Machado? Desde luego, se entienden de manera más fácil conociendo toda la obra del poeta. Todavía se entienden mejor si se conoce el concepto de "durée" de Henri Bergson. Pero estos contextos son solo ayuda, no auténticas claves. El verso de Machado se puede entender desde sí mismo, porque sus palabras *no pueden significar otra cosa*, o sea, no cabe otra experiencia de la relación entre la ilusión de apresar y dominar el tiempo (Hoy) y la verdadera forma de vivirlo, que es la transición (Todavía). Otra lectura posible sería atribuirle a Machado la intención de decir cosas contradictorias sobre el tiempo, o escudarnos en la panacea de que el verso es "ambiguo". Pero eso sería renunciar a entender sus palabras. Una premisa fundamental en toda lectura es que el texto tiene sentido, no es contradictorio ni se subvierte, como pretenden algunos deconstruccionistas. Sólo cuando sea totalmente imposible encontrarles sentido a las palabras, debemos: primero reconocer que no las entendemos, y después de confesar nuestra ignorancia, recurrir a la posible contradicción, la ambigüedad o el juego en el texto leído.

También se lee en un acto el título-tesis de Calderón: "La vida es sueño"; pero, como en el caso de Machado, la comprensión no es inmediata. Desde luego, los hombres necesitamos dormir, pero es precisamente para vivir despiertos. Y cuando el autor define la vida como sueño, su definición es fruto de su conciencia despierta y refleja sobre la vida. La vida, por tanto, no parece ser sueño. ¿Qué significa, pues, el término en Calderón? ¿Y es aceptable ese significado? Los personajes de la comedia de Calderón se enfrentan con experiencias tan hondas que su conciencia refleja no puede comprenderlas:

> ¡Válgame el cielo! ¿qué veo?
> ¡Válgame el cielo ¿qué miro?
> Con poco espanto lo admiro,
> Con mucha duda lo creo
> ...
> ¿Yo Segismundo no soy?
> Dadme, cielos, desengaño. [1]

Esa descompensación entre la experiencia y la capacidad de comprenderla hace que la conciencia no se crea a sí misma. Todos nosotros nos enfrentamos a experiencias personales de alegría o de dolor y a experiencias sociales de perversión y ejemplaridad que remueven la percepción de nuestro yo y "nos parecen mentira". Nuestra conciencia no puede asimilar o abarcar la realidad que tiene delante. Esa nebulosa de la conciencia refleja, frente a la conciencia directa de la realidad, es la plasmada en la proposición "la vida es sueño".

Ahora comienzo a leer *El Quijote*. Si es mi primer contacto con el libro de Cervantes, sólo podré decir que lo he leído cuando haya terminado de leerlo. En este caso, leer no es un acto, sino una serie de actos parciales –la lectura de cada frase– que se funden al final en el acto complejo de la lectura de todo el texto. El acto complejo que lee todo el texto debe asimilar, corregir y ordenar las impresiones que me sugieren los actos parciales, tanto sobre el contenido como sobre el valor estético y humano de la obra. Leer, en este caso, es percibir contenidos fragmentarios y reaccionar ante ellos en cada uno de los actos, pero esas reacciones ante el fragmento deben ser provisionales y valorarse al final en vista del texto completo.

Ahora bien, ¿cuándo puedo decir que he logrado entender y llegar a una valoración más o menos acertada del *Quijote*? ¿Basta una sola lectura? La comprensión de un texto como el de Cervantes exige estudio: lecturas repetidas en las que se descubren las constantes y correspondencias que constituyen la estructura, los rasgos de los personajes, modos de expresión originales, valores

[1] *La vida es sueño*, vv. 1224-1247.

estéticos como la sublimidad, la belleza o la gracia, y valores humanos, como el buceo en la frontera de la realidad y la ilusión. Un lector aficionado que lee el *Quijote* por primera vez puede entenderlo mejor que un especialista equivocado por ignorancia o por hacerle al texto preguntas inanes; pero lo más probable es que, si el especialista equivocado no entiende el texto, el simple aficionado no tenga mejor fortuna.

Los ejemplos aducidos nos han dado:

- Textos que se leen y entienden en un acto: stop, frutos secos.
- Textos cuyo significante se lee en un acto, pero el paso al significado exige una reflexión que sobrepasa los actos: "Hoy es siempre todavía".
- Un texto, como el *Quijote* (póngase aquí cualquier otro escrito extenso, sea o no sea literario), cuya inteligencia nos enfrenta con el núcleo y las ramificaciones de la naturaleza de la lectura. Nuestro análisis tomará sus ejemplos del libro de Cervantes.

El texto extenso requiere un tiempo prolongado, y normalmente volver sobre lo leído para conocerlo de manera satisfactoria. La complejidad señalada, incluso en textos que se leen con un simple vistazo, me lleva a evitar la expresión "acto de leer" y a emplear la de "fenómeno de leer" [2]. Pero, como he notado, el fenómeno de leer debe contar con los actos de lectura, ya que la visión final del todo acepta, matiza o descarta posturas provisionales sugeridas por los fragmentos leídos en los distintos actos. Al repetir las lecturas para estudiar la obra, se descubren patrones estructurales, rasgos que van definiendo a los personajes, ejemplos de ironía que no se podían percibir en la primera lectura, y el papel de cada uno de los signos parciales en el todo.

La razón de ese papel básico del todo como centro de referencia con respecto a las impresiones y actos momentáneos, es que el autor nos da la última versión de su texto desde su visión del texto completo. Es más, puede haber introducido en las primeras páginas motivos que solo se le ocurrieron al escribir páginas posteriores. Algunos filólogos han sugerido que Cervantes cambió de lugar varios episodios que en versiones anteriores del *Quijote* estaban en otros lugares. Para nosotros esas conjeturas no tienen importancia, ya que debemos leer el libro como nos lo dio su autor. Sin embargo, dentro del texto puede haber señales (inconsistencias, faltas de conexión entre episodios) que pueden dar valor a las especulaciones sobre versiones anteriores de la obra.

Un texto es físicamente una línea de ideas o motivos; pero como estructura de sentido es una esfera en la cual un motivo que aparece al final puede haber sido la premisa que ha fundado otros anteriores. El escrutinio de los libros en el capítulo VI condiciona toda la primera salida del hidalgo, motivada por la mala influencia de su biblioteca. Desde luego, los prólogos de Cervantes son reflexiones críticas del propio autor sobre su texto ya terminado. Después analizaremos un fragmento del prólogo de 1605 y veremos que sólo se entiende bien cuando se ha leído la primera parte del *Quijote*. En realidad, en la primera lectura, cuando el lector sólo va descubriendo y tanteando, no responde al texto tal como lo ha dado el autor. Si tiene suerte, comienza a responder en la segunda lectura, cuando lee cada fragmento en vista del todo ya conocido.

Hasta ahora he hablado de textos literarios y no literarios. La diferencia entre los dos tipos es muy importante para una reflexión sobre la lectura. Recordemos el código de circulación y *El Quijote*. Los textos no literarios condicionan nuestra vida diaria: anuncios, códigos y prospectos orientadores, informes, cartas y peticiones o expresión de deseos. En todos estos casos, entender un texto es percibir el significado o realidad que está condensada en el significante, y una vez percibido el men-

[2] Un libro de ISER, Wolfgang, lleva por título *El acto de leer*. Pero dentro del texto habla del "proceso" o "fenómeno" ("*der Lesevorgang*").

saje, descartamos el significante. Los textos no literarios utilizan la lengua solamente en su función de transmitir ideas, o sea, en su función intelectual. En cambio, el texto literario –repito una idea que se me ha convertido en tópico, pero no he hallado una definición formal más clara del texto literario frente al no literario– hace reverberar la lengua en sus cuatro funciones: intelectual, afectiva, sensorial y estructural. Con estas cualidades, el texto literario deja de ser mero significante y se convierte también en significado. Un verso de Góngora o de Machado se puede traducir a prosa (función intelectual), pero entonces deja de ser poético. Como texto poético debe conservar el ritmo que le viene de los acentos en el orden inmutable de sus palabras, y sus valores cromáticos y musicales. Por eso, al leer un poema o cualquier obra literaria, no se descarta el significante, que es también significado. Entender la obra de arte literario consiste en percibir la realidad o el mensaje, pero también la calidad de la expresión misma, la textualidad. En el *Quijote* no es fácil decidir cuál es el tema principal: la historia de sus personajes o la historia del personaje-autor luchando por producir un libro extenso de ficción "hijo del entendimiento".

El contenido del texto literario está en su forma, no entendida en un sentido reductivo de mero formalismo, sino como lengua con toda su densidad significativa: fusión de idea, emoción, valor pictórico y musical de la lengua, y correspondencias estructurales que producen placer estético.[3]

La lectura ideal

La lectura ideal es la que mejor entiende el texto. Esa lectura ideal es también la lectura inocente. Como se ve, hablo de la lectura y no del lector o lectores, como es corriente entre los que acentúan el papel del lector en la "actualización" de la virtualidad contenida en los textos. La multitud de los lectores hace imposible ninguna clasificación sistemática; en cambio, es posible acotar el concepto de la lectura ideal e invitar a los lectores a responder a la llamada de ese ideal.

El concepto de lector es muy ambiguo. Dámaso Alonso distinguió tres formas de acercarse al texto poético: la del lector, la del crítico y la del científico. Del primero dice: "El primer conocimiento de la obra poética es, pues, el del lector, y consiste en una intuición totalizadora, que, iluminada por la lectura, viene como a reproducir la intuición totalizadora que dio origen a la obra misma, es decir, la de su autor".[4] El lector vislumbrado por Dámaso Alonso no es un primerizo, sino el maestro que ha pasado por muchos ejercicios de crítica y de "ciencia" literaria. En realidad es el filólogo que yo considero lector ideal. En términos generales los lectores se pueden agrupar en dos categorías: el aficionado, y el humanista o filólogo. El primero puede ver *Hamlet* en el teatro (escuchar una comedia representada es una manera de leerla) o leer el *Quijote*; pero el humanista estudia el drama y la novela y los explica como experto en el teatro de Shakespeare o en la obra de Cervantes. De cada tipo de lector se pueden enumerar algunos rasgos. Los del lector casual o aficionado serían:

- Lee lo que se lee a su alrededor; generalmente los libros de última moda y los más accesibles. No es fácil que busque un libro clásico. Un aspecto de la crisis actual de las humanidades consiste en que hemos dejado de existir en la atmósfera de los clásicos.
- Incluso aunque lea a los clásicos, el aficionado los lee sólo una vez, sin volver sobre lo leído. Este hecho suscita en principio dudas sobre la comprensión del texto. De ahí que:
- Su juicio sea la impresión última o la más fuerte que le haya producido un pasaje.

[3] Reflexiones sobre la lectura que pueden servir como introducción y constelación de las emitidas en este artículo, y sobre la naturaleza del texto y el conocimiento literarios, se encuentran en mi libro *Las humanidades en la era tecnológica*, caps. VI-VIII.

[4] *Poesía española*, Madrid, Gredos, 1950, p. 38. Cit. por GARRIDO GALLARDO, M. A. (2003: 84).

- Normalmente no articula su juicio sobre lo leído, y si lo articula será como opinión general sobre todo el texto. A diferencia del estudioso, el lector casual no analiza sino que alcanza un juicio global, que suele ser: me ha gustado o no me ha gustado.
- Estos juicios generalmente expresarán la pena del lector por las injusticias inferidas al protagonista, o el placer por la gracia, el interés y las alusiones a realidades sociales o psicológicas con las que se identifica.
- Si se trata de un texto literario, normalmente el lector aficionado prestará más atención al tema que a la forma y valores artísticos de la obra.

Frente al lector descrito está el profesional: el humanista estudioso de una lengua y literatura concretas o de literatura comparada, que dedica su vida al esfuerzo de entender textos de otros autores.[5] En principio, este lector es el ideal. Pero si su perspectiva está sesgada por prejuicios ideológicos o por métodos que impone al texto como camisas de fuerza, el lector profesional puede ser un falsificador. Otro hecho innegable es que podemos ser especialistas en muy pocas obras o autores. En este caso ¿qué nos ocurre con respecto a la infinidad de textos a los que solo hemos dedicado una lectura? ¿Somos meros lectores casuales? Creo que no. La preparación y disciplina adquirida en el estudio del *Quijote* nos prepara para una lectura competente del *Fausto* de Goethe. El problema estará en que, si para conocer bien la obra de Cervantes necesitamos lecturas repetidas, o sea estudio, sabemos que una sola lectura del texto alemán no nos permitirá percibir muchos de sus detalles; y si estudiamos el *Fausto* como el *Quijote*, repitiendo las lecturas y apuntando los pasos dignos de interés, nos acabamos convirtiendo en lectores ideales. En este caso lo único que nos faltará para ser especialistas en el *Fausto* será conocer la bibliografía sobre el clásico alemán.

La lectura ideal es la que mejor entiende y explica el texto completo, y establece los criterios por los cuales ese texto ha ganado el lugar que ocupa en el canon de obras maestras. Los otros tipos de lectura son legítimos y necesarios, pero su valor se medirá según el grado en que se acerquen a la ideal.

El núcleo: la recepción

La lectura sólo existe cuando se da el paso del significante al significado, y si el texto es literario, cuando se despliega el significante mismo como significado y el lector se mece en la convergencia y divergencia de la tríada: contenido, forma y sentido. Ahora bien, incluso si tenemos suerte en explicar de manera satisfactoria el *Quijote*, no pretenderemos haber agotado su significado y llegado a la interpretación insuperable. Por eso, si la lectura ideal es entender el texto, desde el punto de vista del lector será el esfuerzo por entender un texto. Ese esfuerzo, cuyo éxito será siempre parcial, es lo que llamamos recepción.

Esta palabra tuvo su origen en la formulación del esquema semiótico de Roman Jakobson: Emisión, mensaje, contacto, código, recepción (Garrido Gallardo, 2004: 128). A mí este esquema me ha parecido siempre desorientador por exceso de claridad, ya que asocia con el emisor la dimensión de actividad y con el receptor la pasiva. En cambio, según la experiencia, el "emisor" es al mismo tiempo receptor, ya que escribir es siempre una búsqueda, un investigar. Cervantes lo sabía muy bien; por eso atribuye su libro al inspirador Cide Hamete Benengeli. Por consiguiente, el texto final es un mensaje, cuyo primer receptor es el autor que lo emite. En cambio, si leer el libro de Cervantes nos cuesta varias lecturas, consultas, vueltas sobre ciertos capítulos, y notas para dar expresión refleja a nuestras impresiones, la recepción es un esfuerzo creador: una emisión. No obstante, matizado con estas precisiones,

[5] Para que el análisis de los tipos de lector sea completo conviene recordar al estudiante, que tiene con los textos una relación distinta a la del lector casual y el profesional. El estudiante toma un libro *de texto*, y trata de entenderlo. Pero normalmente no tiene contexto como para situar lo leído en un cierto ámbito intelectual. El estudiante es pasivo frente al libro que estudia. Sin embargo, si el estudiante entiende el texto estudianto, percibe el contenido del texto lo mismo que el estudioso o lector profesional en el tema que estudia.

el esquema de Jakobson nos vale para nuestro propósito, ya que la recepción es el paso del significante al estallido del significado. Y en ese paso consiste la nota esencial de la lectura.

Junto a la noción de Jakobson, al hablar de la recepción se impone mencionar, aunque sea brevemente, la llamada "estética de la recepción", concepto introducido en la crítica literaria por el profesor Hans Robert Jauss (1921-1997). Para no desviarme en una exposición que aquí sería imposible –el marco de este artículo no permite hacer una lectura justa de la obra de Jauss– voy a citar unas palabras del profesor de Konstanz, que exponen a la vez su idea y el contraste con otro estudioso de la recepción:

> "No quisiera entrar una vez más a describir mi diferencia con Gadamer, sino simplemente señalar que yo acentúo la comprensión productiva, de la cual no exceptúo ni los textos clásicos, y por eso he opuesto a la "fusión de horizontes" de Gadamer la producción activa de la "mediación de horizontes", que nos da la posibilidad de la experiencia estética...En el cambio de horizonte de las lecturas el texto poético toma un sentido concreto siempre distinto, pero no cualquier sentido: la historia de la recepción es un proceso en la medida en que el juicio estético corrige constantemente las ocurrencias arbitrarias, en la medida en que reconoce las interpretaciones fructiferas como normativas y distingue la auténtica explicación de la arbitrariedad subjetiva".[6]

Jauss le atribuye a Gadamer la idea de que entender un texto separado de nosotros por varios siglos, supone la vuelta al tiempo de la obra para fundir nuestra capacidad receptiva con el mensaje del texto leído. Esa vuelta produciría la "fusión de horizontes" del texto y el lector. Frente a esa idea, él sostiene que no se vuelve atrás, sino que el lector presente está ya instalado en una línea que hereda y que él va a transmitir hacia delante: esa condición histórica de las lecturas produce la "mediación de horizontes". Entonces nos preguntamos si todas las lecturas tienen el mismo valor, y como eso no se puede afirmar, Jauss advierte que el juicio estético va cortando la cizaña y dejando las buenas interpretaciones como "normativas". Lo que no se dice es que la extirpación de la cizaña supone una lectura nueva del texto en sí mismo, en contra, por lo menos de algunas direcciones de la recepción. Y si la recepción está sujeta al escrutinio, sólo la vuelta inocente al texto puede darnos el criterio para poner sobre nuestra cabeza algunas interpretaciones y arrojar otras a las tinieblas exteriores.

Esto significa que tiene poco sentido comenzar una teoría de la recepción desde una premisa historicista. La recepción es primariamente un hecho individual. Sin tener una posición sobre la obra no podemos apreciar la recepción que se ha hecho de ella. Cada reevaluación supone una inteligencia prístina y directa del texto, desde la cual juzgamos las interpretaciones recibidas. En el caso del *Quijote* con una trayectoria tan larga de imitaciones, reelaboraciones y estudios, se impone un escrutinio de la recepción; por eso discernimos en la extensa bibliografía y tratamos de distinguir el trigo de la paja. Pero de nuevo, el último fundamento de esa operación crítica es la lectura directa del texto, o sea, le fusión de horizontes de Gadamer.[7]

Hay otro aspecto de la recepción, propuesto por Heidegger, el maestro de Gadamer e inspirador de Jauss. La doctrina estética del gran pensador se aplica a todas las artes (y de manera especial a la poesía), pero con respecto a la recepción cobra un sentido especial, ya que su ejemplo es el templo griego, y la arquitectura es un arte para la colectividad. La primera tesis en este punto es que el templo se instala en el "mundo" que el mismo templo conforma. Cuan-

[6] "Auf meine Differenz zu Gadamer möchte ich hier nicht erneut eingehen, sondern nur soviel bemerken, dass ich das productive Verstehen favorisiere, davon auch klassische Texte nicht ausnehme und darum Gadamers *Horizontverschmelzung* die aktive Leistung der *Horizontvermittlung* entgegensetzte, die uns ästhetische Erfahrung ermöglicht"..."Der poetische Text konkretisiert im Horizontwandeln seiner Lektüren einen immer wieder anderen Sinn, aber nicht jeden beliebigen Sinn: die Rezeptionsgeshichte ist ein Prozess, indem das ästhetische Urteil den historischen Wildwuchs ständig korrigiert, indem es fruchtbare Interpretationen als normbildend anerkennt und Deutung aus subjektiver Willkür ausscheidet" (JAUSS, Hans Robert, *Wege des Verstehens*: 381-382).

[7] Sin embargo, la moda de acentuar el papel del lector produjo una actitud crítica muy difundida, que se llamó "respuesta del lector", y en muchos casos desemboca en vulgar relativismo. Ver ECO, RORTY, CULLER Y BROOKE-ROSE (1992).

do en medio del campo se construye el templo, todo el medio circundante se reviste del halo que se difunde desde el recinto sagrado. En torno al recinto del dios se reorganiza el resto del paisaje. El templo vive como tal mientras existen los fieles que lo conservan. La recepción (*Bewahrung*) en este caso es la forma comunitaria de vivir en el ámbito sobre el que irradia la presencia de lo divino. De aquí deduce Heidegger que el arte es una de las formas básicas de expresión de "un pueblo histórico", mientras que las obras expuestas en los museos han dejado de ser lo que originalmente fueron, porque su mundo se ha esfumado o se ha destruido (*Welt-entzug* y *Welt-zerfall*) (Heidegger, 1957: 30 y 54-55).[8]

Aquí se plantearían cuestiones importantes que es imposible desarrollar. La primera es que Heidegger asocia la relación de creador y conservadores con la idea nacionalista que en 1936 –fecha de sus conferencias sobre arte– era básica en el nacional-socialismo alemán. Y la segunda es que las Eginetas del museo de Munich o el Cristo de Velázquez en el Prado, son arte porque tienen algo que trasciende la dimensión religiosa y de identidad nacional que predominó en su primera recepción. El templo y el cuadro son arte, no porque nos incitan a orar –eso es religión– sino porque además de alimentar nuestra fe tienen ciertas cualidades específicamente artísticas que trascienden de la creencia concreta del receptor o conservador. La objeción más certera contra la estética marxista es que la obra de arte no se agota en ser reflejo de las condiciones históricas del momento en que surge; pues bien, algo parecido puede objetarse aquí a Heidegger: la obra de arte no se agota en "su mundo", sino que pertenece al mundo que comparte con sus contempladores, incluso en el museo. De hecho, una obra clásica de arte es clásica en la medida en que supera las condiciones sociales y culturales de su circunstancia.

El análisis anterior nos permite concluir que la recepción tiene tres sentidos:

La recepción semiótica: la lectura propiamente dicha. El encuentro del receptor con el mensaje del texto. Esa recepción se da volviendo siempre al texto y tratando de desplegar el significado objetivo de sus palabras.

La recepción social: se suele repetir que el *Quijote* fue leído por los primeros receptores como libro cómico y las lecturas "serias" vinieron después, como atribución de significados ignorados por el autor y sus contemporáneos. Estas ocurrencias son imprecisas y falsas, porque un texto cómico puede llevar incrustado un mensaje serio. En *La vida es sueño* se da un ejemplo precioso en que el mismo autor desentraña el contenido serio de su corteza graciosa y amena. Rosaura recita la historia del sabio que sólo se alimentaba "de unas hojas que cojía", y ella misma despliega la moraleja en los versos que siguen al cuento:

> Quejoso de mi fortuna
> yo en este mundo vivía,
> y cuando entre mí decía:
> ¿habrá otra persona alguna
> de suerte más importuna?
> Piadoso me has respondido,
> pues volviendo en mi sentido,
> hallo que las penas mías
> para hacerlas tú alegrías
> las hubieras recogido" (VS, vv. 263-72).

La recepción histórica: ¿Cómo se produce el puente entre el texto de otros ambientes con el lector actual? Entender es de alguna forma "fusión" (Gadamer), no indefinida "mediación de horizontes" (Jauss). Ante cualquier texto, nuestro propósito es la recepción semiótica, o sea entenderlo. Tratándose de una obra de hace cuatro siglos, habrá una pregunta posterior: cómo hacemos el puente entre su fecha y la nuestra. Y luego, podremos construir la historia de la recepción y tomar postura frente a ella.

[8] HEIDEGGER distingue con plena claridad entre arte y religión. No obstante, su acento en las páginas aquí citadas sobre la inserción de la obra en su mundo y el carácter trascendente que le da a esa inserción, creo que le llevan a postergar excesivamente los aspectos del arte que llamamos formales.

Radiografía del entender

Deseamos "leer", o sea, entender el *Quijote*, un signo muy complejo que consta de muchos más simples. Para ver cómo se produce el estallido de luz, tomamos un párrafo que contiene diversas maneras de producirse el relámpago (las cursivas son, naturalmente, mías):

> "*Desocupado lector:* Sin juramento me podrás creer que *quisiera* que este libro, *como hijo del entendimiento*, fuera el más hermoso, el más gallardo y el más ingenioso que pudiera imaginarse. Pero no *he podido* yo contravenir el orden de naturaleza; que en ella cada cosa engendra su semejante. Y así ¿qué podrá engendrar el estéril y mal cultivado *ingenio mío* sino la *historia de un hijo seco*, avellanado y *lleno de pensamientos varios*?" (Primera parte, prólogo).

No ofrece ninguna dificultad la expresión "desocupado lector". Pero puede tener un significado digno de nota. El lector que lea la historia del ingenioso hidalgo manchego no estará ocupado en labores graves, sino ocioso, y por eso puede dedicarse a leer un libro intrascendente. "Desocupado" es, en el fondo, una declaración de modestia por parte del autor, con respecto a la importancia social de su libro.

Después el autor declara su anhelo de corresponder a la atención del lector con el mejor libro posible (*Quisiera*). Tampoco el lector encuentra enigma alguno en el significado del verbo querer. Pero sí surge el enigma en la oposición *querer-poder*. Porque el autor dice que ha experimentado una lucha entre el deseo (quisiera) y el resultado (no he podido yo contravenir...). Después, a través de todo el *Quijote* esa lucha entre el querer y el poder se manifiesta como la esencia del fenómeno de escribir. Escribir es el deseo y esfuerzo por producir el mejor texto imaginable, pero en contraste con la sobria realidad de que producimos lo que podemos o se nos ocurre. Cervantes analiza esta experiencia con su proverbial genialidad, convirtiendo el *Quijote* en el precipitado de un inspirador-autor Cide Hamete Benengeli, y un autor-comprador de una traducción, llamado Miguel de Cervantes. El *Quijote* es la historia *cómica* de unos personajes y la búsqueda *épica* de un libro extenso de ficción, *hijo del entendimiento*.

Por ser hijo del entendimiento se diferencia de los libros de caballerías, que son hijos de la fantasía loca. En este mismo párrafo el libro parece hijo de dos padres: del entendimiento y del ingenio. Estas dos palabras mostrarán su densidad a lo largo de todo el libro. El *ingenio* es el componente creador del entendimiento, y el *juicio* su función de selección y disposición. Cuando el hidalgo se vuelve loco, pierde el juicio, la capacidad de contrastar sus ilusiones con la realidad, y se le queda el ingenio suelto. De ahí sus "pensamientos varios", es decir, cogitaciones sin control ni dirección, cuyo resultado en la primera parte serán la derrota y los infinitos palos. El *Quijote* en cuanto libro es hijo de un *entendimiento* que sabe imaginar episodios y casarlos de manera que parezcan verdaderos: ingenio con juicio. Poco después en el mismo prólogo Cervantes se llama "padrastro" de don Quijote. Pero cuando Avellaneda le usurpa la paternidad, Cervantes no cede la custodia: se proclama padre y único creador de su libro. El juego padre-padrastro es, desde luego, humorístico. Pero en el humor trasciende el genial análisis de que todo autor es padre de su texto, porque lo engendra con esfuerzo, y al mismo tiempo padrastro, porque tampoco surge si no se lo regala Cide Hamete o una musa maternal. Cuando nos ponemos a escribir y "no nos sale nada", es porque nos falta el regalo.

La inteligencia del texto se ha producido en los siguientes pasos:

- El significado de la expresión "desocupado lector" es obvio, como el de stop de que hablábamos al principio.

No le exige al lector realizar en sí mismo el trabajo de descodificación desde la propia experiencia, como el que exigían las proposiciones de Calderón y Machado (La vida es sueño, Hoy es siempre todavía). Pero la apelación al lector cobra densidad significativa desde el resto del libro: Cervantes saluda con la modesta pretensión de ofrecer una obra humilde de honesto entretenimiento.[9]

- Querer-poder es un contraste que cobra pleno sentido como descripción del rasgo esencial de toda escritura: la lucha entre el deseo y la capacidad. El espesor significativo del pasaje se percibe mejor cuando se ve que constituye el término clave de la relación Cervantes-Cide Hamete (y después Avellaneda), y la conversión del *Quijote* en un taller sobre cómo se logra un libro "hijo del entendimiento".
- La expresión "hijo del entendimiento" es la única que se parece a las de Calderón y Machado, en el sentido de que su significante es un enigma cuyo significado parece oculto. ¿No son todos los libros hijos del entendimiento? Según Cervantes, los libros de caballerías no lo son. Todo el *Quijote* será la interacción de tres personajes: el caballero, llevado de su *ingenio* sin juicio (fantasía loca), Sancho, dirigido por los *sentidos*, y el autor: el *entendimiento*, que va casando y dándole al lector las claves de los desatinos de sus dos personajes. El cuarto personaje principal, Dulcinea, es creado por los tres anteriores, y cada uno la proyecta según su horizonte mental: fantasía (don Quijote), sentido (Sancho) y entendimiento (el autor).

Entender el texto –leerlo– ha consistido en realizar en nosotros la experiencia a la que nos invitaban las palabras. Entender supone ver la realidad a la que el texto apunta y, por tanto, darle nuestra propia formulación, que ha sido la interpretación. Esto ha ocurrido en cuatro casos al descifrar la frase que teníamos delante: el verso de Machado, el título de Calderón, la definición del libro como hijo del entendimiento y la definición de la escritura como lucha entre el querer y el poder. Todo entender consiste en asimilar como experiencia propia la realidad a la que el texto apunta. El sentido del sintagma "desocupado lector" ha mostrado su densidad significativa al ponerlo en relación con la actitud del autor ante su libro. Este ejemplo abre un segundo camino para entender la comprensión: la relación del texto con contextos que sirven como claves para entenderlo. Un libro como el *Quijote* es un texto complejo en sí, en muchas de sus frases; pero lo es mucho más por la riqueza de contextos en los que se inserta. Hablo de contextos, en plural: el de su tiempo, sociedad y cultura (pónganse aquí todos los aspectos de la historia de su época), y el de otros tiempos y sociedades, ya que es una obra universal precisamente porque refleja experiencias humanas y artísticas no limitadas a sus circunstancias.

El ejemplo de lectura fundado en las primeras palabras del prólogo permite concluir que debe hacerse un recorrido analítico por todo el libro, desplegando la densidad de todos los signos concretos que ofrezcan un espesor análogo al de las palabras analizadas por nosotros. Esta función debiera cumplirse en una edición anotada del libro, que estuviera a la altura de la teoría literaria actual. Hasta ahora, las ediciones de los eruditos han dado magníficas explicaciones de aspectos superficiales, pero son inútiles para la comprensión estética y humana de la obra.

Después de desplegar el libro en sentido analítico, habrá que buscar los signos constantes frente a los esporádicos. En este punto nos servirán ciertos términos clave, cuya virtualidad se verá unas veces por su frecuencia, pero otras por su densidad significativa, aunque no sean muy frecuentes. Destacaría en

[9] Puede encontrarse otro significado, si contrastamos la actitud conciliadora de CERVANTES con el insulto al lector que abre el *Guzmán de Alfarache*: "Contigo hablo, bestia fiera". Pero nuestra atención aquí no es el análisis del *Quijote* sino dar ejemplos para el análisis del fenómeno de leer.

este punto el conjunto de términos que sirven para caracterizar la conducta de un personaje o de todos en general: entendimiento, ingenio, voluntad, deseo, etcétera.

En tercer lugar, después de desplegar los signos parciales, debemos recordar que el *Quijote* es un signo único, a pesar de su inmensa complejidad. El texto, como totalidad, plantea preguntas fundamentales que no plantean los fragmentos; entre ellas la pregunta básica: si es una obra maestra ¿en qué consiste su maestría?

Y estamos en 2007, no en 1615. Existen hitos de la recepción del libro: desde las parodias cómicas primitivas a lecturas esotéricas de todo tipo. ¿Cuántas de estas visiones son sensatas y cuántas son la cizaña u hojarasca (*Wildwuchs*) de que hablabla Jauss? Curiosamente, el único medio a disposición del lector actual para distinguir el trigo de la cizaña es la perenne vuelta al texto original, la relectura cada vez más exigente; tratar de despojarnos de prejuicios y acompañar al texto para que se exprese por sí mismo. El papel del lector, según Heidegger, es dejarse hablar por el texto, y la interpretación es quitarle todo tipo de adherencias para que aparezca y brille sin intervenciones extrañas.

El leer-entender no consiste en introducir claves ni en descifrar supuestos enigmas ocultos, sino en desplegar de manera refleja eso que está en la superficie. "Hijo del entendimiento": si conocemos el significado del término entendimiento en tiempo de Cervantes, se entiende perfectamente su expresión. La densidad significativa del sintagma "hijo del entendimiento" no proviene de ningún significado alegórico, sino que es el significado literal, percibido cuando se compara el libro de Cervantes con los de caballerías. Pero eso es también obvio desde las primeras páginas del *Quijote*. Por eso he insistido en que leer es desplegar el significante mismo, no postular un estrato secreto supuestamente recubierto por el significante como corteza.

El tipo de lectura inspirado en la idea de Heidegger comprende estos pasos: 1) paráfrasis; formulación sencilla de una lectura atenta; 2) análisis de cada fragmento en su espesor significativo; 3) análisis de episodios en el mismo sentido (aquí será discutible la manera de acotar y seleccionar los episodios); 4) el todo: signos fundamentales que afectan a todo el texto, rasgos de los personajes, estructura; 5) la maestría de la obra maestra: originalidad y profundidad de la experiencia humana dramatizada en el libro, y categorías estéticas que conforman la realización de esa verdad en el texto concreto. 6) La recepción ha ido suscitando temas sobre el ideario de Cervantes, sus actitudes personales sobre la religión y otros valores sociales de su tiempo, etc. Este esquema, que me parece el más comprensivo para leer el texto cervantino, es el seguido en mi libro *Para entender el Quijote* (Morón, 2005).

El encuentro con el texto se hace posible porque apunta a una realidad que invita al lector a mirarla. Cuando el lector entiende un escrito de otro, no se funde con el conocimiento o intención del autor de ese escrito, sino que ve la realidad plasmada en lo leído. El texto es el núcleo en el que se encuentran el autor y el lector, los dos investigando realidad. Pero quizá la expresión correcta de ese encuentro no sea "fusión" de horizontes, ya que ni el autor ni el lector permanecen en su mundo respectivo: la relación es una "diferencia", es decir, un punto de convergencia y divergencia.

El entender presenta tres momentos: 1) compartir el modo de pensar del autor de forma que nosotros mismos pudiéramos presentar sus ideas como nuestras. Sin esa inicial aceptación metódica no hay comprensión. 2) Reflexionar sobre lo leído y sus premisas para ver si las aceptamos o rechazamos,

y desde esta postura aceptar o rechazar las tesis que hemos comprendido y, por tanto, aceptado metódicamente. 3) Juzgar desde nuestro pensamiento el valor humano y estético de la obra que leemos.

La competencia para la lectura

Aquí, como al principio, prefiero hablar de la competencia para la lectura y no de la competencia de los lectores. El concepto abstracto se puede definir; en cambio, ya hemos visto lo difícil que es definir al lector, que si es honrado, será un estudiante en perpetuo proceso de preparación. La competencia para la lectura ideal exige:

- Conocimiento del resto de la obra del autor. Sus paralelos permiten dar el último sentido a frases que de otra manera podrían ser ambiguas.
- Conocimiento del significado de las palabras y de sus combinaciones, cuando la distancia en el tiempo nos haya enajenado algo del lenguaje de una obra del pasado.
- Conocimiento de la doctrina vigente –en este caso en tiempo de Cervantes– sobre los criterios de descripción y valoración de la persona y de la estratificación social: rey-vasallo, noble-villano, hombre-mujer, señor-criado, honor/nobleza-honor/conducta, cristiano viejo-cristiano nuevo. Sólo desde este trasfondo se pueden entender las valoraciones de las personas y su conducta.
- Un esfuerzo por superar intereses personales para permitir hablar al texto, según la sugerencia de Heidegger. Más que equiparnos, la competencia lectora exige desnudarnos de prejuicios y expectaciones para abrirnos al mensaje del texto, sin olvidar lo que hemos dicho de la crítica.

No debiéramos repetir el tópico de que Cervantes no escribió para filólogos, sino para el "público iliterato".[10] Por de pronto no escribió contra los eruditos o filósofos, cuando él mismo introduce en el *Quijote* auténtica crítica literaria y convierte el libro en un taller de reflexión teórica sobre la naturaleza del texto literario. En varios trabajos he notado que en la primera parte, después de cada narración algún personaje comenta el interés de lo narrado y la calidad en el modo de contar. En el capítulo III de la segunda parte y en otros lugares (II.44), se hace autocrítica de la primera, y a partir del descubrimiento del *Quijote* de Avellaneda (II.59) la comparación entre los dos libros es un tema central.

Cervantes no escribió para filólogos, pero escribió con una preparación intelectual superior a la de los pajes lectores de su libro, con alusiones concretas a los clásicos, la Biblia, la doctrina católica codificada en la escolástica, a los libros de caballerías y la literatura española desde el romancero, y a varios clásicos italianos. El lector competente de hoy debe conocer ese legado, que está en el *Quijote*, si quiere apreciar el libro de manera consciente. La competencia ideal es la que permita reproducir el saber que el autor puso en su libro, y no creo quepa duda de que muchos lectores de su tiempo, formados en una colegio de jesuitas o en una universidad, tenían esa formación que hoy nosotros sólo logramos con la investigación.

Junto a la competencia para desvelar los contenidos que llamaríamos de conocimiento, en los cuales no hay distinción entre el texto literario y no literario, para valorar el *Quijote* como obra de arte se necesitan criterios estéticos. Esta palabra tiene a veces connotaciones negativas, pero debemos dejarla en su sentido más positivo y en su ambigüedad, ya que la idea de estética hoy merece un análisis más detenido, sobre todo cuando tantos métodos de acceso al texto literario han olvidado esa dimensión.

Además de la competencia intelectual está la ética (otra vez lectura y valores). El lector puede abrirse a un texto en actitud sana, deseoso de entender y

[10] "Yo recuerdo haber visto en el teatro al público iliterato de las galerías aplaudir entusiasmado aquellos largos romances de Calderón, de los cuales solo penetraba el hechizo musical, la espléndida armonía. Algo de esto ha de sucederle a V. Hay en su estilo, aparte de la vida incomparable, no sé qué generosidad, qué nobleza, que abre sus secretos al más rudo en letras, si acierta a ser sujeto de corazón" (ESCALANTE, Amós de, Carta a MENÉNDEZ PELAYO, Santander, 8.X.1889. *Epistolario*, X, carta 174, p. 150).

de aprender, o con sospecha y resentimiento, por aversión previa al autor o por otras razones. Una forma pueril de resentimiento es la "deconstrucción": acercarse a un texto para buscarle posibles contradicciones o defectos. ¿Qué sería una lectura deconstructiva del *Quijote*? Por de pronto, no sería una lectura, ya que sólo podría fijarse en fragmentos y no en el texto completo.

Como he dicho, fijar los rasgos de la competencia para la lectura es posible. ¿Cómo se encarna en el lector? Los especialistas en psicología del desarrollo, concretamente en el proceso de aprender, nos enseñarán estrategias concretas. La fenomenología nos descubre que el lector hace camino al andar. Las lecturas repetidas y el aprovechamiento de la bibliografía sobre el *Quijote* nos van haciendo más y más competentes sobre el libro de Cervantes, si no caemos en el berenjenal de preguntas vacías, ideologías ajenas al texto o métodos sesgados. Después, el hábito adquirido en la lectura ideal de un texto, nos prepara para entender otros quizá en la primera ojeada.

Conclusiones

He identificado la lectura ideal e inocente con el estudio más riguroso de un texto. Todos los demás niveles son legítimos, pero lo serán más o menos en la medida en que se acerquen o alejen del ideal.

El proceso de lectura-estudio, ejemplificado en el *Quijote*, presenta varios estadios que van desde la interpretación de cada frase en el enigma que pueda presentar en sí misma o por su situación en el contexto, hasta la crítica de la recepción histórica y de los problemas que los receptores han acumulado en torno al libro entero.

La esencia de la lectura es el entender o la recepción en el sentido original de la semiótica: recibir es entender. En ese misterio no fundimos nuestro horizonte de lectores con el del autor del texto, ni menos entramos en la galería de supuestos mediadores en una correa sin fin. La fórmula es: el emisor brinda una realidad que él mismo ha recibido (de Cide Hamete Benengeli), y el receptor sencillamente la estudia y la percibe según su capacidad o competencia.

La competencia consiste en la capacidad de analizar con precisión los conceptos y situaciones que presenta el texto, incorporarlas a su contexto, desvelar su trasfondo en la filosofía de su tiempo, y valorarlas. Si el texto es literario, junto a la valoración ideológica es imprescindible la valoración estética.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

– CALDERÓN DE LA BARCA, Pedro (1636). *La vida es sueño*. Ed. C. Morón, Madrid: Cátedra, 1991.

– CHARTIER, Roger (1994). *El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.

– CHEVALIER, Maxime (1975). *Lectura y lectores en la España de los siglos XVI y XVII*. Madrid: Turner.

– ECO, U., RORTY, R., CULLER, J., y BROOKE-ROSE, Ch. (1992). *Interpretation and Overinterpretation*, ed. by Stefan Collini, Cambridge, Cambrige Univ. Press.

– GADAMER, Hans Georg (1975). *Wahrheit und Methode*, 4. Auflage. Tübingen, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).

– GARRIDO GALLARDO, Miguel Ángel (2003). "Consideraciones necesarias para una semiótica desde la recepción", en HERNÁNDEZ GUERRERO, et al., *La recepción de los discursos: el oyente, el lector y el espectador*, pp. 79-94.

—— (2004). *Nueva introducción a la teoría de la literatura.* 3ª ed. Madrid: Editorial Síntesis.

– HEIDEGGER, Martin (1957), "Der Ursprung des Kunstwerkes", en *Holzwege*. Frankfurt/M: V. Klostermann.

– HERNÁNDEZ GUERRERO, J. A., GARCÍA TEJERA, Mª. Carmen, MORALES SÁNCHEZ, I., COCA RAMÍREZ, F. (eds.) (2003). *La recepción de los discursos: el oyente, el lector y el espectador.* Cádiz: Universidad de Cádiz.

– ISER, Wolfgang (1976). *Der Akt des Lesens. Theorie äesthetischer Wirkung*, München: Wilhelm Fink Vlg.

—— (2000). *The Range of Interpretation*, New York: Columbia University Press.

– JAUSS, Hans Robert (1970). *Literaturgeschichte als Provokation*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Vlg.

—— (1994). *Wege des Verstehens*. München: Wilhelm Fink Vlg.

– MANGUEL, Alberto (2002). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza.

– MENDOZA FILLOLA, Antonio (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector.* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

– MENÉNDEZ PELAYO, Marcelino (1986). *Epistolario de Menéndez Pelayo*, ed. M. Revuelta Sañudo, tomo X. Madrid: Fundación Universitaria Española.

– MORÓN, Ciriaco (1998). *Las humanidades en la era tecnológica*. Oviedo: Nobel.

—— (2005). *Para entender el Quijote*. Madrid, Ediciones Rialp.

– YUBERO, Santiago, LARRAÑAGA, Elisa y CERRILLO, Pedro C., (eds.) (2004). *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares.* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Moya Guijarro, A. Jesús
Pinar Sanz, María Jesús
"La interacción texto / imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal", en *Revista OCNOS* nº 3, 2007, p. 21-38. ISSN 1885-446X.

La interacción texto / imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal*

A. Jesús Moya Guijarro
María Jesús Pinar Sanz
Universidad de Castilla-La Mancha

PALABRAS CLAVE:
Libro Infantil Ilustrado, Multimodalidad, Semiótica Social, Interacción Texto / Imagen.

KEYWORDS:
Picturebook, Multimodality, Social Semiotics, Text / Image Interaction.

RESUMEN:

El objetivo de este artículo es realizar un análisis multimodal de un álbum ilustrado, basándose en el modelo semiótico de Kress y van Leeuwen y en las categorías de interacción texto / ilustración de Nikolajeva y Scott. El análisis revela un claro predominio de relaciones simétricas, complementarias y de ampliación, que desempeñan una función determinante en la creación de significado, tanto a nivel textual como visual.

Los componentes verbales y visuales están cuidadosamente distribuidos en cada página, de forma que ambos modos, a la vez que se complementan, se especializan en la transmisión de aspectos informativos específicos. Autor e ilustradora parecen combinar sus esfuerzos para mostrar la historia desde dos perspectivas, la visual y la verbal, con el objetivo de facilitar al niño la comprensión del cuento y mantener su interés en la historia narrada.

ABSTRACT:

This paper attempts to employ a multimodal analysis of a children's narrative in order to ascertain the extent to which the visual can add to the verbal. Basing mainly on the theories of Kress and van Leeuwen and supplemented by the picturebook theories of Nikolajeva and Scott, this study reveals an essentially symmetrical and complementary / enhancing creation of meaning at both visual and verbal levels.

Visual and textual components seem to reinforce each other and fulfil complementary roles. Content is transmitted both through the verbal and the visual but each mode specialises in the transmission of particular meanings. The writer and the illustrator combine to tell the story from two different perspectives, the visual and the verbal, with the aim of making the plot easily accessible for the young child and, in turn, keeping their attention and interest in the story being narrated.

Alice was beginning to get very tired of sitting by her sister on the bank, and of having nothing to do: once or twice she had peeped into the book her sister was reading, but it had no pictures or conversations in it, "and what is the use of a book," thought Alice "without pictures or conversation?" (Alice in Wonderland, Carroll 1986: 9).

1. Ámbito, objetivos y estructura del estudio

La utilización de recursos multimodales y su combinación dentro de un contexto socio-cultural específico son características inexorablemente ligadas a la sociedad actual, donde la transmisión de significado es un proceso interactivo y dinámico que se realiza a través de diferentes modos o códigos semióticos (Kress y van Leeuwen 2001; Lemke 1998; Wee 1999). El uso de elementos visuales en el discurso escrito es un aspecto de la multimodalidad que actualmente está atrayendo especial atención en el campo de los estudios del discurso, puesto que el desarrollo de las nuevas tecnologías y el potencial comunicativo de la imagen evidencian, cada vez más, que el significado, en raras ocasiones, se construye únicamente por medio del lenguaje impreso (Baldry y

* Fecha de recepción: 17/01/2007
Fecha de aceptación: 26/02/2007

Thibault 2006). Sin embargo, la manera en la que se complementan, se refuerzan o se organizan los componentes verbales y visuales de un mensaje en un contexto específico no está claramente determinada (Renkema 2004; O'Halloran 2000; Thibault 2000; Kress y van Leeuwen 2001). Por ello, el objetivo de este artículo es analizar la interacción entre la palabra y la imagen en un cuento infantil destinado a primeros lectores, *Adivina cuánto te quiero*, escrito por Sam McBratney e ilustrado por Anita Jeram. Nuestro propósito es descubrir cuales han sido las posibles motivaciones comunicativas que han llevado al escritor y a la ilustradora del cuento a presentar la información visual y textual de una forma concreta y específica y, a su vez, analizar cómo la combinación de modos semióticos visuales y textuales puede llegar a determinar la comprensión del cuento por parte del niño.

Los libros ilustrados infantiles se han analizado en relación con la psicología del desarrollo y su efecto terapéutico en el lector (Spitz 1999), como objetos de la historia del arte (Cianciolo 1970; Lacy 1986) o en función de su diversidad temática y estilística[1] (Bader 1976; Feaver 1977). Sin embargo, la mayor parte de estas investigaciones otorgan un segundo plano al análisis de la interacción entre la imagen y el texto en las obras infantiles. Rompiendo con esta línea, en los últimos veinte años un número importante de críticos han centrado su atención en este aspecto y han considerado que las imágenes, al igual que el texto impreso, desempeñan una función determinante en la creación del significado, llegando a ampliar notablemente el potencial informativo del mensaje (Moebius 1986; Nodelman 1988; Sipe 1998; Navas 1995; Agosto 1999). De hecho, Nodelman (1988: 196), entre ellos, asume que un álbum ilustrado sólo puede decodificarse si se tienen en cuenta tanto las imágenes como las palabras, y afirma:

> Words can make pictures into rich narrative resources –but only because they communicate so differently from pictures that they change the meaning of pictures. For the same reason, also, pictures can change the narrative thrust of words.

Para él, cada libro ilustrado cuenta al menos tres historias –una verbal, una visual y una tercera que surge de la combinación de las dos anteriores. Estos comentarios nos hacen considerar que, aunque la palabra y la imagen se influencian mutuamente, la relación entre ellas nunca es simétrica o totalmente paralela (Lewis 2001: 35), cada modo se especializa en la transmisión de significados específicos. En palabras de Graham (2000: 61):

> What pictures do best is show –they show what characters look like, what they are doing and the setting in which they move. To some extent, they show us what characters are feeling. What words do best is name, locate in time, generalise and tell us what characters are saying or thinking. They can also tell us what happened earlier or what might happen later.

Así, mientras que en la escritura las palabras se basan en la 'lógica del discurso', marcada por los conceptos de tiempo y secuencia, la 'lógica de la imagen' responde a la presentación del espacio y la simultaneidad (Kress 2003).

El marco teórico en el que se fundamenta este análisis está basado en el modelo visual desarrollado por Moebius[2] (1986) y Nikolajeva y Scott (2001) y en la Semiótica Visual de Kress y van Leewen (2006 [1996]) anclada, a su vez, en la lingüística sistémica de M. A. K. Halliday (2004). Nuestro análisis se centra en el estudio de los distintos modos de expresión que se utilizan en los libros ilustrados infantiles, en la descripción de sus recursos semióticos, esencialmente lo que se puede decir y hacer con imágenes, así como en la relación de éstas con el componente textual. Sin menospreciar el valor de la palabra escrita, coincidimos

[1] Desde una perspectiva diferente, García Padrino (2004) ha realizado un estudio detallado de las funciones de la ilustración en el que se ofrece una panorámica histórica de la evolución de esta manifestación plástica en la Literatura Infantil desde el último tercio de siglo XIX hasta finales del siglo XX.

[2] Moebius (1986: 136) ofrece un número de códigos para ayudarnos a leer y descodificar las imágenes en los libros ilustrados infantiles y entender su naturaleza secuencial. Los códigos que propone son *tamaño, reapariciones decrecientes (diminishing returns), marcos (frames)*, y también la posición del objeto dibujado, es decir, si está situado en la parte alta o baja de la página, en el centro o en el margen, a la izquierda o a la derecha. Como veremos posteriormente, a estos códigos también hacen referencia Kress y van Leewen (2006[1996]).

con Cañamares (2006) cuando afirma que la ilustración tiene, si cabe, mayor importancia que el texto en los libros dirigidos a primeros lectores, ya que el niño conoce el libro a través de la voz del adulto y de la imagen, que bien corrobora, amplía o contradice la información verbal.

En función de estos planteamientos, este artículo queda estructurado de la siguiente forma: en primer lugar, tras describir las características genéricas de *Adivina cuánto te quiero* y los modelos semióticos visuales de Kress y van Leeuwen (2006[1996]) y Nikolajeva y Scott (2001), analizaremos el potencial comunicativo y la organización de sus ilustraciones, numeradas en función de su orden de aparición en el cuento[3]. Posteriormente centraremos la atención en la interacción texto / imagen y en la forma en la que estos dos componentes se complementan, refuerzan o amplifican la información transmitida por el escritor y la ilustradora. Las conclusiones que el análisis multimodal arroja ponen punto final a este estudio en el que se asume, siguiendo los planteamientos de Kress y van Leeuwen (2001), que los principios semióticos operan en y a través de diferentes modos.

2. Características genéricas del cuento[4]

Antes de comenzar el análisis, consideramos conveniente hacer una breve referencia a las características genéricas del libro ilustrado objeto de estudio, del que se han vendido más de 15 millones de copias en más de 37 lenguas desde el momento de su publicación en 1994[5]. Estamos ante una narración sencilla y breve, sin complicaciones argumentales, que avanza linealmente hasta que la liebre pequeña color de avellana concilia el sueño tras su incesante intento de describir el gran amor que siente por la figura materna. En ella coinciden muchas de las características propias de la literatura infantil de tradición popular, ya que se presenta una sola historia de trama argumental simple y estructura repetitiva en la que no se hacen descripciones extensas que pudieran romper con el ritmo narrativo (Anderson 1992). El relato está dominado por un narrador omnisciente en tercera persona que adopta la forma del narrador tradicional y refleja una historia, situada en un tiempo indeterminado, normalmente en pasado y con un valor atemporal. El narrador se limita a explicar qué hacen los personajes y a cederles la voz a través de la reproducción directa de los diálogos en primera persona. El lenguaje, aunque más elaborado que la lengua coloquial, está próximo al entorno del niño y no es técnico. Las estructuras, de corte repetitivo, hacen la historia más predecible. El texto es breve y sencillo desde una perspectiva sintáctica, organizado en párrafos que no superan las cuatro o cinco líneas de media.

El número de personajes se reduce a dos y éstos son planos y estáticos (Lluch 2003), ya que están construidos en torno a una sola idea y no sufren transformaciones importantes a lo largo del relato. Los calificativos que se utilizan para describirlos son elementales (grande, pequeña, color de avellana) y responden al estereotipo del personaje animal de los cuentos infantiles. Se desprende una gran carga afectiva, reflejada en el uso de superlativos (Eso está lejísimos), interjecciones y exclamaciones (¡Uf!, ¡Umm… cuánto!, ¡Ojalá yo tuviese brazos tan largos!), y la utilización frecuente de la primera persona y el tiempo presente en los diálogos (Yo te quiero hasta la punta de tus pies). A diferencia de los cuentos tradicionales, no existe un personaje realmente antagonista, a pesar de la competición que parece establecerse en un intento por superar las manifestaciones de amor que madre e hija se regalan. Tampoco se refleja un conflicto externo en el que

[3] La primera ilustración se corresponde con la página nº 1; la segunda, con las págs. 2-3 y así sucesivamente hasta la composición nº 11, ubicada en las páginas 20-21. Desde la ilustración nº 2 hasta la nº 11 todas las composiciones siguen el formato de doble página. En la página 22, sin embargo, hemos distinguido dos cuadros distintos, el 12 y el 13, seguidos de la ilustración nº 14 en la página 23, donde no aparecen elementos verbales. La composición 15 se corresponde con las páginas 24-25. En la página 26 de nuevo volvemos distinguir otras dos cuadros, el 16, que ocupa la parte superior, y el 17, que se extiende hasta la página siguiente. La última ilustración, la nº 18, ocupa la página 28 del cuento.

[4] Sobre el concepto lingüístico y literario de género en el ámbito de la literatura infantil, véase Albentosa y Moya (2001) y Sotomayor (2000).

[5] Hemos utilizado para su análisis la versión en castellano de la editorial Kókinos S. A., publicada por vez primera en 1995 y traducida por Esther Rubio. Desde su primera publicación en versión original el cuento no ha pasado desapercibido ni para la crítica literaria, que le ha concedido varios premios, ni para los departamentos de marketing, ya que existen numerosos productos comerciales relacionados con la historia, desde porta fotos a calendarios, álbumes, muñecos, puzzles, CDs o materiales escolares.

el personaje principal se vea obligado a emprender una lucha con el antagonista (Propp 1972). Se refleja, más bien, un sentimiento, el amor materno-filial.

Se utiliza mayoritariamente el formato de ilustraciones a doble página, quizás debido a la importancia que se concede a los escenarios abiertos o al paisaje en el que se desarrollan las acciones. Este formato aparece combinado en cinco ocasiones con el de página simple o el de media página. En cinco casos el texto aparece bajo la ilustración, de forma que el receptor primero observa la imagen para después centrar la atención en la palabra impresa. Sin embargo, generalmente el texto precede a la imagen, evitándose así una pauta o ritmo de lectura uniforme y predecible. Normalmente se concede más importancia a la parte visual que a la escrita, que tan sólo ocupa el 30% del espacio de las dobles páginas. Hay incluso una ilustración que se presenta sin texto. Por último, se ha encontrado un caso de doble ilustración (Cañamares 2006) o de sucesión simultánea de imágenes (Nikolajeva y Scott 2001) en el que, en formato de doble página, se plasman varias acciones encadenadas de lectura visual que indican una sucesión cronológica de acontecimientos. Nos referimos a la ilustración en la que la pequeña liebre aparece siete veces dando saltos y brincando arriba y abajo para expresar el amor que siente por su madre sin llegar, sin embargo, a producir una saturación narrativa de imágenes. La técnica utilizada es la acuarela.

3. Hacia un análisis semiótico-visual

Kress y van Leeuwen (2006 [1996]) han desarrollado un método de análisis semiótico social de la comunicación visual basado en la lingüística sistémico funcional, en concreto en las macro-funciones del lenguaje de M. A. K. Halliday (2004). En función de los planteamientos de la semiótica Hallidiana, a las imágenes se les pueden asignar tres tipos diferentes de significado: representacional, interactivo y composicional. Así, cualquier imagen, además de representar la realidad (función representacional), ya sea de forma abstracta o concreta, también forma parte de algún tipo de interacción comunicativa con el receptor del mensaje (función interactiva) y, con o sin texto que la acompañe, constituye un tipo de mensaje coherentemente organizado y claramente reconocible en un contexto específico de comunicación (función composicional).

La función representacional pretende ofrecer una respuesta a la pregunta ¿Sobre qué trata una imagen? y hace referencia a las entidades de la composición visual, esto es, a las personas, animales y objetos representados y ubicados en un entorno determinado. Kress y van Leeuwen (2006 [1996]) distinguen dos procesos básicos dentro de esta metafunción: (i) las imágenes conceptuales que, sin incluir vectores, agrupan y representan a los participantes en términos de su esencia más generalizada e intemporal, y (ii) las imágenes narrativas que, bien a través de vectores de movimiento (acción) o bien a través de la mirada (reacción), presentan acciones o acontecimientos en desarrollo, procesos de cambio o disposiciones espaciales transitorias[6]. Estas últimas, las denominadas "reaction images", son, como veremos, las que predominan en la narración infantil objeto de análisis.

Por otra parte, la función interpersonal, que responde básicamente a la pregunta *¿Cómo atrae la imagen al espectador?*, estudia la relación que existe entre todos los participantes que forman parte de la producción y recepción de una imagen, esto es, el ilustrador, si nos referimos a los libros infantiles, los participantes representados en la composición visual, a los que también haremos referencia mediante las siglas PRs y, por último, el espectador, el

[6] Junto a las ilustraciones narrativas que, a través de imágenes relacionadas entre sí, configuran escenas que pueden interpretarse y describirse, Wensell (2003) distingue también otros dos tipos de imágenes propias de los libros ilustrados: las imágenes individuales, que son símbolos icónicos que representan objetos y no requieren una lectura lineal, y las ilustraciones resumen, que encapsulan en un solo cuadro el contenido más relevante de un episodio narrativo.

niño, en este caso. Kress y van Leeuwen (1996) consideran que el significado de naturaleza interactiva está relacionado con los siguientes aspectos:

(i) El grado de distancia social e intimidad establecida entre el creador y el receptor de la imagen, determinado por la utilización de primeros planos (cuando se desea sugerir una relación íntima y personal entre los PRs y el espectador), planos medios, que implican únicamente una cierta relación social, o tomas a larga distancia que, por el contrario, implican objetividad y cierto distanciamiento social (Nodelman (1988: 151).

(ii) El contacto visual entre los PRs, y entre éstos y el espectador; éstos pueden bien dirigir su mirada directamente al receptor, buscando su compromiso (demanda), o bien convertirse en meros objetos de contemplación, siempre y cuando exista un cruce de miradas entre ellos o bien observen un objeto dentro de la imagen.

(iii) El grado de implicación del productor y receptor de la imagen con las entidades representadas en la composición, determinado por la posición de éstas últimas en el ángulo horizontal: frente al ángulo oblicuo, que sugiere cierto distanciamiento, el ángulo frontal crea un alto nivel de implicación entre éste y los participantes dibujados.

(iv) Y, por último, el grado de poder y el ángulo vertical, que engloba dos tipos de relaciones posibles: la de los propios PRs dentro de la imagen, y la de éstos y el espectador. Dependiendo de si la toma se realiza desde un ángulo superior, medio o inferior, la relación de poder entre el receptor y el PR será de superioridad, de igualdad o de inferioridad respectivamente (Kress y van Leeuwen 2006 [1996]: 146).

Por último, la metafunción composicional responde a la pregunta *¿Cómo se relacionan entre sí la función representacional e interpersonal y cómo se integran en un conjunto coherente?* La distribución de las imágenes es el equivalente de la sintaxis en el lenguaje –una serie de reglas que permite que los signos del lenguaje se dispongan de manera que tengan sentido para el lector. El significado composicional analiza, por tanto, la situación de los elementos representados y su valor y prominencia informativa dentro de la imagen (Kress y van Leeuwen 2006).

El valor de la información (information value) o la situación de los diferentes elementos de una composición es uno de los aspectos más interesantes del significado composicional, y se define en función de tres factores: (i) la estructura información conocida / novedosa; (ii) la variable ideal / real[7]; (iii) y la estructura centro / margen. A menudo la importancia que se concede al personaje determina su posición en el centro o al margen de la composición. Así, los participantes que están en el centro proporcionan el núcleo de información al que están subordinados el resto de elementos marginales. La altura en la página también puede ser un claro indicador de una marca de estatus social o de poder, o de una imagen propia positiva. La situación de un participante en una posición inferior en la página es a menudo, y por contraste, una señal de desanimo o de estatus social desfavorable (Moebius 1986: 139).

La prominencia (salience) o la habilidad de un PR de capturar la atención del receptor es otro de los elementos básicos de la función composicional y en ella se contemplan las siguientes variables: (i) el tamaño (cuanto más grande sea el PR, mayor será su prominencia), (ii) la nitidez focal (PRs fuera de foco son menos prominentes), (iii) los contrastes tonales y de color (a mayor contraste tonal y saturación de color, mayor prominencia); (iv) y la utilización de primeros/segundos planos

[7] Mientras que la información conocida es aquella con la que el receptor ya está familiarizado y tiende a ubicarse en la parte derecha de la composición, la información nueva, ubicada hacia la izquierda, se presenta como algo desconocido a lo que el receptor debe presentar especial atención (Nodelman 1988:135; Moebius 1986:140). Con respecto a la estructura ideal/real, lo ideal, situado en la parte superior de la composición, es la esencia generalizada de la información, frente a lo real (parte inferior), que representa información más específica, detallada o práctica (Nodelman 1988; Nikolajeva y Scott 2001).

(evidentemente un PR en primer plano tiene más prominencia que un PR en segundo plano). En términos generales, un personaje que esté en el margen, distanciado o a tamaño pequeño en la página tendrá menos ventajas que otro de mayor tamaño y ubicado en el centro. Un tamaño grande, sin embargo, no es siempre sinónimo de una posición ventajosa, puede estar asociado con la caracterización de un personaje excesivamente egocéntrico (Moebius 1986: 139-140).

Por ultimo, el encuadramiento de la imagen (framing), determinado por la similitud de formas y colores, vectores de conexión y la ausencia de líneas o espacios vacíos entre los elementos de una composición, es un factor muy poderoso de la metafunción composicional, ya que ayuda a crear el entorno en el que se desenvuelven los personajes narrativos. Los marcos (frames) normalmente proporcionan una visión limitada del mundo (Moebius 1986: 141) y crean sensación de distancia entre la imagen y el lector, un sentido de objetividad y de sentimientos neutros o indiferentes, mientras que la ausencia de los mismos (es decir, una imagen que ocupa toda el área de una página o de una doble página) invita al lector a formar parte de la composición (Nikolajeva y Scott 2001:62; Nodelman 1988: 51).

3.1. El significado representacional

Dentro de la función representacional se analiza la existencia o ausencia de entidades humanas en la ilustración. Los participantes representados en el cuento son dos animales, *la liebre pequeña y la liebre grande color de avellana*, a las que se les asignan comportamientos humanos. Esto parece formar parte de la tradición de las fábulas de Esopo en las que los animales se transforman en seres antropomórficos dotados de motivación, pensamiento, vestimenta y lenguaje (Nodelman 1988: 113; Nikolajeva y Scott 2001: 92). Algunos de estos aspectos están representados en *Adivina cuánto te quiero*, donde los protagonistas son capaces de pensar y transmitir sentimientos: "adivina cuánto te quiero" o "¡Ojala tuviera brazos tan largos!, pensó la liebre pequeña", entre otros. También adoptan poses típicamente humanas como permanecer erguidas sobre sus patas traseras o darse un beso de buenas noches. La representación del protagonista como un animal le da al creador la libertad de obviar aspectos que serían esenciales en la caracterización del personaje humano, tales como la edad o el género. De esta forma, cualquier lector, ya sea niño o adulto, puede sentirse identificado con ellos, involucrándose más directamente en la historia narrada. En el caso que nos ocupa los animales pertenecen a la misma especie y hacen referencia a temas familiares o relaciones de parentesco[8].

El análisis del significado representacional muestra un claro predominio de patrones narrativos, que sirven para presentar las acciones llevadas a cabo por las únicas dos protagonistas del cuento, así como sus sentimientos de amor mutuos. En la tercera composición (figura 1), expuesta a doble página, se representa visualmente a la liebre pequeña con los brazos extendidos y se pueden ver pequeñas líneas bajo sus manos indicando movimiento: "Así, dijo la liebre pequeña abriendo los brazos todo lo que podía", hacien-

[8] Como norma general, cuando los animales que aparecen en un cuento son de distinta especie reflejan temáticas como la tolerancia, la cooperación y la discriminación social. A veces, también muestran la relación hombre-animal. En ocasiones, el autor utiliza animales humanizados en los cuentos ilustrados con el objetivo de crear cierto distanciamiento emocional entre texto y receptor y así poder abordar conflictos de tipo psicológico o temores (Cañamares 2006).

Figura 1

do referencia al cariño que siente por su progenitora. Esta misma técnica se utiliza también en las tres ilustraciones siguientes, en las que la liebre pequeña y la liebre grande, ubicadas en la parte derecha e izquierda de la doble página respectivamente, dicen: "Yo te quiero así" o "Yo te quiero hasta aquí arriba" y la parte visual representa sus brazos en posición extendida o elevada. Un análisis detallado de los patrones narrativos revela un predominio de imágenes de reacción, ya que la narrativa no se crea mayoritariamente a través de vectores corporales (extremidades, cuerpo…) o espaciales (caminos, vías fluviales, puertas, ventanas…), sino por medio de las miradas que se cruzan las dos liebres. De hecho, de un total de 18 ilustraciones se han contabilizado 12 imágenes reaccionales y solamente 6 de acción. En éstas últimas los vectores están formados fundamentalmente por las extremidades de los personajes y algunos elementos del paisaje. En ocasiones algunas imágenes de acción se encuentran insertadas en las de reacción, especialmente cuando las liebres utilizan las extremidades para crear la narrativa. Este es el caso de las ilustraciones tercera, cuarta, quinta y sexta, en las que las liebres manifiestan su amor mediante las extremidades, a la vez que mantienen sus miradas entrecruzadas.

En la segunda composición visual se ha localizado igualmente un ejemplo de imagen conceptual,[9] un árbol de gran tamaño que bien podría simbolizar el hogar, la seguridad y la protección que necesita la liebre pequeña. Es, por tanto, un participante secundario o circunstancial locativo (Kress y van Leeuwen 2006 [1996]) que ayuda a resaltar el gran tamaño de las liebres protagonistas, dibujadas también a gran escala, sobre todo en aquellas páginas en las que este elemento de la naturaleza aparece ubicado en un segundo plano, donde se representa a menor tamaño.

3.2. El significado interactivo

El análisis de la interacción entre los PRs en las ilustraciones y el receptor del cuento revela un predominio de "imágenes de ofrecimiento", puesto que las liebres dirigen sus miradas a sí mismas o hacia un objeto de la naturaleza dentro de la composición: el río, la luna, las montañas etc., convirtiéndose, debido a la falta de contacto visual con el receptor, en meros objetos de contemplación de la mirada escrutiñadora del niño. Por otra parte, con relación a la variable de "distancia social e intimidad", predominan las tomas a larga distancia, que muestran la figura completa de los personajes y tienden a implicar objetividad y distanciamiento.[10] Esta relación impersonal entre los participantes y el lector refuerza el significado transmitido por la imagen de ofrecimiento, que representa a las liebres inmersas en su propio mundo y ausentes del mundo real del niño, quizás en un intento por mostrar que las dos protagonistas pertenecen a un mundo distinto e imaginario.

Estas características no parecen estar en consonancia con la filosofía propia de las narraciones destinadas a los primeros lectores. Sin embargo, aunque en principio pueda dar la impresión de que los personajes principales se representan distantes al receptor, hay otros elementos visuales, especialmente aquellos relacionados con la perspectiva, que los muestran cercanos. De hecho, en *Adivina cuánto te quiero* se utilizan los ángulos medio y frontal, creando una cierta interacción entre personajes y receptor, ya que implican que la relación de poder entre las dos liebres y los espectadores es de igualdad y cercanía. De esta forma, el niño, y probablemente también el adulto que actúa como mediador, se sentirá identificado con los sentimientos expresados por los PRs, involucrándose directamente en la trama narrativa. Este sentido de cercanía e interacción que emana del componente visual presenta

[9] Las imágenes conceptuales reciben una prominencia especial debido a su tamaño, posición o colorido y están convencionalmente asociadas con valores simbólicos.

[10] Los primeros planos son poco frecuentes en los libros ilustrados infantiles. Si aparecen en alguna ocasión, tienden a estar situados en la cubierta anterior o posterior y desempeñan esencialmente una función introductora, presentando la apariencia del personaje principal (Moebius 1986). Buscan la implicación del receptor con éste al mostrarnos sus rasgos faciales y, en ocasiones, comunicando sus sentimientos. Predominan, sin embargo, los planos medio y largo. Las tomas de media distancia muestran a los personajes ocupando la mayor parte del espacio desde lo alto a lo bajo de la página y sugieren cierto grado de relación social entre éstos y el receptor.

un claro reflejo en el componente textual ya que, aunque todas las oraciones son declarativas,[11] la naturaleza interactiva del cuento se crea desde el principio gracias a la utilización de la estructural modal imperativa que le da el título: "Adivina cuánto te quiero", a través de la que se inicia una competición amistosa entre madre e hija que vendrá a demostrar que el amor no es un sentimiento fácil de medir o cuantificar.

3.3. El significado composicional

La situación de los elementos visuales en una composición determina su valor informativo. En el caso de *Adivina cuanto te quiero*, las liebres, que representan las acciones transmitidas por el componente textual, reciben una prominencia especial al estar generalmente situadas en el centro de la composición y son, por tanto, el núcleo de la información al que están subordinados otros participantes secundarios, relacionados generalmente con el paisaje y la naturaleza. Por otra parte, el tamaño de la liebre grande es casi humano, sobre todo si lo comparamos con las proporciones del paisaje y las dimensiones de la liebre pequeña, sobre la que muestra su poder y su situación ventajosa. La liebre pequeña, por otra parte, aparece menos veces en una posición superior en la página que su progenitora, mostrando su ausencia de poder. A su vez, el hecho de que la liebre pequeña aparezca de forma frecuente, hasta un total de siete veces en la misma página (figura 2), implica, siguiendo las apreciaciones de Nikolajeva y Scott (2001) y Moebius (1986), falta de seguridad y falta de control sobre la situación descrita.

El ilustrador parece subordinar todos los elementos visuales a las dos protagonistas del cuento, hecho que también parece reflejarse en el componente textual, ya que éste está organizado siguiendo una estructura repetitiva y encadenada, de forma que los finales de algunas oraciones se retoman como inicios en las estructuras oracionales siguientes. De hecho, parte del cuento responde a una progresión lineal[12] en la que los componentes lingüísticos (sintagmas nominales y pronombres) que hacen referencia a las dos liebres están ubicados, de una forma alterna, en las posiciones iniciales de la oración. Este patrón organizativo resulta ser muy apropiado en las narraciones infantiles, pues a través de él las dos protagonistas aparecen de forma reiterada en la escena discursiva, consiguiendo que el niño no pierda el hilo narrativo, a la vez que se crea cierto dinamismo ante la alternancia constante de personajes:

> "[…] Así, dijo la liebre pequeña abriendo los brazos todo lo que podía.
>
> La gran liebre color de avellana tenía los brazos aún más largos: Pues yo te quiero así, le respondió. ¡Umm…, cuánto!, pensó la liebre pequeña.
>
> Yo te quiero hasta aquí arriba, añadió la liebre pequeña […]".

Esta organización textual se refleja también, en cierto sentido, en el componente visual ya que, como se puede apreciar en las composiciones 3, 4, 5 y 6, una vez expuesta la situación inicial, existe una alternancia en la aparición de los dos personajes principales, de manera que la liebre que está manifestando su amor a través del lenguaje corporal queda generalmente ubicada en la parte izquierda de la doble página, frente a la que recibe el gesto u observa la situación, localizada en el recto.[13] En el cua-

[11] Frente a las estructuras interrogativas o imperativas, las oraciones declarativas no fomentan la interacción entre los participantes involucrados en el acto comunicativo, ya que su fuerza ilocutiva principal es transmitir información, sin llegar a demandar una respuesta o servicio del receptor del mensaje.

[12] Danes (1974) distingue otros dos tipos de progresión temática: progresión constante, en la que la misma entidad aparece ubicada en la parte inicial de una serie de oraciones; y progresión temática derivada, caracterizada por la presencia de una serie de subtemas derivados del tema global, que él denomina hipertema. No se han encontrado patrones de progresión temática derivada en nuestro cuento, debido a que esta estructura organizativa requiere inferencias y una capacidad mental aún no desarrollada por el niño de cero a seis años.

[13] Parte de una plana de un libro abierto que cae a la derecha de quien cuenta o lee la historia, en oposición al verso.

Figura 2

dro séptimo (figura 3) este orden parece alterarse y la liebre grande observa a su pequeña desde la parte izquierda. A partir de este momento, cambia la posición espacial y se rompe, en parte, este patrón visual tan reiterativo, apareciendo las manifestaciones de amor tanto en el verso como en el recto.

En cuanto a la distribución de la información en las ilustraciones se suele seguir un patrón marcado o no prototípico, ya que el verso generalmente encierra información novedosa o desconocida para el receptor. Como se ha indicado anteriormente, en la parte izquierda de las ilustraciones a doble página una de las liebres representa a través de lenguaje corporal cuánto quiere a la otra, mientras que en la parte derecha, el recto, la segunda liebre observa la acción representada en el verso. En la mayoría de los casos las acciones expuestas en el verso intentan superar a las precedentes ofreciendo, por consiguiente, un componente novedoso que aporta dinamismo a la trama narrativa. Solamente hemos localizado una ilustración, la doce, en la que se sigue una distribución prototípica de información, ya que se comienza con los elementos conocidos, deducibles del contexto previo o introducidos en la composición precedente, para progresar hacia lo novedoso o desconocido. Así, haciendo referencia a la respuesta de la liebre grande cuando afirma que quería a la liebre pequeña más allá del río y de las colinas lejanas, en la siguiente página, la pequeña protagonista se refiere a esta alocución y dice: "¡Qué lejos!, pensó la liebre pequeña color de avellana. Tenía tanto sueño que no podía pensar más".

La ausencia de marcos (*frames*) en nuestra narración es una invitación al receptor a formar parte de la historia y a implicarse o identificarse con los participantes representados, las dos liebres (Nikolajeva y Scott 2001: 62; Nodelman 1988: 51). Moebius, por otra parte, también relaciona el encuadramiento con lo que él denomina *código de formas redondas y rectilíneas*. Según este código, un personaje que esté encuadrado en un recinto circular tiene más posibilidades de estar feliz y seguro que un personaje situado en un recinto rectangular. En el caso de *Adivina cuanto te quiero*, los personajes parecen estar enmarcados en recintos circulares envueltos en ligeras tonalidades azules.

El uso del color es otro aspecto del significado composicional que es relevante para nuestro análisis. El color actúa de sombreado, matiza y dota de volumen al dibujo, además de humanizar la imagen. Determinados colores evocan actitudes específicas y de esta forma se pueden transmitir estados de ánimo y emociones de una forma efectiva. En *Adivina cuanto te quiero* predominan fundamentalmente los colores verdes, marrones y azules. El verde ha sido considerado tradicionalmente el color del crecimiento y de la fertilidad, y también implica calma y serenidad, reflejada, por ejemplo, en las últimas páginas cuando la liebre pequeña, protegida por su progenitora, se dispone, segura, a conciliar el sueño en un entorno en el que predominan las tonalidades verdes y marrones. Nodelman (1988) sugiere que la combinación de verde y marrón, los colores de la tierra y el follaje, a menudo crean una atmósfera de riqueza orgánica que implica que el lugar no es amenazador ni inquietante.

Figura 3

4. La relación texto e ilustración en los cuentos infantiles

4.1. El modelo de Nikolajeva y Scott (2001)

Una vez realizado el análisis semiótico-social propuesto por Kress y van Leeuwen (2006 [1996]), centraremos la atención en el estudio de la interacción texto / imagen de nuestro álbum ilustrado, aplicando el modelo de Nikolajeva y Scott (2001). Aunque Kress y van Leeuwen consideran que el componente visual guarda una estrecha relación con el textual, asumen, sin embargo, que no existe una dependencia directa entre ellos y, por ello, sus estudios no informan acerca de los sistemas específicos para analizar la correlación que se pudiera establecer entre ambos componentes semióticos. La aplicación de las cinco categorías de Nikolajeva y Scott acerca de la interacción palabra / imagen suplirán este vacío y nos servirán de base para complementar el modelo semiótico utilizado hasta ahora.

En línea con los planteamientos de Nodelman (1988: 242) y Lewis (2001), Nikolajeva y Scott (2001: 2) definen el proceso de lectura de un libro infantil ilustrado como un círculo hermenéutico y, en consecuencia, afirman:

> Whichever we start with, the verbal or the visual, it creates expectations for the other, which in turn provides new experiences and new expectations. The reader turns from verbal to visual and back again, in an ever-expanding concatenation of understanding. Each new rereading of either words or pictures creates better prerequisites for an adequate interpretation of the whole (Nikolajeva y Scott 2001: 2).

En función de esta posible complementación entre texto e imagen, proponen cinco categorías para describir la interacción entre los componentes verbales y visuales: interacción simétrica, de ampliación, complementaria, de contrapunto y contradictoria.[14] En la interacción simétrica, las palabras y las imágenes cuentan la misma historia, repitiendo información a través de modos comunicativos diferentes (Nikolajeva y Scott 2000). En la interacción de ampliación, sin embargo, las imágenes amplifican, aunque sea de una forma mínima, el significado de las palabras o las palabras expanden el significado del componente visual, de tal manera que la pequeña variación de información que se transmite a través de los componentes verbal y visual produce una dinámica más compleja (Nikolajeva y Scott 2000). Cuando la interacción de ampliación es muy significativa y uno de los componentes semióticos ofrece información relevante y diferente a la proporcionada por el otro, entonces pasa a ser complementaria.

Estas interacciones pueden culminar en relaciones de contrapunto y contradictorias si las imágenes y las palabras hacen contribuciones independientes al hilo argumental. Así, dependiendo del grado de información que se presenta, se puede desarrollar una dinámica de contrapunto, donde las palabras y las imágenes colaboran para transmitir significados más allá de su propio campo de actuación, bien porque los componentes verbal y visual cuentan la historia desde una perspectiva diferente o bien porque ésta se presenta desde un punto de vista irónico. Una forma extrema de interacción verbal / visual es la contradictoria, donde las palabras y las imágenes parecen estar opuestas, ofreciendo dos historias aparentemente dispares. Esta ambigüedad supone un reto para el lector, que tiene que mediar entre ambas para poder entender lo que realmente está sucediendo, ya que admiten gran variedad de interpretaciones (Nikolajeva y Scott 2000: 226).

Estos términos no son absolutos y los límites entre una categoría y otra no siempre están claros, coexistiendo en una misma composición más de una de las categorías descritas, como se verá en el análisis que realizaremos a continuación.

[14] Navas (1995) se ha centrado también en la interacción texto e imagen y distingue entre ilustraciones narrativas, que son un reflejo fiel de la palabra escrita, e ilustraciones interpretativas, que amplían el texto proporcionándole una mayor gama de significados. En este sentido, Agosto (1999) indica que la lectura conjunta de texto e ilustración puede servir bien para ampliar, extender y completar el texto o bien para contradecirlo. Basándose en estos dos modelos, Cañamares (2006) establece tres estadios diferentes de interrelación entre la ilustración interpretativa y el texto: (i) imágenes cooperantes con el texto, que mantienen con el componente verbal una relación de redundancia o ampliación, (ii) imágenes operantes con el texto en un sentido contextual, que requieren la alternancia de palabra escrita e imagen para alcanzar una comprensión total del discurso, ya que transmiten información complementaria y nueva que el texto silencia, describen físicamente a los personajes, alertan al lector del cambio de espacios reales a fantásticos, reflejan el paso del tiempo, anticipan la lectura o introducen una historia paralela... y, por último (iii) imágenes no operantes, que funcionan como estructuras independientes o antagonistas respecto al discurso. En el caso de Adivina cuánto te quiero predominan los dos primeros tipos.

[15] Mientras que la versión inglesa describe las orejas de la liebre grande como "muy largas", la versión en castellano no las califica así y expone: "La liebre pequeña color de avellana se agarraba fuertemente a las orejas de la gran liebre color de avellana". Otra diferencia importante relacionada con la traducción radica en el nombre de las dos liebres. Mientras que la versión inglesa repite constantemente que las

dos eran color de avellana y las llama a través de sus nombres, Big Nutbrown Hare y Little Nutbrown Hare, la versión española no utiliza mayúsculas y se refiere generalmente a las dos protagonistas como la liebre pequeña y la liebre grande, haciendo más hincapié en su descripción física que en sus nombres propios. Este carácter descriptivo de la versión castellana (la liebre pequeña color de avellana) hace que la forma de introducir a las dos protagonistas en la primera página sea menos rítmica y fluida que en inglés (Little Nutbrown Hare): 3 palabras y 5 sílabas en inglés frente a las 6 palabras y 13 sílabas de la versión española. Otra de las diferencias encontradas entre la versión española y la inglesa, publicada en la editorial Walter Books, está relacionada con el género de los personajes. Mientras que la versión original se centra en una relación de cariño paterno-filial y se refiere a los personajes en género masculino, la versión castellana describe una relación materno-filial, dada la condición semántica del sustantivo "liebre", que se caracteriza por poseer género epiceno inherentemente femenino.

4.2. La interacción texto / imagen en *Adivina cuánto te quiero*

El análisis del cuento muestra un predominio de relaciones simétricas (13), complementarias (12) y de ampliación (3), debido a que el libro está destinado a niños de cero a seis años, a los que comúnmente se les denomina "primeros lectores". Un ejemplo de relación complementaria se encuentra en la misma cubierta. El título puede llegar a sugerir que los personajes son humanos, ya que se mencionan los sentimientos de *querer* y la capacidad cognitiva de *adivinar*. Las imágenes, sin embargo, indican al receptor que los personajes son animales a los que se les atribuyen rasgos y comportamientos humanizados. La cuarta ilustración (figura 4) es también complementaria, pues es el texto el que proporciona más información que el componente visual. El pensamiento de la liebre pequeña no se puede deducir de la imagen, que únicamente muestra como ésta observa a su madre. Tampoco el proceso verbal (responder) aparece reflejado en la ilustración, ya que la boca del animal permanece cerrada.

En la primera ilustración la relación verbo-imagen podría considerarse simétrica. De hecho, el texto no es más rico en contenido que el componente visual; todos los episodios escritos están reflejados visualmente. Las grandes orejas de la liebre grande están representadas así en la ilustración. Además, aunque la luz no es tenue y la luna no aparece reflejada hasta prácticamente el final de la historia, la composición muestra la cama de la liebre pequeña, hecha de hierba, como una indicación de que es la hora de dormir.[15]

En la segunda doble página la relación es, a su vez, de ampliación y complementaria, pues bien la ilustración o bien el texto ofrecen información adicional significativa que no está presente en el otro componente semiótico. Los elementos del entorno, por ejemplo, aparecen únicamente reflejados visualmente estableciéndose, por tanto, una interacción complementaria. Ahora bien, la relación texto / imagen es, en parte, de ampliación y, hasta cierto punto, también complementaria. Cuando el componente textual expresa que la liebre pequeña quería estar segura de que la liebre grande la escuchaba, la composición representa este hecho mediante una imagen en la que la liebre pequeña aparece sujetando las orejas de su madre. Sin embargo, la respuesta de la liebre grande "¡Uf!, no creo que pueda adivinarlo", materializada en dos procesos cognitivos (pensar y adivinar), no está representada en la imagen, estableciéndose una relación exclusivamente complementaria.

La tercera ilustración del cuento (véase figura 1, apartado 3.1.) parece estar dominada, en principio, por una relación simétrica, ya que texto e imagen expresan la misma información. De hecho, la imagen ejemplifica, en cierta medida, el significado de "así" y "todo lo que podía". Sin embargo, también una relación de naturaleza complementaria se ha identificado en esta composición, ya que el paisaje, al que no se hace mención en el texto, está ampliamente detallado en la ilustración, al igual que la liebre grande, también ausente del componente textual. Esta doble interacción de carácter simétrico y complementario caracteriza también las ilustraciones quinta, sexta, sépti-

Figura 4

ma, octava, décima y duodécima. De hecho, aunque parte de la información que los dos componentes expresan es similar, los procesos de carácter mental (pensar, desear, tener una idea), las intervenciones directas del narrador (nada podía estar más lejos que el cielo) o las interjecciones (ojalá) no suelen aparecer reflejados en las composiciones visuales. Son significados típicamente transmitidos a través de la palabra impresa. A su vez, como sucede en las composiciones quinta y séptima, el ilustrador representa a un personaje al que el texto no hace referencia alguna. O bien, como se muestra en la ilustración octava, un circunstancial locativo, el árbol, aparece solamente reflejado en el componente visual.

La estructura visual o pictórica del cuento se ve alterada en varias ocasiones, ya que se producen diferentes cambios que afectan principalmente a la disposición de los personajes en el escenario narrativo, quizás con el objetivo de mantener la intriga y evitar caer en una monotonía argumental que podría acabar siendo tediosa hasta para un niño menor de seis años. Se pueden distinguir cuatro cambios fundamentales en la representación espacial de la historia. Al principio de la narración madre e hija aparecen juntas en la escena. La liebre pequeña está subida en el cuello de su madre y agarrada a sus orejas con el propósito de acaparar su atención. A partir de aquí las dos liebres se disputan el verso de la doble página para ejemplificar su cariño, mientras que el recto se reserva para la protagonista que recibe las manifestaciones de amor. Esta orientación espacial cambia en la séptima composición (véase figura 3, apartado 3.3.), introducida por el marcador temporal "*entonces*", cuando el narrador omnisciente afirma: "Entonces tuvo una idea: se puso boca abajo apoyando las patas sobre el tronco de un árbol". En las páginas anteriores, las extremidades delanteras se utilizaban para ejemplificar el amor que ambas liebres sentían. A su vez, como ya se ha indicado, la liebre que mostraba su afecto se situaba en la parte izquierda de la composición. Ahora son las extremidades traseras las que se utilizan para mostrar cuánto se quieren ("Te quiero hasta la punta de mis pies") y, además, la liebre que ejemplifica el afecto utiliza una postura diferente quedando situada en la parte derecha de la imagen con los brazos en el suelo y las patas traseras levantadas, frente a la liebre que observa, que está ubicada a la izquierda de la ilustración. De esta forma, se evita que la lectura del libro se convierta en un proceso monótono, recurrente y predecible. Aunque la estructura textual sea lineal y repetitiva, característica de las narraciones infantiles destinadas a los más pequeños, el componente visual aporta un elemento novedoso e inesperado, que otorga dinamismo a la trama narrativa.

En la ilustración novena (véase figura 2, apartado 3.3.) la orientación de la historia vuelve a cambiar, puesto que la liebre pequeña está representada dando saltos, mostrando una sucesión simultánea de movimientos que conduce a una secuencia de imágenes disyuntivas (Nikolajeva y Scott 2001: 140). La ejemplificación del amor no se hace, por tanto, por medio de las partes del cuerpo, sino con todo el cuerpo saltando hacia arriba y hacia abajo. En

«¡Te quiero de aquí hasta el final de aquel camino, hasta aquel río a lo lejos!», gritó la pequeña liebre.

«¡Yo te quiero más allá del río y de las lejanas colinas», dijo la liebre grande.

Figura 5

este caso, la interacción visual/textual es de naturaleza simétrica puesto que el texto y las imágenes expresan el mismo mensaje.

Un nuevo cambio de orientación espacial aparece en la composición undécima (figura 5). Cuando en la página anterior la liebre pequeña piensa "¡Qué salto!" y expresa el deseo: "¡Cómo me gustaría saltar así!", el cuerpo deja de ser importante a la hora de transmitir sentimientos. En su lugar, de ahora en adelante, otros elementos pertenecientes a la naturaleza, el río, los senderos o las colinas van a ser las herramientas que midan el amor de las dos liebres. En este momento, ninguna de las dos protagonistas mira a la otra, sus miradas se dirigen más bien a elementos del paisaje. La liebre grande, ubicada en el recto, parece alcanzar una mayor dimensión visual que la pequeña que, desde el verso, proyecta su vector visual hacia el río, más cercano que las lejanas colinas. El plano a larga distancia de esta doble página muestra entidades que no aparecen referidas en el texto estableciéndose, por tanto, una relación de ampliación entre los componentes verbales y visuales, puesto que también vemos casas, árboles y arbustos en la composición y no sólo el río y las colinas mencionados verbalmente por las liebres: ""Te quiero de aquí hasta el final de aquel camino, hasta aquel río a lo lejos", gritó la pequeña liebre".

Figura 6

El último cambio de orientación espacial, anunciado de nuevo por el marcador temporal "entonces", aparece en la composición trece, cuando la liebre pequeña dirige su mirada hacia el cielo. En este momento parece que la historia está llegando a su clímax. El texto anuncia: "Entonces miró por encima de los arbustos, hacia la enorme oscuridad de la noche. Nada podía estar más lejos que el cielo". La imagen, a su vez, nos proporciona espacio en blanco, que se convierte en oscuridad en el siguiente cuadro (14), donde la liebre grande está cogiendo en brazos a la pequeña, hecho que no está referido en el componente textual. A pesar de que toda la historia se desarrolla por la noche, es la primera vez que se hace una referencia visual a la luna. De hecho, aunque el cuento comienza así: "Era la hora de dormir", la mayoría de las acciones ocurren a la luz del día, dada la luminosidad del cielo y del paisaje, matizados en colores claros de tonalidades azules y blancas. Solamente en las últimas ilustraciones se utilizan tonos más oscuros de azul grisáceo y aparece la luna en cuarto menguante. La relación que se establece entre los componentes verbal y visual es de nuevo complementaria.

La luna introducida en la ilustración 14 será punto de referencia importante en las ilustraciones posteriores y se convertirá en la herramienta que pondrá fin a la competición entre madre e hija. La palabra 'luna' está escrita en mayúsculas en la composición 15 y también está representada en la imagen, caracterizada por una relación de naturaleza simétrica y complementaria, ya que la información que encierran los procesos verbales "*está*" y "*dijo*" no está representada visualmente. Las imágenes 16 y 17 son simétricas (véase figura 6), pues reproducen exactamente el contenido del texto. La liebre grande acuesta a su hija en la cama de hierba y le da un beso de buenas noches. El niño puede pensar en este momen-

to que la liebre pequeña ha ganado la competición. Sin embargo, al pasar la página la liebre grande aparece susurrando al oído de la liebre pequeña: "yo te quiero de aquí a la luna… y VUELTA", vocablo en letras mayúsculas que no está reflejado en la composición visual. Por tanto, si consideramos la primera parte de la página, la relación entre los componentes verbal y visual es de naturaleza simétrica. La última parte escrita "y vuelta", sin embargo, introduce una relación complementaria, que solamente queda reflejada en el componente verbal. Las palabras, en este caso, amplían la información que se ofrece en la imagen, y no son una reproducción fiel de la misma. Esta es la única ilustración en la que ambos personajes están tumbados.

5. Conclusión y comentarios finales

El análisis realizado, basado en la gramática de diseño visual de Kress y van Leeuwen (2006 [1996]) y en el modelo propuesto por Nikolajeva y Scott (2001), muestra que texto e imagen colaboran estrechamente en la construcción de significado y que cada modo semiótico se especializa en la transmisión de aspectos específicos. Las imágenes son esenciales para transmitir la posición espacial de las protagonistas y su apariencia física. Es también la ilustración la encargada de mostrar el ambiente donde transcurre la trama narrativa, un entorno rural plasmado de tonos verdes que alternan con los tonos de azul celeste y marrón. El hecho de que la descripción verbal del entorno sea no narrada y se represente solo de forma visual permite al lector una libertad de interpretación considerable, ya que las imágenes no lo fuerzan a apreciar detalles concretos que la palabra escrita impondría en situaciones similares.[16] La descripción verbal de los rasgos físicos y psicológicos de los personajes se ha omitido en aras de la visual, que resulta ser mucho más eficaz y rápida, ya que el ilustrador puede comunicar en un sólo instante información que llevaría tiempo y espacio transmitir en palabras. La ilustración, por tanto, además de reforzar la comprensión del mensaje que transmite el componente verbal, descarga al texto de prolijas descripciones acerca del paisaje y de la apariencia física de los personajes[17] (Díaz Armas 2005: 190).

Sin embargo, las palabras, además de narrar los hechos más significativos de la trama narrativa, reflejan también lo que los personajes dicen, sienten o piensan. Los procesos mentales (pensar, sugerir, querer…) o verbales (decir, contestar…) suelen aparecer reflejados solamente en el componente textual, sin ser representados en las composiciones visuales.[18] Únicamente las ejemplificaciones de amor, realizadas por procesos materiales (agarrar, abrir, ponerse boca abajo…), aparecen reflejadas tanto en la palabra impresa como en la imagen. De esta forma, el componente visual reitera las acciones transmitidas por la parte verbal, quizás debido a que la información que transmiten los procesos materiales es de especial relevancia para el desarrollo argumental del cuento, ya que hacen referencia a las acciones llevadas a cabo por las dos liebres para intentar cuantificar el amor mutuo que sienten.

El análisis de la función representacional muestra que hay un claro predominio de patrones narrativos, más en concreto, imágenes reaccionales que sirven para presentar acciones y acontecimientos en desarrollo y disposiciones espaciales transitorias. A excepción de los elementos que pertenecen al mundo de la naturaleza: colinas, ríos, mariposas, setas, pequeñas casitas y árboles de gran tamaño, los componentes visuales que acaparan la atención del niño de una forma especial son las dos liebres protagonistas, a las que se les concede mayor espacio que al resto de los elementos pictóricos, especialmente a la

[16] A diferencia de la representación verbal, la visual ofrece posibilidades ilimitadas de interpretación. En términos generales, en la descripción del entorno se pueden barajar un amplio espectro de soluciones pictóricas, desde la ausencia de entorno (ya sea visual o verbal) a un entorno representado con todo detalle con una gran variedad de combinaciones intermedias. La descripción narrativa incluye tanto detalles visuales externos (la representación de los personajes, cómo se mueven, cómo van vestidos, etc.) como características emocionales, psicológicas y filosóficas. Puede también incluir, aunque éste no es nuestro caso, una dimensión temporal, reflejando cambios en la apariencia, situación y crecimiento interno o emocional.

[17] Díaz Armas (2005: 190-191) asigna además a la ilustración otras funciones esenciales: la anticipadora, presente en las portadas y primeras páginas, a través de las que se introducen los personajes en la escena discursiva, el tono y el tema de la obra,…; la descriptiva, que permite describir y mostrar la evolución de los personajes; la actualizadora, ya que la ilustración permite ambientar el texto en un lugar y un tiempo determinado; la narrativa, que permite presentar aspectos relacionados con la estructura narrativa y la presencia del narrador; la expresiva-apelativa, que vigila para que las ilustraciones se correspondan con la intención del narrador o su punto de vista y, por último, la extrañadora, que aporta espacios vacíos que requieren la participación directa del receptor para encontrar el sentido y la interpretación correcta del mensaje (Sánchez Corral 1995) y está típicamente relacionada con los símbolos que aporta el componente visual. Esta última función aumenta las posibilidades de complicación narrativa que el texto ofrece por si sólo, abriendo historias paralelas o referencias transtextuales o intertextuales que enriquecen la

madre, que destaca por su gran tamaño y sus grandes orejas. En cuanto al significado interpersonal, aunque predominan las miradas de ofrecimiento, ya que no se establece un contacto visual directo entre los participantes representados y el receptor, y se utilizan las tomas largas, características que implican una relación de carácter impersonal y distanciamiento con el lector, las imágenes se presentan desde una perspectiva frontal y desde un ángulo medio, lo cual indica igualdad de poder entre los dos personajes del cuento y el destinatario. El análisis de la metafunción composicional revela que los PRs, típicamente situados en la zona central de la composición, proporcionan el núcleo de la información al que se subordinan el resto de elementos. El tamaño de los PRs como forma de crear prominencia está presente a lo largo de toda la historia. La ausencia de marcos, junto con el uso de espacio en blanco, son características típicas de este libro infantil ilustrado e invitan al receptor a ver la historia desde dentro, facilitando de este modo la identificación de éste con los personajes protagonistas. Todos estos aspectos no podrían haber sido deducidos si nos hubiéramos basado en un análisis exclusivamente textual.

Finalmente, el análisis de la interacción verbo / imagen revela un claro predominio de relaciones simétricas (13), complementarias (12) y de ampliación (2), debido a que el libro está dirigido a primeros lectores, lo que exige una trama narrativa sencilla de fácil comprensión. Las primeras facilitan la comprensión de la línea argumental, ya que palabras e imágenes transmiten, a través de distintos medios, la misma información. La mayoría de las veces en los libros destinados a primeros lectores las imágenes están asociadas a la entidad que evocan pues, dada su proximidad visual al objeto que representan, lejos de la abstracción del signo verbal, éstas son de gran ayuda para que el niño pueda descodificar el mensaje, especialmente cuando éste todavía tiene dificultad para identificar las grafías y acceder al significado de las palabras (Yubero 1995: 68; Morueco 2000: 27; Blake 2000: 52). De esta forma, se suple la limitada competencia literaria del receptor y su escasa capacidad para entender narraciones leídas por un mediador o por si mismos. La ilustración en una relación simétrica con el texto facilita la comprensión, describiendo el paisaje, los personajes y también las acciones principales que éstos desarrollan.[19] De hecho, tradicionalmente la imagen ha estado subordinada al texto, reproduciendo visualmente lo que éste contaba.

Ahora bien, el valor de las ilustraciones en *Adivina cuánto te quiero* no sólo se mide en función de su similitud con el contenido verbal, en muchas ocasiones desplazan hacia la imagen elementos narrativos, salvaguardando su presencia en la narración sin sobrecargar el texto. Ocurre habitualmente en la descripción visual de los personajes y del escenario pues, si se utilizara únicamente la palabra, se demoraría en exceso el desarrollo argumental de la historia, contradiciendo el principio de brevedad que caracteriza a las obras infantiles. En este sentido, las relaciones complementarias y de ampliación contribuyen de forma diferente al hilo argumental, ya que parte de la información que cada uno de los modos semióticos ofrece es diferente o novedosa. Las relaciones de ampliación y complementarias fuerzan al receptor a considerar tanto el texto como la ilustración para poder descodificar el mensaje del cuento, crean intriga y desarrollan la capacidad mental y la creatividad del niño, incrementando su deseo de aprender a leer (Agosto 1999: 277; Cañamares 2006). En las últimas décadas los libros han integrado la imagen como un elemento constructivo de la historia, de manera que texto

lectura (Genette 1962; Mendoza 2001; Tabernero 2002). No se han activado en nuestra historia elementos transtextuales, debido a la precaria experiencia intertextual de los primeros lectores (presencia débil de un texto, denominado hipotexto, en otro, llamado hipertexto). Tampoco se han utilizado hipotextos relacionados con la pintura u otras manifestaciones culturales.

[18] Halliday (2004) distingue varios tipos de procesos verbales: los materiales, que reflejan procesos del mundo exterior y acciones (hacer, causar, suceder...), los mentales, que pertenecen a nuestra experiencia interna y se subdividen en tres subclases: perceptivos (ver, sentir...), de cognición (creer, conocer, pensar...) y de deseo (querer, desear, gustar...); los relacionales, representados por el verbo ser; los verbales o comunicativos (decir), existenciales (existir) y los de comportamiento (reír, escuchar...).

[19] Morón (1996: 17), sin embargo, considera que, mientras que la imagen puede satisfacer al receptor por "su pura impresión sensible", la lectura, al exigir pensar, conduce a un mejor entendimiento del cuento. Bettelheim (1984: 85) también rechaza el uso de imágenes y considera que el proceso de lectura es más enriquecedor cuando el niño crea sus propias imágenes: "Las ilustraciones distraen más que ayudan [...]". Sin menospreciar el valor de la ilustración, Cerrillo (1995: 10) reflexiona sobre la razón principal por la que en la actualidad la imagen ha desplazado a la palabra como medio de expresión e información, y afirma: "Lo que sucede es que lo escrito –y, precisamente, sobre todo la literatura– sufre desde hace años la competencia desleal y despiadada de esos modernos medios que tienen en la imagen el principal poder de fascinación".

e ilustración desempeñan una función complementaria en el desarrollo de la trama narrativa. En muchos casos, como indica Díaz Armas (2005: 191), la ilustración sirve de apoyo al receptor, a la vez que aporta al texto literario espacios vacíos que requieren la participación activa del niño para otorgarles un sentido.

No se han localizado relaciones de contrapunto o contradictorias que exigirían una mayor capacidad cognitiva para poder descodificar el mensaje del cuento. Si se hubieran utilizado, el autor y la ilustradora podrían haber añadido gran cantidad de información diferente a través de los componentes verbal y visual y ello hubiera dificultado ostensiblemente la comprensión del cuento . Estas interacciones hacen que las ilustraciones entre en conflicto con la información que el texto expresa y ralentizan la lectura. Sin embargo, a través de la utilización de relaciones complementarias y de ampliación el ilustrador consigue que la imagen desempeñe una función específica dentro del libro y le hace ganar riqueza significativa con respecto a la versión escrita. El ilustrador se convierte así, utilizando palabras de García Padrino (2004: 19), en el mediador privilegiado entre el creador literario y su receptor natural.

Lo verbal y lo visual parecen estar cuidadosamente distribuidos en la estructura de cada página de forma que ambos modos se complementan. Por ello, palabras e imágenes expresan, en algunos casos, la misma información. Sin embargo, en otros casos, expanden la información que uno de los dos modos semióticos ofrece. Autor e ilustradora parecen combinar sus esfuerzos para mostrar la historia desde dos perspectivas diferentes, la verbal y la visual, con el objetivo de facilitar al niño la compresión del cuento y mantener vivo su interés por el desarrollo de la trama argumental.

[20] En este sentido, Colomer (1999) y Cañamares (2006) previenen contra la saturación narrativa, que puede llegar a ampliar las posibilidades interpretativas del receptor, de forma que se llegue a vulnerar la linealidad cronológica del discurso o se alimente la ambigüedad entre la realidad y la fantasía. La gran cantidad de información nueva que transmiten algunas ilustraciones dificulta en ocasiones la percepción informativa del lector, sobre todo si es información que el texto omite o silencia.

Referencias bibliográficas

AGOSTO, Denise E. (1999). "One and inseperable: Interdependent Storytelling in Picture Storybooks". *Children's Literature in Education*, 30 (4), 267-280.

ALBENTOSA, José I. y MOYA, A. Jesús (2001). *Narración infantil y discurso. Estudio lingüístico de cuentos en castellano e inglés.* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

ANDERSON, E. (1992). *Teoría y técnica del cuento.* Madrid: Ariel.

BADER, Barbara (1976). *American Picturebooks: From Noah's Ark to the Beast Within.* New York: Macmillan.

BALDRY, Anthony y THIBAULT, Paul J. (2006). *Multimodal Transcription and Text analysis. A Multimodal Toolkit and Coursebook.* London: Equinox.

BETTELHEIM, B. (1984). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas.* Barcelona: Crítica.

BLAKE, Q. (2000). "The Strange Story of the Unidential Twins: The Patrick Hardy." *Lecture Signal*, 91, 52-63.

CAÑAMARES, Cristina (2006). *Modelos de relatos para "Primeros Lectores"*. Tesis doctoral. En prensa (Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha).

CERRILLO, Pedro C. (1995). "Ver, oír y… leer", en CERRILLO, Pedro C. y GARCÍA PADRINO, Jaime (Coords.). *El niño, la literatura y la cultura de la imagen.* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 9-13.

COLOMER, T. (1999). *Introducción a la Literatura Infantil.* Madrid: Síntesis.

CIANCIOLO, Patricia (1970). *Illustrations in Children's Books.* Dubuque, IA: Wm.C. Browne.

DANES, Frantisek (1974). "Functional Sentence Perspective and the Organization of the Text", en DANES, Frantisek (Coord.). *Papers on Functional Sentence Perspective.* Prague: Academic, 106-128.

DÍAZ ARMAS, Jesús (2005). "Transtextualidad e ilustración en la Literatura infantil", en LEOPOLDINA, F., COQUET, E. y MARTINS, M. (Coords.): *Lectura, Literatura Infantil e Ilustracao.* Coimbra: Almedina, págs. 189-222.

FEAVER, William (1977). *When We Were Young:Two Centuries of Children's Book Illustrations.* London: Thames and Hudson.

GARCÍA PADRINO, Jaime (2004). *Formas y colores: la ilustración infantil en España.* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

GENETTE, G. (1962). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, traducción de C. Fernández Prieto. Madrid: Taurus.

GRAHAM, Judith (2000). "Creativity and Picture Books". Reading. Oxford: Blackwell

HALLIDAY, M. A. K. (2004 [1985]). *An Introduction to Functional Grammar.* Third Edition. Revised by Christian M.I.M. Matthiessen. London: Edward Arnold.

KRESS, Gunther (2003). *Literacy in the New Media Age.* London y New York: Routledge.

KRESS, Gunther y VAN LEEUWEN, Theo (2001). *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication.* London: Arnold.

KRESS, Gunther y VAN LEEUWEN, Theo (2006 [1996]). *Reading Images. The Grammar of Visual Design.* London: Routledge.

LACY, Lyn Ellen (1986). *Art and Design in Children's Picture Books: An Analysis of Caldecott Award-Winning Illustrations.* Chicago: America Library Association.

LEMKE, Jay. (1998). "Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text", en MARTIN, J. R. y VEEL, R. (Coords.), *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science.* London: Routledge, 87-113.

LEWIS, David (2001). *Reading Contemporary Picturebooks.* London: Routledge/Falmer.

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

MENDOZA, Antonio (2001). *El intertexto lector.* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

MOEBIUS, William (1986). "Introduction to Picturebooks Codes", *Word and Image 2*, 141-158.

MORÓN, C. (1996). "La lectura ideal y el ideal de la lectura", en CERRILLO, Pedro C. y GARCÍA PADRINO, Jaime (Coords.). *Hábitos lectores y animación a la lectura.* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, págs. 9-19.

MORUECO YAGÜEZ, I. (2000). "Texto e imagen", *Primeras Noticias* 174-175, 25-31.

NAVAS, G. (1995). *Introducción a la Literatura Infantil: fundamentación teórico-crítica.* Venezuela: FEDUPEL, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

NIKOLAJEVA, Maria y SCOTT, Carole (2000). "The Dynamics of Picturebook Communication", *Children's Literature in Education, 31(4)*, 225-239.

NIKOLAJEVA, Maria y SCOTT, Carole (2001). *How Picturebooks Work.* New York y Londres: Garland Publishing.

NODELMAN, Perry (1988). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picturebooks.* Athens: The University of Georgia Press.

O'HALLORAN, K. (2000). Classroom discourse in mathematics: a multisemiotic analysis, *Linguistics and Education*, 10(3), 359-388.

PROPP, Vladimir (1972). *Morfología del Cuento.* Madrid: Fundamentos.

RENKEMA, Jan (2004). *Introduction to Discourse Studies.* Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

SÁNCHEZ CORRAL, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario. Papeles de Pedagogía.* Barcelona: Paidós.

SIPE, Lawrence R. (1998). "How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships", *Children's Literature in Education* 29 (2), 97-108.

SOTOMAYOR, Victoria (2000). "Lenguaje literario, géneros y literatura infantil", en CERRILLO, Pedro C. y GARCÍA PADRINO, J. (Coords.) *Presente y futuro de la literatura infantil.* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha: 27-66.

SPITZ, E. (1999). *Inside Picture Books*. New Haven: Yale University Press.

TABERNERO, R. (2002). "La ilustración como paratexto: hacia una caracterización del discurso narrativo infantil", en AGRELO COSTAS, María E. et alia (Coords.). *Narrativa e promoción da lectura no mundo das novas techoloxías.* Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 249-268.

THIBAULT, Paul J. (2000). "The multimodal transcription of a television advertisement: theory and practice", en BALDRY, Anthony (Coord.). *Multimodality and Multimediality in the Distance Learning Age.* Campobasso: Palladino, 311-384.

WEE, Cka (1999). *A Systemic-Functional Approach to Multi-semiotic texts.* Unpublished honours thesis. National University of Singapore.

WENSELL, U. (2003). "La ilustración de textos literarios dedicados a la infancia", En GARCÍA PADRINO, Jaime (Coord.). *La comunicación literaria en las primeras edades.* Madrid: MEC, 97-109.

YUBERO, Santiago (1995). "Algunos aspectos psicosociales para la reflexión en torno al niño, la literatura, la escuela y la cultura de la imagen", en CERRILLO, Pedro C. y GARCÍA PADRINO, Jaime (Coords.). *El niño, la literatura y la cultura de la imagen.* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Delgado Cerrillo, Bartolomé
"Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria", en *Revista OCNOS* nº 3, 2007, p. 39-53. ISSN 1885-446X.

Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria*

Bartolomé Delgado Cerrillo
I. E. S. "La Fuensanta" – Córdoba

PALABRAS CLAVE:
Comprensión, hábito, motivación, aprendizaje.

KEYWORDS:
Comprehension, habit, motivation, learning.

RESUMEN:
Ante la alarma social provocada por los bajos resultados de los alumnos en "comprensión lectora" (Informe Pisa, pruebas de evaluación...), así como por el interés decreciente por la lectura en el paso de la infancia a la adolescencia, se hace necesario reflexionar sobre los fundamentos del proceso lector, al objeto de diseñar unas actividades de motivación y animación a la lectura en educación secundaria. Nuestra propuesta se incardina en el aula, ya que partimos de la necesidad de relacionar los libros con la consecución real de información, placer y entretenimiento. El estudiante debe saber para qué, cómo, acerca de qué, cuándo, dónde... leer de manera provechosa y grata.

ABSTRACT:
Considering the social alarm provoked by the students' low results in reading comprehension (Pisa report, assessment tests...), as well as the decreasing interest in reading at the stage from childhood to adolescence, it is done necessary to reflect about the basis of reading process, in order to design some activities of reading motivation and liveliness in Secondary Education. Our proposal is linked to the classroom, as we part from the necessity of relating books to the real attainment of information, pleasure and entertainment. Students must know what for, how, what about, when, where... to reed in a useful and pleasant way.

A la memoria del Profesor Dr. Luis Sánchez Corral, uno de esos profesores que saben transformarse en puentes y después invitan a sus alumnos a cruzarlos.

La introducción de las denominadas tecnologías de la información y la comunicación está desbaratando el claro predominio que, durante siglos, ha mantenido la escritura como sistema de difusión. Este hecho ha planteado a la palabra escrita, y principalmente a la palabra impresa, esto es, al libro y a las publicaciones periódicas, un reto múltiple. El primero de dichos retos se cifra en la simple sustitución de la comunicación impresa por los sistemas multisensoriales de la nueva tecnología. El segundo, en que los referidos sistemas tienden a producir en el ser humano un hábito de rechazo a la lectura, no solamente porque restan tiempo a la lectura, sino también, y principalmente, porque además de inducir a la pereza mental, pueden llegar a provocar en el ser humano una alteración de valores y estilos de vida que modifique y transforme los modos de asimilar la información.

Este hecho es doblemente preocupante por la estrecha vinculación que guardan lectura y escritura. La escritura resalta sobre otros medios de comunicación en que, por su fijeza, puede el lector asimilarla a su propia velocidad, deteniéndose quizá más en los párrafos esenciales; puede también volver sin dificultad la vista hacia atrás para recapitular lo leído; finalmente, puede efectuar comparaciones visuales selectivas entre diferentes aserciones, cuadros, etcétera, contenidos en documentos vecinos. Pero seguramente resalta más sobre otros medios de comunicación por la posibilidad de una mayor comprensión o percepción en el mismo tiempo.

* Fecha de recepción: 19/01/2007
Fecha de aceptación: 26/02/2007

Las nuevas tecnologías de la información no sustituyen a estas prácticas culturales ilustradas, sino que parten de ellas y las necesitan. Crean posibilidades a los lectoescritores. Las podrán modificar, pero no anular; bien al contrario. Los ordenadores, las redes a través de las que fluye la información, no les sirven de nada a los analfabetos, pues están pobladas de letras más que de otras cosas. Sólo los buenos lectores pueden extraerles sus mejores posibilidades; sólo sabiendo escribir se puede participar en ellos.

Estas tecnologías modifican, eso sí, la experiencia lectora y de escritura (el correo electrónico le ha arrebatado al correo postal la práctica de escribir cartas, por ejemplo), o producen otras experiencias de lectura que no tienen que anular las ya constituidas. Cambian los soportes y con ello todo lo relacionado con la producción y distribución de los textos, pero, en cualquier caso, recalcan las competencias dadas por la alfabetización; incluso exigen lenguas diferentes a la propia. En esta línea de pensamiento, coincidimos con la opinión de Gimeno Sacristán (1999: 29-52), para quien, así como la existencia del libro y los procesos que lo hicieron posible estimularon el leer y escribir libros, las nuevas tecnologías provocarán otras necesidades nuevas de leer y de escribir que no sustituirán a otras anteriores, sino sólo en la medida en que nos quitan el tiempo total disponible para leer y escribir.

En opinión de Juan B. Olaechea (1986: 180), la lectura es quince veces más eficiente que la observación del medio para adquirir información concreta. No se trata de sugerir que la información adquirida mediante la lectura es siempre mejor o más importante. Lo es unas veces y otras no. Pero resulta evidente que, para la transmisión de ciertas categorías de información, la eficiencia de la lectura destaca demasiado para que pueda ser sustituida por ninguno de los medios de comunicación que nos han traído las nuevas tecnologías.

El profesor Gimeno Sacristán (1999: 51-52) considera la lectura y la escritura como constructoras del sujeto y reconstructoras de la cultura. El lenguaje y la educación son inseparables. La escolaridad tiene que rellenarse ante todo de hablar y de escuchar, de leer y de escribir. Cultivar estas dos últimas habilidades es función esencial de la educación moderna, pues son instrumentos para penetrar en la cultura y ser penetrados por ella, como vía de acceso al pasado codificado y al presente que no alcanza a ver nuestra experiencia directa. Ésos son también los instrumentos para abstraer, penetrando en los rasgos no evidentes de experiencia y de todo nuestro tiempo. La alfabetización eficaz supone poner a los sujetos a las puertas del poder que implica la posesión del conocimiento a través del dominio del lenguaje. La alfabetización ilustradora es, ante todo, capacidad para participar en la reconstrucción cultural y social.

La lectura, además de desempeñar esos papeles en la incardinación del sujeto en los procesos de recreación de lo cultural, de hacer que el lector pueda sentirse en el presente poseedor del pasado y de capacitar para la participación en la esfera de lo público, alcanza un valor decisivo en la construcción del espacio de la subjetividad, de la individualidad, del pensamiento abstracto, crítico y reflexivo y de la autonomía del hombre y de la mujer modernos. Leer es desarrollar la racionalidad, que es dinámica y se ejerce en el hecho de razonar, mientras se dialoga con lo leído.

El pensamiento no es temporal porque esté atado a las condiciones de posibilidad de un sujeto que es, esencialmente, tiempo, sino porque depende de un sistema de conocimientos que, necesariamente, tiene que dialogar con su propia historia. A través de la lectura se genera un espacio de significados dia-

logados que constituirán la mente del lector (pensar es dialogar consigo mismo, desde Platón), fuente de libertad y de intimidad para los individuos que ven elevado su horizonte de referencias, que les amplia su conciencia y hace del ejercicio de la razón una especie de espacio público interiorizado.

Lectura y centro educativo

Si escribir es plasmar la reflexión interior, leer es desplegar en uno mismo la reflexión de otro que significa lo escrito, siguiendo un proceso en el que se entrelazan los argumentos propios con los de otros, creando la trama mental al relacionar los significados; es decir, las lecturas. El acto lector practicado por la población de manera extensa (quizá no tanto de manera intensa), gracias a la escolarización, es una de las elaboraciones culturales más decisivas que el centro educativo puede propiciar para trascenderse a sí mismo, al tiempo pasado en él y a sus contenidos, porque condiciona y reglamenta institucionalmente las posibles formas de leer, de crear sentido y de construir la subjetividad, encerrando los potenciales valores de los materiales leídos en unas prácticas determinadas.

El centro educativo no fue nunca el único agente de la alfabetización inicial o de la profundización de ésta, ni antes de la invención de la imprenta ni después de ella, y mucho menos lo será en la era de las nuevas tecnologías de la información. Pero, si no tiene lugar durante la escolarización, en otros ámbitos y tiempos es menos probable que la alfabetización se universalice y que dicho objetivo se logre poniéndolo al servicio de lecturas reflexivas y críticas de lo leído: es decir, el ejercicio de la lectura como estudio esforzado del mundo y de la cultura.

La lectura, como de manera magnífica ha descrito A. Manguel (1998), puede servir a múltiples experiencias (gozo, elevación mística, adoctrinamiento, relajamiento, desarrollo de la fantasía, evasión de lo real, información, transmisión de órdenes a otros, etcétera). Donde únicamente, hoy, se realiza en contextos públicos, para intercambios recíprocos a través de contactos personales directos, con el objetivo de estructurar un pensamiento poblado de argumentos contrastados, es en instituciones como el centro educativo. Con ello no queremos decir que éste sea el único tipo de experiencia lectora que hay que provocar en las instituciones escolares, por supuesto, pero sí la que, en esencia, le caracteriza.

Desgraciadamente, en ese espacio institucional prometedor también la lectura sirve al tedio, como castigo y para provocar desprecio a lo que a través de su práctica puede adquirirse. Leer mucho, hacerlo reflexivamente, entrelazar lecturas, acceder de manera irrestricta al mundo de lo escrito, gozar de todo eso, es y seguirá siendo reto para la educación formal y basamento de la educación permanente. Los medios están ahí, el acceso a ellos depende de las políticas educativas y culturales, de la formación del profesorado y de los métodos pedagógicos.

Resulta difícil generar y cimentar el hábito lector, pues no sabemos por qué para unas personas es fundamental leer y para otras resulta un tedio. En nuestra sociedad, no sólo se lee poco, sino que también se escribe poco y, generalmente, mal. Los padres tienen una gran labor por delante en este campo, narrándoles historias a sus hijos desde pequeños, recitándoles poemas o cantándoles letrillas tradicionales y, especialmente, dándoles ejemplos. Otro agente básico es el centro educativo, en el que se deben relacionar los libros con la consecución real de información, placer y entretenimiento. A su vez, los medios audiovisuales tienen la responsabilidad de motivar lecturas por su gran influencia y poder sobre la población de cualquier edad.

En este sentido, la biblioteca escolar, no como local en el que caen presos los libros, sino como sala acogedora y atractiva, en la que existen diversidad de vídeos, cederrones, etcétera, con un horario aprovechable (que incluya actividades extraescolares), parece un terreno idóneo para reforzar el hábito lector y enseñar las más fructíferas formas de consulta bibliográfica. Leer debe ser disfrutar, aprender, dialogar con múltiples autores, por eso resulta fundamental despertar curiosidad, desarrollar la sensibilidad, generar capacidad de relación de lo ya sabido con lo nuevo; todo ello facilita especiales fuentes de socialización. No obstante, cada texto requiere su contexto, pues no es lo mismo leer una carta personal que un manual de informática o una novela. Se puede leer de todo, en variadísimas situaciones y con intereses diversos. Pero lo cierto es que el estudiante tiene que saber para qué, cómo, acerca de qué, cuándo, dónde, etcétera, leer de manera provechosa y grata.

Antes de iniciar una metodología, siempre difícil, siempre proclive a modificaciones y experimentaciones individualizadas y concretas, es necesario desmitificar, clarificar, dos concepciones típicas en que solemos caer todos los enseñantes, movidos por el ansia de lo absoluto. Podríamos resumirlas así:

- Es imposible asegurar que todas las personas están dispuestas de igual manera para la captación y reelaboración de la obra literaria, aunque hayan sido idénticas las circunstancias de su educación y formación intelectuales.
- Considero erróneo igualmente pensar que el escritor trabaja en solitario sin comunicación externa. El poeta, por ejemplo, asimila en su lectura toda la tradición anterior que más tarde plasmará en sus poemas haciendo partícipes a los lectores de estos conocimientos y nuevas sensaciones, por lo que inexorablemente estará formando parte de una cadena eterna, cuyo fin será también consecuencia inequívoca del fin del hombre.

La lectura no es más que el primer proceso de interiorización anímica que permite, a través de nuestros sentidos y nuestro espíritu, captar, confrontar y asimilar o rechazar todo aquello que, fuera de nosotros, incide directamente en nuestro proceder y pensamiento. La creación literaria no es más que una manifestación natural de este conflicto cognitivo que intenta desentrañar las causas de las cosas. Se trata de un doble proceso que arranca de las facultades individuales comunes al ser humano, tamiza la realidad después de su aprehensión –aunque este paso no se produce espontáneamente, sino que requiere reflexión y estudio– y finalmente permite y exige la expresión vital, una de cuyas manifestaciones es la literaria.

En este doble proceso situaremos nuestra metodología, partiendo de la base de que no todos nuestros alumnos van a ser escritores y ni siquiera a todos interesará, pero teniendo muy en cuenta que el objetivo de esta sistematización abierta va a ser el propio alumnado, su autodefinición y formación, y el libro sólo un medio posible y útil de conocimiento, placer estético y maduración de la personalidad. Sólo así entendida la lectura, tendremos posibilidades de conseguir un índice deseable de lectores. Cada individuo debe escoger su propio ámbito sin forzamiento ni excesiva influencia, buscando al principio qué le interesa leer para posteriormente orientarlo sobre lo que sería bueno que leyera.

Sin embargo, resulta pertinente establecer unas coordenadas precisas para delimitar los diferentes estadios o procesos que deben tenerse en cuenta a la hora no sólo de elegir y comentar textos, sino sobre todo de leer; una metodología sistemática capaz de orientarnos sobre cómo leer para evitar el tedio,

la ineficacia y el rechazo; un método de lectura que exponemos en el ámbito de una taxonomía proclive a modificaciones y aceptable sólo en la medida de sus resultados. Manteniendo a ultranza que la lectura es el principio básico, aunque no exclusivo, de todo conocimiento y aprendizaje en el marco de la literatura y concretamente de la poesía, establecemos, en páginas siguientes, nuestro esquema programático. No leáis los libros buenos, sino los mejores, aconsejaba un filósofo. Pero el concepto de "mejores" es relativo, depende del grado de cultura y de la fibra temperamental de cada uno, por lo que es imprescindible realizar por parte del profesor una selección adecuada de las lecturas de sus alumnos, con arreglo a dos criterios primordiales:

- La edad del alumno. En el ciclo 14/16, por ejemplo, se deben tener muy en cuenta los centros de intereses de los alumnos. Los gustos lectores del adolescente no tienen por qué coincidir con los del profesor. Resultaría improcedente que encargásemos leer *El Quijote* o *La Celestina* en la Secundaria Obligatoria, por ejemplo. Su complejidad de pensamiento, estilo, etcétera, los hace inadecuados para las edades de estos cursos.
- El tipo de libro. Debemos reparar en su idoneidad para el curso o ciclo de que se trate. También hemos de fijarnos en la legibilidad tipográfica. Asimismo, hay alumnos poco inclinados a leer libros de mediana o gran extensión, sería más indicado en estos casos, aconsejar narraciones cortas, por ejemplo. Si logramos inculcar afición a la lectura, el alumno dará el salto de leer cualquier libro, independientemente de su extensión.

Seleccionar significa, obviamente, elegir unos libros y desechar otros, por muy maravillosos que sean. El profesor debe actuar, por tanto, pensando en los alumnos y no en sus propias motivaciones. Hay multitud de obras españolas y extranjeras aptas para los jóvenes y que pueden gustarles. Además de las obras literarias que aparecen en los manuales, existen otros muchos libros dirigidos a los jóvenes que están bien escritos y presentan valores que los hacen atractivos tanto a no lectores como a alumnos habituados a leer.

Autores como Montserrat del Amo, María Gripe, Juan I. Herrera, W. Fährmann, Juan M. Gisbert, Jean G. George, etcétera, tienen una amplia producción de obras juveniles. Actualmente, esta labor de selección es facilitada al profesor por muchas editoriales que indican la edad a la que es aconsejable leer los libros que editan formando parte de las colecciones juveniles (VV. AA. 1986). La lectura es el medio más difundido para aprender y perfeccionar el vocabulario, pero lamentablemente muchos estudiantes tienen hábitos que les impiden ser buenos lectores.

La casi totalidad de los alumnos que encuentran dificultades con el estudio tienen una mala lectura.[1] El buen lector es el que lee con inteligencia, haciendo distinción entre lo importante y lo secundario, da cuenta de lo leído sin especial esfuerzo y de forma sintética. Por ello, la lectura es un hábito que se adquiere con el ejercicio. La práctica diaria es fundamental en el ejercicio de la lectura. Tiene que ser un trabajo activo. Todos los pasos anteriores buscan como fin la comprensión del texto. El autor se hace comprensivo en su texto a través de los párrafos. Desde una lectura comprensiva, podemos encontrar:

- *Párrafos fundamentales:* son los que encierran de un modo general el pensamiento del autor. Se caracterizan por contener una "síntesis" de tipo general y se encuentran en la llamada frase principal. Ésta inicia el párrafo o lo termina, o se acomoda al centro; depende de cómo el autor explique su idea.

[1] Cf. MEC (2004). *Evaluación Pisa 2003. Programa para la evaluación internacional de los alumnos.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Inecse. El informe PISA del año 2003 es francamente preocupante respecto a la lectura, donde dos de cada diez alumnos españoles no son siquiera capaces de comprender un texto escrito. El 21% de los alumnos españoles de quince años no alcanza siquiera el nivel básico de lectura y comprensión de textos escritos y ha perdido posiciones a nivel general respecto al año 2000, en que los resultados no fueron satisfactorios.

- *Párrafos de enlace:* son los que preparan al párrafo fundamental. Unen y relacionan las ideas complementarias, que afirman la principal.
- *Párrafos de excepción:* responden a las necesidades menos frecuentes. Pueden aparecer por el simple corte de un párrafo demasiado largo o configurar otro que no lleva el propósito de configurar ninguna idea.

El alumno de Secundaria sólo mejorará si se le entrena, si se le enseña una técnica adecuada. Teniendo siempre en cuenta que con la edad y la práctica se incrementa la habilidad lectora. El problema mental de la lectura está íntimamente relacionado con la formación cultural del lector, con el dominio del vocabulario y con la asimilación de una técnica de lectura adecuada. También en este campo podremos actuar. Interesa leer economizando tiempo, pero interesa leer eficazmente.

Las fases del proceso lector

En un mundo donde la información escrita ha cobrado una generalización y amplitud tan extraordinariamente marcada, la lectura ha llegado a constituir una necesidad del individuo común tan imperiosa y exigente que los centros educativos ya hace tiempo que se vieron en la necesidad de reajustar sus puntos de vista sobre los tradicionales propósitos de su enseñanza y la estrategia metodológica empleada. Resultaba insuficiente el aprendizaje mecánico de símbolos y significados. Las múltiples formas de comunicación y los sutiles mensajes encubiertos bajo el ropaje de inocentes expresiones requieren lectores avezados que interpreten inteligentemente lo implícito del mensaje.

Los objetivos han debido ampliarse y precisarse con más exactitud, a fin de aumentar la eficacia de este sector del plan de estudios. La revisión bibliográfica ha permitido la selección de un conjunto de objetivos más específicos que, sin lugar a dudas, ordenados según criterios más racionales, prestará una importante ayuda para construir los ítems que estimulen las conductas supuestamente desarrolladas con las reajustadas técnicas metodológicas.

La lectura, tal como la entendemos hoy, tuvo también sus detractores. Las palabras de F. J. del Prado (1984) son muy ilustradoras en este sentido:

> Hay quien piensa que toda conversión del acto de lectura llevada a cabo según un método riguroso es, a la par que imposible –pues cada cual lee desde sus presupuestos– algo nocivo, al recortar todo, la acción benefactora de la "gracia espiritual" que toda obra encierra y al destruir el objetivo principal de toda lectura: el placer del texto. Contestaré, desde mi perspectiva, a estas objeciones que flotan en torno a nosotros, profesores que intentamos imponer, contra la improvisación alienada, un rigor metodológico en nuestra enseñanza del acto de lectura literaria. La libertad del lector, tan postulada hoy día, tiene sus límites, que toda honradez crítica debe despertar: aquellos que, desde dentro, impone el texto que se lee. Todo texto es una estructura abierta a posibles interpretaciones reclamadas por los deseos y las pulsiones íntimas del lector, pero abierta, sólo, a aquellos que la pluralidad y la ambigüedad limitadas y coherentes del texto hacen posibles…

La lectura debe trabajarse planificadamente tanto en Primaria como en Secundaria. En cada etapa de la escolaridad habrá que hacer más hincapié en unos aspectos específicos. Por ejemplo, en Educación Infantil habrá que reflexionar sobre los prerrequisitos lectores, las habilidades lectoras (lingüísticas, neuro-psicológicas, intelectuales, emocionales, sociales), los métodos de introducción en la lectura, la lectura de imágenes... En Primaria habrá que definir el proceso psico-fisiológico del acto lector, el diseño y puesta en práctica de estrategias de comprensión lectora, las habilidades perceptivas a desarrollar... En Secundaria se

trabajará más la lectura de investigación, las técnicas de estudio basadas en el acto lector reflexivo, la lectura selectiva, las estrategias metacognitivas de comprensión...

Los alumnos del Tercer Ciclo de Educación Primaria tienen una edad (10-12 años) en la que comienza a aflorar su capacidad de abstracción, que les permitirá comprender y relacionar conceptos sin necesidad de operaciones manipulativas; capacidad de abstracción que les posibilitará afianzarse en la lectura y profundizar en conocimientos gramaticales y literarios.

Los alumnos de la ESO, merced a su grado de competencia verbal, ya usan la lengua, tanto en el plano comunicativo como en el representativo. Pueden, por tanto, realizar generalizaciones, establecer conexiones en un texto e interpretar el doble sentido de un mensaje. Además, comprenden y se expresan bien en distintos niveles del lenguaje y realizan deducciones lógicas (lo que permite realizar actividades como el debate, la investigación temática, resúmenes argumentales completos...). En esta época de su evolución vital, se inician en la reflexión causal, desarrollan la capacidad de análisis y síntesis, aumentan su autonomía personal (también lectora) y empiezan a manifestar intereses, gustos y necesidades personales.

A partir de los 12-13 años, se suele producir un desconcierto en los jóvenes lectores. Nos encontramos con alumnos en el primer ciclo de la ESO que abandonan la lectura o no encuentran libros apropiados para su edad. Tal vez la causa puede ser de tipo personal, debido al proceso evolutivo del alumno. Tenemos que aceptar también que en este primer ciclo de Secundaria se produce una gran diversidad en los niveles de lectura del alumnado, por lo que requieren una orientación adecuada.

A esta diversidad lectora hay que añadir los gustos y motivaciones de los jóvenes de esta edad, que abarcan un abanico muy amplio: desde las historias que reflejan problemáticas sociales hasta las novelas de iniciación que reflejan el proceso psicológico que atraviesan los adolescentes. Es una edad fronteriza que requiere una atención individualizada para que los jóvenes puedan aclarar y comprender su propia evolución.

Durante el segundo ciclo de la ESO, los jóvenes lectores entran en el tramo final del proceso que les ha de llevar a ingresar en el vasto campo de la literatura que consideramos propia de la edad adulta como lectores autónomos y competentes. Obviamente, no todos los jóvenes llegan a esta etapa con igual competencia lectora, ni con la misma motivación, ni idénticos gustos literarios; más bien puede afirmarse que éste es el tramo del proceso educativo en el que la diversidad de capacidades, de motivaciones y de gustos es mayor.

Un mensaje puede presentar dificultad interpretativa por su contenido, aunque no lo haga por su forma o expresión (texto sobre alguna especialidad que exige dominio del tema, obras literarias complejas como algunas de Borges, por ejemplo). Estos escritos le parecen al lector común –y al alumno de ESO, por supuesto– especies de enigmas difíciles o imposibles de descifrar, mientras que otros le resultarán transparentes; los primeros requerirán, en cualquier caso, una lectura activa, comprometida, formada; para los segundos, bastará una recepción más o menos convencional. Por estas razones, la selección de lecturas que se realiza para cada nivel educativo debe tener en cuenta las capacidades de los alumnos y no sólo la excelencia literaria. Obligar a que los estudiantes lean textos que superan su nivel de comprensión les conduce al desaliento, al desinterés y al rechazo de la lectura.

La propuesta de actividades que presentamos en los apartados siguientes pretende motivar-animar a la lectura

—en educación secundaria— y facilitar el enriquecimiento formativo y personal del alumnado, sin olvidarnos de que el gusto por la lectura es algo misterioso, sometido a variaciones y diferente en cada alumno. También pretendemos ayudar al profesorado en su labor docente mediante la aportación de unos títulos y unas actividades que recogen la presentación, seguimiento y evaluación de las lecturas elegidas.

De la misma manera, esta propuesta persigue el objetivo primordial de motivar-animar a la lectura y potenciar el paso formativo y madurativo que supone ingresar en las filas del público propio de la literatura adulta e iniciar la andadura en el conocimiento de obras clásicas españolas. Por otra parte, se pretende ayudar en su tarea al profesorado con unos materiales que le faciliten la tarea de escoger unos títulos y de preparar las actividades que comporta la presentación, seguimiento y evaluación de una serie de lecturas, para un alumnado tan diversificado.

La familia, el centro educativo y la biblioteca son los agentes y ámbitos de la motivación-animación a la lectura y, en definitiva, de todo el proceso lector. Cada uno de ellos debe asumir sus responsabilidades sin delegarlas en los otros. Todos los instrumentos y estrategias de motivación-animación (encuentros con autores, hora del cuento, talleres literarios, clubs de lectores, libro-fórum, etcétera) son positivos si forman parte de un proyecto amplio, coherente y continuado en el que se definan los objetivos, el grado de profundización, las actitudes y el clima afectivo a adoptar por el bibliotecario o profesor. Cabe resaltar la absoluta necesidad de llevar a cabo una programación rigurosa que persiga la coherencia y la globalidad de estrategias, instrumentos, materiales, etcétera, y que parta siempre de la detección de las necesidades de los destinatarios. Debemos demandar a las distintas administraciones la puesta en práctica de cursos de especialización en programación y evaluación de la lectura; asimismo, pedir su apoyo estratégico y financiero no a campañas puntuales (semanas o días del libro), sino a programas globales de Animación Lectora.

En conclusión, si queremos mejorar las encuestas catastrofistas que circulan por doquier (unas que hablan de escasísimos índices lectores; otras que acusan al sistema de producir futuros universitarios[2] con comprensión lectora casi nula y formación lingüística plana), debemos entender la lectura como un proceso complejísimo y de capital importancia a lo largo de toda la escolaridad. La incidencia de los problemas de lectura (ya sea de comprensión, de hábitos, o de fluidez) en el fracaso escolar es trascendental.

Motivación-animación a la lectura en la educación secundaria

La motivación-animación a la lectura debe cumplir una serie de requisitos-objetivos para que nos garantice su plena funcionalidad y eficacia. Enumeramos los siguientes:

- Desarrollar en el alumno el hábito de la lectura.
- Buscar que el alumno lea con placer y con reflexión.
- Desarrollar las capacidades para producir y analizar mensajes orales y escritos.
- Fomentar la capacidad creativa.
- Desarrollar el espíritu crítico en relación con el entorno.
- Relacionar la lengua escrita con la lengua oral y los lenguajes no verbales.
- Favorecer la autocorrección.
- Ampliar el conocimiento de los recursos de la creación literaria.
- Desmitificar el libro e incluso los prejuicios hacia las "subliteraturas".
- Desarrollar hábitos de trabajo intelectual.

[2] Al pasar del instituto a la universidad, los alumnos deberían, en el mejor de los casos, saber reconstruir los parámetros de la creación del texto, así como detectar los implícitos, las ideas y las relaciones cuyas huellas se encuentran en el propio texto; de esta manera, al hacerlo, observan, dudan, cotejan, discrepan, asienten, resumen, preguntan, consultan, hipotetizan, imaginan, concluyen, opinan.

Para que el alumno se sumerja en el proceso de lectura, necesita una motivación. En el caso de la lectura informativa, el alumno tiene un interés inmediato, no así en la lectura recreativa, que requiere un acto volitivo por su parte, sin el cual, esta actividad le resultará tediosa. Por otro lado, la facilidad de acceso del alumno a los medios audiovisuales y cibernéticos, cada día más atractivos y baratos, requieren por parte del profesor grandes dosis de imaginación para desarrollar y afianzar en el alumno el hábito lector. Proponemos las siguientes estrategias metodológicas:

Lectura colectiva: aunque la lectura de un libro es un acto individual, resulta indispensable realizar lecturas colectivas en el aula, como medio de incentivar al alumno. Dos son los objetivos principales que debe perseguir el profesor: corrección lectora y divertimento, como ingrediente motivador para que el alumno busque la lectura individual. Se leerán en clase todo tipo de textos: utilitarios (cartas, resúmenes, etcétera), y de lenguajes específicos (científico, periodístico, etcétera), como ya propugnara el DCB.[3] Sin embargo, cuando hablamos de lectura colectiva, nos referimos, especialmente, a textos literarios (épica, lírica y teatro), pues su lectura, especialmente de comedias, puede resultar muy placentera. Por otro lado, la lectura en clase es una buena oportunidad para profundizar en el vocabulario, reflexionar sobre la lengua y, en general, suscitar actividades de expresión oral y escrita. Para facilitar la lectura colectiva, resulta imprescindible disponer de una buena biblioteca de aula, con libros variados y atractivos, lo que podría ser una fuente de motivación para la lectura individual de los alumnos. Por otro lado, el Departamento debe contar con una buena biblioteca, en la que haya suficientes ejemplares de una misma obra para poder subirlos al aula, cuando sea necesario.

Lectura creativa: en esta segunda estrategia[4] debemos plantearnos la lectura con el objetivo de involucrar al alumno lector en la obra, como un personaje que actúa desde dentro o desde fuera de la obra, como colaborador del autor, pudiendo cambiar situaciones concretas, como crítico, etcétera. Es más recomendado en el segundo ciclo de Secundaria Obligatoria y en Bachillerato. Podemos alternar trabajos de comprensión de la obra (personaje que ha gustado más y por qué, retratos de los personajes, el ambiente, etcétera) con otros temas en los que lo fundamental es la creatividad del alumno: hacer una entrevista a un personaje o al autor, resumir el argumento hasta un punto en que el alumno modifica el final o bien situaciones determinadas, sacar a un personaje de la obra y trasladarlo al medio en el que vive el propio alumno, etcétera.

María H. Lacau (1966) detalla en su libro diversas experiencias en este sentido. Esta autora apuesta por una lectura que considere el entorno del alumno, su propio mundo, y considera imprescindible establecer la relación de afinidades entre el trabajo escolar y el adolescente que va a vivirlo, para lo que habrá que tener en cuenta una serie de factores fundamentales en el logro del éxito, a saber, la edad, la sensibilidad, la época y el lugar en que le ha tocado vivir a ese adolescente. Lacau desarrolla un método en el que el alumno se relaciona con el libro de un modo creativo, mediante una lectura dirigida, que le da posibilidades de construir una relación con el libro mucho más profunda y gratificante.

Por otra parte, en el caso específico de la lectura de obras poéticas[5], es necesario establecer una diferenciación entre el sentimiento poético vivencial, interior y previo al poema, que es propio de todo ser humano y que puede avivarse utilizando los recursos apropiados, y la creación, el poema expresado por el lenguaje, que precisa en primer lugar

[3] Diseño Curricular Base. Esta denominación fue utilizada en 1989 para presentar a la comunidad educativa la documentación curricular de las distintas áreas en la fase de consulta, antes de que fuera promulgada la LOGSE. Contribuyó a concretar algunas propuestas del *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*, editado por el MEC y representó un paso más en el debate social acerca de la Reforma educativa de 1990. Este documento se refería a lo que más tarde la LOGSE denominó currículo oficial, establecido por las distintas administraciones competentes. Hay que señalar que el DCB, como se le conoció, no fue un documento prescriptivo, sino de consulta. Se trataba de un documento pedagógico relativo a los contenidos y a los modos de la educación, de tal manera que los contenidos que abarcaba fueron, tras ser debatidos, reducidos en algunos aspectos y ampliados en otros. Las Comunidades Autónomas también lo completaron y desarrollaron.

[4] Una experiencia sobre este tipo de lectura puede verse en VV. AA. (1995). "Lectura creadora", en CLIJ, nº 54, 7-17. En esta experiencia se ha tomado el método de M. H. Lacau (incluido en su obra citada en las referencias bibliográficas) como punto de partida básico para modelar los materiales de trabajo en torno al libro de lectura.

[5] Puede verse una interesante propuesta sobre la lectura de textos poéticos en GAHETE JURADO, M: (2000) "La lectura de textos poéticos. Una aproximación metodológica" en *Enseñar. Propuestas y Experiencias de Centro y Aula.* Septiembre-2000, Córdoba: Albucasis, 11-16.

conocimiento y experiencia para llegar progresivamente a la credibilidad (consistencia de la materia escrita y valor estético), la plasticidad (relieve de los sentimientos, capacidad de emoción) y la fuerza comunicativa (ya sea a través de la sorpresa, la sugerencia o el descubrimiento).

Después de haber eliminado los prejuicios sobre la poesía, cuya resolución debe surgir motivada o espontánea, sobre dos cuestiones distorsionadoras, como son la aparente inutilidad de la poesía y la vergonzante desnudez de la intimidad; y haber comenzado la experimentación gozosa de la belleza del lenguaje, tras un proceso espontáneo y razonado de degustación de la lectura en voz alta, procurando la modulación y la entonación correcta, surgirá un nuevo sentimiento basado en la capacidad del poeta para transmitir emoción e intensidad. Es necesario hacer comprender al alumnado dos premisas incuestionables:

- Que el poeta además de "nacer", "se hace", y para ello es necesario conocer la técnica que permite llegar a expresar con belleza y sugerencia nuestra intimidad.
- Que no se pretende enseñar a ser poeta –elección personal– sino a "sentir" la poesía como expresión humana y reconocimiento de nuestra propia esencia. Y, en este acto de existencia, formamos y desarrollamos como seres humanos capacitados para vivir mejor. No es sólo un acto de capacidad estética, sino sobre todo un acto de pensamiento y de expresión de ideas, porque tanto la belleza como la verdad surgen paralelas, aunque ésta última radique en la subjetividad, en la originalidad, en la manifestación más personal e íntima de cada creador en ciernes.

Como la materia de la literatura es la palabra, de su conocimiento y capacidad combinatoria dependerá mucho el resultado cualitativo. El lenguaje crea nuevas realidades a través de visiones alucinantes (sensorialidad, plasticidad, sugerencia, emotividad, belleza poética) que, en último extremo, dependen del talento creador y el manejo de la técnica. Sin embargo, del despertar del don creativo y la fertilidad de su aplicación somos los enseñantes partícipes directos, inexcusables inductores.

El taller de lectura: la palabra taller sugiere un componente manual de uso y manipulación de objetos. En este caso, se trata de un lugar donde se reúne un grupo de alumnos para realizar actividades relacionadas con el libro. Si la lectura es una actividad individual que enriquece a la persona, lo que hemos de buscar en el taller es la participación de todos los alumnos que conduzca a una actividad determinada. Para llevarlo a cabo, necesitamos unos objetivos muy claros, un lugar concreto, libros, material (tijeras, rotuladores, cartulinas, etcétera) y, sobre todo, un buen conocimiento del libro juvenil. En el taller se pueden realizar muchas actividades: conocer el libro (cómo está hecho, sus partes, formas tipográficas: la redonda, cursiva negrita, versalita, versal), conocer la biblioteca (colocación, ficheros, utilización, etcétera), lectura en voz alta, (poesía, narrativa, teatro), comentar libros que hayan leído previamente los alumnos, crear textos o imágenes a partir de la lectura, etcétera.

Olimpiada de lectura: dirigido a todos los alumnos de un centro educativo, tiene como objetivo fundamental fomentar el hábito lector en todo ese alumnado. Para ello, se dispondrá de todos los libros existentes en la biblioteca escolar del centro. Se abrirá un fichero, ordenado alfabéticamente, en el que se incluirán todas las fichas de lectura entregadas por los alumnos. Para la puesta en práctica de esta olimpiada, se diseñará una campaña publicitaria por medio de carteles, información a través de los

profesores tutores… Con el libro que el alumno saque de la biblioteca se le entregará una ficha de lectura que deberá devolver rellena a la entrega del libro. En ella constará el nombre del lector, título y autor del libro, breve resumen del contenido y la respuesta a varias preguntas sencillas. Estas fichas se incluirán en el fichero de participantes en el que estarán colocadas alfabéticamente todas las fichas de cada alumno. (La recogida de fichas se hará en la biblioteca).

Modelo de ficha de lectura

- Apellidos y nombre del lector
- Autor del libro
- Título
- Resume el argumento del libro
- Realiza una descripción de los personajes protagonistas
- Sitúa la historia en el espacio y en el tiempo
- Apunta palabras y expresiones que llamen tu atención y escribe su significado
- Selecciona un fragmento que te guste y explica por qué lo has seleccionado
- Escribe tu opinión personal sobre el libro (interés del tema, actualidad, realismo, etcétera)
- Puntúalo de 0 a 10

Guías de lectura: resultan muy útiles, ya que en ellas se ofrecen pautas para comprender mejor las obras literarias y se sugieren múltiples actividades. Deberemos seleccionar la guía más adecuada al nivel de nuestros alumnos y elegir sólo aquellos aspectos que deseemos trabajar con ellos. Resultan imprescindibles para iniciar al alumno en la lectura de obras literarias, adecuadas y adaptadas a su nivel y formación. Aunque ya la mayor parte de las editoriales publican obras de este tipo juntamente con las guías correspondientes, si el profesor elabora su propia guía para sus alumnos, podrá calibrar más directamente el perfil y el calado del nivel de lectura que éstos poseen. Estas guías deben perseguir, entre otros, los objetivos siguientes:

- Orientar a los alumnos en sus lecturas.
- Despertar y aumentar en ellos su curiosidad intelectual, más o menos latente.
- Familiarizarles con un amplio vocabulario.
- Relacionar el contenido del libro con los contenidos transversales que integre.
- Precisar el modo de obtener información a través de sugerencias.

En cuanto a la estructura de las guías de lectura, podemos organizarlas según se muestra a continuación:

- Título, autor y editorial.
- Resumen. Debe tener una extensión breve, no más de diez o quince líneas, aproximadamente.
- Perfil del autor. Algunos datos sobre su actividad principal y otras obras publicadas.
- Ideas centrales. Se deben redactar en unas cuantas frases, partiendo del resumen, y sin olvidar los contenidos transversales.
- Técnica literaria. Datos sobre el género literario y la estructura de la obra.
- Sugerencias didácticas. Actividades relacionadas o derivadas de los personajes y las situaciones del libro.
- Lecturas motivadas. Si el libro ha sido del agrado del alumno, hay que recomendarle otros con los que esté en sintonía.

Podemos seguir confeccionando y utilizando estas guías en el segundo ciclo de la ESO, con la salvedad de que algunos de sus apartados deben ganar en profundidad y especialización, y otros ya no son tan necesarios. Por ejemplo, el resumen es un apartado que en este nivel ya no va a necesitar el alumno, porque él mismo ha debido desarrollar esa capacidad. Por su parte, el apartado de la "técnica literaria" ofrece al alumno una información más específica, manejando un lenguaje más técnico, y las "sugerencias didácticas" plantean retos más complicados que en el nivel del Primer Ciclo.

Cuestionarios de lectura: en el segundo ciclo, como acabamos de ver, podemos mantener las guías comentadas anteriormente, pero, de cara al bachillerato y a la formación continua del alumno-lector, es necesario introducir cambios en la fórmula-esquema de esas guías, por lo que es preferible adaptarlas poco a poco, hasta convertirlas en cuestionarios de lectura, con arreglo a los puntos que se explicitan a continuación:

- Aspecto exterior (pastas, encuadernación,…). Datos que contienen.
- Tema o idea central (si hay uno o varios temas, y la forma de tratarlos, así como su proximidad al mundo del lector adolescente).
- Relaciones y-o concomitancias (del lector con alguno de los personajes).
- Identificación (entre las situaciones que viven los personajes y el propio lector).
- Técnica literaria (cuestiones relativas a narración, descripción, personajes, espacio, tiempo…).
- Opinión personal del lector (a propósito de alguno de los conflictos planteados en el libro, relacionándola con aspectos de la educación en valores).
- Debate (sobre el tema central de la obra y/o puesta en común entre los alumnos que han leído el libro).

Conseguiremos así elaborar una ficha-guía en la que el alumno encontrará una serie de preguntas encaminadas a identificar los elementos constitutivos del libro, estableciendo su estructura y desarrollando una capacidad crítica. Esto permitirá profundizar y reforzar los aspectos fundamentales que se tratan en la obra.

¿Por qué fracasa la animación a la lectura?

Hace algunos años, Antonio Rodríguez Almodóvar (1995: 16-22), escritor y catedrático de instituto de Lengua y Literatura, afirmaba con rotundidad, en una conferencia pronunciada en el Simposio Nacional de Literatura Infantil y Lectura de Salamanca, que "los proyectos de animación a la lectura dirigidos a adolescentes han constituido, en su mayoría, hermosos fracasos". Las causas que apuntaba este escritor eran muy variadas, aunque todas incidían en la labor del profesorado, más que en la desmotivación o el desánimo de los alumnos. He aquí las dos razones más importantes a que alude:

- No se ha sabido crear estrategias para aprovechar la familiaridad de los jóvenes con otros lenguajes (audiovisual, publicitario, etcétera) y ponerla en contacto, en el momento oportuno, con la lectura.
- No se ha ofrecido a los alumnos lecturas iniciáticas, libros cuyo tema principal es el tránsito por la adolescencia, y que los educadores siempre tienen miedo de recomendar por si es "demasiado pronto".

Ciertamente, es de justicia reconocer que, frente a los éxitos, siquiera relativos, de las campañas y de los esfuerzos de toda índole destinados a fomentar la lectura infantil, destaca aún el pavoroso vacío en que normalmente se pierden los dirigidos a la adolescencia y a la juventud en todos sus tramos. En opinión de Rodríguez Almodóvar (1995: 16), es especialmente difícil y delicado el tramo primero, es decir, el de la pubertad, pues es ahí donde a menudo se rompe para siempre el vínculo con la lectura.

Hemos mencionado la familiaridad de los jóvenes con otros lenguajes. En efecto, están muy familiarizados con la saturación, la equivocidad y la multiplicidad del sentido en su trato diario con los audiovisuales, sobre todo con la publicidad. Sin embargo, pocas veces se aprovecha esto para, por ejemplo, el descubrimiento de la poesía, que es, como bien sabemos, el arte de la ambigüedad por excelencia. Y esto es precisamente lo que hace falta, encontrar una estrategia adecuada para que ese adiestramiento, que se produ-

ce normalmente fuera de nuestro control, sepamos ponerlo en contacto, en el momento oportuno, con el arte de la lectura y de la escritura. Se trata, en definitiva, de aprovechar lo que tiene de útil el principio semiótico de que todos los lenguajes se tocan por arriba y se separan por abajo; es decir, se acercan cuando están bien desarrollados, ejecutados, y se alejan cuando caen en la mediocridad.

En la enseñanza secundaria, la actividad escolar en torno al libro de lectura ha acostumbrado a tener hasta el momento presente las siguientes características:

- Carácter obligatorio, formando parte de los esfuerzos solicitados para aprobar la asignatura.
- Se ha acompañado de actividades complementarias cuya finalidad ha sido, a menudo, comprobar si el alumno ha leído el libro.
- Carácter secundario en la consideración calificatoria de la actividad, en cuanto que el peso de la nota ha recaído en los contenidos del libro de texto.
- No han sido generalmente títulos elegidos por el alumno, o conectados con su entorno cultural, sino obras de una tradición literaria culta; precisamente, uno de los objetivos de leer este tipo de libros ha sido afianzar el gusto por la buena literatura.

Es lógico que, en tales condiciones, haya sido difícil no sólo fundamentar un hábito lector en el centro educativo, sino, sobre todo, hacer que éste perdure entre los jóvenes adultos que finalizan sus estudios, seguramente porque no se ha podido fundamentar en ellos una placentera relación con el libro de lectura. Hay, en efecto, una clara correlación entre estudios cursados y lectores de libros. Según H. Escolar Sobrino[6] (1983: 333), el porcentaje de estos lectores asciende al 80% entre las personas con estudios universitarios y no llega al 20% entre los que no han completado sus estudios primarios. Si bien es verdad que para el desarrollo de nuestra vida comunitaria es conveniente que cada vez haya más personas cursando estudios medios y superiores, también lo es que podamos conseguir unos resultados similares tratando de inculcar el hábito de la lectura en los niños y adolescentes que acuden al centro educativo.

Es, pues, necesario tomar conciencia de la diversidad de situaciones que se producen en el aula y que generan o parten de situaciones de lectura. Entre muchas que pueden darse, citamos algunas:

- Tomar notas.
- Redactar o corregir un informe o una monografía.
- Colaborar con el compañero que reclama ayuda.
- Preparar el mural que ilustrará su exposición oral.
- Buscar en el diccionario una palabra desconocida.
- Sorprender a la clase con una hermosa poesía o un interesante cuento.
- Comprender las instrucciones de un manual o de un programa informático recién instalado.
- Preparar individualmente, en parejas o en equipos, una conferencia, una obra de teatro o guiñol.
- Informar o proponer algo a la clase.
- Comprender y analizar el enunciado de una pregunta de examen.
- Disfrutar leyendo algo.

Podemos deducir que la lectura no tiene tanto que ver con la habilidad de la descodificación y la oralización. Leer va más allá de la atribución de un sonido a cada signo gráfico. Consiste en procesar la información y atribuir significado, lo que comporta una conducta inteligente por parte del lector. Esto le lleva a un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector.

[6] En las fechas en que se publica esta información, Hipólito Escolar Sobrino es director de la Biblioteca Nacional. Y los datos estadísticos que se mencionan están referidos al año de su publicación en la obra citada en las referencias bibliográficas.

Si la lectura es una actividad compleja y dialógica, en la que el lector trata de encontrar respuestas a las preguntas que se formula, la comprensión lectora está estrechamente relacionada con la habilidad de formular preguntas apropiadas y encontrar respuestas relevantes a ellas. Todo ello dista de la experiencia lectora de tantos alumnos habituados a fracasar, porque se han habituado a no buscar otro sentido a su lectura que el de cumplir mecánicamente la orden del profesor. Sería recomendable que los alumnos aprendieran a leer con diferentes intenciones, para lograr fines diversos. Muchos piensan que la lectura no es para vivirla, sino para estudiarla.

Sin embargo, no todas "las culpas" se deben recargar sobre el profesor. Hay que reconocer que la motivación-animación a la lectura, el gusto por lograr con el libro esa relación placentera, se plantea desde dos ámbitos, a saber, el social-familiar y el escolar, que es el que nos atañe a los profesores. Probablemente, en muchos de los hogares de nuestros alumnos, donde los medios de comunicación audiovisuales gozan, a buen seguro, de la máxima preferencia en el tiempo de ocio, el libro no es una referencia frecuente. Tampoco nuestro país posee una decidida política de motivación-animación a la lectura; es más, los servicios indispensables para programar cualquier actuación en este sentido, las bibliotecas, siguen siendo todavía escasos, y carecen en su mayoría de medios para incentivar a la población al hábito lector.

No obstante, este fracaso de la animación a la lectura no es de ahora, ya tiene sus años. Ronald Barker y Robert Escarpit denunciaban ya en 1974 que los adultos jóvenes son los más proclives a perder el hábito de lectura que tuvieron (según encuestas) por influencia de la etapa escolar; lo que viene a demostrar que no fue posible durante esa etapa interesarlos de un modo definitivo por la lectura: fracasaron los métodos, fracasó la animación.

Rodríguez Almodóvar (1995: 16-22) propone dos tipos de libros para luchar contra el fracaso de las estrategias de animación:

I. Libros para una encrucijada. Se trata de libros cuyo asunto principal es el tránsito por la edad más difícil del hombre: la adolescencia. Existe un completo temor, entre las instituciones y los profesores, a que tales libros lleguen quizá demasiado pronto a los que han sido siempre sus destinatarios naturales: los adolescentes. Entre otros, podemos citar los siguientes: *Demian, El lobo estepario*, de Hermann Hesse; *Retrato del artista adolescente*, de James Joyce; *Carta al padre*, de Franz Kafka; *Las tribulaciones del joven Törless*, de Robert Musil; *El diario de Ana Frank*; *El guardián entre el centeno*, de Jerome David Salinger; *La ciudad y los perros*, de Mario Vargas Llosa; *Frankie y la boda*, de Carson McCullers; *Primer amor*, de Iván Serguéievich Turgueniev; *La casa de los espíritus*, de Isabel Allende; *Lolita*, de Vladimir Nabokov…

II. Derecho a la fantasía. La lectura de libros convencionalmente fantásticos, de aventuras, de misterio y de ciencia-ficción, también es necesaria en disputa libre con los anteriores. Citaremos libros como *Moby Dick*, de Herman Melville; *La historia interminable*, de Michael Ende; *El señor de los anillos*, de John Ronald Reuel Tolkien; *La llamada de lo salvaje*, de Jack London; *Rebelión en la granja*, de George Orwell¸ *Los viajes de Gulliver*, de Jonathan Swift; *La guerra de los mundos*, de Herbert George Wells… Pero, eso sí, con la garantía de la buena literatura, y que es el verdadero y único hilo que conduce de *Peter Pan* (James Matthew Barrie) a *Un mundo feliz* (Aldous Leonard Huxley), de *Alicia…* (Lewis Carroll) a *Lolita* (Vladimir Nabokov), de *Pinocho* (Carlo Collodi) a *Las tribulaciones del joven Törless* (Robert Musil).

En consecuencia, se debería hacer un esfuerzo coordinado para ofrecer al profesorado cursos específicos de adaptación al aprendizaje creativo en las múltiples lecturas del universo semiótico de nuestros adolescentes: oralidad, sistemas audiovisuales, publicidad y prensa, principalmente; teniendo como objetivo constante el descubrimiento de la poesía, en su más amplio sentido. Es decir, creando las condiciones adecuadas para que pueda producirse el luminoso hallazgo. Además, hay que hacer compatibles estas estrategias con la presencia de autores vivos en centros y bibliotecas. La desmitificación del autor es parte importante en la construcción de un discurso natural de la literatura. Es cierto que estamos asistiendo a un fenómeno de sensibilización a favor de la lectura y de su anverso, la escritura y el libro. No es solamente la UNESCO[7], como organización internacional, sino también asociaciones de carácter privado o público de diversa naturaleza, las que asumen como tarea la defensa de semejante medio de expresión y el fomento del libro.

Decía Francisco Brines, a la sazón poeta y académico de la lengua, que la poesía no tiene compradores, sino lectores. Si cada día tenemos menos lectores es porque cada día se incita menos a la lectura. Hay una frase de Doris Lessing, que la dijo hace pocos años en Asturias –cuando fue allí a recoger el premio "Príncipe de Asturias"– que resume muy bien lo que puede estar sucediendo en esta sociedad que vive permanentemente sumida en la reforma educativa: "la cultura es aquello que queda después de haber leído".

[7] El capítulo II de la *Carta del Libro* promulgada por la UNESCO en 1971 lleva por título "Los libros son indispensables para la educación".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARKER, R. y ESCARPIT, R. (1974). *El deseo de leer.* Barcelona: Península.

ESCOLAR SOBRINO, H. (1983). "Lectura y política bibliotecaria", en LÁZARO CARRETER, F. (Coord.): *La cultura del libro.* Madrid: Pirámide-Fundación Sánchez Ruipérez.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1999). "La educación que tenemos, la educación que queremos", en IMBERNÓN, F. (Coord.): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato.* Barcelona: Grao, 29-52.

LACAU, M. H. (1966). *Didáctica de la lectura creadora.* Buenos Aires: Kapelusz.

MANGUEL, A. (1998). *Una historia de la lectura.* Madrid: Alianza-Fundación Sánchez Ruipérez.

OLAECHEA, J. B. (1986). *El libro en el ecosistema de la comunicación cultural.* Madrid: Pirámide-Fundación Sánchez Ruipérez.

PRADO, F. J. del (1984). *Cómo se analiza una novela.* Madrid: Alhambra.

RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (1995). "La educación literaria en la pubertad", en *CLIJ*, nº 72, 16-22.

VV. AA. (1986). *Más de mil libros infantiles y juveniles. Seleccionados, reseñados y clasificados por edades. Hasta 1985.* Madrid: CCEI.

Latorre Zacarés, Víctor
"Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la E.S.O.", en *Revista OCNOS* nº 3, 2007, p. 55-76. ISSN 1885-446X.

Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la E.S.O.*

Víctor Latorre Zacarés
Universidad de Valencia

PALABRAS CLAVE:
Hábitos lectores, Competencia literaria, Secundaria.

KEYWORDS:
Reading habits, Literary competente, Secondary.

RESUMEN:

Este artículo describe los resultados y las conclusiones de un trabajo de investigación sobre hábitos de lectura y competencia literaria en alumnos de 4º de la E.S.O. El proyecto surgió de la necesidad de obtener datos concretos sobre la competencia literaria de los alumnos. Los profesores hablan muchísimo sobre lo que saben o no saben los alumnos, lo que deben o no hacer, lo que tienen o no que hacer ellos y, también, los responsables de la política educativa. Es decir, los profesores verbalizan sus reflexiones, pero, sólo en contadas ocasiones, lo hacen de manera sistemática.

El trabajo aporta datos concretos sobre gustos literarios, hábitos lectores, consumo de ficción, conocimientos literarios, etc.; datos cuya finalidad es la de convertir conceptos espontáneos en conceptos más científicos, que son los que permitirán modificar aquellos aspectos en los que el alumnado presenta deficiencias.

ABSTRACT:

This article describes the results and conclusions of a research on reading habits and literary competence in students of 4th ESO. The project came up from the need to obtain specific information about the literary competence of students. The teachers talk a lot about what thei pupils know or do not know, about what they must and must not do, about what the teachers have or do not have to do and also about what the education authorities should carry out. In other words the teachers put into words their thoughts but they rarely do it in a systematic way.

This work brings specific data about literary preferences, reading habits, fiction consumption, literary knowledge, etc., of students. The purpose of this data is to convert the spontaneous concepts (the teachers´ thoughts) in more scientific concepts, allowing to modify those aspects in which students present the greatest deficiencies.

1. Introducción y objetivos del trabajo

El punto de partida del trabajo era el hecho de que uno de los problemas al que se enfrenta el profesorado de Secundaria es saber qué han aprendido los alumnos al acabar la E.S.O. La docencia cotidiana, los exámenes, las pruebas, los continuos intercambios de pareceres proporcionan una determinada sensación que pocas veces se ve acompañada de un estudio riguroso que proporcione datos suficientes para cambiar aquellos ámbitos en los que los alumnos presentan mayores deficiencias.

Las modificaciones curriculares que se han producido desde la aplicación de la LOGSE han provocado cierta desorientación entre los docentes. La escolarización obligatoria hasta los 16 años y la promulgación de una serie de objetivos generales (tanto para cada uno de los ciclos de la E.S.O. como para cada asignatura), que marcan todo el desarrollo legislativo curricular posterior, han variado los parámetros de evaluación del profesorado, que, en determinados momentos, tiene serias dudas sobre lo que sus alumnos han aprendido.

Así pues, la investigación se centró en el estudio de una parte de la competencia comunicativa: la competencia literaria, para tratar de delimitar qué nivel alcanzan los alumnos al finalizar sus estudios de la E.S.O., y eran sus objetivos:

- Determinar el nivel de competencia literaria que tenían los alumnos al acabar su escolarización obligatoria.

* Fecha de recepción: 13/02/2007
Fecha de aceptación: 26/02/2007

- Establecer si poseían, a esas alturas de su escolarización, el hábito de la lectura.
- Comprobar si los estudiantes eran capaces de emitir una opinión personal argumentada sobre las lecturas realizadas.
- Extraer datos relevantes sobre la funcionalidad de las listas de lecturas obligatorias.
- Examinar el conocimiento que los estudiantes tenían sobre Historia de la Literatura.

2. Descripción del trabajo

2.1. Marco teórico

Resulta imprescindible señalar que tanto el planteamiento como la interpretación de los resultados se hallan consciente y voluntariamente limitados al punto de vista del docente, y que el impulso lo reciben de las propuestas de Anna Camps y de Teresa Colomer.

En la base del trabajo están, tal como señala Anna Camps (2000), las concepciones constructivistas[1], que abarcan las relaciones entre enseñanza y aprendizaje, y que conciben el sistema didáctico como el espacio que se crea como producto de la interrelación de tres elementos: los participantes en la situación de aprendizaje (maestros y alumnos) y la materia que se enseña y aprende: la lengua.

Y, en ese sentido, el objetivo del trabajo se inscribe en las propuestas de Anna Camps (2000: 12-14) en las que sugiere la necesidad de reflexionar sobre la relación entre teoría y práctica en la elaboración del conocimiento didáctico, y en la imperiosa necesidad de verbalizar esas reflexiones de manera sistemática. Y el trabajo pretende ser un punto de partida para iniciar esa reflexión sistemática. En otras palabras, es un intento de convertir los conceptos espontáneos (las reflexiones del profesorado sobre la competencia literaria de los alumnos de la ESO) en conceptos más científicos, que son los que permitirán modificar aquellos aspectos en los que el alumnado presenta mayores deficiencias.

Así pues, el trabajo se circunscribe al primer eje de investigación que señala Anna Camps (2000: 17):

> "El sistema didáctic en sentit estricte, es a dir, el coneiximent dels processos d´ensenyament i aprenentatge de la llengua a l´aula." ((El sistema didáctico en sentido estricto, es decir, el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de le lengua en el aula.))

También ha influido el estudio de Teresa Colomer (1996) sobre los cambios producidos en la didáctica de la literatura, especialmente desde la década de los setenta, y que han cristalizado en la sustitución conceptual de "enseñanza de la literatura" por "educación literaria". Como señala Colomer (1996: 130):

> "Pero el punto de partida se sitúa ahora en las necesidades formativas de los alumnos y en la elección de los elementos teóricos que se revelan útiles para el proyecto educativo y no, como ocurrió en la década de los setenta, en la vulgarización de las teorías literarias propias del saber académico."

No obstante, es evidente que los datos obtenidos no son extrapolables, en algunos casos, a todos los alumnos de la E.S.O. Son muchas las variables que influyen en el nivel de la competencia literaria y la muestra con la que se trabajó era limitada. Aunque también es cierto que la mayoría de los resultados que se obtuvieron coincidían con estudios más amplios (PISA, CIDE, etcétera).

2.2. Trabajo de campo

La recogida de datos para la investigación se realizó mediante dos cuestionarios que se pasaron en dos momentos diferentes: al principio del curso 2003-04 y al final del mismo, con el objetivo de observar qué cambios se habían producido en las respuestas del alumnado. Ambos cuestionarios se pasaron en los cinco cursos de 4º de ESO del

[1] Al respecto, vid: COLL, C. (1987). En el apartado 2.4. del capítulo 2, el autor ofrece una visión de algunas de las aportaciones del análisis psicológico –fuentes del currículum-, especialmente del constructivismo. COLL, C. (1983) explica que desde la óptica constructivista la modificación de los esquemas de conocimiento del alumno (revisión, enriquecimiento, diferenciación, construcción y coordinación progresiva) es el objetivo prioritario de la educación escolar. Todo ello parte del modelo propuesto por PIAGET, J. (1975) de equilibración de las estructuras cognitivas, proceso que, en el contexto escolar, debe pasar por un ciclo de equilibrio inicial – desequilibrio – reequlibrio posterior.

IES *"Manuel Sanchis Guarner"* de Silla (Valencia) en el que había 82 alumnos matriculados.

Es importante resaltar que, en el curso 2003-04, el currículo de 4º de ESO estaba centrado en el estudio de la Literatura, mientras que la Lengua se abordaba desde un punto de vista instrumental.

Otro dato relevante es que de los 82 alumnos matriculados, el 44% estaba en 4º de la ESO sin haber superado los objetivos de 3º de la ESO. Y que uno de los grupos era de Diversificación Curricular. En él, como se sabe, no se imparten las asignaturas de Castellano ni de Valenciano, sino el Ámbito Lingüístico y Social.

3. Los cuestionarios

Los cuestionarios que elaboré para pasar al alumnado de 4º de E.S.O. estaban formulados partiendo de aportaciones y sugerencias de estudiosos como Colomer (1995), Mendoza Fillola (1998), Cassany (1999), Cantero Serena y Mendoza Fillola (2003), González Nieto (2001), Lomas (1999), Sánchez Corral (2003) y Sanz Marco (1998), y esencialmente del concepto de competencia literaria tal y como lo definen Cassany, Luna y Sanz (1999: 488-489):

> "Para definir los objetivos de la enseñanza literaria podemos utilizar un concepto paralelo al de competencia lingüística: la "competencia literaria", que incluye las habilidades propias de la comprensión lectora pero que va mucho más lejos. Esta ampliación viene dada por la misma especificidad de los textos literarios y por la relación obra-lector, que representa un grado más elevado de implicación del receptor.
>
> La aproximación a un texto literario depende de varios factores: la comprensión de sus significaciones, la comprensión de las convenciones literarias y de las técnicas que lo hacen sustancialmente diferente de los textos escritos funcionales, y la apreciación de su valor significativo y estético. Además, la competencia literaria debería desarrollar también las habilidades de la expresión con la ampliación de recursos estilísticos que el alumno podrá usar opcionalmente para utilizar la lengua como medio de expresión de vivencias y de sentimientos. La competencia literaria no es más que una manifestación de una competencia lingüística plena y madura.
>
> Por otra parte, la adquisición de una competencia literaria no está condicionada únicamente por la adquisición de conocimientos, sino también por el desarrollo de habilidades, de procesos cognitivos y de actitudes que la favorecen, (...).
>
> El perfil del alumno con competencia literaria, buen usuario de la literatura, es el de alguien que:
> - Tiene suficientes datos sobre el hecho literario.
> - Conoce autores, obras, épocas, estilos, etc.
> - Sabe leer e interpretar un texto literario.
> - Sabe identificar e interpretar técnicas y recursos literarios.
> - Conoce los referentes culturales y la tradición.
> - Tiene criterios para seleccionar un libro según sus intereses y sus gustos.
> - Incorpora la literatura a su vida cotidiana.
> - Disfruta con la literatura."

3.1. Indicadores analizados para la obtención de resultados

Las encuestas estaban divididas en seis epígrafes: Hábitos lectores, Consumo de ficción, Producción de textos de intención literaria, Emitir una opinión personal, Historia de la literatura y Géneros literarios, que son los apartados en los que más adelante se consignan los resultados. Ambos cuestionarios se incluyen para su consulta en los Anexos I (1ª encuesta) y II (2ª encuesta).

Entre ambas encuestas existen algunas variaciones, pues determinados aspectos ya habían sido comentados en el primer cuestionario, siendo el segundo más breve (17 frente a 23 preguntas). Además, en el segundo, se eli-

minó un epígrafe (Producción de textos literarios), porque se comprobó que la primera encuesta era demasiado larga y que, a medida que los alumnos iban contestando, perdían el interés y respondían de manera más rápida. En otro epígrafe (Hábitos lectores) se cambiaron las preguntas, pues no tenía sentido repetirlas. Finalmente, se eliminaron o se modificaron ligeramente otras en los demás epígrafes.

4. Análisis de los resultados

4.1. Resultados de la primera encuesta

4.1.1. Hábitos lectores

- Es un hecho habitual la compra de libros en las casas de los alumnos. Sólo un 6% dice no comprar nunca libros. Y no resulta extraño que reciban, en alguna ocasión, un libro como regalo.
- El grupo de amigos, determinante en la adolescencia, influye de manera radical en la selección de las lecturas, pues suelen comentar los libros que les han gustado. Y hay un grupo importante de no lectores: un 25% aproximadamente, que, además, jamás comenta un libro (30%).
- La mayoría de los libros que leen los alumnos es porque los profesores los piden o los recomiendan (86%). El grupo de amigos influye en un porcentaje relativamente alto (68%). La familia influye en menor medida (58%).
- Aunque un grupo importante de alumnos (30,6%) no acude nunca a la biblioteca, el resto suele hacerlo.
- El hábito de lectura lo han adquirido debido a que en el centro, tanto en la asignatura de Valenciano como en la de Castellano, se les obliga a leer.

4.1.2. Consumo de ficción

- Las respuestas indican que hay un grupo aceptable de alumnos que posee el hábito de la lectura (41%). Es más, si se compara con los datos *El País* de 15 de abril de 2004 que corresponden a toda la población de la Comunidad Valenciana, los resultados son alentadores.
- Hay un grupo de alumnos no lectores (23 alumnos), pues no lee nunca (3%) o casi nunca (23%).
- Cuando leen, los alumnos prefieren las novelas (50%) y hay un 25% que lee otro tipo de libros: autoayuda y otros sin especificar. Apenas leen poesía y prácticamente nunca teatro.
- La mayoría de los alumnos ha leído algún libro durante el verano. Sólo 11 alumnos (14%) no han leído ninguno. Pero, cuando indican por qué lo leyeron, una parte importante señala que eran obligatorios (30 alumnos). El resto indica motivos diferentes, de los que se deduce que muchas fueron lecturas por placer y que existe cierto hábito de lectura.
- Las obras que leen pertenecen, especialmente en el caso del Valenciano, a los libros de lectura obligatorios. En el caso del castellano, hay mayor variedad.
- Las listas de lecturas recomendadas que se manejan en el centro funcionan, pues, en general, esos libros les gustan y los comentan e intercambian.
- La mayoría de títulos que leen y prefieren corresponden al ámbito de la literatura juvenil, expresamente escrita y dirigida a estas edades.
- Sólo los "best sellers" juveniles (Tolkien, Rowling, E. Lindo) superan en preferencias a los libros de lectura obligatorios.

4.1.3. Producción de textos de intención literaria

- La mayoría de los alumnos (81%) ha escrito, en algún momento, algún texto de carácter literario y de temática variada. No obstante, más de la mitad lo hizo porque era una actividad de clase. Aunque también hay un 34% que lo hizo porque le apetecía.
- A la mayoría de los alumnos (66,6%) no le gusta escribir textos de carácter literario.

4.1.4. Emitir una opinión personal

- La mayor parte de los libros que les gustan responden a "best sellers" con cierto carácter de literatura juvenil que han venido acompañados de campañas publicitarias y de éxito en sus adaptaciones cinematográficas (Tolkien, Rowling, E. Lindo). El resto son títulos que pertenecen a listas de lecturas obligatorias de los diferentes cursos.
- La mayoría de títulos de obras en valenciano que citan es de literatura juvenil y responde a las listas de lecturas obligatorias.
- Sin embargo, por lo que respecta a los libros en castellano, hay mayor presencia de autores de literatura "canónica" (Neruda, Bécquer, García Márquez, Delibes,...) y existe mayor variedad, pues muchos de los títulos no responden a lecturas obligatorias.
- Los datos confirman que las listas de lecturas obligatorias del centro funcionan, pues la mayoría de los libros que más han gustado a los alumnos aparecen en ellos.
- A la hora de emitir una opinión personal sobre aquellos libros que más les han gustado, las respuestas dejan mucho que desear. Son breves, con un vocabulario muy limitado y con problemas de redacción y de ortografía.

4.1.5. Historia de la Literatura

- Los resultados son desalentadores. Valga como disculpa lo que ya se indicó en la contextualización: estos alumnos no habían estudiado Historia de la Literatura en 3º de la ESO. Así pues, al tratar de identificar periodos y citar y situar autores, los errores son clamorosos. El objetivo de estas preguntas era servir como contraste en la segunda encuesta, que se realizó al final de curso y en donde se esperaba detectar qué habían aprendido.

4.1.6. Géneros literarios

- El reconocimiento de los tres géneros literarios básicos no supone mayor problema para los alumnos, que, curiosamente, tienen más dudas en el caso de los textos narrativos. No así en los poéticos ni en los teatrales.
- Los problemas vienen cuando deben justificar las características que les han permitido identificarlos. En este caso, las respuestas suelen ser pobres, pues la mayoría apenas señala un rasgo.
- Asimismo, muy pocos alumnos poseen el metalenguaje literario imprescindible para trabajar con los diferentes géneros literarios.
- Lo mismo ocurre al hablar de los recursos literarios: citan pocos y casi todos relacionados con el texto poético (comparación, paralelismo,...).
- Cuando se trata de escribir un texto de carácter literario, los resultados no son buenos: textos breves y poco imaginativos, sin apenas "intención literaria".
- Por encima de todo, y para finalizar, lo más preocupante es el bajo nivel de competencia expresiva: faltas de ortografía, errores de redacción, léxico pobre e incapacidad para sostener una opinión personal.

4.2. Resultados de la segunda encuesta

4.2.1. Hábitos lectores

- La lectura ocupa el octavo lugar entre las actividades preferidas por los alumnos para pasar el tiempo libre, sólo por delante de ir al teatro y estudiar.
- Sus actividades preferidas para los ratos de ocio son: salir con amigos, escuchar música y ver la televisión.

4.2.2. Consumo de ficción

- Un elevado número de alumnos (67,1%) lee todas las semanas. Por tanto, parece que el hábito de lectura, al menos durante el curso, se afianza a lo largo de 4º de la E.S.O.

- Persiste, no obstante, un grupo de alumnos (32,9%) que no lee casi nunca.
- Suelen leer, sobre todo, narrativa (62%), porcentaje mayor que en la primera encuesta (58%). La poesía y el teatro resultan opciones minoritarias de lectura; y se leen menos, curiosamente, que a principio de curso, cuando se pasó la primera encuesta.
- La media de libros leídos por un alumno durante el curso de 4º de la E.S.O. es de 8. Aunque hay grandes diferencias entre dos grupos: los que han leído entre 5 y 8 libros, y los que han leído entre 9 y 13, dependiendo del profesorado que ha impartido clase en cada grupo.
- Casi todos los libros leídos pertenecen al corpus de lecturas obligatorias de las diferentes asignaturas (Castellano, Valenciano, Inglés).
- Un 23% del alumnado, además de las lecturas obligatorias, lee entre 1 y 4 libros más. Esta cifra es aceptable, sobre todo si tenemos en cuenta que algunos alumnos han leído hasta 13 libros obligatoriamente.

4.2.3. Emitir una opinión personal

- Los resultados son similares a los de la primera encuesta: la mayor parte de los libros que citan como preferidos están incluidos en los listados de lecturas obligatorias. O pertenecen al grupo de "best sellers" mediáticos: Tolkien, Rowling,...
- En esta segunda encuesta, se citan más libros en castellano que en la primera: (45/63). Se ha ampliado, pues, el número de referencias.
- El listado de autores y obras citados en castellano como preferidos es mucho más amplio (63 libros) que en valenciano (13). Además, la mayor parte de estos últimos corresponden a literatura juvenil (*Els dimonis de Pandora*, *Joc brut*,...). Por el contrario, en castellano, la mayor parte de los autores citados pertenecen al corpus de la literatura "canónica": Skármeta, García Márquez, Fernando Fernán Gómez, Bécquer, Neruda,... También se incluyen, aunque en mucho menor número, obras de carácter juvenil: *Manolito Gafotas*, *El último trabajo del señor Luna*,...
- Un número de alumnos relativamente importante (11) cita entre sus lecturas favoritas libros en inglés.
- La mayoría de los libros preferidos han sido leídos por los alumnos porque era obligatorio. (Esto es más evidente en el caso de libros en valenciano, pues sólo 2 alumnos indican que los leyeron "porque les apetecía".) Pocos alumnos han leído porque les gustaba (el libro, el autor,...) o porque se lo recomendaron.
- Se confirman los datos de la primera encuesta: la selección de lecturas obligatorias es acertada, tanto en Castellano como en Valenciano e Inglés.
- La capacidad del alumnado para dar una opinión personal mediante un texto argumentado apenas ha mejorado a lo largo del curso. Suelen ser textos muy breves (entre una y tres líneas), en los que persisten algunos problemas de ortografía y de expresión.
- Sólo unos pocos alumnos (6) confiesan que leer no les resulta interesante. A los demás, la lectura les sirve para comprender cosas, para olvidarse de lo que les rodea y para identificarse con algún personaje y su peripecia. Cinco alumnos, por otra parte, responden que es una manera más de divertirse.

4.2.4. Historia de la Literatura

- Los resultados de la primera encuesta en Historia de la Literatura eran bastante decepcionantes. En aquel momento, los resultados eran previsibles, pues los alumnos no habían estudiado Historia de la Literatura en los cursos anteriores. Por ello, los resultados obtenidos en esta segunda encuesta resultan incomprensibles

e injustificables. Es verdad que han mejorado algún aspecto: se citan más autores y hay menos errores en la localización de épocas literarias. Pero, por el contrario, aumenta el porcentaje de alumnos que deja la parrilla en blanco y un 47% comete errores (algunos de ellos injustificables).

- Los siglos que mejor conocen son el XIX, el XX y el teatro del XVII. El siglo XVIII continúa siendo el gran desconocido.
- En el conjunto de las respuestas aparece la lista de la literatura "canónica": Berceo, Manrique, Garcilaso,....; aunque sólo 17 alumnos son capaces de citar a más de cinco autores.
- A la hora de indicar qué libros han leído de los autores citados en la parrilla, la relación resulta muy pobre. La única explicación posible para ello es el desinterés, pues es seguro que han leído libros que eran obligatorios de esos autores.

4.2.5. Géneros literarios

- Aunque el reconocimiento de los géneros literarios no suele ser problemático para los alumnos, en esta segunda encuesta ha aumentado espectacularmente el número de respuestas en blanco, que pasan de 6-7, en la primera, a 17-19 en la segunda. Tampoco este aspecto tiene una explicación sencilla. No parece lógico pensar que el alumnado, durante el curso, haya olvidado lo que ya sabía: identificar los géneros.
- La mayor parte de los alumnos que contesta identifica correctamente el género del texto de la muestra. Los problemas surgen al indicar los rasgos que les han permitido esa identificación. Suelen contentarse con dar uno, que en el caso del teatro (acotaciones, nombres de personajes, etc.) y de la poesía (en verso, rima, etc.) son correctos; pero que, en el caso de la narrativa son más discutibles (cuenta una historia, está en prosa, etc.).
- Los anterior es preocupante, pues una parte del curso se ha dedicado al estudio de los géneros narrativos, y los resultados de esta segunda encuesta muestran que los alumnos no han mejorado y que no poseen un metalenguaje que han estado trabajando durante un curso entero.
- Tampoco han mejorado los resultados respecto a la primera encuesta en el comentario de textos. Bien es verdad que en la primera lo que se les pedía era que localizaran recursos literarios, mientras que en la segunda se esperaba de ellos que comentaran más aspectos (argumento, tema y recursos). En primer lugar, un 57,1% de alumnos no contesta. Y, en segundo, los que lo hacen se limitan a escribir entre una y tres líneas centrándose en el argumento o en el tema y reseñándolo en unas pocas palabras. Apenas son capaces de identificar recursos estilísticos.
- Cuando se les pide que continúen uno de los textos literarios propuestos, más de la mitad opta por no contestar.
- Unos pocos escriben un poema (8 alumnos) o un texto teatral (3), como en la primera encuesta. El resto prefiere los textos narrativos. En general, los textos adolecen de "intención literaria" (como en la primera encuesta) y se limitan a responder como si de un examen se tratara: textos breves, con un lenguaje muy coloquial, etc. Quizá sean los textos poéticos y los teatrales, especialmente estos últimos, los más coherentes y con mayor intención, junto con un par de textos narrativos.
- Por último, sí se ha mejorado en ortografía (tildes, grafías) y en expresión (léxico, empleo de signos de puntuación, etc.). Aunque persisten errores imperdonables en 4º de E.S.O. La explicación también puede estar en que no hay más errores porque contestan menos alumnos. Pero, al menos, los que lo hacen cometen menos errores.

En definitiva, se esperaba que los resultados de esta segunda encuesta mejorasen ostensiblemente los de la primera, dado que el estudio de la literatura había sido el objetivo central del curso. La realidad, sin embargo, mostró que no había sido así. Las explicaciones podrían ser múltiples pero es bastante posible que no se eligiese el mejor momento para pasar la encuesta (a final de curso, con exámenes, etc.) y que les resultase un tanto extensa, aunque se acortó. En cualquier caso, de las contradictorias respuestas de muchos alumnos se deduce que en el desinterés a la hora de responder está la explicación de muchos de los errores.

5. Conclusiones finales

Las conclusiones están organizadas en torno a los rasgos que Cassany, Luna y Sanz (1999: 488-489) señalan que poseen los alumnos con una buena competencia literaria y que ya se citaron anteriormente.

5.1. "Tiene suficientes datos sobre el hecho literario"

Aunque este aspecto no se había estudiado de un modo directo en la encuesta, los alumnos poseen los datos adecuados para su edad, pues el profesorado los había trabajado con ellos desde el inicio de su escolarización.

También es cierto que los alumnos no siguen la actualidad literaria ni a través de los periódicos ni de la televisión. Sólo un alumno declaró que vio en televisión una entrevista a Jaime Baily y que decidió comprar y leer su libro. Es más, se producen errores a la hora de citar autores y situarlos en el tiempo que, en el caso de que se siguiesen simplemente las noticias de los telediarios, quedarían subsanados. Así, por ejemplo, ocurre con Pérez Reverte o Fernán Gómez, por citar un par de autores que suelen aparecer en los medios de comunicación con relativa frecuencia.

En cualquier caso, no son los datos sobre el hecho literario los que determinan que los alumnos adquieran o no el hábito de la lectura. En opinión de González Nieto (2001: 318-19) son otros los factores que influyen de manera determinante en ello:

> "También es cierto que la literatura ha sido siempre asunto de pocos, incluso en el ámbito de la cultura burguesa, es decir, entre personas escolarizadas y con estudios superiores. Pero, si algo ha quedado claro en las estadísticas que periódicamente nos recuerdan el bajísimo nivel de lectura de nuestra sociedad, es el paradójico auge en las capas infantiles y juveniles de la lectura literaria de obras adecuadas a su edad; algo tendrá que ver el centro educativo con ello. Lo que sucede es que, en cuanto esas capas de población llegan a la adolescencia, los hábitos de lectura se debilitan y en muchos casos se pierden. El mercado del ocio ha creado unos circuitos audiovisuales de una enorme trivialidad que enganchan fácilmente a los adolescentes y los modelos de éxito social no están precisamente en los personajes que destacan por su cultura y menos por su cultura literaria. (...)
>
> En esta situación, los profesores nos sentimos inermes y no es para menos. Pero ya nos previno hace mucho Umberto Eco contra la inutilidad de adoptar posturas apocalípticas; la cultura audiovisual que ofrece tantos programas de televisión basura –patrocinados a menudo por quienes luego reivindican la necesidad de reforzar una cultura humanística- ha promovido también la difusión de muchas obras importantes a través de su adaptación al cine y a la televisión. El problema es, por tanto, de mercado más que de cultura audiovisual y la omnipresencia de ésta, en todo caso, nos obligará a plantearnos cómo utilizarla en las aulas, incluso para la enseñanza de la literatura."

5.2. "Conoce autores, obras, épocas, estilos, etcétera" y "Conoce los referentes culturales y la tradición"

Los alumnos de 4º de E.S.O. estudiados tienen algunos datos sobre autores, obras, épocas,... pero muchos de ellos son confusos y a la mayoría le resulta difícil situarlos en un eje temporal.

Una de las sorpresas que ha aportado la encuesta es la poca mejoría que se produjo entre los datos de la primera encuesta y de la segunda: el estudio durante todo el curso de la Historia de la Literatura había conseguido que los alumnos recordasen más nombres de autores, pero no que los supiesen situar correctamente en el eje temporal. O, al menos, no habían mejorado todo lo que cabía esperar. Sólo un porcentaje relativamente bajo poseía estos datos.

Paralelamente, también falla el reconocimiento de referentes culturales y de la tradición. Este aspecto quedaba reflejado en la encuesta en dos momentos:

- El primero, a través de los errores que cometían en la parrilla; por ejemplo, situar a Bécquer, al que estaban leyendo en ese momento, en todas las épocas, desde la Edad Media hasta el siglo XX; o incluir a Cervantes entre los narradores del siglo XX.
- El segundo, la poca capacidad para establecer relaciones entre autores y épocas. O entre conceptos estudiados en otras asignaturas (Historia, Ética,...) y la Historia de la Literatura.

Estos aspectos se observan mejor en las explicaciones de clase, cuando el profesorado se da cuenta, por ejemplo, a la hora de leer *Las bicicletas son para el verano*, de que son incapaces de situar la Guerra Civil española. Esta ausencia de referentes hace difícil que luego sean capaces de situar en un eje temporal a los distintos autores y épocas. Y, por ello, les resulta sumamente complicado relacionar hechos históricos y acontecimientos literarios.

Esta relativa falta de referentes puede ser explicada, en parte, por el enfoque que se ha introducido con los nuevos currículos y que Cassany, Luna y Sanz (1997: 490-91) explican así:

> "Seguro que un estudiante comprenderá mejor la poesía de Gil de Biedma si conoce a Quevedo y la tradición de la poesía satírica. Sin embargo, se trata de centrar el objetivo: la cantidad de información sobre autores corrientes y épocas no debe superar nunca el tiempo y la energía que dedicamos a la lectura, en su sentido más amplio. (...)
>
> Entender los condicionantes sociales, económicos o históricos de una obra literaria es, indudablemente, una condición óptima para profundizar en su análisis. Pero queremos creer que no es un requisito indispensable para leerla y disfrutarla. (...)
>
> El principal objetivo de los contenidos extraliterarios es, a nuestro parecer, inserir a los alumnos en una determinada tradición cultural a la que pertenecen y que les ofrece referentes para interpretar los textos y la realidad misma. Nosotros y nuestros alumnos pertenecemos a una comunidad que posee una historia y que ha producido una literatura vinculada a sus antecedentes, a lo que se entiende por tradición. Por lo tanto, habrá que poner más énfasis en los conocimientos que conecten los autores, las obras y los lectores mismos con una tradición literaria determinada."

Así pues, quizá, el profesorado debería proceder a una selección más acertada de los datos imprescindibles y no esperar que la acumulación de los mismos sirva para procurar al alumnado un bagaje cultural que, en ocasiones, les produce una mayor confusión. Es cierto que el mayor tiempo que actualmente se dedica a la lectura de textos va en detrimento del dedicado a la Historia de la Literatura.

5.3. "Sabe leer e interpretar un texto literario"

Aunque hubo un elevado número de alumnos (40) que no contestó las cuestiones de la segunda encuesta relacionadas con la comprensión de textos literarios, la lectura de las respuestas de los que sí lo hicieron permiten deducir:

- Que no tienen problema de comprensión. Suelen identificar sin más problemas el tema o el argumento de los textos. Y, con algunas excepciones, son capaces de continuar los textos de manera coherente, aunque breve.
- Que no manejan un metalenguaje adecuado a la hora de explicar los distintos aspectos del comentario.
- Que, en sus comentarios, no establecen una relación entre el tema del texto y los recursos estilísticos que en él aparecen.

Los resultados obtenidos se ven corroborados por los datos que proporciona el último informe internacional *Pisa*, elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que, citado por Marta Aguirregomezcorta (2004), señala:

- "Los alumnos españoles están por debajo de la media de los países más desarrollados del mundo en cuanto a destreza lectora. Es más: un 16% llega a los 15 años con dificultades para leer correctamente.
- Sólo un 5% de los estudiantes españoles alcanza la categoría máxima de comprender textos, evaluar informaciones, construir hipótesis y aprovechar el conocimiento. En la OCDE, este nivel máximo lo alcanza el 10%."

5.4. "Sabe identificar e interpretar técnicas y recursos literarios"

Cuando los alumnos "buscan" recursos literarios en los textos acuden mayoritariamente a los poéticos, y olvidan los teatrales y los narrativos. Es decir, identifican metáforas, paralelismos, comparaciones,... en los poemas; pero no suelen buscarlos ni en los cuentos ni en los diálogos teatrales. Tampoco comentan recursos como el tipo de narrador, el empleo del pasado, el flash back, etc.

En general, en sus comentarios, hablan del tema o del argumento, por una parte, y de los recursos, por otra. Y no se preocupan ni por establecer una relación entre ambos aspectos ni por explicar lo que significan, por ejemplo, las metáforas o las comparaciones que han encontrado. Es decir, les resulta difícil establecer una relación entre la forma del texto y el contenido del mismo.

5.5. "Tiene criterios para seleccionar un libro según sus intereses y sus gustos"

Por regla general, son los profesores, a través de las lecturas obligatorias, los que guían sus elecciones. No obstante, el grupo de amigos suele, también, proporcionar criterios para la selección de lecturas.

En el caso de las lecturas en valenciano, sólo la obligatoriedad funciona como criterio. Aunque, también es verdad que, una vez que determinada lectura ha gustado, el boca a boca entre el alumnado funciona. Gran parte del éxito de estas lecturas en valenciano se debe, creemos, al carácter de literatura juvenil que tienen muchas de ellas. Lo que gusta a los alumnos es la historia que se cuenta y la posibilidad de identificarse con los personajes, aspectos ambos que son la base de este tipo de literatura.

El caso de las lecturas en castellano es más complejo. En sus listas de lecturas obligatorias hay también literatura juvenil (especialmente en el 1º ciclo de la E.S.O.), pero tanto en 3º como en 4º de E.S.O. se les obliga a leer literatura "más adulta" (Neruda, Fernando Fernán Gómez, Pío Baroja, etc.). Y, a pesar de las dificultades que ello pueda comportar, también les gusta.

Además, cuando los alumnos deciden leer algo por su cuenta, sin listas de lecturas obligatorias, suelen hacerlo en castellano y los criterios de selección son mucho más variados que los que emplean en el caso de las lecturas en valenciano. Los criterios que manejan van desde el argumento ("es de aventuras, de terror,...") hasta otros más difusos: "me gustó el título", "conocía al autor",... Estos datos coinciden con los de una investigación realizada en el primer trimestre del curso 2001-02 por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE, 2002: 5-6) con jóvenes españoles de 15 y 16 años. Entre sus conclusiones se señalaban:

- "Preferencias lectoras. Los adolescentes españoles de ambos sexos prefieren las obras de terror, de aventuras, de misterio/espionaje y de humor. Más del 50% de los encuestados afirma que le gusta bastante o mucho este tipo de obras. Por el contrario, menos del 20% hizo una afirmación análoga respecto a las obras de literatura clásica, historia/política, biografía/autobiografía y ciencia y tecnología; siendo éstas las obras que ocupan el otro extremo de su preferencias. (...) Los jóvenes seleccionan libros, básicamente, porque les atrae el tema: el 70% opina que ése es el factor fundamental a la hora de escoger una lectura."

En otros aspectos, sin embargo, los datos del CIDE (2002: 6) no coinciden con los de la encuesta:

- "Por el contrario, no parecen verse influidos por el autor, la portada, ni porque esté de moda. Sólo uno de cada tres parece hacer caso de las recomendaciones, bien sean de sus profesores y profesoras, amistades o familias, sin grandes diferencias entre estas influencias."

Así pues, los alumnos poseen ciertos criterios para seleccionar las lecturas, pero también es cierto, como es lógico a su edad, que están mediatizados tanto por la publicidad y el cine como por las propuestas del profesorado.

5.6. "Incorpora la literatura a su vida cotidiana"

Gran parte del éxito de la literatura juvenil entre el alumnado está en la capacidad que posee para establecer una identificación entre personaje y lector: los personajes tienen una edad similar a la de los lectores, los temas y problemas a los que se enfrentan son parecidos a los de los alumnos, las tramas suelen situarse en la actualidad, etc. Tal como Emili Teixidor (1995: 13) lo explica, incorporar la literatura a la vida cotidiana es un hecho ineludible en esas edades. Y esto viene facilitado por las características de la literatura juvenil.

> "La importancia de los libros destinados a los jóvenes no radica en la moral que puedan contener, sino en el hecho de que a través de esas lecturas los jóvenes pueden desarrollar y afirmar su identidad y escoger su lugar en el mundo cambiante y ambivalente que se presenta ante sus expectativas. (...)
>
> En esa edad, los lectores adolescentes empiezan a descubrir que las convenciones de la literatura juvenil no se adaptan a la complejidad de sus nuevas experiencias. Pero, a la vez, fieles como serán a sus obsesiones, comenzarán a transformarse en el lector práctico que acabamos siendo todos y aprenderán a pedir y esperar de cada autor, de cada título, aquello que puede darles. Simultanearán los nuevos mundos ficticios con las novelas de género según sus aficiones –ciencia-ficción, novela negra, aventuras...-, y es en ese contexto donde se ha ido colando una literatura deudora de muchos géneros, sin conseguir establecer claramente sus límites y sus ambiciones.
>
> A esta literatura de género el lector le exige satisfacciones inmediatas, la fascinación de mundos tentadores –el terror, el misterio, la transgresión...-, frente a los que tiene sentimientos ambivalentes, la necesidad de identificarse e incluso purgarse con casos psicológicamente accesibles, cuyas experiencias vicarias pueda integrar plenamente en su maduración."

Y todo eso, por lo que se deduce de las respuestas de los alumnos, puede conseguirse también con lecturas no estrictamente juveniles. Así, Bécquer o Neruda son autores que les ayudan a identificarse con un poeta que les habla del amor. O Delibes (*El camino*) que les permite identificarse con un personaje que tiene su edad pero unas experiencias vitales completamente distintas. O comprender mejor una etapa de nuestra historia reciente, la Guerra Civil, a través del personaje central de *Las bicicletas son para el verano*. Así pues, si alguna característica tiene la lectura a estas edades es la capacidad para incorporarse a la vida cotidiana de los alumnos.

5.7. "Disfruta con la literatura"

Sólo 5 alumnos explican que se divierten leyendo. De hecho, la lectura ocupa el octavo lugar (sólo por delante de ir al teatro y estudiar) como actividad preferida en sus ratos de ocio.

La sensación que dejaban las encuestas es que los alumnos leen porque se les obliga. Eso sí, les gustan los libros que se les proponen y lo pasan bien leyendo, pero optan por cualquier otra actividad (salir con amigos, escuchar música, ver televisión, hacer deporte, ir a bailar, ir al cine o ir de excursión) para su tiempo libre.

No obstante, los datos obtenidos en IES "Sanchis Guarner" coinciden de nuevo con los de la investigación realizada por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (2002: 1-4). Entre sus conclusiones se señalaban:

- "Frecuencia de la lectura. El 36% de los adolescentes españoles de 15/16 años lee libros en su tiempo libre más de una vez a la semana, por lo que se les puede considerar como "lectores frecuentes". El 38% son "lectores ocasionales" (leen más de una vez al trimestre) y el 26% se pueden considerar "no lectores" (es decir, que no leen nunca o casi nunca). (...). Comparando estos datos con los de la población adulta, se puede afirmar que los adolescentes leen algo más que los adultos.
- Actitud frente a la lectura. A una gran parte de los jóvenes de 15 y 16 años les gusta leer. Concretamente, el 45% de los adolescentes encuestados dicen que les gusta leer bastante o mucho, mientras que apenas un 19% afirma que les gusta muy poco o nada. (...). En cualquier caso, la lectura no puede competir con otras aficiones. Entre diez actividades que los adolescentes pueden realizar en su tiempo libre, leer ocupa la penúltima posición en sus preferencias, sólo superada por el "no hacer nada". Parece claro que los jóvenes optan por utilizar su tiempo libre en salir con amigos, escuchar música, ir a las discotecas o practicar un deporte, antes que leyendo.
- Tiempo de lectura. Los jóvenes no sólo leen libros por placer, también lo hacen como parte de sus obligaciones escolares. (...). La falta de tiempo libre por causa de las obligaciones académicas parece influir negativamente en el tiempo que los jóvenes dedican a leer obras de su elección. Según sus propias percepciones, cuando más leen es en vacaciones y, en menor medida, durante los fines de semana, mientras que el tiempo dedicado a la lectura los días lectivos es menor. Efectivamente, la mitad de los jóvenes dice leer bastante o mucho durante las vacaciones, pero sólo uno de cada cuatro hace la misma afirmación referida a los días de diario."

Existe, pues, cierto hábito de lectura proporcionado por la escuela y el instituto, pero, en cuanto desaparece la obligatoriedad, desciende el número de lectores. Es más, la idea de hacer que los alumnos lean obligatoriamente para que adquieran un hábito de lectura, en mi opinión, acaba teniendo un efecto relativamente pernicioso, pues el alumnado establece una relación entre lectura/clase, lectura/examen de control, que hace que, al desaparecer la obligatoriedad, los alumnos no lean

puesto que están "de vacaciones". Y de ahí, que el número de alumnos que dicen leer porque se divierten sea bajo.

A este respecto, Antonio Mendoza Fillola (1998: 41-44), al comentar los inconvenientes y problemas a los que se enfrenta la creación de un hábito lector señala:

- "Por otra parte hay que mencionar el hecho de que, desde la proyección escolar, la lectura suele culminar, preceptivamente, con una tarea de síntesis que adopta las formas del comentario o del análisis. Este tipo de actividades escolares -todos lo sabemos por experiencia- condiciona la lectura desde su inicio y hace de la lectura una actividad con pauta predeterminada, que exige polarizar una especial atención hacia aspectos no siempre relacionados con los intereses mediatos o inmediatos del lector. Este condicionante de lectura desvirtúa los posibles elementos motivadores que una determinada obra fuera capaz de suscitar en un lector que se aproximara a la obra con intenciones recreativas o formativas, pero autoorientado. Sucede, además, que con esta proyección se limitan las funciones de la lectura, puesto que el lector actúa solamente para poder "dar cuenta" de que efectivamente se ha leído, analizado y comprendido el texto, ya que pocas veces se atiende a preguntar sobre si se ha disfrutado o no con la lectura y son limitadas las ocasiones en que se invita al alumno a explicar sus razones sobre este último punto. (...)
- Un tercer aspecto, que además es causa de desorientación para el alumnado, es el contraste entre las actividades utilizadas al inicio de la formación del hábito lector y las que se utilizan cuando se da por alcanzado el objetivo de habituación. Las actividades iniciales, para la captación del interés y atención lectora, suelen desarrollarse con una positiva actitud vivida y activa y en su explotación se emplean recursos lúdicos y amenos; son actividades que se organizan a partir de textos cuidadosamente seleccionados por el contenido, tipo de acción, recursos lingüísticos... Pero a esta fase, sigue otra –no siempre introducida con la debida gradación- en la que las pautas iniciales de juego y proyección recreativa son sustituidas por pautas de análisis académico y se deja de lado la espontaneidad de la expresión de opiniones personales y de los comentarios informales. Se varían criterios para introducir obras del "canon académico de lecturas", es decir del catálogo de modelos de interés cultural. Y como efecto, puede suceder que el alumno encuentre a faltar el componente lúdico añadido que surgía de la puesta en común de valoraciones, interpretaciones, de comentarios verbales en grupo, de juegos correlacionados con la lectura."

En definitiva, los resultados de las encuestas muestran que el nivel de competencia literaria de los alumnos de 4º de E.S.O. del I.E.S. "Manuel Sanchis Guarner" de Silla es similar en muchos aspectos al del resto de alumnos del Estado, pues la comparación de resultados con otras investigaciones (CIDE, OCDE, etcétera) apenas muestran algunas diferencias poco significativas. Aunque hay algunos aspectos en los que su rendimiento es bajo ("Conoce los referentes culturales y la tradición", "Sabe identificar técnicas y recursos estilísticos", etcétera) y otros que no dominan suficientemente ("Conoce autores, obras, épocas estilos, etcétera", "Sabe leer e interpretar un texto literario").

Todo ello no impidió que el profesorado que había impartido clase a estos alumnos tuviera la sensación, al conocerlos, de que los resultados obtenidos eran inferiores a sus expectativas. Especialmente, si tenemos en cuenta que las encuestas se realizaron al principio y al final del curso y que la supuesta mejoría que cabía esperar entre los resultados de ambas no es ni mucho menos evidente.

Puede que en esos resultados hayan influido dos aspectos que ya se han señalado en los análisis: que la encuesta era bastante larga (unos seis folios) y ello producía en el alumnado cierta sensación de cansancio; y que el momento en el que se pasó la segunda quizá no era el más adecuado (a final de curso, con exámenes de las diferentes asignaturas de por medio,...). Estos dos elementos han contribuido a crear cierto desinterés en los alumnos que parece ser que han optado por dejar en blanco algunas preguntas de la segunda encuesta o por no esforzarse lo suficiente en el momento de contestar a otras.

En cualquier caso, no deseo dejar una impresión pesimista sobre el nivel de competencia de los alumnos estudiados. Como se ha dicho, sus resultados son parecidos a los de otros estudios y, por tanto, pueden considerarse normales. De hecho, si los comparamos con los obtenidos por Carlos Sanz Marco (1998: 54.) en su artículo "La competencia literaria del estudiante de Magisterio", los que obtienen los alumnos de la ESO son, incluso, bastante aceptables. En el citado artículo, en el que se estudia la competencia de los alumnos de Magisterio matriculados en la asignatura optativa de *Didáctica de la Lengua y la Literatura. El comentario de texto*, se concluye que:

> "Si ahora abordamos la lectura de resultados, desde la perspectiva de los errores o carencias, el comentario a lo anteriormente expuesto es el siguiente:
>
> 1. Un 82% de los estudiantes universitarios que han elegido esta asignatura optativa evidencia un desconocimiento de los lugares, los medios, y los soportes habituales a través de los cuales se presenta y desarrolla el hecho literario.
> 2. El 92% tuvo graves problemas para citar autores de habla hispana con obras publicadas recientemente. Los errores para situar un autor español y otro extranjero en periodos tan amplios como los que aparecen en este apartado dieron lugar a deslizamientos tan sorprendentes como Cervantes, Fray Luis de León, Victor Hugo y Shakespeare (Edad Media), G.A. Bécquer (Siglo de Oro), Buero Vallejo (Siglo XVIII), F. García Lorca (Siglo XIX).
> 3. Un 75% no llegó a completar, u optó por dejar en blanco, términos relacionados con el texto dramático, el narrativo o el poético. Si bien hay que explicitar que este último apartado fue mejor resuelto.
> 4. El 40% de los estudiantes encuestados se mostró remiso a anotar los criterios habituales en la selección de sus lecturas habituales.
> 5. Un 60% no encontró razones que evidenciaran una repercusión de la literatura en su quehacer cotidiano o no supo expresar en qué medida y de qué manera."

Por último, con la finalidad de ofrecer una imagen más esperanzadora, cito las conclusiones a las que llega Emilio Sánchez Miguel (2003: 75) en su artículo "¿Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar a toda la población?". Aunque el artículo no se refiere a la competencia literaria, pienso que las reflexiones finales pueden aplicarse perfectamente a los resultados de mi trabajo.

> "Si cabe alguna conclusión para centrar estas reflexiones, sugerimos las siguientes:
>
> - La universalización de la plena alfabetización (tal y como aquí ha sido definida) es un proyecto cultural y político irrenunciable pero inédito: nunca antes ninguna sociedad se había planteado semejante empeño en ningún otro dominio. Estamos, pues, realizando un experimento cultural extraordinario.
> - Dada la novedad y la magnitud del empeño, debemos ser cautos a la hora de interpretar las evidentes muestras de que "no" lo estamos consiguiendo; más claramente, podemos llegar a pensar que estamos creando una generación de analfabetos justo en el momento en que contamos con más personas plenamente alfabetizadas de la historia de la humanidad. ¡Alguna responsabilidad tendremos al respecto!

- Necesitamos tiempo para desarrollar los recursos necesarios para enfrentarnos a este ambicioso objetivo; dicho en otros términos, tenemos, como ya se ha indicado, un proyecto cultural y político irrenunciable, pero "no todos" los recursos necesarios para afrontarlo.
- Para avanzar de forma realista en esta dirección es necesario un mayor diálogo entre las distintas orientaciones, que muy probablemente conduzca al reconocimiento de que el dominio del lenguaje escrito encierra tensiones que no son fácilmente canalizables. Un diálogo que debe ser propiciado por los medios de comunicación académica y profesional, evitando un compromiso prematuro con una determinada opción. Se sobreentiende que los profesores deben ser avisados de la complejidad de su tarea antes de ser alentados a apostar por una u otra metodología y que es responsabilidad de los medios suscitar esta conciencia de la complejidad. Para mayor claridad, lo que se desprende de cuanto hemos expuesto es que quizás no tenga sentido buscar una respuesta a "todo" el problema y debamos conformarnos con algo más sensato y, en realidad, más exigente: mantener un ritmo "sostenido" de cambio.
- Finalmente, para propiciar este cambio sostenible es necesario empezar a exigir a la investigación educativa un mayor equilibrio entre la dimensión prescriptiva (que es también irrenunciable) y la descriptiva. Creemos que es así como se pueden asentar las innovaciones. De hecho, sugeriríamos como indicador de la madurez de una propuesta el que se hagan explícitas en ella las dificultades que contiene su posible desarrollo."

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRREGOMEZCORTA, M. (2004). "Engancharse a la lectura". En *El País*. Suplemento de *Educación*. Lunes 31 de mayo de 2004.

CAMPS, A. (2000). "Introducció: Objecte, modalitats i àmbits de la recerca didàctica de la llengua". En *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Sèrie Llengua. Barcelona. Graó. 9-22.

CANTERO SERENA, F.; MENDOZA FILLOLA, A. (2003). "Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura", en Mendoza Fillola, A. (coord.) *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación, 33-78.

CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (2002). Boletín CIDE de temas educativos. 10 (Junio), 1-9. Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. Ministerio de Educación. Madrid.

COLL, C. (1983). "La construcción de esquemas de conocimiento en situación de enseñanza/aprendizaje", en Coll, C. (comp.) *Psicología y aprendizajes escolares*. Madrid, Siglo XXI, 183-205.

COLL, C. (1987). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.

COLOMER, T. (1995). "La adquisición de la competencia literaria". En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Número 4. Barcelona. Graó. Abril, 8-21.

COLOMER, T. (1996). "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación". En Carlos Lomas (coord.) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Cuadernos de formación del profesorado. Educación Secundaria. ICE. Universitat de Barcelona. Horsori, 123-142.

GONZÁLEZ NIETO, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.

LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.

MENDOZA FILLOLA, A. (1998). *Tú, lector*. Barcelona: Octaedro.

MENDOZA FILLOLA, A. (2003). (coord.) *Didáctica de la Lengua y la Literatura en Primaria*. Madrid: Pearson Educación.

PENNAC, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

PIAGET, J. (1975). *L'équlibration des structures cognitives. Problème central du développment*. París: Presses Universitaires.

SÁNCHEZ MIGUEL, E. (2003). "¿Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar a toda la población?" En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Número 23. Barcelona. Graó. Abril, 62-77.

SÁNCHEZ CORRAL, L. (2003). "Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto". En MENDOZA FILLOLA, A. (coord.) *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación, 291-317.

SANZ MARCO, C. (1998). "La competencia literaria en el estudiante de Magisterio". *Edetania. Estudios y propuestas de educación*, 15, 47-55.

TEIXIDOR, E. (1995). "Literatura juvenil: las reglas del juego". *CLIJ*, 72, 8-15.

ANEXO 1

1ª ENCUESTA SOBRE COMPETENCIA LITERARIA

Este cuestionario es anónimo y secreto. Los datos obtenidos nos servirán para un trabajo de investigación sobre la lectura en Secundaria. Te agradecemos tu colaboración.

CURSO: ☐ 1º ESO ☐ 2º ESO ☐ 3º ESO ☐ 4º ESO
EDAD: **SEXO**: ☐ MUJER ☐ VARÓN
FECHA: **CENTRO DE ESTUDIOS**:

I. Hábitos lectores

	SÍ	A VECES	NUNCA
1. En tu casa se compran libros.			
2. Tu familia, tus amigos te regalan libros			
3. Tu grupo de amigos lee libros			
4. En el grupo de amigos comentáis la lectura de algún libro			
5. Has leído algún libro porque te lo han recomendado los amigos			
6. Has leído algún libro porque te lo ha recomendado algún profesor			
7. Has leído algún libro porque te lo han recomendado tus padres o un familiar			
8. Usas la biblioteca de tu pueblo, barrio, etc. para consultar libros, estudiar, pedir libros en préstamo.			

II. Consumo de ficción

9. ¿Con qué frecuencia sueles leer? ☐ Todos los días ☐ De vez en cuando ☐ Casi nunca ☐ Nunca

10. ¿Qué tipo de libros son los que sueles leer? ☐ Novelas ☐ Obras de teatro ☐ De poesía ☐ Otros

11. ¿Qué libros has leído este verano (indica autor y título)? ¿Por qué los elegiste?

Autor	Título	Lo elegí porque...

III. Producción de textos de intención literaria

12. ¿Has escrito alguna vez algún texto de tipo literario (un cuento, una poesía, un diálogo teatral)? ¿De qué tipo?

13. Si has escrito alguno, lo has hecho porque....
☐ Te apetecía
☐ Era una actividad de clase
☐ Quería participar en un concurso literario
☐ Porque...

14. ¿Te gusta escribir textos literarios?
☐ Sí, porque...
☐ No, porque...

IV. Emitir una opinión personal

15. Cita autor y título de los libros que más te han gustado. Indica también por qué los leíste (eran lecturas obligatorias de clase, te los recomendaron, conocías al autor, te gustó el título,...

Autor	Título	Lo leí porque...

16. Elige uno de los libros que has citado antes y explica qué es lo que te gustó y lo que no te gustó de él. Da una opinión personal.

17. Leer libros te resulta interesante porque:
☐ Te sirve para olvidarte de lo que te rodea
☐ Te identificas con algún personaje
☐ Te ayuda a comprender cosas
☐ Aprendes
☐ ...
☐ ...

V. Historia de la literatura

18. Completa la parrilla de abajo con nombres de autores y obras que conozcas. Fíjate en que debes clasificarlos también por géneros literarios.

	Poesía	Narrativa	Teatro
Edad Media			
Siglos de Oro (XVI y XVII)			
Siglo XVIII			
Siglo XIX			
Siglo XX			

19. De los autores que has citado, ¿qué obras has leído?

20. Cita autores y obras que conozcas aunque no sepas clasificarlos en la parrilla.

VI. Géneros literarios

Texto A

Una miradita al futuro

Un hombre dudaba entre casarse o no con su novia de toda la vida, con la que llevaba seis primaveras. Para hacerse una idea le pidió a un adivino que le mostrase en su bola de cristal cómo estaría ella al cabo de dos años. La bola le mostró una imagen de su novia con al menos treinta kilos de más.

Ante semejante visión, el hombre decidió abandonar a su novia, a su esbelta novia de toda la vida, y ésta, desesperada, sintiéndose morir, rechazada por el amor de su vida, empezó a comer y comer como una loca.

Roberto Malo

Texto B

Pic - Nic

Decorado: *Campo de batalla. Cruza el escenario, de derecha a izquierda, una alambrada. Junto a esta alambrada hay unos sacos de tierra.*

(La batalla hace furor. Se oyen tiros, bombazos, ráfagas de ametralladora. ZAPO, solo en escena, está acurrucado entre los sacos. Tiene mucho miedo. Cesa el combate. Silencio. ZAPO saca de una cesta de tela una madeja de lana y unas agujas. Se pone a hacer un jersey que ya tiene bastante avanzado. Suena el timbre del teléfono de campaña que ZAPO tiene a su lado.)

ZAPO. Diga... Diga... A sus órdenes mi capitán... En efecto, soy el centinela de la cota 47... Sin novedad, mi capitán... Perdone, mi capitán, ¿cuándo comienza otra vez la batalla?... Y las bombas, ¿cuándo las tiro?... ¿Pero, por fin, hacia dónde las tiro, hacia atrás o hacia adelante?... No se ponga usted así conmigo. No lo digo para molestarle... Capitán, me encuentro muy solo. ¿No podría enviarme un compañero?... Aunque sea la cabra... *(El capitán le riñe.)* A sus órdenes... A sus órdenes, mi capitán. *(ZAPO cuelga el teléfono. Refunfuña.)*

(Silencio. Entra en escena el matrimonio TEPÁN con cestas, como si vinieran a pasar un día en el campo. Se dirigen a su hijo; ZAPO, que, de espaldas y escondido entre los sacos, no ve lo que pasa.)

SR. TEPÁN. *(Ceremoniosamente.)* Hijo, levántate y besa en la frente a tu madre. *(ZAPO, aliviado y sorprendido, se levanta y besa en la frente a su madre con mucho respeto. Quiere hablar. Su padre le interrumpe.)* Y ahora, bésame a mí. *(Lo besa en la frente.)*

ZAPO. Pero papaítos, ¿cómo os habéis atrevido a venir aquí con lo peligroso que es? Iros inmediatamente.

SR. TEPÁN. ¿Acaso quieres dar a tu padre una lección de guerras y peligros? Esto para mí es un pasatiempo. Cuántas veces, sin ir más lejos, he bajado del metro en marcha.

SRA. TEPÁN. Hemos pensado que te aburrirías, por eso te hemos venido a ver. Tanta guerra te tiene que aburrir.

ZAPO. Eso depende. (...) Pero, perdonadme. Os tenéis que marchar. Está prohibido venir a la guerra si no se es soldado. (...) ¿Y si comienza otra vez la batalla?

SR. TEPÁN. ¿Te piensas que me voy a asustar? En peores me he visto. Y si aún fuera como antes, cuando había batallas con caballos gordos. Los tiempos han cambiado, ¿comprendes? (Pausa.). Hemos venido en motocicleta. Nadie nos ha dicho nada.

ZAPO. Supondrían que erais los árbitros.

SR. TEPÁN. Lo malo fue que. Como había tantos tanques y jeeps, resultaba difícil avanzar.

SRA. TEPÁN. Y luego, acuérdate de aquel cañón que hizo un embotellamiento.

SR. TEPÁN. De las guerras, es bien sabido, se puede esperar todo.

SRA. TEPÁN. Bueno, vamos a comer.

SR. TEPÁN. Sí, vamos, que tengo un apetito enorme. A mí, este tufillo de pólvora, me abre el apetito.

SRA. TEPÁN. Comeremos aquí mismo, sentados en la manta.

Fernando Arrabal, *Pic-Nic*

Texto C

Los suspiros son aire y van al aire.
Las lágrimas son agua y van al mar.
Dime, mujer: cuando el amor se olvida,
¿sabes tú adónde va?

Gustavo Adolfo Bécquer

21. Indica a qué género literario pertenece cada uno de los textos de arriba y explica qué elementos te han permitido reconocerlos.

El TEXTO A es de....	Porque...
El TEXTO B es de...	Porque...
El TEXTO C es de...	Porque...

22. Señala algún recurso literario (metáforas, paralelismos,...) de entre los que aparecen en los textos de arriba. Pon ejemplos de los textos.

23. Elige uno de los textos de arriba y continúalo.

ANEXO 2

2ª ENCUESTA SOBRE COMPETENCIA LITERARIA

Este cuestionario es anónimo y secreto. Los datos obtenidos nos servirán para un trabajo de investigación sobre la lectura en Secundaria. Te agradecemos tu colaboración.

CURSO: ☐ 1º ESO ☐ 2º ESO ☐ 3º ESO ☐ 4º ESO
EDAD: **SEXO**: ☐ MUJER ☐ VARÓN
FECHA: **CENTRO DE ESTUDIOS**:

I. Hábitos lectores

1. Pon en orden las actividades que prefieres hacer en tus ratos libres:
   - » Ver la televisión:
   - » Escuchar música:
   - » Hacer deporte:
   - » Salir con los amigos:
   - » Ir a bailar:
   - » Leer:
   - » Ir al cine:
   - » Ver teatro:
   - » Estudiar:
   - » Salir de excursión:
   - » Otros (indícalo):

II. Consumo de ficción

2. ¿Con qué frecuencia has leído durante este curso?

Todos los días	Un día o dos a la semana	Casi nunca	Nunca

3. ¿Qué tipo de libros son los que sueles leer?

Novelas	Obras de teatro	De poesía	Otros

4. ¿Cuántos libros has leído porque era obligatorios para clase durante este curso? Indica número y asignaturas.

5. Además de los libros de lectura obligatoria de clase, ¿cuántos más has leído?

IV. Emitir una opinión personal

10. Cita autor y título de los libros que más te han gustado. Indica también por qué los leíste (eran lecturas obligatorias de clase, te los recomendaron, conocías al autor, te gustó el título,...

Autor	Título	Lo leí porque...

11. Elige uno de los libros que has citado antes y explica qué es lo que te gustó y lo que no te gustó de él. Da una opinión personal.
12. Leer libros te resulta interesante porque:
    - ☐ No te resulta interesante
    - ☐ Te identificas con algún personaje
    - ☐ Te ayuda a comprender cosas
    - ☐ Te sirve para olvidarte de lo que te rodea
    - ☐ ...
    - ☐ ...

V. Historia de la literatura

13. Completa la parrilla de abajo con nombres de autores y obras que conozcas. Fíjate en que debes clasificarlos también por géneros literarios.

	Poesía	Narrativa	Teatro
Edad Media			
Siglos de Oro (XVI y XVII)			
Siglo XVIII			
Siglo XIX			
Siglo XX			

14. De los autores que has citado en el cuadro anterior, ¿qué obras has leído este curso?

VI. Géneros literarios

Texto A

La historia de la mujer plantada

Una mujer se encontraba a sí misma tan hermosa y delicada como una flor. Cada día su marido tenía que decírselo, y nunca podía jurar o contar chistes verdes o eructar cuando la mujer estaba delante. Debía sólo admirarla y cuidarla y tratarla siempre como a una hermosa flor delicada.

Por eso el hombra plantó un día a su mujer en un tiesto grande.

Ursula Wölfel

Texto B

El pacifista

(*Hay un movimiento coreográfico exaltado que se interrumpe cuando el pacifista dice*:)
OTRO: Yo quiero la paz.
(*Todos le miran, se detienen y avanzan hacia él*.)
TODOS: ¿Tú quieres la paz?
OTRO: (*Reafirmándose*.) Yo quiero la paz.
TODOS: (*Incrédulos*.) ¿Tú quieres la paz?
OTRO: ¿Yo quiero la paz!
TODOS: Bien, entonces... (...)
UNO: No odies
DOS: No ambiciones.
TRES: No aconsejes.
CUATRO: No obligues.
TODOS: ¡Y sonríe!
CINCO: No permitas la tiranía!
SEIS: ¡No pagues impuestos que sirvan para comprar armas!
SIETE: ¡Deserta!
OCHO: No permitas la tiranía.
TODOS: ¡Y sonríe!

Alberto Miralles (texto adaptado)

Texto C

Ayer te besé en los labios.
Te besé en los labios. Densos,
rojos. Fue un beso tan corto
que duró más que un relámpago,
que un milagro, más.

Pedro Salinas

15. Señala a qué género literario pertenece cada uno de los textos de arriba e indica todos los elementos te han permitido reconocerlos.

El TEXTO A es de....	Porque...
El TEXTO B es de...	Porque...
El TEXTO C es de...	Porque...

16. Elige uno de los textos y coméntalo (argumento, tema, recursos literarios, etc.).

17. Elige uno de los textos de arriba y continúalo.

Martín Rogero, Nieves
"El uso del Quijote en el aula. Revisión histórica de ediciones escolares y paratextos didácticos", en *Revista OCNOS* nº 3, 2007, p. 77-90. ISSN 1885-446X.

El uso del Quijote en el aula. Revisión histórica de ediciones escolares y paratextos didácticos*

Nieves Martín Rogero
Universidad Autónoma de Madrid

PALABRAS CLAVE:
Don Quijote, libros de lectura, ediciones escolares, enseñanza de la lengua y la literatura.

KEYWORDS:
Don Quijote, reading books, school editions, teaching of language and literature.

RESUMEN:
El análisis de los paratextos didácticos que acompañan las ediciones escolares del Quijote, aparecidas entre la celebración del tercer y el cuarto centenario de su publicación (1905-2005), permite esbozar unas consideraciones generales sobre la evolución de la concepción de los libros de lectura y la enseñanza de la lengua y la literatura en España. Si en un principio se resaltaban las enseñanzas morales en el clásico y sus posibilidades para una educación globalizadora, tal como correspondía a una pedagogía tradicionalista centrada en manuales de carácter enciclopédico, con el paso del tiempo su uso en la escuela tenderá a especializarse. A partir de los años 30 se generaliza una tendencia de explotación lingüística, con especial hincapié en los aspectos gramaticales, para ser abandonada en los 60 a favor de unas prácticas de lectura más comprensiva. En la siguiente década, aunque se siguen publicando adaptaciones escolares, empiezan a surgir antologías que respetan el texto original de Cervantes. El Quijote se aborda como tema de estudio dentro de la enseñanza de la literatura, y los planteamientos se hacen cada vez más creativos e interdisciplinares. En la actualidad la oferta editorial se ha incrementado y se encuentran orientaciones didácticas dirigidas a distintos niveles educativos.

ABSTRACT:
The analysis of didactic paratexts included in school editions of Don Quijote, which came out between the third and fourth hundred anniversary of its publication (1905-2005), allows a general survey of the evolution in the understanding of reading texts and the teaching of language and literature in Spain. At first, the emphasis is on moral issues in the novel and its possibilities for global education in the light of traditional pedagogic, based on encyclopaedic handbooks. Later, its use in the school tends to specialize. In the 30s, the general trend is towards linguistic aspects, with special attention to grammar. This continues until the 60s when it is replaced in favour of better practices in reading comprehension. In the following decade, although school adaptations are still published, anthologies respectful with Cervantes' original text start to come out. A literary approach to Don Quijote is undertaken and, as time goes by, the proposals are more creative and interdisciplinary. Nowadays, publishing offers have increased and didactic orientations can be found on the market.

Con motivo del cuarto centenario de la publicación del *Quijote,* dentro del ámbito educativo se han llevado a cabo numerosas propuestas para acercar este clásico de la literatura española de alcance universal a los más pequeños[1]; resulta obvio que el *Quijote* no fue escrito para niños y que, por tanto, su accesibilidad viene determinada por la labor de mediación emprendida tanto por los educadores como por las propias editoriales. Entre los años 2000 y 2005 las ediciones del *Quijote* destinadas a un público infantil y juvenil o escolar sobrepasan el centenar (Sotomayor 2005: 224-234), y entre ellas se puede establecer una tipología que muestra las diferentes formas de acercar la obra a los lectores en formación y profundizar en sus contenidos[2]. La variedad permite elegir a los adultos mediadores el libro que más se ajusta a unas intenciones que dependerán, en gran medida, del contexto en el que éste va a ser difun-

* Fecha de recepción: 20/12/2006
Fecha de aceptación: 26/02/2007

dido. Por un lado, la finalidad más recreativa queda patente en reescrituras de la obra –centradas en la infancia de don Quijote o en una actualización de sus aventuras–, o en versiones a otros géneros, como los cómics o los audiovisuales; pero también se hace presente en adaptaciones que conservan la impronta del original. Por otro, la función pedagógica, la utilización que se hace del clásico para trabajar conocimientos, destrezas y valores se pone de relieve en aquellas ediciones que contienen paratextos didácticos, demostrando así su carácter genuinamente escolar. Estas guías de lectura o ejercicios anexos constituyen un muestrario de posibilidades para trabajar el *Quijote* en las aulas que resulta indicativo de una determinada concepción de la lectura, los métodos para su comprensión y la enseñanza de la lengua y la literatura.

El aprendizaje de la lectura, y por extensión de la escritura, sigue constituyendo la pieza clave de cualquier sistema educativo, por más cambios y reformas que sufran los planes de estudio, y si este aprendizaje es entendido, más allá de la adquisición de una técnica mecánica, como la comprensión de textos progresivamente más complejos, ocupa los distintos niveles de enseñanza, no sólo los obligatorios. El *Quijote*, a pesar de las dificultades que encierra, siempre ha estado presente en las escuelas, bien sea en su calidad de modelo de lengua castellana o de paradigma literario e histórico, en muchas ocasiones revestido de connotaciones patrióticas. Desde la aparición del primer *Quijote* para niños (1856) y la fecha de celebración de su cuarto centenario ha pasado más de un siglo; lógicamente la concepción de la lectura y de la educación literaria ha cambiado, aunque algunos aspectos permanezcan invariables ya que, al fin y al cabo, el conocimiento de las aventuras del caballero y el escudero más famosos de la literatura se considera ineludible, al constituir una parte esencial de nuestro patrimonio cultural.

El Quijote como enciclopedia escolar

El uso del *Quijote* en las aulas queda testificado desde mediados del siglo XIX por una serie de medidas legislativas. Entre los libros de lectura válidos para la escuela primaria recomendados por una Circular de 1856 se encuentra *El Quijote de los niños y para el pueblo*, cuyo autor es Fernando de Castro. Esta obra será reeditada en años posteriores sin apenas cambios, constituyendo un modelo de adaptación para distintas editoriales. En la abreviación del título, *El Quijote de los niños*, y la inclusión de grabados se percibe ya la especificidad de un lector infantil. El texto será asumido en 1904 por la editorial Hernando, una de las más prolíficas en la publicación de este clásico, y será reeditado tal cual hasta la 30ª edición de 1962. Por otra parte, las órdenes religiosas, con gran peso educativo en la época, realizan sus propias ediciones escolares, es el caso de los salesianos (Tipografía salesiana), que publican dos *Quijotes* "para uso de los colegios" a finales de siglo, y parcialmente de los jesuitas, que incluyen en 1881 fragmentos del *Quijote* en la *Colección de autores clásicos para uso de los colegios de la Compañía de Jesús*. Además, en 1875 la Propaganda Católica publica *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha arreglado para que sirva de texto de lectura en las escuelas.*[3]

Los libros de lectura se convierten en "eje vertebrador de la práctica escolar" (Tiana Ferrer 1997: 255), ya que a través de ellos se desarrolla una habilidad básica dentro de la escuela elemental, y ello explica el lugar privilegiado que ocupan dentro de la oferta editorial y su especialización en la iniciación o el desarrollo lector. Entre estos últimos se encuentran distintos subgéneros (antologías literarias, fábulas, libros morales, cuentos infantiles, catones de carácter enciclopédico...); algunos constituyen el germen de lo que luego serán los libros de las distintas

[1] Entre estas iniciativas cabe destacar la participación española en la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil de Bolonia 2005 con una exposición de *Quijotes* infantiles (*Vid.* SOTOMAYOR, M. V.; NAVARRETE, A. M. (2005). *Don Quijote para niños ayer y hoy.* Madrid: Ministerio de Cultura.); la exposición organizada por el Ayuntamiento de Alcalá de Henares (*Vid. Quijotes juveniles. El Quijote en la biblioteca infantil y juvenil.* Alcalá de Henares: Ayuntamiento); la realizada por la Fundación Francisco Giner de los Ríos (Institución Libre de Enseñanza) en Madrid, *El Quijote en las aulas*, donde fueron recogidos distintos materiales didácticos en torno al estudio de la obra de Cervantes en la escuela; y los talleres dirigidos a niños, jóvenes y familias de la Biblioteca Nacional de Madrid.

[2] Dicha tipología ha sido materia de estudio en el Proyecto de Investigación *La transmisión del* Quijote *a lectores infantiles durante el siglo XX* (Universidad Autónoma de Madrid); dirigido por María Victoria Sotomayor, cuenta con la participación de Amelia Fernández Rodríguez, Nieves Martín Rogero, Alicia Muñoz Álvarez y Alberto Urdiales Valiente. Después de llevar a cabo un minucioso trabajo de recopilación y análisis de las ediciones comprendidas entre las fechas del tercer y cuarto centenario, se procedió a la ordenación y clasificación de las mismas para llegar al establecimiento de una tipología que permite esbozar la difusión de este clásico entre los lectores más jóvenes.

materias y en ocasiones se presentan de forma graduada como parte de un método de lectura. La editorial Calleja –pionera en la difusión de la literatura infantil en España– incluye precisamente en 1886 una edición escolar del *Quijote* como última fase del método *El pensamiento infantil*, "conforme con la inteligencia de los niños" y compuesto de ocho volúmenes. El clásico en esta época más que objeto de conocimiento en sí se convierte en material de lectura y modelo de lenguaje, al mismo tiempo que "tesoro de avisos y enseñanzas, de agudezas y donaires", según indicaba Fernando de Castro, parafraseando a Alberto Lista, en el prólogo a su *Quijote* de los niños. Su utilización en las escuelas alberga también un sentido político, al ser considerado el idioma castellano como un "símbolo de identidad nacional" (Pozo Andrés 2000: 192).

A raíz de la celebración del tercer centenario de la publicación del *Quijote* se concretan las disposiciones legislativas recomendando o prescribiendo con carácter obligatorio la lectura de la obra en las escuelas. Una Real Orden de 28 de noviembre de 1906 declara su utilidad para los maestros, que habrán de servirse de ediciones recomendadas por el Gobierno. Entre éstas se encuentra la adaptación del diputado Eduardo Vicenti, que lleva como subtítulo *El libro de las Escuelas*; publicada en 1905 por Hijos de M. G. Hernández ofrece como paratextos una biografía de Cervantes y una carta geográfica de la ruta de don Quijote (presente en la edición de 1780 de la Real Academia Española). Seis años más tarde, en la Real Orden del Ministerio de Instrucción Pública de 12 de Octubre de 1912 se hace explícita la obligación de que los maestros nacionales incluyan todos los días entre sus enseñanzas "una dedicada a leer y explicar brevemente trozos de la obra cervantina más al alcance de los escolares". La consecuencia es que en aquellos años cobra auge la instrumentalización pedagógica del *Quijote*, como demuestran las selecciones y los paratextos que acompañan algunas de las ediciones con finalidad escolar.

En 1913 se publica *Cervantes en la escuela* (por Hijos de S. Rodríguez), de Acisclo Muñiz, autor de un *Catecismo de Cervantes*, una especie de folleto aparecido en 1905 que, a modo de catecismo, plantea preguntas y respuestas sobre la vida del escritor. Se trata de una selección de los fragmentos y capítulos del *Quijote* que considera más significativos (en algunos casos, en lugar del texto de la novela se toma un romance para completar el argumento, por ejemplo cuando se presenta a Sancho Panza). En ella ya se incluyen materiales preliminares destinados a facilitar la labor del maestro, y en la introducción se especifican algunas consideraciones que muestran la práctica de la lectura en la época y su uso para repasar los contenidos de distintas materias:

> Ante todo, los capítulos concernientes á la vida, á Cervantes como escritor, á la mayor parte de los refranes y sentencias y á los consejos dados por Don quijote á Sancho gobernador, deben ser aprendidos por los escolares, una vez escuchada la conversa del Maestro, procurando éste que su elocución sea clara, precisa y viva [...]
>
> Como se ve, pues, debe hacerse, por quien corresponda, de Cervantes en la escuela no sólo un libro de lectura amena é instructiva para todos los escolares, sino saber utilizarlo también para que los más adelantados, al contestar á las interrogaciones precisas del Maestro, vayan paulatinamente repasando, como suele decirse, las materias contenidas en el actual plan de estudios de la primera enseñanza superior que abarca las asignaturas de Lengua Castellana, Religión y Moral, Geografía, Historia, Derecho, Aritmética, Geometría, Agricultura, Industria y Comercio, Ciencias Físicas y naturales, Fisiología é Higiene.

[3] A lo largo de este artículo se ha optado por no incluir la referencia completa de las ediciones escolares del *Quijote*, por considerar suficientes los datos sobre el título, en algunos casos el responsable, la editorial y el año de publicación que aparecen en el cuerpo del mismo. Algunas cubiertas y páginas de dichas ediciones pueden ser visualizadas en la exposición temática virtual *El Quijote en la escuela*, a cargo de Ana María Badanelli Rubio (Centro de Investigación MANES, Universidad Nacional de Educación a Distancia: www.uned.es/manesvirtual/ExpoTema/MontajeQuijote/quijotes01.html).

En los cuestionarios a final de capítulo se concreta este enfoque globalizador:

> Enúnciense los artículos que se contienen en esta composición poética.
>
> – Qué es artículo. Clasificación de éste: determinante é indeterminado. – Declinense el determinante el, la y el indeterminado un, una en singular y plural [...]
>
> Quién era Marcela? – Explíquense los conceptos de honra y honor [...]
>
> Órganos de reproducción en los vegetales. – Flor y fruto [...]
>
> Partes de que se compone el aparato circulatorio del hombre. – Qué es el corazón [...]

Y a continuación se ofrece la solución de algunos de los ejercicios. Las actividades en torno a la lengua están presentes en todos los cuestionarios, y en ellas se advierte una programación secuenciada (Vocales y consonantes, sílabas, signos gráficos y gramática).

Al mismo enfoque enciclopédico se refiere Ezequiel Solana –un prolífico autor de libros de texto que continúa escribiendo en la posguerra– en la dedicatoria "Al que leyere" de su *Cervantes educador. Colección de trozos de obras cervantinas, dispuestos para ser leídos en las escuelas* (Magisterio español, 1913):

> La doctrina cristiana, la gramática, la literatura, el derecho, la geografía e historia, la economía doméstica, la música, todas las materias escolares pueden ser tratadas con sólo comentar trozos y pasajes de este libro inmortal, que despierta por modo admirable los primeros anhelos del sentir, del pensar y del querer, moviendo el corazón, enriqueciendo la inteligencia y contribuyendo poderosamente a la formación del carácter.

Además, en el prólogo se incide en las posibilidades que brinda para el conocimiento del idioma; el libro había sido compuesto y premiado en 1905 con motivo de la celebración del tercer centenario y en él se recogen fragmentos cervantinos (no sólo del *Quijote*) para ilustrar ciertos temas: el amor fraterno, la ambición...

La educación en los comienzos del siglo XX seguía teniendo un marcado carácter moralizante, manteniéndose fiel al tópico horaciano del "instruir deleitando". El *Quijote* continúa siendo "tesoro" de virtudes, ejemplos edificantes y se pliega a distintas aplicaciones didácticas, aunque, por otro lado, también llegan a ser vislumbradas sus posibilidades estéticas y recreativas. Los métodos de renovación pedagógica introducidos por la Institución Libre de Enseñanza apostaban por el desarrollo de las capacidades creativas y críticas de los estudiantes, de ahí que fuera considerada fundamental la calidad estética de las obras de lectura elegidas, su adecuación al desarrollo de los lectores y su potencial atractivo. Y para fomentar la educación literaria se estipulaban los cuentos, como primera obra que debían leer los niños, el *Robinsón* como la segunda y El *Quijote de los niños* como la tercera (Romero López; Mariscal 1999: 27-28). Como apostillaba Eduardo Vicenti en su adaptación de 1905 "si la Biblia es el libro de la Iglesia, el *Quijote* debiera ser el libro de las escuelas". A lo largo del siglo XX confluirán dos líneas en la difusión del clásico: una de carácter netamente escolar, con una carga didáctica patente en los comentarios o paratextos anexos que acompañan el texto reducido de Cervantes; y otra de carácter más recreativo, cuyo ejemplo lo constituye en estas primeras décadas las *Aventuras de don Quijote*, adaptación publicada en 1914 por Araluce (el título resulta indicativo del intento de transmisión de la obra como si de una narración infantil se tratara).

Con motivo del tercer centenario de la muerte de Cervantes vuelven a organizarse actos en los que se constata la participación de los maestros con sus alumnos (López-Ríos; Massari 1995: 881) y surgen nuevas ediciones en las que se hace explícita la intencionalidad didáctica. En 1916 aparece *Enseñanzas del Quijote,* una selección de Federico

Climent Terrer publicada en Barcelona por Mariano Galve. La obra consta de treinta y una enseñanzas singularizadas por un título que permite relacionarlas con capítulos del *Quijote*; después del texto seleccionado se ofrece un comentario en el que se ven extrapoladas algunas circunstancias o situaciones reales. El escrutinio de los libros muestra, por ejemplo, la necesidad de selección de las lecturas; la historia de la pastora Marcela, la substracción a la belleza física; la aventura de los batanes, los peligros de la imaginación exaltada... El clásico vuelve a ser utilizado para trabajar distintos tipos de conocimientos y valores.

La normativa a favor de su uso en las escuelas culmina en el Real Decreto de 6 de marzo de 1920, por el que se especifica la obligación de leer la obra:

> A dicha lectura se dedicará cada día laborable el primer cuarto de hora de clase, terminado el cual, el maestro explicará a los alumnos, con brevedad y en términos apropiados para su inteligencia, la significación e importancia del pasaje o pasajes leídos.

En el texto del Decreto se aludía al *Quijote* como "el libro más educativo que ha producido el ingenio humano". La polémica en torno a su idoneidad continúa y crece, de manera que, según han estudiado López Ríos Moreno y Herrero Massari (1995: 885), aparecen casi a diario opiniones en los periódicos de la época. Estos autores señalan que Manuel Machado intervino en la discusión elogiando la decisión del Ministro de Instrucción Pública Natalio Rivas, impulsor del Decreto. Nieves Sánchez Mendieta (1999: 475), en un análisis análogo de la normativa de la época, indica que los artículos más famosos fueron los intercambiados entre Antonio Zozaya y José Ortega y Gasset:

> Ambos coinciden en la forma (están de acuerdo con la citada Real Orden de 1920) pero no en el fondo: según Ortega, el señor Antonio Zozaya defiende una pedagogía practicista del giro usado en la segunda mitad del siglo XIX ya que *Don Quijote* le estorba en la escuela porque "no capacita, no prepara para la vida" y propone que se lean en la escuela los periódicos con preferencia a toda la literatura. Ortega discrepa de esta opinión y propone la lectura de obras literarias adecuadas a la edad de los estudiantes y sin imposiciones.

En cuanto a las ediciones escolares, aparecen algunas cuya difusión en los centros educativos se hace explícita por los paratextos de la colección o el prólogo, más que por el hecho de contener anexos de orientación didáctica. Este es el caso de *Don Quijote de la Mancha*, publicado en 1922 por el Instituto Escuela en la colección Biblioteca literaria del estudiante, una edición realizada por José R. Lomba que presenta resúmenes para completar las partes omitidas del texto, sin añadir ningún tipo de interpretación; y de la adaptación publicada en 1926 por Dalmau Carles, que lleva una dedicatoria titulada "A los señores profesores".

En 1925 también aparece la 4ª edición de *Cervantes en la escuela* (publicada por Imp. Viuda R. P. del Río), de Acisclo Muñiz, que figura como corregida. En ella sobresalen, como indica su autor en la introducción, "dieciséis hermosos fotograbados representando a las mujeres que más sobresalen en la narración episódica de El Quijote". Los cuestionarios se sitúan ahora al final en el apartado "De interés para los profesores" y se limitan a prácticas gramaticales, semánticas y ortográficas; se advierte explícitamente que los ejercicios se encaminan a que los alumnos adquieran "conocimientos de la lengua castellana". Ésta será la tónica adoptada en los paratextos didácticos de las siguientes décadas.

La explotación lingüística

La utilización del *Quijote* en relación con la lengua y la gramática ya se había dado en años anteriores, pero a partir de la década de los años treinta ocupa un lugar preeminente, sustituyendo a

las otras materias, tal como se demuestra en los ejercicios didácticos que presentan algunas ediciones destinadas a los niños.

El Quijote figuraba entre los libros de lectura aprobados en el siglo XIX, cuando éstos "se situaban, tanto por sus características formales como por los temas tratados e intenciones creadoras, en la ambigua frontera de lo utilitario o instructivo y de la lectura recreativa o de carácter más literario" (García Padrino 2003: 735). Suplían o complementaban en muchas ocasiones, como ya hemos visto también en relación con las primeras décadas del siglo XX, a los libros de texto de distintas materias hasta que estos últimos empiezan a generalizarse. Los manuales tardan en afianzarse por la precariedades económicas de las familias que debían comprarlos, la escasa dotación por parte del estado y algunas concepciones en su contra tanto por parte de movimientos pedagógicos progresistas, que abogaban por el trabajo del maestro y los alumnos, como conservadores, al desear imponer sus propias doctrinas y no someterse a textos impuestos (Escolano 1997: 29-30).

En relación con la enseñanza de la lengua, se utilizaban libros como el *Epítome de la Gramática* y el *Prontuario de Ortografía*, publicados por la Real Academia Española; dichos manuales "seguían un esquema de preguntas y respuestas, al estilo de un catecismo, que el alumno debía aprender de memoria" (Tiana Ferrer 1997: 286). A partir de la reforma educativa de 1901, con la adopción de la enseñanza cíclica y graduada los libros de texto alcanzan una mayor diversificación, difundiéndose tres géneros didácticos distintos en correspondencia con los tres niveles de la educación primaria: el epítome, el compendio y el tratado; y junto a ellos, claro está, seguía teniendo preeminencia la enciclopedia, un tipo de manual sincrético y ecléctico en el que eran recogidas todas las materias.

En cuanto a la enseñanza de la literatura, ésta sólo era contemplada en los planes del bachillerato. En principio estaba vinculada a los estudios de retórica y preceptiva, ya que la historia de la literatura no aparece como asignatura hasta la Reforma de 21 de octubre de 1868[4]. El estudio de la retórica se situaba entre la gramática y la historia de la literatura, ya que incidía en el análisis de las obras y los ejercicios de composición así como en los preceptos de los géneros literarios. La materia de lengua y literatura, tal como la conocemos en la actualidad, se encontraba dividida en diferentes disciplinas, y no llega a convertirse en una asignatura unitaria hasta el plan cíclico de la República de 1934.

Volviendo a las ediciones escolares, la explotación lingüística del *Quijote* se muestra claramente en la adaptación de F.T.D. (las siguientes ediciones serán asumidas por Luis Vives o Edelvives). Al comienzo de la década de los treinta (1931) aparecen dos libros, uno dirigido al profesor y otro al alumno; en el primero, dentro del apartado final "Algunas advertencias muy pertinentes" se especifica:

> Consideren los señores Profesores que cada capítulo del inmortal Libro es un rico venero de enseñanzas gramaticales para los lectores; una lectura fría nada enseña [...] Por necesidad han de ir en la parte del alumno, precediendo al texto, el extracto de cada capítulo, que nosotros llamamos "sentido" del mismo, y las breves observaciones tónicas que al leerlo deben guardarse. También van en la parte citada los grabados ilustrativos de la obra y las "palabras dibujadas", los cuestionarios y diálogos que recogen las ideas derramadas a profusión por las páginas de un libro [...] Cuestionarios y diálogos van íntegramente contestados en el libro del Maestro.

En el libro del alumno se comprueba un epígrafe titulado "Sentido del capítulo", en el que se realiza una síntesis

[4] Cf. RINCÓN RÍOS, F. (1992). *Didáctica de la literatura española en la enseñanza media: desde la postguerra* (tesis doctoral en microforma). Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 6.

del contenido; y después aparece otro, "Tono o dicción", que permite constatar la práctica de la lectura en voz alta, transcribimos un ejemplo:

> Tono o dicción. –Como en casi todo capítulo habla el novelista, adóptese un tono medio, como el que emplea el maestro al exponer un asunto. Elévese algo en los monólogos finales y respétense los paréntesis y entrecomados.

A continuación aparece el fragmento adaptado del *Quijote* correspondiente al capítulo. A las ilustraciones –algunas reproducen grabados de Doré– se suman, después del texto, unos dibujos con la palabra correspondiente debajo como explicación del vocabulario: "pantuflos", "adarga", "morrión", "celada". Los paratextos didácticos se completan con un cuestionario, con el fin de trabajar principalmente el vocabulario (a veces se hacen alusiones históricas o geográficas) y unas prácticas de lenguaje, donde aparecen contempladas la prosodia, la gramática y la composición. Aportamos un ejemplo de estas últimas:

> PRACTICAS DE LENGUAJE
>
> Prosodia. – Distinguir oralmente el trozo: "¡Oh, cómo se holgó nuestro…" Las vocales de las consonantes, o bien escribirlo, sustituyendo ya unas, ya otras por puntos o guiones, cual si fuera el juego llamado fuga.
>
> Análisis gramatical. –La frase: "En un lugar de la Mancha…" Distínganse en ella las partes de la oración y sus accidentes de género y número.
>
> Ortografía. – Léase atentamente el pasaje "¡Oh, cómo se holgó nuestro buen caballero…" y reprodúzcase luego al dictado para cerciorarse desde el principio del estado de los alumnos en esta importante rama de la Lengua.
>
> Redacción. – I Trácese el retrato (descripción) de un caballero andante.
>
> II. Describa el alumno el caballo de cartón que tantas veces ha amenizado su niñez.

Estas mismas ediciones se mantienen durante los años 40, 50 y 60, hasta llegar a la edición de 1973, en la que se producen cambios sustantivos en los paratextos.

El hecho de que entre los años treinta y los sesenta se hallen estas muestras de actividades en ciertas ediciones escolares no demuestra que fuera una práctica asumida por todas las editoriales, pero sí resulta indicativa de un tipo determinado de orientación pedagógica si se compara con los paratextos didácticos que aparecen más tarde. La editorial Rosales presenta en 1933, bajo la responsabilidad de Emilio Marín, una edición idéntica al libro del alumno de F.T.D. Y en 1936 Hijos de Santiago y Rodríguez publica la adaptación de Felipe Romero Juan –profesor de Escuela Normal–, una edición escolar que incluye, asimismo, un vocabulario y prácticas gramaticales. Tiana Ferrer (2004: 218) apunta:

> El principal interés didáctico del libro consiste en que el autor concibe la gramática como un examen sistémico del lenguaje, lo que le lleva a evitar el aprendizaje memorístico y a optar por un enfoque activo, basado en la realización de abundantes ejercicios.

Sin embargo, una editorial de gran tradición escolar como Escuela Española –su 1ª edición del *Quijote* aparece en 1947– incluye sólo un vocabulario final y un mapa con la ruta de don Quijote como paratextos didácticos. Y Hernando continúa ofreciendo la misma edición de años anteriores, una adaptación para que sirva de lectura en las escuelas –como se anuncia en la portada–, aunque no incluya ejercicios prácticos ni explicación de léxico.

Tanto los libros destinados a los alumnos como los libros del maestro constituyeron una guía indispensable para el proceso de la enseñanza, ya que las programaciones no son concretadas por las Administraciones educativas hasta los célebres Cuestionarios de 1953. Los libros del maestro tienen su mayor proyección en las enciclopedias en este periodo, aunque también se dedican a materias determinadas, y en el caso de la editorial Luis Vives –con una

gran actividad en este género– a lecturas de tipo extensivo como el *Quijote*. El libro del maestro publicado por Edelvives constituye una excepción dentro del panorama de ediciones escolares del *Quijote*. De hecho Adolfo Maíllo, inspector de enseñanza y director del CEDODEP[5], se quejaba de que este tipo de libros se publicaba y difundía con dificultad (Gabriel; Iglesias 1998: 451). Lo curioso de la editorial mencionada es que mantiene el libro para el profesor hasta sus ediciones más modernas, adaptándolo como es lógico a los pertinentes cambios educativos y sociales.

El periodo de posguerra se caracteriza por un fuerte control ideológico, la inculcación de valores acordes con el espíritu nacional-católico y una pedagogía tradicional. Aunque se habla de una escuela primaria activa, graduada, intuitiva y práctica, esta metodología no llega a entrar en las aulas hasta los años 60. Los Cuestionarios de 1953, primer currículum oficial con el que contó la Enseñanza Primaria, constituyen sólo un tímido intento de renovación. Sobre la lectura de los últimos cursos se apuntan algunas generalidades: su práctica expresiva, con finalidad estética, o silenciosa; y su carácter reflexivo y de preparación para el estudio.

La incidencia en la lectura comprensiva

Hay que esperar a los Cuestionarios de 1965 para hablar de un nuevo sistema de enseñanza, conformado por la división en cursos, frente a otras agrupaciones (Período elemental, Período de perfeccionamiento...), y la especificación de las distintas materias en relación con cada uno de ellos. Ello determina el destierro de las enciclopedias y, como consecuencia de ello, la utilización de manuales específicos, además de un nuevo género: las Unidades Didácticas. En las listas de libros de lectura extensiva el *Quijote* sigue manteniéndose impertérrito; las reediciones de Hernando y otras editoriales anteriores prueban que todavía era considerado imprescindible en la Primaria, como demuestra Francisca Montilla (1954) a partir de una encuesta realizada a los maestros por el Instituto de Pedagogía del CESIC. Pero el uso que se hace de él en la escuela parece que cambia, según queda testimoniado en los paratextos de las ediciones escolares de esta época.

En el prólogo de la 30ª edición de Hernando (1962) se considera necesaria la intervención de un educador para poner la obra al alcance de los niños y se estipulan siete conceptos a modo de recomendaciones con el fin de llevar esta tarea a cabo. Interesa detenerse en los cuatro últimos: 4) es indispensable el manejo usual del Diccionario y las aclaraciones presenciales del maestro; 5) buscan los editores en la lectura de la obra su sentido interno no que sea materia de estudios lingüísticos y gramaticales; 6) hay que encuadrar las figuras en su ambiente social histórico; y, por último, 7) dejar en el corazón de los lectores, un recuerdo grato y amable para que en el futuro puedan gustar un día las bellezas íntegras, deliciosas de la obra cervantina. Al finalizar cada capítulo aparece un apartado titulado "Resumen del capítulo"; éste, más allá de constituir una síntesis que facilite la comprensión, incluye una valoración por parte del adaptador. El resumen concluye con una palabra explicada mediante un dibujo. Transcribimos el resumen del capítulo XIV:

> Resumen del capítulo
>
> Ésta es una de las más dolorosas aventuras del Caballero manchego. Da libertad a unos presos, y ellos lo agradecen apedreándole. Triste resultado de la condición humana, cuando es poco agradecida.
>
> El diálogo entre Don Quijote y los presos está lleno de expresiones de la gente del hampa.
>
> Las exigencias de Don Quijote, a todas luces impracticables, ocasionaron la pedrea de los que acabaron de libertar.
>
> Por si era poco, le roban parte de sus vestidos, y a Sancho, todos los suyos.
>
> Galera naval (un dibujo acompaña la palabra)

[5] El Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria fue creado en 1958 con el fin de establecer las características técnicas de los libros y controlar su aprobación, además de elaborar los cuestionarios y programas de Primaria.

Y en la primera edición de la adaptación de la editorial Everest (1964) se señala:

> A nuestro entender un Quijote escolar ha de ser para la escuela, ante todo y sobre todo, un libro de lectura. Leer bien supone, aparte de lograr una adecuada expresión y entonación de los elementos fónicos que constituyen el texto, una visión exacta y comprensiva del mismo. A la mejor asimilación de la obra se encaminan primordialmente los ejercicios propuestos como Guía de Lectura al final de cada capítulo, sin descartar un progresivo aprendizaje de los recursos expresivos del propio idioma. Como puede comprobarse, esos ejercicios ofrecen un triple aspecto: 1º Señalar expresamente las palabras que, a nuestro juicio, han de ofrecer mayor dificultad de comprensión. 2º Destacar las expresiones que, si bien constituidas por palabras de fácil interpretación, ofrecen en su conjunto un sentido no siempre fácil, que el alumno deberá precisar en cada paso. 3º Estimular, por medio de una serie de preguntas y sugerencias cuidadosamente preparadas, la atención del alumno hacia el contenido total y esencial del capítulo y le encaminan gradualmente a ejercitar la retentiva y la facultad de expresión oral. Pueden utilizarse también como guión para temas de redacción escolar.
>
> Los ejercicios puramente gramaticales han sido eliminados por completo de nuestra edición, pues entendemos que tienen un lugar más adecuado en la Gramática que los niños estudien y han de provenir de diversas y abundantes fuentes [...] Como complemento a los ejercicios, incorporamos al final del libro un Vocabulario...

La concepción del libro de lectura parece que ha cambiado. Alrededor de éstos solían girar actividades relacionadas con distintas materias: la propia lectura, la escritura, el dibujo, la lengua... Según ha comprobado Sánchez-Redondo Morcillo (2004: 180), a partir de una muestra de 27 libros editados en la década de los 60, éstas no constituyen una práctica generalizada, pero cuando aparecen "suelen ser redacciones, resúmenes, vocabularios y comentarios". El trabajo con el vocabulario, el resumen y la redacción se encontraba presente en los paratextos de las ediciones escolares del *Quijote* de los años 30; lo que cambia entonces, fundamentalmente, es la apreciación de los ejercicios gramaticales. Adolfo Maíllo, mentor de los Cuestionarios de 1953, se había opuesto ya en los años 50 al gramaticalismo imperante en la educación más tradicional, optando por el principio de actividad y promoviendo que el niño hablase, leyese, escribiese, ejercitara "antes que sus facultades analíticas, sus poderes de producción y creación" (Escolano 1998: 322).

La reedición de Luis Vives de su *Quijote* escolar en 1973 confirma este nuevo enfoque metodológico, ya que, manteniendo en lo esencial (texto e ilustraciones) la antigua edición de FTD, presenta unos paratextos renovados. Los apartados "Sentido del capítulo" y "Tono o dicción" continúan, así como los dibujos que explican determinadas palabras –se mantienen unas ilustraciones muy graciosas de un puchero y el rostro de Sancho con el pie "Sancho haciendo pucheros"–, pero las actividades del final de capítulo han cambiado, ahora se recogen en los apartados "Vocabulario" y "Comprensión". En cuanto al primero, se menciona antes del texto que los vocablos que aparecen en éste con un asterisco tienen su explicación a final de capítulo; y sobre el segundo apartado, presentamos un ejemplo:

> COMPRENSIÓN
>
> Di la vida y posición social del protagonista del relato
>
> ¿Cómo contrajo don Quijote la extraña locura?
>
> ¿En qué consistió dicha demencia?
>
> ¿Cómo se preparó para su hazañosa aventura?
>
> Refiere a tu modo el contenido del capítulo leído.
>
> Descríbase la escena que figura en él.
>
> Mira en el mapa de la página 312 la región de La Mancha y El Toboso.

Este tipo de planteamiento sigue todavía vigente en la actualidad a la hora de abordar la explicación de los textos, aunque claro está, los cuestionarios de lectura comprensiva se combinan con otros procedimientos, en orden de potenciar la imaginación de los lectores o el estudio literario de los fragmentos u obras seleccionados. Curiosamente, en una edición escolar del *Quijote*, publicada en 1940 en Buenos Aires por la editorial Estrada, las actividades complementarias se encuentran en consonancia con tiempos más modernos. Hay que advertir que los libros de lectura y los manuales escolares en España sufren un claro retroceso después de la guerra civil. Como ejemplo ofrecemos algunas de estas propuestas didácticas realizadas en los años 40:

-¿Cuál es el episodio o capítulo del "Quijote" que más ha gustado al lector? Dar los motivos de esta preferencia.

-Semblante o aspecto físico del héroe, a través de la obra.

-Describir una de las láminas de ésta o de cualquier edición del "Quijote" y explicar por qué se ha elegido.

-El buen gobernante, según los protagonistas del libro.

-El diálogo de Cervantes.

-Estilo o diversos estilos narrativos empleados en la obra.

-Hojean don Quijote y Sancho alguna de las innumerables ediciones ilustradas de sus aventuras; comentarios que les sugieren las láminas contempladas.

-Asisten don Quijote y Sancho a fiestas deportivas actuales. Imaginar sus impresiones ante lo que presencian en un estadio de football, en un cuadrado de box, en un hipódromo, etcétera.

-De no ser español don Quijote, ¿qué patria le convendría mejor?

Hacia una metodología más creativa y diversificada

En los años 70 la promulgación de la Ley General de Educación supone un avance sustantivo al desaparecer el Bachillerato elemental y quedar consolidada la enseñanza obligatoria hasta los 14 años en la llamada Educación General Básica. Se afianzan reformas llevadas a cabo en los años anteriores y se formaliza el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a unos objetivos predeterminados legislativamente. Junto a los libros de texto propiamente dichos, se extiende el uso de libros de consulta para profundizar en el programa, los libros de lectura que sirven de base para la explotación didáctica vinculada a distintas áreas, los libros de trabajo y/o cuadernos de fichas y los libros de ejercicios para vacaciones (Martínez Sánchez 1997: 338).

Los libros escolares de los cursos superiores toman en ocasiones los modelos de los manuales que antes iban dirigidos a la Enseñanza Media. La enseñanza de la literatura es contemplada dentro de la enseñanza obligatoria, y como consecuencia el *Quijote* se plantea como materia de estudio. La aparición de ediciones íntegras dirigidas a un lector de formación media, con la inclusión de notas aclaratorias, se remonta a los años 40, aunque como apunta Nieves Sánchez Mendieta (1999: 475) en un artículo de Miguel Allué Salvador, fechado en 1948, se señala que los catedráticos de literatura de Enseñanza Media reunidos en una asamblea cervantina proponen seleccionar capítulos de la voluminosa obra en lugar de su lectura completa. A partir de los años 70 se siguen publicando ediciones con una intención purista, pero ya queda claro que su uso queda restringido al bachillerato. El texto comienza a ser visto en relación con otras formas artísticas de expresión y se le intenta vincular con su contexto histórico y literario.

A partir de esta época también empiezan a prodigarse las antologías, ediciones que siguen la línea de conservar el texto original y presentan un planteamiento más didáctico –al resumir algunas de sus partes–, el cual se ve refrendado por actividades complementarias anexas. En 1973 Coculsa publica *El Quijo-*

te: Antología, y como paratextos, además de una introducción sobre Cervantes y el *Quijote*, se verifican unas propuestas de trabajos para el estudio personal o por equipos. En los años siguientes, se perfila un enfoque similar: el clásico continúa siendo objeto de estudio, como demuestra la relación de temas para posibles trabajos de la antología de Haranburu (1983): "Importancia de lo social en la obra", "El humor de Cervantes", "La mujer y el amor en el Quijote". Y además se utiliza como soporte de un tipo de aplicación didáctica que ha tenido mucha difusión en la enseñanza de la literatura: el comentario de texto.

Según ha estudiado Francisco Rincón Ríos (1992: 72-73) la metodología que intenta explicar los textos literarios y profundizar en ellos mediante un análisis histórico, estilístico y crítico ya se encuentra mencionada en la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953, pero tendrá que esperar hasta los planes de estudio de 1967 para imponerse definitivamente. En éstos se recogen las orientaciones del método de Lázaro Carreter y Evaristo Correa, con una larga proyección en la Enseñanza Media posterior. Ello explica que en antologías del *Quijote* de la década de los 80 y los 90 el comentario de texto, con evidentes modificaciones, se mantenga junto a otras actividades. Así lo demuestra la publicada por Alhambra en 1989 y la de Bruño de 1999 (las dos ofrecen un comentario solucionado sobre uno de los capítulos o textos seleccionados).

Los libros de texto elaborados después de los Programas Renovados de 1981 y 1982 no presentan diferencias notables con respecto a los de las Reformas anteriores, aunque sí "se aprecia en la mayor parte de los equipos editoriales una clara tendencia a favorecer que el alumno aprenda a trabajar de manera personal y creativa" (Martínez 1997: 345). Hay que advertir que en la antología de Alhambra se proponían temas para la redacción y el debate, aparte del comentario, pero las actividades no se inclinaban todavía hacia la recreación de la obra de Cervantes. En cambio, la antología de Bruño de 1999, junto a aplicaciones didácticas acordes a una etapa anterior, ofrece otras en las que se promueve la intervención del alumno mediante el trabajo creativo e interdisciplinar. Con la aprobación de la LOGSE en 1990 se pone de relieve "una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida..." así como "el desarrollo de las capacidades creativas y el espíritu crítico". El *Quijote* en dicha antología es abordado desde distintos ángulos: el literario ("Cada alumno redactará una nueva aventura de don Quijote y Sancho, siguiendo el esquema general de los episodios..."); el teatral-musical ("Se leerá y representará en clase la dramatización de Alejandro Casona titulada Sancho Panza en la Ínsula"); el estudio monográfico ("Estudio del marco geográfico en el que se desarrolla la acción..."); el debate ("Se abrirá un debate en torno a la figura de don Quijote como representante de los valores morales y de los ideales a los que aspira la humanidad"); y la interrelación con otros textos de distintas épocas (de Alonso Fernández de Avellaneda, Unamuno, Rubén Darío...).

En los comienzos del siglo XXI, las nuevas disposiciones legislativas (LOCE, 2002, y LOE, 2005) no han supuesto grandes novedades en lo que respecta a la enseñanza de la literatura –cada vez se pone más el acento en el desarrollo de hábitos lectores y el uso de la biblioteca escolar–, por lo que los anexos didácticos de las antologías siguen las líneas marcadas en la década anterior. En algunas se sigue optando por el análisis literario y narratológico (Aljibe, 2002), pero ya se generaliza la línea interdisciplinar y creativa. En la publicada por Marenostrum en 2002, junto a un apartado de "Reflexión críti-

ca" (en relación con la vida de Cervantes y los aspectos literarios de su obra), aparece otros de "Actividades interdisciplinares" (en relación con la música, el cine, el teatro, la geografía, la gastronomía, los viajes, las ciencias naturales y las artes plásticas) y "Expresión escrita" ("Inventar un capítulo de acción y otro de signo diferente. Imaginar que don Quijote se ha dedicado a la vida pastoril..."). La antología de Edelvives de 2004 –en el mismo año saca una adaptación, *El caballero don Quijote*, destinada a un lector infantil en la que no aparecen paratextos didácticos– es casi idéntica a la de 1990, llevada a cabo por Fernando Gómez Redondo. En esta nueva edición cambian el aspecto material y algunos paratextos; se siguen manteniendo la guía de lectura –que incide en la comprensión–, las actividades de escritura e investigación y se incluyen los apartados "Para hablar y debatir" y "Otras lecturas, otras actividades". En este último se verifica la utilización de materiales audiovisuales e Internet –en concordancia con el auge de las nuevas tecnologías en el contexto educativo– para acercarse al clásico. Además se perciben los intentos de actualización del *Quijote* mediante la inclusión de actividades del tipo "Imagina que eres don Quijote. Debes dar consejos a un amigo que va a ocupar un cargo político. Adapta los capítulos 42 y 43 de la Segunda parte a este propósito: ¿qué ideas fundamentales dejarías?".

Y esta misma intención se pone de manifiesto en los paratextos de la selección *Los cuentos del "Quijote"*, de Siruela (2002). En relación con *El curioso impertinente*, por ejemplo, se plantean cuestiones sobre una serie de temas que sugiere la novelita: "¿Qué diferencia existe entre conocidos, compañeros, colegas y amigos?" (la amistad); "Piensa en la época actual, ¿ha desaparecido el temor de la mujer a su marido?" (la obediencia, el temor y la sumisión); "¿Consideras, al igual que Lotario, que el Islam es una secta" (el racismo). Y las actividades de transformación-recreación son más atrevidas: "¿Imaginas esta novela sustituyendo a los protagonistas por dos personajes femeninos, y uno ellos tratando de convencer a su mejor amiga de que seduzca a su marido para probar su honestidad?". Aunque el paratexto introductorio es titulado "Invitación a la lectura", en consonancia con métodos menos formales de acercamiento a los libros, como la animación a la lectura, una de las propuestas didácticas propone la imitación de unos versos dichos por Lotario –práctica que recuerda los antiguos estudios de preceptiva literaria– y otra la sustitución en un fragmento de "las palabras con sentido pleno (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio) por un sinónimo –volviendo otra vez a la explotación lingüística–.

Con motivo del cuarto centenario prácticamente todas las editoriales del ámbito escolar han publicado una edición del *Quijote*. Las adaptaciones suelen ir dirigidas a un público infantil y las ediciones íntegras y antologías a un público juvenil; entre las primeras sigue dominando la línea recreativa, y por tanto no presentan paratextos didácticos, pero la abundancia de ediciones hace que encontremos ejemplos que rompen la tónica general. En la adaptación de Bruño (2004), hecha por Concha López Narváez, se recogen bajo el epígrafe "Un libro para soñar" una serie de actividades que bajo un enfoque lúdico potencian la proyección y la imaginación del lector ("¿Te atreverías tú a dedicarle un poema a don Quijote?"), pero también incluyen conocimientos gramaticales:

> [...] resulta que las señoras palabras *tromba, zafia y espolear*, a las que ya conoces, celebran su cumpleaños y han preparado una fiesta.
>
> Sentarán a sus amigos y amigas en tres mesas distintas:
>
> -En una, se sentarán los invitados de doña *tromba*, que son todos nombres.
>
> -En otra, los de doña *zafia*, que son todos adjetivos.

-En otra, los de don *espolear*, que son todos verbos.

¿Sabrías decir en qué mesa se sentarán los siguientes invitados?

Lista de invitados armas, conducir, extrañas, pensamientos...

En el anexo didáctico se deja un espacio para que los alumnos escriban y se utilizan ejercicios tipo pasatiempo (puzzle, salto del caballo, tres en raya) para profundizar en la comprensión lectora. El formato se asemeja al de un libro de texto de lengua de Primaria, recordando las fichas didácticas generalizadas en la enseñanza a partir de la Ley del 70.

Y como último ejemplo, dentro de este panorama histórico de ediciones de uso escolar, merece la pena citar la libre adaptación ofrecida por la editorial Nóbel (2001). Sin entrar a valorar su calidad (se tergiversa bastante la historia original), aunque no recoge anexos de actividades, destacamos el hecho de presentar unas enseñanzas "curiosas" –el carácter de las mismas tiene el sabor de tiempos pasados–, ya que cada episodio seleccionado del *Quijote* termina con una frase que intenta influir en el comportamiento de los lectores. En el episodio de los molinos se dice: "HAY QUE ESCUCHAR LOS CONSEJOS DE LOS AMIGOS, PUESTO QUE NOS QUIEREN Y NO NOS ENGAÑAN"; y en el de los leones: "Y ES QUE HACERSE VALIENTE EN OCASIONES PUEDE TRAER GRAVES PROBLEMAS". El *Quijote*, excepcionalmente, vuelve a ser utilizado como tesoro de virtudes, aunque el sistema de valores haya cambiado.

Conclusiones

El análisis de las ediciones escolares, centrado especialmente en aquéllas comprendidas entre la celebración del tercer y el cuarto centenario de su publicación que incluyen paratextos didácticos, permite esbozar una serie de consideraciones acerca de la difusión del clásico en las aulas, la concepción de la lectura a lo largo de un siglo y su utilización en la enseñanza de la lengua y la literatura. Evidentemente faltan datos sobre la práctica real llevada a cabo por maestros y profesores, cuya constancia es más fácil de verificar en épocas recientes, ya que se promueve la formación y la capacidad investigadora de éstos a través de congresos, reuniones científicas y pedagógicas así como su participación en revistas especializadas[6]. Lo cierto es que la conmemoración de ambos centenarios goza de una gran repercusión social, como se merece la obra más conocida y traducida de nuestra literatura, y aunque no se trate de una obra para niños, éstos siempre han estado presentes como público potencial al que había que atraerse a toda costa, de forma más o menos imperativa.

Si en los inicios del siglo XX su lectura va unida a un enfoque pedagógico memorístico, moralizante y globalizador, en cuanto que permite el repaso de distintas materias, con el paso del tiempo la explotación lingüística es la que gana terreno. A partir de década del 70, en la que se produce un cambio decisivo en el sistema educativo con la nueva Ley General de Educación, parece que las actividades gramaticales pierden peso, y se incide más en la lectura comprensiva. Y posteriormente, la aparición de antologías en las que se conserva el texto original determina su lectura en las Enseñanzas Medias. Los paratextos didácticos presentes en éstas incluyen distintas propuestas que enmarcan el clásico dentro de la enseñanza de la literatura y se percibe que el enfoque recreativo e interdisciplinar –curiosamente la obra vuelve a ser abordada en relación con diferentes disciplinas, aunque la metodología difiere bastante– es cada vez más acusado.

En general se puede decir que los planteamientos a la hora de abordar la lectura inciden más en lo lúdico y en la participación activa del lector, así como en los aspectos literario-históricos y culturales del texto. El lenguaje y el tratamiento gráfico intentan ser

[6] Por poner algunos ejemplos, en abril de 2005 tuvo lugar en Ciudad Real, organizado por la Escuela de Magisterio, el *I Congreso de Reflexión Pedagógica: Don Quijote en el aula*. Y en el nº 41(enero de 2006) de la revista *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (ed. Graó) se incluye una monografía, "El *Quijote* y la educación literaria", en la que aparecen reflejadas diferentes experiencias didácticas en torno al clásico.

más cercanos a sus potenciales destinatarios, pero el aprovechamiento didáctico de la obra –vuelven a aparecer propuestas de tipo gramatical, aunque no constituyan el núcleo de las actividades– continúa. Al fin y al cabo estas ediciones tienen como principal foco de difusión la escuela, y los docentes pueden ver facilitada su tarea si las editoriales les proporcionan una orientación. Se puede decir que en la actualidad, y con motivo de la celebración del cuarto centenario de la publicación del *Quijote*, el mercado editorial ofrece una variada gama de posibilidades para acercar el clásico inmortal de Cervantes a distintas edades y mediante diferentes métodos, tal como corresponde a una sociedad cultural y de consumo cada vez más especializada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

– ESCOLANO BENITO, A. (1997). "Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares", en ESCOLANO BENITO, A. *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 19-47.

– (1998). "Libros de trabajo y cuadernos de ejercicios", en ESCOLANO BENITO, A. *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 303-326.

– GABRIEL FERNÁNDEZ, N.; IGLESIAS SALVADO, J. L. (1998). "Los libros y guías para el maestro", en ESCOLANO BENITO, A. *Op. cit.*, 439-469.

– GARCÍA PADRINO, J. (2003). "Las lecturas infantiles", en INFANTES, V.; LÓPEZ, F.; BOTREL, J. F. *Historia de la edición y de la lectura en España 1472-1914*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 735-745.

– LÓPEZ RÍOS MORENO, S.; HERRERO MASSARI, J. M. (1995). "la polémica del *Quijote* como libro de lectura escolar en España (1900-1920)", en *Actas del II Congreso de la Asociación de Cervantistas.* Nápoli: Giuseppe Grilli, 873-886.

– MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1998). "Materiales autoinstructivos y cuadernos de ejercicios", en ESCOLANO BENITO, A. *Op. cit.*, 327-351.

– MONTILLA, F. (1954). *Selección de libros escolares de lectura*. Madrid: CESIC.

– POZO ANDRÉS, M. M. (2000). *Currículo e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939).* Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

– ROMERO LÓPEZ, A.; MARISCAL, R. (1999). *Literatura, educación y pedagogía lingüística en la crisis de fin de siglo: presencia ideológica de las ideas pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

– RINCÓN RÍOS, F. (1992). *Didáctica de la literatura española en la enseñanza media: desde la posguerra* (tesis doctoral en microforma). Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

– SÁNCHEZ MENDIETA, N. (1999). "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, 471-480.

– SÁNCHEZ-REDONDO MORCILLO, C. (2004). *Leer en la escuela durante el franquismo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

– SOTOMAYOR, M. V. (2005). "Ediciones del *Quijote* para niños y jóvenes. Historia y actualidad", en ROIG RECHOU, B.A. *Hans Christian Andersn, Jules Verne e El Quixote na Literatura Infantil e Xuvenil do Marco Ibérico.* Vigo: Xerais, 183-235.

– TIANA FERRER, A. (1997). "Los libros de lectura extensiva y desarrollo lector como género didáctico. El *Quijote* en la escuela. Las gramáticas escolares", en ESCOLANO BENITO, A. *Op. cit.*, 255-291.

– (2004). "Ediciones infantiles y lectura escolar del *Quijote*. Una mirada histórica", *Revista de Educación* (Ministerio de Educación y Ciencia), Número extraordinario, 207-220.

Alloatti, Norma
"Cuentos y lecciones: textos para los niños decimonónicos en Argentina",
en *Revista OCNOS* nº 3, 2007, p. 91-101.
ISSN 1885-446X.

Cuentos y lecciones: textos para los niños decimonónicos en Argentina*

Norma Alloatti
Buenos Aires

PALABRAS CLAVE:
Libros de lectura, literatura infantil, infancia, literatura femenina.

KEYWORDS:
Schoolbooks, Children's Literature, childhood, women's Literature.

RESUMEN:

A mediados del siglo XIX empiezan a publicarse en Argentina los primeros textos de lectura y un poco más tarde, aparece el primer libro de literatura infantil, ambos destinados a un público común. Pero estos dos objetos culturales que comienzan a gestarse simultáneamente alcanzan en los primeros cincuenta años de su publicación un desarrollo disímil.

El punto de partida es una revisión de postulados acerca del carácter moderno de este tipo de textos destinados al público infantil. Dicha modernidad coincide en Argentina con el nacimiento del estado nacional, fundado precisamente en la modernización de las instituciones políticas y sociales.

Este artículo explora también los factores que intervinieron para determinar el crecimiento continuo de la edición de libros de lectura, alentada por su condición para alfabetizar y la escasa importancia otorgada a la incipiente literatura infantil, por su estilo asociado al entretenimiento. En consecuencia, se realiza un estudio de los conceptos que se han establecido sobre la niñez decimonónica, para encontrar parte de la explicación de las diferencias en la promoción, edición y recepción de cada tipo de texto.

Finalmente, se plantea una aproximación al análisis de los contratiempos que pueden observarse en la publicación de textos con autoría femenina. Aunque el análisis no es exhaustivo en este punto, incumbe conjeturar que el descuido de la literatura infantil puede haberse debido a una situación de manifiesta apatía por la literatura escrita por mujeres.

ABSTRACT:

In the middle of the nineteenth century the first schoolbooks began to be published in Argentine, and later, the first book of Children's Literature appeared. However, although these two cultural objects were contemporaries they reached diferent development in the first fifty years of their publication.

The aim of this article is to revise the postulates about the modern quality of these types of texts which emerged simultaneously with Argentina's modernization process, in the period when the country became a national state, founded indeed on the transformation of the political and social institutions.

The article also explores the factors that have influenced the continuous growth that edition's schoolbooks have maintained, based in their condition to alphabetize, and the minor importance granted to short infantile stories because of their amusement related style. Consequently, this study of the concepts about childhood in nineteenth Argentina's society is meant to explain the differences in the promotion, edition and reception of each type of text.

Finally, an approach to the analysis of the drawbacks of feminine printings is proposed, and it considers the conjecture that the negligence of infantile Literature could had been to this factor, and in fact, as a proof of manifested apathy towards the women's Literature.

Durante la segunda mitad del siglo XIX empiezan a publicarse en Argentina los primeros libros de *literatura infantil* y los primeros *textos de lectura,* ambos destinados a la población infantil, aunque con objetivos diferenciados. Cada uno de estos nuevos géneros que se incorporan al mercado editorial sostiene desde su aparición y durante el correr de las primeras décadas un desarrollo desigual. ¿Qué factores incidieron para que dos objetos culturales que comienzan a gestarse coetáneamente y que estuvieron destinados a un público común, alcanzaran en los primeros cincuenta años de su publicación tan disímil desarrollo?

* Fecha de recepción: 09/02/2006
Fecha de aceptación: 26/02/2007

Ambos objetos culturales pueden ser considerados claros *rasgos de la modernidad:* los libros para la enseñanza, apoyados en los postulados de Comenio y los libros de cuentos para niños, que desde Perrault en adelante alcanzarían una difusión creciente. Los dos tipos de textos forman parte, también, de lo que Philippe Ariés consideraba elementos que señalan el ingreso a *la cultura de lo escrito* equivalente a la llegada de la primera modernidad (Chartier, R. 1992: 113; Ariès, P. 1986: 11).

La proposición sobre Comenio como uno de los representantes del mundo moderno proviene del hecho que él ha propuesto en su *Orbis Sensualium Pictus* transformaciones revolucionarias en la enseñanza de la lectura (Muñoz y Dezeo 1936: 87-93), tal como lo confirma Berta Braslavsky (1962: 29) en su clásica obra *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura* cuando expone los antecedentes del método global con los términos siguientes:

> En la historia formal de la pedagogía aparece como primer antecedente del mismo el *Orbis sensualium pictus*, de Comenio. Es sabido que contrariamente a su *Didáctica Magna* donde seguía la rutina de la enseñanza de la lectura a partir de los elementos singulares del alfabeto, en su *Orbis pictus*, Comenio presenta la palabra asociada a la representación gráfica de lo que ella significa, para que las palabras puedan aprenderse con rapidez, eliminando la "agobiadora tortura" del "penoso deletreo". Exaltando la importancia del *interés* y de la *asociación del concepto* para realizar la lectura, aconseja unir *el trabajo de la mano* a la ejercitación de *la vista y el oído*. (1962: 47-48). (Las cursivas son de la autora).

Si bien el método de lectura global, ideado por Comenio no tuvo una difusión inmediata, sentó las bases del proceso de alfabetización que se propagará en Europa y América durante el siglo XIX, de modo que las propuestas de este pedagogo quedan asociadas a una buena parte de las prácticas escolares propias de la difusión de la lectura a partir de su enseñanza en las aulas.

La aparición de la literatura infantil como género específico también se reconoce tardía y con orígenes que se enraízan tanto en lo popular, como en lo académico. Marc Soriano (2001: 210) sostiene que este género debe ser considerado "moderno", justamente por su ingreso al mundo de la lectura:

> Pasó muchísimo tiempo antes de que el género de la literatura infantil fuera atestiguado o al menos presentido. El autor que pasa por haberlo inventado, Charles Perrault, tiene el mal gusto de ni siquiera mencionarlo en su *Paralelo*, donde sin embargo habría debido incluirlo, ya que, entre otras cosas, se proponía, precisamente, enumerar y analizar las nuevas estructuras literarias que se correspondían con el progreso de la civilización y con las nuevas necesidades de las sociedades.

El reconocimiento como padre de la literatura infantil, derivado del desarrollo de este género novedoso en el campo del discurso, hace que el mismo Soriano plantee en *Los cuentos de Perrault* (1975: 479) su carácter moderno:

> La colección refleja no sólo el desgarramiento de una conciencia individual en lucha con sus propios problemas, sino la crisis de la civilización entera que, a fines del siglo XVII, plantea de manera aguda problemas nuevos o los plantea de una manera nueva: la del progreso, de las relaciones entre la ciencia y la fe, la del poder político y económico.
>
> Al expresar tal crisis a la vez por sus temas y su tono, la obra responde a la sensibilidad de los siglos futuros. Aborda, elabora y trasmite el legado del pasado con un espíritu, una mentalidad que será muy exactamente la de las épocas que se anuncian. [...]
>
> Obra maestra clásica por su elaboración formal y su orientación racionalista, obra maestra barroca por sus temas maravillosos y por el papel fundamental que en su elaboración desempeñan las mal dominadas fuerzas del inconsciente de un artista, los

> *Cuentos* también son una obra maestra *moderna* a causa de su dimensión histórica. Jefe de los "modernos", Perrault se mostró moderno al elaborar ese relato de *antaño* con el espíritu exacto que podía mantener su gracia hasta nuestros días y, sin duda, aun más allá. (Las cursivas son del autor)

Más allá de estas apreciaciones generales, la producción textual de Argentina en tiempos de la alfabetización masiva gestada por manos de autoras y autores nativos, se ubica en un contexto de profundas transformaciones en el territorio nacional. La sociedad toda y por consiguiente, las actividades culturales, se consuman con dinamismo y fluidez en la incorporación de los rasgos modernos, en particular en los centros urbanos de mayor desarrollo. La apropiación de la cultura escrita que se genera a partir de la difusión de la alfabetización –y por consiguiente, de la dominación de la lectura por parte de niñas y niños–, es sincrónica con numerosos movimientos del ámbito cultural nacional, tanto como lo fueron la edición de periódicos, revistas, libros ilustrados, y el despertar de una "intensa actividad orientada a desarrollar el cultivo de las artes plásticas" (Malosetti Costa 1999: 164).

La localización de autoras y autores en un momento tan prolífico, especialmente, en la ciudad de Buenos Aires, permite establecer algunas consideraciones primarias sobre aquellos aspectos comunes a ambos tipos de producciones: edición, ilustraciones, textualidad moralizante, mientras que el análisis de los objetivos propios de cada tipo textual comprobarán una diferenciación en la difusión y recepción de estos objetos culturales.

Lo primordial y lo superfluo

Si se toma como partida la necesidad de volver a plantear las condiciones de creación-producción de los objetos culturales en estudio (Burucúa 1999:16) para poder profundizar sus características e inscribirlos mejor en el campo cultural en el que se los analiza, la ubicación cronológica del corpus examinado en este estudio se convierte en el paso esencial. Aquí, se podrá apreciar la coetaneidad de estos dos tipos de textos que lleva a considerar que sus primeras manifestaciones se encuentran a mediados del siglo XIX.

En 1849, en el marco de su estancia en Chile, Domingo Faustino Sarmiento publica en *Educación Popular* sus puntos de vista acerca de los métodos para la enseñanza de la lectura y –señala Berta Braslavsky (1962: 3 y ss.)– el educador estima conveniente una renovación que supere los silabarios y cartillas, que luego plasmará en su libro *Método gradual de lectura,* (c. 1870).[1] Con la aparición de este libro y la edición de la *Anagnosia* de Marcos Sastre (la primera, estimada hacia el mismo año), se origina la publicación de libros de lectura de autores argentinos. En cierta manera, se inaugura la "literatura escolar nacional" dirigida a niños. Aunque durante los primeros años del siglo XIX se había advertido una variada circulación de libros para niños, en particular, para los niños porteños de familias de la élite (Cucuzza, 2002: 53-63), ellos no habían sido escritos por argentinos o argentinas. Sólo se registran traducciones al castellano de las obras que provenían de Francia e Inglaterra, en algunos casos hechas por autoras o autores argentinos, de las cuales las más renombradas son la edición del *Contrato Social* de Rousseau, prologada por Mariano Moreno y la publicación del *Manual para las escuelas de niñas, o resumen de enseñanza mutua aplicada a la lectura, escritura, cálculo y costura* de Madame Quignon, traducido por Isabel Casamayor de Luca, utilizado como herramienta para establecer el método lancasteriano en las escuelas para niñas que sostenía la Sociedad de Beneficencia en Buenos Aires (Cucuzza 2002: 51-73 y 69-70).[2]

[1] En Argentina, el libro se conoce a partir de la presidencia de Sarmiento, pero ya era utilizado en Chile, donde las primeras ediciones se habían realizado alrededor de 1845. En 1846, se edita un texto de 28 páginas con el título: *Instrucción para los maestros de escuela: para enseñar a leer por el método gradual de lectura,* Santiago, Imprenta de Tribunales. Se vuelve a publicar en 1849 y en este mismo año aparece el *Método de lectura gradual,* Santiago, Impr. de Julio Belin. Sarmiento, en referencia al uso de este libro en Chile señalaba: "El manuscrito del Método Gradual hube de dejarlo al Gobierno que lo hizo imprimir durante mis viajes a Europa... Tres años después estaba ya en uso, y lo que es raro, la muchedumbre se había aficionado al nuevo método... Andando el tiempo, varios jóvenes estudiosos publicaron métodos más acabados..., pero el pueblo ni los maestros quisieron nunca aceptarlos, quedando el *Método Gradual* como libro canónico, aun reconocidos defectos de redacción." (Sarmiento 1909:73).

Tapa del libro de Domingo F. Sarmiento

Es patente que los textos originarios aparecidos esencialmente para la enseñanza de la lectoescritura apenas poseen algunas características que los alejan de los silabarios o catecismos que se utilizaban antes de 1850. En muchos se mantienen el "modelo memorizador" y "un nivel bajo de decodificación" (Bravslasky, 2002:41). Sólo el libro de Sarmiento incorpora un elemento propio de los textos escolares modernos que lo distingue de los viejos manuales: la ilustración "con viñetas alusivas al asunto" (Sarmiento 1909: Tomo XVIII: 86) que –ya se ha señalado– había inaugurado el *Orbis Pictus* de Comenio y que asocia el aprendizaje de las letras y palabras con las ilustraciones que a ellas se adjuntan. La edición de factura nacional comienza a activarse, en particular en algunas flamantes casas editoriales de Buenos Aires, tales como Coni y Estrada, las primeras en producir este tipo de materiales y en incluirles grabados e ilustraciones.[3]

Desde un poco antes de la conformación plena del Estado federal argentino, la atención de la instrucción escolar había generado la publicación de este nuevo objeto cultural: el libro de lectura, fenómeno presente con mayor intensidad en las escuelas de la provincia de Buenos Aires. Pero es durante la década 1870-1880 cuando se registra la publicación de otros libros de esta clase, tales como: *Método filosófico de lectura gradual: para servir de introducción a la lectura corriente, escrito expresamente para servir de texto en la escuelas de la República, 2*, de Enrique Santa Olalla, *Elementos de lectura* de Carlos Palomar y *Clave de lectura o sea método fácil y abreviado para enseñar a leer a niños y adultos* de Saturnino González Camarero.[4]

Sin embargo, son los ya existentes libros de Sastre y de Sarmiento los que conformaron el *inicio de una literatura escolar nacional* que se consolidó a partir de la implementación de las leyes referidas a la instrucción primaria obligatoria. En 1888, a los textos conocidos se sumó *El Rudimentista* de Emma Nicolay de Caprile, publicado por la imprenta Rivadavia.[5] También apareció una versión ilustrada de la *Anagnosia.*[6] En general, estos libros presentaban dos tipos de ilustraciones que acompañaban el texto: grabados con imágenes más complejas y viñetas simples (con figuras ilustrativas: animales, flores, oficios, etcétera).

Fuera de los textos referidos, que se destinaban al aprendizaje de la lectura, los textos escolares más usuales provenían de ediciones extranjeras traducidas al castellano, a veces de manera tan genérica que permitiera utilizarlos en distintos países de habla hispana.[7] Los libros que procedían de Estados Unidos, Francia o España, a su vez, se conformaban con una estructura calcada a la de los elaborados en el lugar de origen y conservaban las mismas ilustraciones de las ediciones vernáculas.

Durante los treinta años que van desde 1850 a la federalización de Buenos Aires aparte de los libros para el aprendizaje de la lectura no se registraron textos de literatura infantil. Algunas obras que se utilizaban dentro de la escuela operaron como receptores de los pequeños lectores, tales como los textos de Andrés Bello y José Martí. En 1883, José Hernández y Miguel Goyena fueron comisionados para informar al Consejo Nacional de Educación sobre los libros de texto en uso y los posibles de adoptar y reconocen que "En lengua nacional son únicamente cuatro los textos adoptados, Bello, Marquez, Martí y Sastre" (Hernández y Goyena 1883: 158). Según aclara Graciela Montes para el período en cuestión:

> En América Latina, la literatura producida deliberadamente para un público infantil seguía estando constituida fundamentalmente por catecismos, silabarios y textos escolares, donde abundaban las fábulas de Samaniego y de Iriarte. Aunque se destacan

[2] Sobre el libro de Madame Quignon cf. PORTNOY, Antonio (1940) *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*, Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, p. 74-75. SOSA de NEWTON, Lily (1986) *Diccionario Biográfico de Mujeres Argentinas*, Buenos Aires: Plus Ultra, p. 134.

[3] Entre 1860 y 1870 se instalan en Buenos Aires las casas editoras: Coni, Peuser y Estrada que se dedican esencialmente a la difusión de los textos escolares. Así lo señala Bounocore (1974: 58-59 y 62) en su libro sobre la producción publicada en Buenos Aires: "Simultáneamente con esta producción periódica, Coni lanzó textos escolares que revolucionaron la arcaica pedagogía entonces vigente, como la *Anagnosia,* la *Aritmética* y la *Gramática* de Marcos Sastre, la *Lectura Gradual* de Sarmiento, y la *Geografía* de Asa Smith. Le corresponde, también, el mérito de haber sido el primero que trajo operarios especializados de Francia para perfeccionar la técnica gráfica [...] Como las circunstancias no permitían la publicación en Buenos Aires de los libros y de los materiales didácticos que se necesitaban, [Estrada] decidió, en primer término, la importación de tales elementos auxiliares de la escuela. A tales fines, en las postrimerías de ese mismo año 1872, asume la representación como agente general para el Río de la Plata de la casa Appleton y Cía., de Nueva York, editores de las difundidas cartillas científicas traducidas especialmente al español con destino a los centros educativos primarios y secundarios. De esta manera, Estrada distribuyó en la Argentina las primeras obras de doctrina pedagógica pertenecientes a la *Serie Internacional* de los famosos editores yanquis."

> ya dos figuras que aportan gran interés e innovación al campo: José Martí [...] y el colombiano Rafael Pombo.[8]

Era tan sólida la preocupación del Estado por establecer "mecanismos de control para ajustar la constitución de los sujetos políticos para el nuevo orden conservador" (Spregelburd, 2002: 152) que todos los esfuerzos se concentraron en la escolarización de los niños analfabetos y, por consiguiente, en la difusión de los libros escolares. En tal sentido, fue el Consejo Nacional de Educación el órgano gubernativo que sancionó en 1877 el *Reglamento sobre textos escolares,* destinado a marcar las pautas esenciales para que las comisiones reunidas al efecto, aprobaran o desaprobaran los libros de lectura que autores y editores presentaban a su consideración.

Junto a las acciones gubernamentales orientadas a favorecer el aprendizaje escolar de la lectura, se publica en Argentina en 1880 el primer libro de cuentos que se considera dirigido al público infantil. No es casual que uno de los pocos observadores de este fenómeno haya sido por entonces Sarmiento a quien no se le escapaba nada de lo que se producía en el campo cultural y menos si esto llegaba de la mano de una mujer. Cuando Eduarda Mansilla de García publica su libro *Cuentos*[9], observó:

> Yo les habría llamado CUENTOS DE EDUARDA *tout court.* Vaya por lo que hace al título. Aquella frase encabeza un volumen de 280 páginas, muy esmeradamente impreso, como vestido de gala, limpio y elegante, cual corresponde á un niño de buena familia que se va á presentar en sociedad.[10]

Así, con una escasa diferencia en años, argentinos y argentinas que gustaban de escribir, dieron a luz sus obras destinadas a niñas y niños. Pero el nacimiento coetáneo de estos dos tipos de géneros literarios ocurre con objetivos diferenciados: enseñar a leer o alfabetizar a la mayor cantidad posible de niños a través de textos escolares y entretener a los niños a través de narraciones, que no necesariamente debían ser leídas por ellos, en libros de cuentos.

La primera finalidad corrió por cuenta del Estado cuando introdujo el sistema escolar primario en todo el país, ya que se cumplió con la edición y redición anual de libros de texto, forma de difusión prolongada por muchos años tanto como lo prueba la aparición de la *Anagnosia* aún durante la década del '30, en el siglo XX. En cambio, la recreación mediante la lectura formaba parte de la iniciativa familiar y no llegaba a tener por tanto influencia en el medio social, o sólo era fomentada en círculos sociales muy altos.

Familia y escuela: dos caminos para la lectura

En consecuencia, la cuestión sobre la desigualdad que se planteó al comienzo debe asociarse por una parte al significado social que se le da a la *infancia.* Durante la etapa en estudio se ha advertido la elaboración de una construcción de significados sociales diversos en torno a la niñez (Frabonni: 1984, Carli: 1991, Ciafardo: 1992, Ríos y Talak, 1999). Por un lado, y aunque el autor mismo refiera como simplificador su supuesto, es útil partir de la clasificación de los niños de Buenos Aires que Eduardo Ciafardo (1992: 9) dividió en "tres grandes grupos: a) los niños pobres, b) los niños de los sectores medios y c) los niños de la élite". El reconocimiento de características disímiles en las conductas y costumbres de cada agrupamiento, salvando las numerosas y diversas experiencias personales que seguramente han tenido los miembros de cada estrato, permite identificar a cada sector en espacios sociales diferentes, tales como la calle, la escuela y la familia.

Si se profundiza aún más en la significación de los comportamientos infantiles se pueden definir espacios de sociabilidad que hacen a los niños identificables con dos conceptos básicos: el de *hijo* y el de *alumno*. Julio Talak y Ana Ríos (1999: 142) señalan que en la Argentina decimonónica:

[4] El libro de Santa Olalla fue editado por la Imprenta del Orden, en 1869, mientras que los de Palomar y González Camarero fueron editados por Coni en 1873 y 1877 respectivamente. Los datos pueden ser confrontados en el catálogo de la Biblioteca Nacional del Maestro, http://www.bnm.me.gov.ar/ .

[5] El libro de Emma Nicolay de Caprile fue publicado en Buenos Aires, pero su autora era de origen polaco. Residió por más de 15 años en la Argentina y desarrolló su actividad profesional en el campo educacional, como directora de la Escuela Normal Nº 1 de la provincia de Buenos Aires. Ya había fallecido en el momento de la publicación del texto. Su biografía puede consultarse en SOSA de NEWTON, Lily (1986) *Op. cit.*, p. 441.

[6] En la portada del texto consultado se expone: ANAGNOSIA // Tercera parte del método para enseñar y aprender con facilidad // Inspirando al niño afición a la lectura y amor a la virtud y al trabajo// o sea// Primer libro de lectura y de dictado //por todos los métodos //por// el Dr. D. MARCOS SASTRE.

[7] Como un ejemplo de este tipo de textos puede citarse *El nuevo Mándevil: para uso en las escuelas del Río de la Plata compuesto según el método racional de lectura y escritura simultáneas*, publicado en Nueva York por D. Appleton y Compañía en 1884, cuyo autoría se adjudica a Trinidad Osuna, quien es en realidad el traductor de la obra escrita por C. Lahr. En las últimas páginas de este libro se publican los Himnos nacionales de Argentina, Uruguay y Paraguay.

> El niño no puede ser librado a sus propias tendencias instintivas, sino que la educación debe encauzar su desarrollo de acuerdo con las normas sociales aceptadas que definen la normalidad. De esta manera, la escuela y la familia se convierten en los espacios centrales a través de los cuales los niños deben circular para lograr su desarrollo pleno de acuerdo con las normas sociales esperables, que lo identifican como hijo y alumno.

Entonces, al considerar que estos dos sujetos están definidos como diferentes pero se hallan en un mismo cuerpo, en una misma persona, sería difícil explicar las discordancias que hubo entre ambos tipos de textos específicos elaborados desde espacios disímiles y con objetivos predeterminados. En cambio, si se piensa en cada niño como poseedor de alguna de las dos subjetividades pueden entenderse mejor las condiciones de recepción de uno u otro tipo de texto y sus diferencias.

Entre los distintos grupos sociales se sostuvo un mayor o menor consumo de cada clase de textos, fundado en el hecho de que su provecho estuvo ligado a las necesidades y consecuencias que estos textos cubrieron según la pertenencia de los niños a distintos grupos familiares y sociales. Para Carli, la presencia en la historia argentina de distintos *discursos sobre la niñez* (2002: 60 y ss.) es muy evidente. Según la autora, el lugar del niño en la sociedad argentina de la segunda mitad del siglo XIX se organiza a partir de "*visiones antagónicas* acerca del niño en la trama de políticas alineadas en la confrontación entre liberales y católicos. Polémica que se enunció como oposición entre Estado docente, y entre laicismo escolar y enseñanza religiosa" (Carli 2002:58). (Las cursivas pertenecen a la autora)

Las niñas y niños que conocían el solaz de la lectura, generalmente eran los hijos y nietos de quienes escribían, pero la gran mayoría de lectores escolares eran hijos y nietos de las otras familias que estaban en Argentina, las que habitaban las ciudades y los campos, las que nunca habían leído y las que seguían leyendo en castellano, también las recién llegadas, cuyos niños se incorporaron a la vida argentina, leyendo los libros de lectura, con la consabida exclusión de los niños pobres, que con suerte alcanzaban a cumplir con dos o tres grados de escolaridad.[11] Carli (2002: 36-37) expone claramente que dado que la población infantil argentina era diversa sus experiencias infantiles difícilmente podían constituirse en un imaginario común:

> Las historias infantiles estaban afectadas por la dispersión, las diferencias culturales y las desigualdades sociales fragantes. Las familias criollas o inmigrantes se sostenían en una historia cotidiana de incertidumbre y desarraigo, mientras que las familias oligárquicas, reducidas en número pero obsesionadas por su sobrevivencia, fueron objeto de relatos literarios que buscaban recuperar las historias infantiles como un intento de establecer una "filiación interior" que explicase su papel protagónico en los años '80 (Jitrik, 1982:67). Mientras las biografías de las familias oligárquicas forzaron literariamente una reivindicación de la infancia como recurso para relatar el origen de trayectorias políticas en ascenso, las familias inmigrantes buscaban reproducir sus infancias en nuevas generaciones nacidas en otro territorio geográfico y cultural. En ese contexto de inédita mutación cultural, social y política, agudizado en la década del '80 a partir de una inmigración masiva centralmente adulta y masculina y de la conformación de nuevos núcleos familiares que combinaron padre inmigrante con madre nativa, la escolarización operó, no sólo como factor de homogeneización de las identidades de las nuevas generaciones, sino también como factor de socialización de las generaciones adultas. *La escolarización estatal favoreció la configuración del niño como un sujeto que desbordaba*

[8] Graciela Montes lo expone en su traducción del libro de Marc Soriano, a la cual ha enriquecido con especificaciones relativas a la literatura infantil en Argentina. Cf. SORIANO, Marc (2001) *La literatura para niños y jóvenes* Buenos Aires: Colihue, p. 29.

[9] Fue editado en Buenos Aires, en la imprenta del diario La República. Cabe recordar que la autora ya había publicado las novelas: *El médico de San Luis*, *Lucía Miranda y Pablo ou la vie dans les pampas*, entre 1860 y 1869. Colaboró en El Plata Ilustrado como cronista y después de la publicación de *Cuentos*, continuó con su labor de escritora. Cf. SOSA de NEWTON (1980: 382).

[10] SARMIENTO, D. F. *Op. cit.*, Tomo XLVI, p. 312. Más adelante señala Sarmiento sobre el cuento *La jaulita dorada,* que él utiliza como ejemplo en la crítica: "Eduarda poniéndose en situación de ánimo del niño que va a leer sus cuentos, siente como él, y le atribuye como él, vida, penas y alegrías a la heroína al parecer inanimada" Y prosigue: "...Es, pues, una madre que cuenta, cuentos a los niños, si bien en lengua de gente machucha, con ideas que están como en un clavicordio, y saltan al tocar la tecla que corresponde a cada una de ellas." *Ib.*, p. 316.

[11] "En esta época temprana la penetración de la maquinaria escolar en la cotidianeidad de los niños de los sectores populares era muy baja: sólo el 10 por ciento de los niños considerados "vendedores industriales", habían terminado los tres grados de la escuela elemental. En general, muchos niños pobres cursaban los grados escolares hasta que estaban en condiciones físicas de trabajar." (Ciafardo 1992: 18).

los núcleos familiares y los sectores sociales de origen, y que debía inscribirse en un orden público. (Carli 2002: 36-37)[12] (Las cursivas me pertenecen).

En cuanto a la literatura infantil, el suspicaz Sarmiento fue el primero en identificar a los cuentos de Eduarda Mansilla con el espacio que le sería propio: el del niño-hijo, que por supuesto sólo parece haber sido ocupado por los niños alfabetizados en ámbitos no áulicos, es decir los que no encontrarían ningún provecho en la escolarización. En el caso de esa autora, la *fundadora del género* en Argentina (Mizraje, 1999: 134-135), está presente de manera clara el público a quien se dirigen sus cuentos: sus propios hijos. No es extraño, entonces que en sus recuerdos de infancia Elvira Aldao de Díaz (1931: 93) refiera que "era ya una chica de colegio, y no me recuerdo nunca estudiando una lección; ni siquiera me veo con los libros de cuentos para niños", rememorando los años de niñez en Rosario, como una forma descuidada de apreciación sobre la lectura, para quiénes como ella pertenecían a un grupo social muy acomodado y como muestra de una subjetividad dual, que por su situación familiar elude la oferta de lectura en la niñez.

Frente al escenario del niño-hijo hubo, en cambio, innumerables lectores formándose como tales en las escuelas, quienes completaban el requerimiento mínimo de una alfabetización que intentaba introducirlos a la vida cívica y social sin las exigencias culturales que las altas clases sociales proponían para sus hijos. Esa diferencia marcada en el sujeto lector, dio primacía a la elaboración de libros considerados indispensables en el ámbito escolar y no tuvo en cuenta a los otros textos que se hacían conocer desde la literatura.

El éxito de las *lecciones* y la postergación de los *cuentos*

La necesidad de difundir el aprendizaje de la lectura supuso una ineludible atención en los libros escolares. Se ha destacado cómo se inicia la creación de un objeto cultural que se destina, en primer lugar, a los primeros pasos de la lectura. Pero allí no termina esta acción, que se completa con la aparición de textos de lectura más completos: en algunos casos son antologías y en otros se estructuran en base a "lecciones", según la preceptiva pedagógica vigente. Al respecto, cabe recordar que José María Torres, profesor de la Escuela Normal de Paraná señala esta estructura como requisito para que el libro de lectura pudiese ser autorizado para las escuelas primarias (De Miguel, 2002: 143). Esta clase de textos organizados en lecciones deben presentarse a partir de un relato ordenado, generalmente en una *historia personal* que se asemeja a las novelas para adultos.[13] Este último rasgo permite suponer que estos textos reemplazaron a los cuentos infantiles que no solían llegar a todo público de manera tan constante e indispensable como un libro de lectura.

Entre los libros de lectura que se publicaron con esta distribución en lecciones encadenadas en una historia, puede citarse entre muchos otros ejemplos: *Jorge: libro de lectura para tercer grado de las escuelas comunes de acuerdo con los programas vigentes*, de Emma C. de Bedogni,[14] que relata la vida familiar y escolar de un niño en treinta y seis lecturas, cada una con título propio, en las que se reconoce la estructura de relatos independientes por el tema que refieren y, también, de relato encadenado en el contexto de toda la historia, la cual comienza en el verano, antes del inicio las clases, incluye el desarrollo del ciclo lectivo y concluye con la lectura: *El fin del año escolar*. Algunas de estas lecturas se titulan directamente con el término Lección: *Lección de Geografía (p. 48), Lección de Anatomía (p. 62)*.

En todo caso, los libros iniciaban a los futuros lectores de periódicos y textos en general, porque lo que im-

[12] En JITRIK, Noé (1968) *El ochenta y su mundo* Buenos Aires: Jorge Álvarez.

[13] "El pedagogo español es muy claro cuando detalla los requisitos que deben tener los buenos libros de lectura escolar y las condiciones que deben satisfacer para poder ser autorizada su circulación:"a) El asunto del libro debe ser un cuento en que el interés se basa en una persona o en algún objeto personificado [...] b) El libro debe recurrir a la imaginación y no meramente a la razón [...] c) Hablando a los sentimientos, el libro no debe suponer en el niño un alto grado de conocimiento de sí mismo. [...] la moralidad debe estar envuelta en la narración, y que ellos se la embeben silenciosamente, identificándose con el personaje cuyos sentimientos y acciones son morales..." (Torres, 1888: 22 y ss.), citado por DE MIGUEL, Adriana "*scenas de lectura escolar: la intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna*" en CUCUZZA y PINEAU *Op. cit.*, p. 143.

[14] Según los ejemplares que existen en la Biblioteca Nacional del Maestro, la autora ha publicado varios libros de lectura, entre 1900 y 1935. El libro *Jorge* parece haber sido editado hacia 1900 por Ángel Estrada. Hay referencias de fecha más precisas de otro de sus libros *Alma recta*, publicado en 1905.

portaba era el conocimiento de la lectura que sería adquirido mediante una enseñanza basada en "la convicción de que en la aplicación idónea del método se jugaba el éxito de la empresa alfabetizadora" (De Miguel 2002: 117).

La mayoría de esos libros fueron escritos por profesionales vinculados a la escuela. "Maestros normales, profesores –algunos de ellos funcionarios del Consejo Escolar– inspectores de enseñanza media y primaria, profesores universitarios, se incorporaron al mundo del libro" (Linares 2002: 191).

En cambio, la literatura infantil está planteada de un modo más literario. Los cuentos son independientes entre sí y, según Sarmiento, les cabe a ellos,

> El conocimiento de los hechos reales no la disciplina, halla pasto abundante de recreo en el absurdo del cuento, que no es tal absurdo, para el niño, sino muy natural, pues nada puede serlo mas que el querer él que el gato tenga sus gustos ó penas, según que las cosas van ó no á su placer.[15]

De allí que un maestro poseía una situación de privilegio frente a un escritor si de libros de lectura se trataba (Linares, 2002: 191).

Como prueba de las dificultades que hubo en la difusión de los cuentos, está el ejemplo de Emma de la Barra, quien firmaba con el pseudónimo César Duayen. En 1905, la autora alcanzó el éxito comercial más extendido hasta ese momento en el mercado editorial porteño con la novela *Stella*. Tres años más tarde escribió en Italia *El Manantial,* un pretendido libro de lectura, que ella dedica "a los niños de mi tierra". El libro fue publicado por Ángel Estrada, pero dentro del marco pedagógico y aún en los catálogos actuales de las bibliotecas no está reconocido como un texto escolar. Su argumento tiene como personaje principal una maestra que se radica en una escuela rural y todo lo que ocurre durante ese ciclo lectivo formará parte de cada uno de los capítulos del libro.

Es también claro que el ejemplo con que marcamos el principio de la literatura infantil forma parte de la obra de una mujer escritora y allí reside buena parte de la poca atención merecida y la falta de continuidad que hubo en el género. Según ha referido Auza:

> El destino del libro escrito por nuestras escritoras es difícil de averiguar y seguramente no estuvo al margen del lento y accidentado avance del libro en nuestra cultura. Sin embargo visto el número de títulos que se publican, sobre todo de 1860 a 1910, es de suponer qué público debieron poseer, al menos para agotar las ediciones y estimular a nuevas impresiones, a juzgar por las fechas escalonadas que demuestran las ediciones a que recurren escritoras como Eduarda Mansilla, Juana Manuela Gorriti, Josefina Pelliza, Lola Larrosa, Clorinda Matto de Turner, Emma de la Barra. (Auza 1988: 44).

Este tema menos estudiado se explica, también mediante el reconocimiento de "que la producción de discursos acerca de la infancia se vincula estrechamente con la historia de las mujeres en la Argentina, lo cual indica la importancia de las articulaciones teóricas entre la categoría infancia y la categoría género" (Carli, 2002: 30).

El monopolio de las ilustraciones

Se ha señalado que en el *Método gradual* Sarmiento hace hincapié en la introducción de ilustraciones como compañía del texto. Esta característica es propia de los textos escolares, por una cuestión metodológica desde que Comenio planteó en su *Orbis Pictus* la necesidad de asociar texto e imágenes; el discurso didáctico, entonces atiende a este requisito. Lo mismo ocurre con los libros de texto que se publican en Argentina durante la segunda mitad del siglo XIX.

Sin embargo, es difícil detectar a los responsables de esas ilustraciones. En los casos en que aparece la firma auto-

[15] SARMIENTO, D. F., *op. cit.*, Tomo XXIX, p. 376. Hace referencias a los *Cuentos ilustrados* que Appleton publica en castellano. Es interesante notar que destaca la necesidad de estos libros para lectores hispanos: "Los *Cuentos Ilustrados* hallarán fácil mercado en los países del habla castellano, donde millares de niños, ya que no nos atrevemos á decir millones, leen, y no tienen libros á su talla; libros que no enseñen mucho, ó que nada enseñen, pero cuyas láminas de zorras, gatos, perros, etc., en actitudes y trajes que representan acciones humanas, requieren explanaciones; y aquí viene el cuento escrito que lo dice y los versos del señor Pombo que pueden aprenderse de memoria, para mayor honra y gloria del *Renacuajo Pescador, Simón el Bobito, Los tres Gatitos, El Pardillo* y demás héroes de tan famosas historias."

Tapa del libro de Andrés Ferreira

ral, la baja calidad de la edición de las ilustraciones, generalmente por su tamaño pequeño, dificultan su identificación. Puede suponerse, no obstante que quienes participaron en su factura fueron los mismos ilustradores que las editoriales contrataban para la publicación de libros para adultos. No suele hallarse más remedio que explorar otras áreas artísticas, como ser la ilustración gráfica, para tejer los lazos entre editores e ilustradores. La necesidad de atender a un público mayor y de practicar con las nuevas técnicas de grabado hizo que las producciones se aligerasen (Soriano, 2001: 300). Las tapas suelen ser el elemento más elocuente cuando se trata de los primeros libros. Así, *El Nene* de Andrés Ferreyra, que tiene su primera edición hacia 1895, lleva en su tapa la firma de Martín Malharro.

Otros ilustradores que supieron colaborar en las estampas de libros escolares fueron Carlos Clerici, Francisco Fortuny y José María Cao, que eran los más asiduos dibujantes en diarios y revistas de su época y eran contratados por las editoriales para todo tipo de libros.[16] Lo interesante sería revisar las líneas editoriales porque muchas de las ilustraciones se repiten a lo largo de los años, con independencia del autor del libro que está siendo editado. No sólo se trata de dibujos de mayor o menor complejidad, sino también aparece la reproducción de fotografías en tonos grises y el uso de la coloración en las tapas solamente. Hasta 1920 no se introducen grandes cambios en este aspecto.

Contemporáneos y diferentes

Ambos objetos culturales estudiados tienen en común la época y el lugar de gestación y el público para el cual estaban destinados. Sin embargo, la difusión y la acogida de cada uno de estos géneros narrativos tuvieron notables diferencias en la vida cultural argentina.

La desproporción que hubo en la edición de ambos tipos de textos se debió principalmente al papel que jugó el estado nacional en la promoción de la escolaridad primaria y, por consiguiente, en el fomento de la edición de textos escolares que llevaron al público infantil todo tipo de lecturas. Ello hizo que la literatura infantil fuera un campo lejano y prácticamente inalcanzable para los niños alfabetizados en las escuelas, por entonces flamantes lectores, inspirados más por las *lecciones* que por los *cuentos*.

Por otra parte, cabría profundizar en otro análisis que sólo ha sido esbozado en esta oportunidad, relativo a si la falta de promoción de la literatura infantil ha estado relacionada con el hecho de que se inició de la mano de una escritora, lo que pudo haber provocado omisiones en la promoción de la obra e imposibilitado reediciones, y aún falta de consideración para que las narraciones propuestas en *Cuentos* fueran incluidas en textos de lectura con posterioridad.

La publicación de cuentos y narraciones para niños hecha por escritores nativos hubo de esperar hasta la llegada de Horacio Quiroga y a los escritos de Ada María Elflein, es decir avanzada la década del Centenario, para ser considerada como un género literario afianzado.

[16] CHANETON, Abel *El libro ilustrado en la Argentina*, en La Nación, Domingo 2 de noviembre de 1941, p. 2. Así expresa el autor la representatividad de los ilustradores que son realmente reconocidos al finalizar el siglo XIX: "Bosco fue un artista extraordinario para nuestro medio, y alcanzó reputación europea. Lo que alguna vez llamó la escuela argentina de grabado, deriva de él. Absorbidas la mayor parte de sus horas en el taller de la Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, del cual era director, encontró tiempo para hacer obra personal y para formar una serie de discípulos, entre ellos Malharro, Eusevi y Fortuny, que serán (con Cao y algún otro) los ilustradores obligados de todos los libros que se editan entre 1894 y 1900."

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

– ALDAO de DÍAZ, E. (1931). *Recuerdos de Antaño.* Buenos Aires: Peuser.

– ARIÈS, P. (1986). "La infancia", *Revista de Educación*, 281, 5-17.

– ARIÈS, P. y DUBY, G. (1992). *Historia de la vida privada. El proceso de cambio en la sociedad de los siglos XVI-XVIII.* Madrid: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.

– AUZA, N. T. (1988). *Periodismo y feminismo en la Argentina 1830-1930.* Buenos Aires: Emecé.

– BARRANCOS, D. (comp.) (1993). *Historia y género.* Buenos Aires: CEAL.

– BRASLAVSKY, B. (1962). *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual.* Buenos Aires, Kapelusz.

– (2002). "Para una historia de la pedagogía de la lectura en Argentina" en CUCUZZA, H. R. y PINEAU, P. (Dir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina Del catecismo colonial a La Razón de mi vida.* Buenos Aires: Miño y Dávila, 33-49.

– BUONOCORE, D. 1974).*Libreros, editores e impresores de Buenos Aires.*Buenos Aires: Bowker Editores Argentina.

– BURUCÚA, J. E. (Dir.) (1999). *Nueva Historia Argentina Volumen I: Arte, sociedad y política* Buenos Aires: Sudamericana.

– CARLI, S. (1991). "Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación", en PUIGROSS, A. (Dir.). *Historia de la educación argentina II Sociedad Civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino.* Buenos Aires: Galerna, 13-46.

– (2002). Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Buenos Aires: Miño y Dávila.

– CAVALLO, G. y CHARTIER, R. (Dir) (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental.* Madrid: Taurus.

– CHANETON, A. (1941). "El libro ilustrado en la Argentina", *Diario La Nación*, 2 de noviembre.

– CHARTIER, R. (1992). "Las prácticas de lo escrito", en ARIÈS, P. y DUBY, G. *Historia de la vida privada. El proceso de cambio en la sociedad de los siglos XVI-XVIII.* Madrid: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 113-161.

– CIAFARDO, E. O. (1992). *Los niños en la ciudad de Buenos Aires (1890-1910).* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

– CICERCHIA, R. (2001). *Historia de la vida privada en la Argentina.* Buenos Aires: Troquel.

– CUCUZZA, Héctor Rubén (2002) "Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana", en CUCUZZA, Héctor Rubén y Pineau, Pablo *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi vida* Buenos Aires: Miño y Dávila, 51-73.

– CUCUZZA, H. R. y PINEAU, P. (Dir.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina Del catecismo colonial a La Razón de mi vida.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

– DEVOTO, F. y MADERO, M. (Dir.) (1999). *Historia de la vida privada en la argentina. Tomo II: La Argentina plural: 1870-1930.* Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.

– DEZEO, E. C. y MUÑOZ, J. M. (1936). *La enseñanza del lenguaje gráfico.* Buenos Aires: Tall Gráficos Ferrari Hnos.

– FLETCHER, L. (comp.) (1994). *Mujeres y cultura en la argentina del siglo XIX.* Buenos Aires: Feminaria.

– FRABBONI, F. (1984). *La educación del niño de 0 a 6 años.* Madrid: Cincel.

– FREDERICK, B. (comp.) (1993). *La pluma y la aguja: las escritoras de la generación del '80.* Buenos Aires: Seminaria.

– (1998) *Wily Modesty argentine women writers, 1860-1910.* Arizona: ASU Center for Latin American Studies Press.

– GIL LOZANO, F., PITA, V. S. e INI, M. G. (Dirs.) (2000). *Historia de las mujeres en la Argentina. Tomo I: Colonia y siglo XIX.* Buenos Aires: Taurus.

– GLUSBERG, J. (1994). *Orígenes de la modernidad.* Buenos Aires: Emecé.

– HERNÁNDEZ, J. y GOYENA, M. (1883). "Informe de la Comisión de Textos y Libros presentado al Consejo Nacional de Educación", en *Monitor de la Educación Común,* 2, 24, 158.

– JITRIK, N. (1968). *El ochenta y su mundo.* Buenos Aires: Jorge Álvarez.

– LINARES, M. C. (2002). "Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: "El Nene" (1895-1959)", en CUCUZZA, H. R. y PINEAU, P. (Dir.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina Del catecismo colonial a La Razón de mi vida.* Buenos Aires: Miño y Dávila, 177-212.

– MALOSETTI COSTA, L. (1999). "Las artes plásticas entre el Ochenta y el Centenario", en BURUCÚA, J. E. (Dir.) (1999). *Nueva Historia Argentina Volumen I: Arte, sociedad y política* Buenos Aires: Sudamericana, 161-216.

– MIGUEL, A. de (2002). "Escenas de lectura escolar: la intervención normalista", en CUCUZZA, H. R. y PINEAU, P. (Dir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina Del catecismo colonial a La Razón de mi vida.* Buenos Aires: Miño y Dávila, 107-148.

– MIZRAJE, M. G. (1999). *Argentinas de Rosas a Perón.* Buenos Aires: Biblos.

– PASTORIZA de ETCHEBARNE, D. (1962). *El cuento en la literatura infantil.* Buenos Aires: Kapelusz.

– PUIGROSS, A. (dir.) (1991). *Historia de la educación argentina II Sociedad Civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

– RÍOS, J. C. Y TALAK, A. M. (1999). "La niñez en los espacios urbanos (1890-1920)", en DEVOTO, F. y MADERO, M. (Dir.). *Historia de la vida privada en la argentina*. *Tomo II: La Argentina plural: 1870-1930.* Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 139-161.

– RÍOS, J. C. y TALAK, A. M. (1999). "La niñez en los espacios urbanos (1890-1920)", en DEVOTO, F. y Madero, A. (dir.). *Historia de la vida privada en la Argentina*. Tomo *II: La Argentina plural: 1870-1930*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, p. 139- 161.

– SARMIENTO, D. F. (1909). *Obras Completas.* París: Belín Hnos.

– SARMIENTO, D. F. (1909). "Carta al Señor don Miguel Uliarta", en SARMIENTO, D. F. (1909). *Obras Completas.* París: Belín Hnos.

– SORIANO, M. (2001). *La literatura para niños y jóvenes.* Buenos Aires: Colihue.

– (1975). *Los cuentos de Perrault. Erudición y tradiciones populares.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

– SOSA DE NEWTON, L. (1980). *Diccionario Biográfico de mujeres argentinas.* Buenos Aires: Plus Ultra.

– SPREGELBURD, R. P. (2002). "¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916)", en CUCUZZA, H. R. y PINEAU, P. (Dir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina Del catecismo colonial a La Razón de mi vida.* Buenos Aires: Miño y Dávila, 149-176.

– SZURMUK, M. (2001). *Women in Argentina Early Travel Narrative.* University Press of Florida.

Las imágenes provienen de: http://www.bnm.me.gov.ar/s/proyectos/hea/exposiciones.php

Agradezco los valiosos aportes críticos realizados por la Dra. Mónica Szurmuk y su continuo aliento en el estudio de estos remas. Asimismo, reconozco al personal de la Sala Americana de la Biblioteca Nacional del Maestro (Buenos Aires) por la cordial atención brindada, en especial a la Sra. Isabella Cosse por su disposición atenta en la biblioteca y su paciencia inagotable en el correo electrónico. Y tengo presente cada uno de los momentos acogedoras que he pasado junto al personal de la Biblioteca Pedagógica Eudoro Díaz (Rosario), que abrió sus archivos para que los textos escolares antiguos puedan ser rescatados del olvido.

Lluch, Gemma
Chaparro, Janeth
"La evaluación de los libros para niños y jóvenes. Una investigación sobre la experiencia de FUNDALECTURA", en *Revista OCNOS* nº 3, 2007, p. 103-119.
ISSN 1885-446X.

La evaluación de los libros para niños y jóvenes. Una investigación sobre la experiencia de FUNDALECTURA*

Gemma Lluch
Universitat de València
Janeth Chaparro
Fundalectura, Colombia[1]

PALABRAS CLAVE:
Evaluación de libros literarios, Evaluación de libros informativos, Metodología de investigación, Comités de valoración de libros.

KEYWORDS:
literary books assessing, informative books assessing, research methodology, books valuation committees.

RESUMEN:
El artículo presenta la investigación que se está llevando a cabo en la Fundación para el Fomento de la Lectura Fundalectura (Bogotá. Colombia) sobre el funcionamiento de los comités que evalúan los libros para niños y jóvenes tanto literarios como informativos. En la primera parte, se describe el funcionamiento de los comités y los criterios de clasificación de los libros.

En la segunda parte, la metodología que se utiliza para recoger los datos necesarios de la investigación. Por último, se presenta la finalidad de la investigación.

ABSTRACT:
The article presents the research is carrying out in the Fundacion para el Fomento de la Lectura (Bogota. Colombia) around the operation of their Assessment Committees, which assess literary and informative books for children and youngsters. In the first part, the operation of these committees and the criteria to classify the books are described. In the second one, the methodology used to collect the information necessary to the research is described too. Finally, the purpose of this research is presented.

* Fecha de recepción: 31/01/2007
Fecha de aceptación: 26/02/2007

1. El contexto de los comités de evaluación: Fundalectura

La Fundación para el Fomento de la Lectura, Fundalectura, es una organización privada, sin ánimo de lucro, creada en 1990 con el propósito de hacer de Colombia un país de lectores. Es miembro activo del Consejo Nacional del Libro y la Lectura y del Consejo Nacional de Cultura y forma parte de la Internacional Board on Books for Young People (IBBY). Promueve la lectura en la familia, en la escuela, en las bibliotecas y en otros espacios. Trabaja con entidades públicas y privadas para lograr el acceso de todos los colombianos a la cultura escrita. En calidad de organismo asesor del Gobierno para la formulación de planes y programas de fomento a la lectura, Fundalectura interactúa permanentemente con los organismos estatales para generar políticas y programas que promuevan la lectura y estimular la inversión pública en programas para mejorar la formación de lectores. En concreto, los programas que en la actualidad lleva a cabo son los siguientes:[2]

- *Formación en Lectura y Escritura:* Leer en Familia, Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas 2002-2010, Congreso Nacional de Lectura y Simposio sobre lectura y literatura infantil y juvenil.
- *Servicio de Información y Documentación*: Centro de Documentación, Comités que evalúan y recomiendan libros para niños y jóvenes.
- *Asesoría a Bibliotecas:* Asesoría y servicio integral a bibliotecas públicas y escolares, Paraderos Paralibros Paraparques (PPP) y servicios itinerantes.

[1] En este trabajo han intervenido también Claudia Rodríguez, María Cristina Rincón y Andrea Victorino, todas ellas de Fundalectura.

[2] Los diferentes programas pueden consultarse en www.fundalectura.org.

- *Publicaciones:* Libros, cartillas y revistas especializadas en bibliotecas, lectura y literatura infantil y juvenil, impresas y en Internet.
- *Redes:* Red Prolectura e IBBY.
- *Premios:* Premio Latinoamericano de Literatura Infantil y Juvenil Norma-Fundalectura y Premio Mejor Proyecto de Promoción de Lectura Fundalectura-Premio Compartir al Maestro.
- *Librería:* Literatura y libros informativos para niños y jóvenes, Libros y revistas especializadas en bibliotecas, lectura y literatura infantil y juvenil.

Una de las actividades que se ha venido desarrollando de manera sistemática en Fundalectura desde su fundación ha sido la de los comités que evalúan y recomiendan libros para niños y jóvenes.

2. Presentación de la investigación

Por la importancia y las repercusiones que tiene la labor de los comités para Fundalectura y por la responsabilidad social que implica esta actividad en relación con los autores, ilustradores, empresas editoriales, mediadores, la academia y los futuros profesionales, nos hemos propuesto analizar su funcionamiento para recoger esta experiencia, formular unos criterios propios de evaluación para los libros dirigidos a niños y jóvenes y sugerir algunas recomendaciones a las personas e instituciones que promueven la circulación del libro.

La investigación que venimos desarrollando y que presentamos en este artículo consta de tres partes. En la primera, *Descripción de los comités que valoran y recomiendan libros*, presentamos la composición, el funcionamiento, los materiales y la repercusión del trabajo realizado por los comités a partir de la información que tiene la Fundación sobre su funcionamiento a lo largo de su historia; nos hemos basado también en los datos reunidos por medio de una encuesta anónima realizada a los miembros de los comités y a las personas de Fundalectura que lo coordinan o que participan en ellos. En la segunda parte, *Recopilación de información de las valoraciones de los comités*, reunimos los datos necesarios para analizar qué argumentos se utilizan para valorar positiva o negativamente los libros literarios e informativos para niños y jóvenes. Finalmente, concluiremos el estudio con una tercera parte, *Análisis de las valoraciones de los comités*, donde se resumirán los aspectos que los comités utilizan para valorar los libros, clasificándolos según el tipo de narrador, los personajes, la tipografía, y también según las edades y géneros, entre otros.

En este artículo, pretendemos presentar de manera resumida las dos primeras partes de la investigación, es decir, la descripción de los comités de evaluación y la metodología que estamos utilizando para recopilar los datos que nos permitirán conocer los criterios utilizados para la valoración de los libros.

3. Descripción de los comités que valoran y recomiendan libros

Los comités que valoran y recomiendan libros están formados por un equipo de colaboradores de la Fundación y personas de distintas especialidades que se reúnen de manera voluntaria cada semana en Fundalectura, con el propósito de intercambiar conocimientos y experiencias, y a partir de de ello reflexionar, discutir y aprender sobre la lectura y los libros dirigidos a niños y jóvenes. Son personas cualificadas y conscientes, como Fundalectura, de la necesidad de dar una mirada crítica a la oferta editorial disponible para destacar libros sobresalientes por su alta calidad, aquellos que contribuyen a formar mejores lectores; orientar a los adultos en bibliotecas y centros educativos, entre otros espacios, como

el de la familia o los ámbitos laborales, sobre los mejores libros disponibles; planificar las inversiones públicas en libros para bibliotecas públicas y escolares; contribuir al trabajo de normalización en las bibliotecas, clasificando los libros recomendados por géneros y niveles de lectura; publicar listados de los libros recomendados y reseñas en revistas, libros y página Web de Fundalectura.

Los comités de evaluación fueron creados en 1990 y con el tiempo han ido evolucionando; hoy representan un trabajo sostenido y conjunto entre la Fundación y las personas que asisten a ellos. Un espacio para compartir conocimientos y experiencia en el que los participantes asisten por voluntad propia y no reciben retribución económica. Anualmente, lo forman hasta 80 personas.

En la actualidad, funcionan dos tipos de comités: los que evalúan libros literarios y los que evalúan libros informativos. Los dos *comités literarios* están integrados por estudiantes avanzados y profesionales con experiencia en las áreas de literatura, filosofía, educación preescolar, psicología, fonoaudiología, filología y lingüística, traducción, comunicación social, bibliotecología, promoción de lectura, ilustración, diseño gráfico y edición. El *comité de libros informativos,* por profesionales y estudiantes de antropología, ciencias políticas, historia, biología, microbiología industrial, ingeniería industrial, química, economía, física, geología y diseño industrial.

Quienes participan en los comités encuentran en este espacio la posibilidad de intercambiar conocimientos y experiencias en torno a los libros infantiles y juveniles, actualizarse sobre la oferta editorial, construir y ajustar en un diálogo permanente los criterios de evaluación de los libros literarios e informativos. Una dinámica que apoya la labor de los miembros de este equipo como docentes, bibliotecarios, editores, ilustradores, científicos preocupados por la divulgación del conocimiento, mediadores de la lectura todos ellos.

Para la Fundación, los comités son una fuente de información permanente sobre libros recomendados que utiliza en todos sus programas. Es decir, en la Asesoría y Servicio Integral a Bibliotecas Públicas y Escolares, donde se conforman colecciones con los libros que los comités recomiendan, bien para las bibliotecas, o bien para las cajas viajeras, los morrales de lecturas o los Paraderos Paralibros Paraparques (PPP), entre otros, que se hacen con instituciones que contratan los servicios de Fundalectura; la *Librería* los comercializa y programas como Leer en Familia selecciona algunos de ellos para incluirlos en folletos, en la bolsa de "Los bebés sí pueden leer" y en cartillas como *Leamos con nuestros hijos.* La información sobre libros recomendados ocupa un lugar muy importante en la revista trimestral *Nuevas hojas de lectura*, que la Fundación edita y hace llegar a las bibliotecas públicas del país, además de distribuirla entre instituciones educativas, maestros y padres de familia. La página web de la Fundación y otras publicaciones no periódicas como el *Manual de la lectura en voz alta* también publican las reseñas de estos libros. Adicionalmente, el Cedoc edita para la Feria Internacional del Libro de Bogotá el listado anual *Altamente recomendados,* que destaca los mejores libros seleccionados por los comités de evaluación.

En calidad de organismo asesor del Gobierno para la formulación de planes y programas de fomento a la lectura (Ley 98 de 1993, art. 31), la Fundación pone a disposición de las entidades públicas esta información; así contribuye a consolidar las colecciones que conforman programas de lectura de amplia cobertura; elabora selecciones especiales para radio, televisión y prensa; divulga el trabajo de autores, ilustradores

y traductores colombianos; orienta a las bibliotecas, escuelas y padres sobre la mejor oferta editorial disponible en el mercado.

3.1. El funcionamiento de los comités

Los comités de evaluación están a cargo del Centro de Documentación de Fundalectura (Cedoc), que para realizarlos pone en marcha un proceso que empieza desde que llegan los libros a la Fundación e incluye el repartirlos entre los miembros de los comités, organizar las reuniones y los materiales que se utilizan, etcétera.

Los comités se reúnen de febrero a noviembre todas las semanas en sesiones de dos horas y asisten entre 8 y 20 personas a cada una. Antes de cada reunión, los distribuidores o editores han enviado los libros con el interés de que sean incluidos en los programas de la institución. Es preciso aclarar que el precio de venta del libro no es un factor de juicio que determine su evaluación.

Los miembros del Cedoc registran los libros recibidos, los distribuyen entre los miembros del comité, quienes los leen y realizan un comentario escrito en el que exponen las razones para recomendarlos o no. El funcionamiento de los comités está marcado por un protocolo que ha ido mejorando con los años y es conocido por todos sus miembros. La sesión se inicia con la presentación de uno de los libros que están por evaluar: se evalúan en primer lugar los libros que ya tienen tres lecturas y en cada evaluación se discuten, analizan y confrontan los criterios de los lectores. Al final, se decide si el libro se incluye o no en las listas de recomendados.

Para ser evaluado un libro debe reunir un mínimo de dos lecturas por parte de dos evaluadores, que coinciden en la decisión de recomendarlo o no. Una vez se verifica esta decisión, cada evaluador procede a exponer sus argumentos. En caso de discrepancia se pide una tercera lectura.

Las intervenciones de los participantes dependen de la cantidad de libros leídos. Sin embargo, quienes no participan en la discusión sobre un título, porque no lo han leído, también tienen el trabajo de cuestionar y validar los argumentos de las personas que sí lo han leído.

Los comités establecen un rango o prioridad a los libros recomendados de acuerdo con su calidad. También, definen el género, los descriptores o temas de los que tratan y el nivel de lectura para el cual, según consenso, se dirigen. Esta información se registra en la ficha bibliográfica correspondiente a cada título (Apéndice 1). Terminada cada sesión se actualizan los controles de muestras recibidas, señalando qué libros se recomiendan y cuáles no. Las fichas se complementan con los comentarios de los participantes y los descriptores asignados se normalizan y verifican.

Los libros evaluados con sus respectivas fichas y comentarios se entregan a la persona que actualiza la base de datos en Internet. Ella registra todos los datos del libro, incluye los datos de evaluación y escanea la portada. En algunos casos, añade la reseña.[3] Esta base está a disposición del público, que puede consultar sólo la información relativa a los libros recomendados.

La base de datos en Internet también está sincronizada con la base de venta de libros de librería, tanto física como virtual, y a partir de este registro se pueden comenzar a vender los libros en ella.

Los libros recomendados rotan al departamento de Bibliotecas, donde se registran en la base de datos que alimenta las colecciones que la Fundación vende a bibliotecas públicas y escolares, y donde se incluyen servicios itinerantes como cajas viajeras y morrales de lectura. Una vez registrados se devuelven al Cedoc donde se incorporan en la muestra de libros infantiles y juveni-

[3] En 2007, la Fundación publicará cerca de 3.000 reseñas elaboradas durante los últimos dos años.

les de varios países, que actualmente cuenta con cerca de veinte mil ejemplares. Esta muestra está a disposición de autores, ilustradores, editores e investigadores, pero también de jardines infantiles, colegios, universidades y fundaciones que llevan a cabo programas de promoción de lectura y que carecen de biblioteca, pues el Cedoc conforma colecciones itinerantes que les presta de manera gratuita.

Actualmente, la base de datos registra un total de 10.683 títulos evaluados, de los cuales 6.196 (58%) han sido recomendados e incluidos en las publicaciones de Fundalectura y pueden consultarse en www.fundalectura.org/cedoc.

3.2. Los criterios de clasificación de los libros

Cuando los comités recomiendan un título, por consenso establecen su calidad, definen el género, los descriptores o temas de los que tratan y el nivel de lectura para el cual se dirigen.

3.2.1. Sobre la calidad

Los comités establecen un rango o prioridad a los libros recomendados de acuerdo con su calidad, así:

- Excelentes: libros impecables tanto en su contenido como en su tratamiento de las imágenes, diseño y edición.
- Muy buenos: libros de alta calidad pero con algunos aspectos que no han sido resueltos adecuadamente, sea en el contenido, elementos gráficos o la edición.
- Buenos: libros valiosos por el tema que plantean, la forma en que lo resuelven, los personajes que proponen, pero que no ofrecen mayores novedades y, si bien se resuelven de manera satisfactoria, caen en lugares comunes. Ocasionalmente, algunos de estos libros pueden presentar mínimas deficiencias editoriales (en aspectos como la encuadernación, errores tipográficos, traducción, entre otros) lo que hace que su calificación no sea más alta.

La inclusión de los títulos en estos rangos, así como su no recomendación, es información confidencial y sólo atañe a procesos institucionales (se alude a estos rangos como prioridad porque en los programas de Bibliotecas se adquieren en primer lugar los libros conceptuados como excelentes).

3.2.2. Sobre los géneros

Para la clasificación según el género literario se tiene en cuenta la tabla del Repertorio Iberoamericano de Libros Infantiles y Juveniles (Apéndice 2), coordinado por el Cerlalc y desarrollado entre 1996 y 1997 por la Fundaçao Nacional do Livro Infantil e Juvenil (Brasil), Fundalectura (Colombia), Fundación Germán Sánchez Ruipérez (España), Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil (México) y el Banco del Libro (Venezuela).

3.2.3. Sobre los descriptores

Los descriptores se asignan a los libros literarios de acuerdo con las *Listas de encabezamiento de materia para libros infantiles y juveniles* de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Para los libros informativos, se siguen las *Listas de encabezamiento de materias para bibliotecas* del Banco de la República/Biblioteca Luis Ángel Arango.[4]

3.2.4. Sobre los niveles de lectura

El nivel de lectura es una clasificación que orienta la tarea de selección en cuanto al público al que estaría dirigida una obra. Los parámetros de esta clasificación, que inicialmente se guiaba por el Repertorio Iberoamericano, han variado por las necesidades de los programas de la Fundación. Los libros se agrupan en seis niveles (Apéndice 3) que atienden a los niveles de desarrollo de los niños y los jóvenes como lectores

[4] El Banco de la República tiene una red de 17 bibliotecas en el país. La primera y más importante es la Luis Ángel Arango, con sede en Bogotá, que se ostenta la estadística de ser la biblioteca con más usuarios por día en el mundo. Para mayor información sobre esta biblioteca, la más importante del país, y una de las más destacadas en Latinoamérica, puede consultarse su sitio web: http://www.lablaa.org/.

y escritores, a su edad y al grado escolar. Cuando los comités recomiendan un libro señalan que es más apropiado *a partir de* uno de estos niveles, por su tema, la forma en que lo trata y su complejidad. Si un libro se recomienda, por ejemplo, a partir de tres años, se asume que también pueden disfrutarlo y comprenderlo niños de seis años y más.

4. Recopilación de datos que arrojan las valoraciones de los comités

En la segunda fase de la investigación se reúnen los diferentes datos que aportaran una muestra considerable para poder analizar el tipo de valoración que realizan los miembros de los comités. Para conseguir estos datos se ha seguido el siguiente protocolo:

a) Recopilación de datos a través de tres fuentes de información: i) notas, grabación y trascripción de 6 sesiones de los comités de valoración de libros literarios y de 1 de libros informativos; ii) 80 fichas de libros evaluados durante el 2006 y que reúnen los comentarios de libros evaluados como Excelentes, Muy Buenos, Buenos y No recomendados.; iii) selección de 85 reseñas elaboradas por miembros de los comités de valoración que han sido publicadas en la revista de Fundalectura *Nuevas Hojas de Lectura* en los números 6 a 12.

b) Clasificación de los datos con tres entradas diferentes: i) un esquema de cada libro donde por separado se clasifican las características positivas y negativas que los distintos evaluadores han señalado; ii) clasificación de las características positivas y negativas de todos los libros, agrupados por las edades para las cuales se recomiendan; iii) clasificación de las características negativas y positivas de todos los libros.

Las tres fuentes de información que utilizamos para recoger los datos plantean algunas diferencias. En el primer caso (i. grabación y trascripción de 7 sesiones de los comités de valoración) partimos de diferentes intervenciones orales que los miembros de los comités realizan; sus pares indagan sus comentarios, pueden pedir nuevas informaciones o datos, interpelarlos, mostrar (des)acuerdo con sus argumentaciones, etcétera. Los datos de las tablas no siempre corresponden a una sola persona, sino a intervenciones orales conjuntas, no solo de las personas que han leído el libro sino también de aquellas que conocen la obra del autor, la línea editorial, etcétera. Estas intervenciones orales se apoyan en reseñas cortas que los evaluadores consultan durante su intervención. La puesta en común de sus argumentos modifica o ratifica los criterios de cada evaluador frente al libro en discusión. En resumen, los datos recopilados provienen de intervenciones orales, preparadas y conjuntas.

En el segundo caso (ii. 80 fichas de libros evaluados entre 2005 y 2006) nos referimos a las fichas de los libros (Apéndice 1) que se acompañan con las reseñas de los evaluadores mencionadas en el párrafo anterior (de una a tres), más las notas recogidas por un miembro del Cedoc donde se resumen las valoraciones finales que realizan los evaluadores presentes en las sesiones (las orales y conjuntas).

En ambos casos se recoge la evaluación de todos los libros, es decir, tanto de los libros recomendados como de los rechazados. En el tercer caso (iii. reseñas elaboradas por miembros de los comités de valoración publicadas en *Nuevas hojas de lectura*), solo se recoge la valoración sobre los libros recomendados, que aportan nuevos criterios, aquellos elaborados en el ejercicio de la escritura y que además se consideran para persuadir al público sobre la buena calidad de estos libros. La revista solo publica reseñas de libros recomendados. Así, hemos considerados que son tres tipos de fuentes diferentes que aportan datos complementarios para la investigación.

4.1. Recopilación de datos de las sesiones de los comités

Una primera observación del funcionamiento de cinco sesiones de los comités de evaluación llevó a la observadora externa a apuntar algunos datos. Por ejemplo, observó como habitualmente cada evaluador iniciaba su intervención contando el argumento del libro, que presentaba de manera objetiva, es decir, sin introducir valoraciones o entonaciones que pudieran revelar las impresiones que tenía de él. Posteriormente, introducían las valoraciones sobre el libro, destacando aspectos de todos los niveles de análisis. En ocasiones, enlazando con alguna parte del argumento, se presentaban los aspectos que (no) funcionaban bien. También era habitual situar el título en el conjunto de la obra del autor, de las características del género o de la historia literaria. Otro detalle que se ha reseñado en la investigación es que de manera habitual cuando se rechazaba un libro, aunque fueran cuatro los evaluadores, todos argumentaban de manera objetiva las razones, sin menospreciarlo.

Para la investigación, se asistió a siete sesiones de los comités de evaluación y se registraron con magnetófono las intervenciones completas. Posteriormente, éstas se trascribieron y se analizaron, señalando las partes que evaluaban los diferentes aspectos del libro. A continuación, se clasificaron estas evaluaciones en unas tablas donde se organizaron los comentarios positivos y negativos sobre los libros. Se procedió de la siguiente manera:

- Elaboración de una tabla por cada libro.
- Separación de los comentarios positivos y negativos.
- Consideración de las intervenciones de manera conjunta, sin separarlas ni señalar a la persona que las realizaba.
- Reproducción fiel de los comentarios. Si bien no se han manipulado, sí se organizaron por aspectos; evitando las repeticiones y sin reproducir las partes que narraban el argumento. Si una intervención repetía algo ya dicho pero añadía alguna información o se expresaba de manera parecida se ha recogido en la misma fila pero separada de la anterior con el signo /.

A continuación ofrecemos una muestra de cuatro de las tablas de comentarios sobre las que trabajamos. Corresponden a los datos de la sesión del 8 de noviembre de 2006, miércoles, sobre libros literarios realizada de las 16:00 a las 18:00 horas con la asistencia de 16 personas:[5]

Valoraciones positivas	Valoraciones negativas
Libro 1 (Cuento de autor) Edad: Desde los seis años Evaluación: No recomendado	
La contraportada presenta a la autora como muy importante.	Personajes poco creíbles. Falta imaginación. Hay un mensaje ecológico pero es contradictorio porque los animales están encerrados. La ilustración no está bien hecha, es desproporcionada. Ilustración plana.
Libro 2 (Cuento de autor) Edad: Desde los tres años Evaluación: No recomendado	
	El texto no tiene mucha historia y no hay juego del lenguaje. No se sabe quien es la gallina (la protagonista). Las ilustraciones no encajan.

[5] Los participantes en el comité son: Ana López, Poliana Otálora, Andrea Victorino, Mayuly Andrea Sora, Julián Acosta, Roberto Sánchez, Raúl Daza, Melibea Garavito, Marsha Wilkie, Javier Toloza, Juan David Sanabria, Alejandro Acosta, Victoria Peters, María Cristina Rincón, Gemma Lluch, Janeth Chaparro y Juan C. González.

Libro 3. (Cuento de autor) Edad: Desde los quince años Evaluación: Bueno	
Identificación de los lugares de Bogotá que aparecen con la ciudad como escenario narrativo / Cree que es bonito pero quiere mantenerse distante de esta valoración. Reflexiona sobre la vida. Fusión interesante entre la forma y el contenido. Sigue las pautas del género (policíaco). Los personajes no son planos, tienen problemas y son complejos. Los juegos estilísticos que propone. Es fácil de leer y los juegos estilísticos no molestan.	
Libro 7 (Álbum) Edad: Desde los seis años Evaluación: Excelente	
Sorprende la historia, el texto, las ilustraciones. La técnica utilizada aporta mucho al libro. Difícil de leer a pesar del lenguaje sencillo. Reclama dos lecturas: una reflexiva y profunda o mágica de la imaginación de la niña. Uso de metáforas que representan el paso de niña a mujer y que se completan con las imágenes. Juega mucho con el color según cambia el estado anímico de la niña. Es cada vez más denso. La protagonista crece y con ella la voz narrativa. El título suscita comentarios. Composición de doble página muy interesante.	

Una vez finalizada la recopilación de los datos en estas tablas, se optó por conservarlas en un documento adjunto al general, que reúne las tres fases de la investigación, porque recogían fielmente los comentarios de los evaluadores. En cambio, para el documento general estas tablas se modificarían, con una redacción que hiciera más comprensible las valoraciones, de modo que recogieran aquellas informaciones del libro que se sobreentendían en la intervención del evaluador si bien este no las había explicitado. De esta manera, aunque se perdía la trascripción exacta de la intervención se ganaba en comprensión de los textos. Por otra parte, cualquier lector podría acceder a los apéndices que recogían las tablas con los comentarios originales y la trascripción de las sesiones.

En la segunda fase de trabajo con estos datos, pasamos a clasificar conjuntamente todos los criterios de evaluación positivos y negativos de todos los libros, pero organizados por edades. Se han confrontado aquellos que eran similares y se han redactado de una manera más general con la finalidad de conocer cuales son los criterios que se utilizan en los comités de evaluación.

4.2. Recopilación de los datos incluidos en las fichas de los libros

En este apartado se han reunido los datos de las fichas de evaluación realizadas por uno de los asistentes del comité del Cedoc. Estas fichas son el registro físico de los datos bibliográficos de los libros y de la evaluación, también incluyen diferentes comentarios escritos que han hecho los evaluadores (entre dos y tres comentarios por ficha).

Se ha trabajado sobre 80 fichas escogidas al azar entre los libros evaluados durante los años 2005 y 2006. Las fichas escogidas corresponden a 20 libros excelentes, 20 muy buenos, 20 buenos y 20 no recomendados. Estos libros fueron evaluados por un total de 71 personas.[6] Una vez elegidas las fichas, se recopilaron los datos de manera similar a como se describió en el apartado anterior.[7] Queremos destacar algunos aspectos de esta recopilación:

- Cada ficha corresponde a un libro al que se le ha asignado un número. Los libros se han numerado de 1 a 20 en cada rango (excelente, muy bueno, bueno o no recomendado). Se ha optado por no identificar el libro para guardar el anonimato de los títulos no recomendados dado que la finalidad de esta investigación no es señalar los libros concretos sino analizar los criterios de evaluación que el comité utiliza.
- Se han separado los comentarios positivos y los negativos de los libros.
- Se ha señalado el género del libro por considerar que puede haber aspectos diferenciados para evaluar un álbum, un cuento de autor o un libro informativo, y nos interesaba considerar también estos aspectos por separado.
- Se han considerado los informes de manera conjunta, sin separarlos ni identificar de quién es el comentario que se recoge.
- Se han reproducido los comentarios fielmente, sin manipular los escritos aunque sí se han organizado por aspectos, omitiendo las partes que narraban el argumento o que repetían aspectos ya comentados.
- Si un comentario se repetía no se ha recogido pero si añadía algún aspecto o era expresado de manera parecida se ha recogido en la misma fila separada de la anterior con el signo /.

A continuación, presentamos una selección de las fichas de lectura para observar el tipo de evaluación que se realiza.

4.2.1. Libros No Recomendados y sus evaluaciones

Ficha 2 (Narración fantástica) Edad: Desde los doce años

Valoraciones positivas:

- Combina tramas cercanas a *Harry Potter* con un tono leve tipo novela romántica

Valoraciones negativas:

- Narración plana.
- Los personajes y los sitios donde suceden las cosas se describen de una manera abrupta.
- No logra crear una estructura convincente.
- Edición descuidada y nada llamativa.

Ficha 3 (Cuento de autor) Edad: Desde los seis años

Valoraciones positivas:

- Las ilustraciones son sencillas, llenas de colores y detalles que las hacen visualmente agradables.

Valoraciones negativas:

- La idea no se desarrolla coherentemente.
- La traducción hace que la rima sea forzada y pierda su gracia.
- La historia pierde sentido.

Ficha 4 (Narración realista) Edad: Desde los quince años

Valoraciones positivas:

- Ninguna

Valoraciones negativas:

- El relato no logra enganchar por la ligereza del tema.

[6] César Guerrero, Camila Bordomalo, Javier Toloza, Alejandra Rojas, Claudia Arcila, Andrés Prieto, Mónica Infante, Melibea Garavito, Mayuly Andrea Sora, Raúl Daza, Francisco Thaine, Marcela Niño, Ana López, Alexandra Chávez, Julián Acosta, Fabián Ortiz, Marcela Tristancho, David Cortés, Andrea Rozo, Francy Moreno, Diana Perico, Marsha Wilkie, María Claudia Álvarez, Hildebrando Espitia, Magdalena Castillo, Catalina Rojas, Zully Pardo, Patricia Dimaté, César Vargas, Margarita Vargas, Alejandro Ramos, María Teresa Devia, Victoria Peters, Janeth Chaparro, Nicolás Pernett, Claudia Rodríguez, Alejandra Gáfaro, Linda Prieto, Omar Sierra, Diana Escobar, Clara Beltrán, Graciela Prieto, Camilo Castillo, Jael Gómez, María Cristina Rincón, Andrea Victorino, Álvaro Cárdenas, Ivonne Guevara, Lorena Rivera, Ángela Escobar, Catalina Rodríguez, Felipe Chavarro, Sergio Bravo, Catalina Lara, Eleonora Bernal, Liliana Moreno, Adriana Carreño, Poliana Otálora, Laura Rico, Alejandro Acosta, Lina Manrique, David Castro, Inés Bernal, Janeth Mora, Ana Milena Gómez, Roberto Sánchez, Patricia González.

[7] Las fichas completas se encuentran en los archivos del Cedoc.

- Diálogos monótonos y tediosos.
- El conflicto no es lo suficientemente impactante.
- No logra trascender.
- Final un poco desilusionante porque genera unas expectativas que no se cumplen y tampoco hay una transformación del protagonista.
- Subestima al lector.

Ficha 8 (Informativo) Edad: Desde los seis años

Valoraciones positivas:

- Texto ameno, claro y sencillo.
- Tema interesante para pequeños lectores.
- Explicaciones precisas y claras.
- Los dibujos complementan bien la información.

Valoraciones negativas:

- Tratamiento de la información muy superficial.
- Explica unos conceptos y otros no.
- Conceptualmente es muy confuso.
- Desconexión entre la ilustración y el texto.
- Formato demasiado grande que desaprovecha mucho espacio en las páginas.
- Las imágenes son pésimas y no le aportan contenido.
- Problema en las referencias y la bibliografía porque sólo está en inglés.

4.2.2. Libros Recomendados como Buenos y sus evaluaciones

Ficha 1 (Poesía) Edad: Desde los seis años

Valoraciones positivas:

- Relato divertido e ingenioso, lúdico, sencillo
- Adecuado para leer en voz alta.
- Buenas ilustraciones.
- Ilustraciones adecuadas.
- [los niños] Se involucrarán con en el juego gracias a las rimas de los versos.

Valoraciones negativas:

- No tiene

Ficha 2 (Cuento de autor) Edad: Desde los seis años

Valoraciones positivas:

- Historia sencilla
- Temática de fondo bien trabajada
- Ilustraciones bellas y atractivas que reflejan los contrastes y gestos de los personajes
- Ilustraciones bien puestas en las páginas del libro
- Ilustraciones que guardan coherencia con el relato

Valoraciones negativas:

- El texto está bien pero más que sencillo es simple

Ficha 11 (Cuento de autor) Edad: Desde los quince años

Valoraciones positivas:

- Lenguaje simbólico, metafórico
- Buen ritmo para una lectura amena
- Aunque la calidad de los cuentos no es pareja, el 65 por ciento de la selección es recomendable
- Edición sencilla y cuidada

Valoraciones negativas:

- A varios relatos les falta un mejor desarrollo: dejan el sabor amargo de la falta de desarrollo, de afán por cerrar los cuentos y no querer extenderse demasiado
- El final no logra satisfacer la estructura "in crescendo".
- Cuando ya llevas 6 o 7 cuentos que siguen las mismas cosas resulta aburrido.

4.2.3. Libros Recomendados como Muy Buenos y sus evaluaciones:

Ficha 1 (Cuento de autor) Edad: Desde los seis años

Valoraciones positivas:

- Historia verosímil a pesar de ser fantástica y absurda
- Capta la atención del lector
- La historia tiene matices y situaciones bien construidos
- Juego de perspectivas muy sencillo que enmarca la historia: la perspec-

tiva del protagonista, la del narrador y la realidad.
- Los personajes son sólidos, con carácter y creíbles
- Buena dosis de tensión
- La historia se desarrolla de manera amena
- Lenguaje bueno
- El relato del tema está bien estructurado

Valoraciones negativas:
- No tiene

Ficha 2 (Narración realista) Edad: Desde los quince años

Valoraciones positivas:
- Muy buena calidad
- Novela intensa de gran fuerza narrativa
- Personajes sólidos
- Ritmo vertiginoso propio de la novela negra / Cumple los parámetros del género y del mercado.
- Lenguaje preciso
- Cada capítulo tiene una mezcla de violencia, sexo y alcohol que hacen de ésta una historia vendible. Sin embargo, la crudeza de los hechos narrados y el manejo de la historia dejan dudas sobre si es o no una lectura para jóvenes.

Valoraciones negativas:
- Edición regular de libro de bolsillo mal empastado, se deshoja fácilmente.

Ficha 9 (Cuento de autor) Edad: Desde los nueve años

Valoraciones positivas
- Propuesta novedosa con un interesante formato circular que permite jugar con la historia.

Valoraciones negativas:
- El formato es fungible.

4.2.4. Libros Recomendados como Excelentes y sus evaluaciones (en estos casos son positivas)

Ficha 2 (Cuento de autor) Edad: Desde los seis años
- Las ilustraciones tienen una técnica excelente que se refleja en el impacto que producen las imágenes.
- El relato tiene una carga simbólica constante.
- Texto fluido y rico de leer.
- Personajes muy bien perfilados.
- Edición excelente, bien cuidada.
- Presenta una esencia diferente del personaje con una faceta del lobo ingenuo y una atmósfera distinta.

Ficha 11 (Narración de aventura) Edad: Desde los quince años
- Un apéndice reconstruye el contexto histórico con un enfoque informativo, lo que ayuda a que el lector se ubique dentro de la historia.
- Edición impecable.

Ficha 12 (Álbum) Edad: Desde los tres años
- En la historia se muestra la desmitificación del monstruo.
- En la ilustración, hay un buen manejo de lo positivo y lo negativo.
- En la ilustración hay manejo del blanco y el negro, ambientando la historia y mostrándola de una manera agradable y divertida.
- Hay un equilibrio entre la historia y la ilustración, complementándose y logrando el objetivo.
- En la parte gráfica hay otra sugerencia narrativa donde se mezcla el cómic en forma de cuento.

4.3. Recopilación de los datos de las reseñas

Como hemos comentado anteriormente, la revista de Fundalectura *Nuevas hojas de lectura*[8] reseña los libros recomendados por los comités de evaluación. Estas reseñas también se han utilizado como fuente de alimentación de la investigación, con las diferencias que presentan y que hemos comentado con anterioridad.

En este caso hemos obrado de la misma forma que en los casos anteriores, seleccionando las valoraciones positivas que se realizan y las negativas. En este documento no incluimos informa-

[8] Pueden consultar la revista a http://www.nuevashojasdelectura.com/

ción adicional al respecto porque este es proceso en curso.

5. La tercera fase de la investigación

Una vez computados todos los datos tenemos toda la información para poder avanzar en la investigación y llegar a la parte que más nos interesa. Por una parte, elaboraremos un documento que resuma los criterios de evaluación que los comités han considerado como aspectos que son positivos en un libro y que les lleva a evaluarlo como bueno, muy bueno o excelente y por lo tanto a considerarlo como un libro que merece incluirse en las selecciones, en la bibliotecas, etcétera.

Para interpretar más adecuadamente los datos, reuniremos aquellos conseguidos a través de las notas de las siete sesiones de los comités de valoración de libros literarios e informativos, las ochenta fichas de libros evaluados durante 2005 y 2006 y las ochenta y cinco reseñas.

Una vez reunidos todos los datos, cruzaremos las valoraciones positivas y negativas:

a) Por edades.
b) Diferenciando los libros literarios de los informativos.
c) Diferenciando los géneros.

En todos los casos, los aspectos positivos y negativos se clasificarán según los niveles del relato a los que haga referencia: títulos, tipografía, tipo de narrador, personajes, estilo, ilustración, etcétera. Esperamos contar con datos suficientes para elaborar un documento que, por una parte, complemente los criterios que ya tenemos para evaluar los libros informativos; por otra, nos aporte criterios que podamos utilizar para valorar de manera más objetiva los libros literarios y, finalmente, nos oriente sobre los aspectos que editores, autores, ilustradores y diseñadores gráficos pueden tener en cuenta para mejorar la calidad de los libros que recomendamos a niños y jóvenes.

APÉNDICE 1. FICHAS DE LOS LIBROS

1A FICHA BIBLIOGRÁFICA

Esta ficha se utiliza con todos los libros, sean informativos o literarios.

FICHA DE EVALUACIÓN FUNDALECTURA

Título _____

Subtítulo _____

Título original/idioma _____

Internet _____ Biblioteca _____ Género _____ Edad _____

Calificación _____ Prioridad _____ Clasificación _____

Autor 1 _____ Año nac./muerte _____ Nacionalidad _____

Autor 2 _____ Año nac./muerte _____ Nacionalidad _____

Autor 3 _____ Año nac./muerte _____ Nacionalidad _____

Ilustrador ☐ No ☐ Sí: _____

Traductor _____ Compilador _____

Editor _____ Distribuidor _____ Edición Nº _____

Ciudad _____ País _____ Fecha _____

Colección _____ Serie _____ Nº _____

Idioma _____ Descripción física _____

Encuadernación _____ ISBN _____ Código barras _____

Muestras _____ ☐ propia ☐ devolver

Descriptores: _____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

Comentarios: _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Evaluadores: _____ _____

_____ _____

Fecha evaluación ____ / ____ / _____

APÉNDICE 1. FICHAS DE LOS LIBROS
1B FICHA DE CRITERIOS APLICADOS A LOS LIBROS INFORMATIVOS DE FUNDALECTURA

1. Datos básicos

Título_____
Autor _____
Editorial_____
Colección_____
Fecha de edición original_____, de edición en español_____

☐ La edición contempló revisión técnica o científica
☐ El libro tiene la asesoría/aval de una institución especializada

Área

Filosofía	Religión	Ciencias sociales	Lenguas	Bellas artes
Tecnologías	Matemáticas	Generalidades	Ciencias naturales y de la salud	
Historia y crítica literaria				

Tema: _____

En los numerales 3 a 6 los enunciados indican una cualidad necesaria en el libro. En las casillas de los numerales 2 a 6 señale la pertinencia de los contenidos indicando si es alta (2), mediana (1) o baja (0); si no aplican marque N.

2. Estructura

☐ Tabla de contenido
☐ Índices (analítico, cronológico, temático, de autor…)
☐ Glosario
☐ Bibliografía
☐ Direcciones de Internet
☐ Apéndices
☐ Introducción
☐ Orientaciones sobre tipos de información del libro
☐ Epílogo
☐ Títulos y subtítulos de sección destacados y diferenciados

3. Manejo de la información

Lenguaje empleado	Claro	Sencillo	Preciso descriptivo
	Directo	Objetivo	Define los términos especializados

Coherencia

☐ Hay conexiones lógicas entre los párrafos
☐ Se pueden establecer relaciones causa-efecto y seguir línea argumental
☐ El lector puede acceder a distintos niveles de información y relacionarlos:

☐ Anécdotas	☐ referentes históricos	☐ ref. Geográficos
☐ Ref. Ambientales	☐ ref. Literarios	☐ ref. Gráficos

Rigor

☐ Delimita lo que está comprobado y lo que aún se está investigando
☐ Sustenta la información (argumentos, citas, investigaciones recientes)
☐ Diferencia la información objetiva de las opiniones del autor
☐ Evita sesgos o discriminación en la información
☐ Apela a elementos del método científico (observación, hipótesis, tesis; solución de problemas; desarrolla la inducción, la deducción, la argumentación)

4. Contenido
- ☐ Contribuye a la formación científica o humanística del lector
- ☐ Presenta los conocimientos básicos que se deben tener sobre el tema
- ☐ Presenta información completa sobre los subtemas
- ☐ Es innovador
- ☐ Invita a continuar explorando el tema
- ☐ Es ameno
- ☐ Presenta los conceptos con una complejidad apropiada al tema y a la edad del lector al que se dirige la información

Juegos (lupas, rompecabezas, figuras para armar, linternas…)
- ☐ Amplían la información
- ☐ Estimulan la comprensión y el interés sobre el tema
- ☐ Desarrollan la percepción

Actividades y experimentos
- ☐ Amplían la información
- ☐ Estimulan la comprensión y el interés sobre el tema
- ☐ Sugieren el uso de materiales fáciles de encontrar
- ☐ Estimulan la aplicación del método científico
- ☐ Son divertidos
- ☐ Los niños pueden realizarlos solos o con ayuda de adultos no especializados
- ☐ Tienen alertas de seguridad

5. Ilustración y diagramación

Dibujos y fotografías
- ☐ Amplían la información
- ☐ Las caricaturas complementan el texto
- ☐ Tienen pie de ilustración (nombran lo representado y/o lo describen)
- ☐ Se identifica su fuente/autor
- ☐ Permiten establecer comparaciones
- ☐ Permiten reconocer proporciones y representan escalas
- ☐ Ubican el contexto (de comunidades, especies animales y vegetales, fenómenos atmosféricos…)
- ☐ Los mapas son completos y proporcionados (pueden contener dibujos)

Gráficas
- ☐ Las tablas, cuadros, mapas conceptuales y diagramas sintetizan y organizan la información
- ☐ Son fáciles de leer

Diseño y diagramación
- ☐ Es estéticamente atrayente
- ☐ Páginas aireadas
- ☐ Tipografía: legible y de tamaño adecuado a la edad
- ☐ Se diferencian diversos tipos de información dentro de cada página (con subtítulos, recuadros, distintas tipografías…)
- ☐ Hay equilibrio entre dibujos, fotografías, texto y diseño

Comentario crítico del evaluador

_____
_____
_____

Recomienda el libro: SÍ ☐ NO ☐

Edades para las que se recomienda _____

Evaluado por _____

APÉNDICE 2. TABLA PARA LA CLASIFICACIÓN DEL GÉNERO LITERARIO

AD	Adaptaciones de los clásicos
AN	Antologías, misceláneas, colecciones
BI	Biografías
CU	Cuento de autor
CP	Cuento popular
EN	Ensayo
FA	Fábulas
HI	Historieta (tira ilustrada)
IN	Informativo, biografías, actividades, instrucciones
AL	Libro de imagen, álbum, abecedarios
LJ	Libro juguete
LE	Mitos y leyendas
NC	Narraciones científicas, ciencia-ficción
NA	Narraciones de aventura (acción, oeste, piratas, viajes, etc.)
CH	Narraciones de humor, chistes
NT	Narraciones de tema religioso
NF	Narraciones fantásticas
NH	Narraciones históricas
NP	Narraciones policíacas, terror y misterio
NR	Narraciones realistas
PO	Poesía, canciones, rimas infantiles, adivinanzas y juegos
TE	Teatro, marionetas, títeres

APÉNDICE 3. NIVELES DE LECTURA

Desde el nacimiento

Al nacer los bebés leen a través de sus padres. Canciones, cuentos, juegos corporales, rimas y poesías son los primeros textos con los que ellos se acercan a la lectura. Una vez se sientan les encanta explorar los libros ilustrados sin palabras y con situaciones familiares, personas y objetos de su entorno, mientras los padres les relatan historias y conversan a partir de ellas.

Desde los tres años

Libros ilustrados, cuentos populares y de hadas, fábulas, historias absurdas con finales inesperados. Literatura de tradición oral: coplas, mitos, leyendas, juegos de palabras, rondas. Poesía. Libros informativos y sobre situaciones cotidianas.

Desde los seis años

Libros ilustrados, primeras novelas o relatos cortos fantásticos, de aventuras cotidianas, humorísticos, de la tradición oral. Libros informativos sobre historia, otras culturas, ciencia, arte y sobre cómo hacer las cosas.

Desde los nueve años

Obras de mayor extensión y complejidad estructural, literaria y conceptual. Cuentos clásicos, fantásticos, de aventuras, mitológicos; relatos de misterio y de detectives; de ciencia ficción; humorísticos. Narraciones que hablen de la familia, la amistad, la escuela. Libros informativos sobre historia, otras culturas, ciencia, arte, deportes y sobre cómo hacer cosas. Biografías noveladas.

Desde los doce años

Relatos que tratan los conflictos que viven los adolescentes: relaciones de amistad, primer amor, conflictos personales. Narraciones clásicas, de aventuras, de suspenso, policíacas, de ciencia ficción. Poesía. Libros informativos sobre ciencia, oficios, religión, historia, arte, sexualidad. Biografías. Cómic.

Desde los quince años

Relatos y poemas que ahondan en búsquedas existenciales: identidad, relaciones familiares y de amistad, amor, intereses sociales y políticos. Libros donde se sientan representados, protagonizados por jóvenes que buscan su lugar en el mundo, por antihéroes que rompen con el orden establecido. Narraciones sobre cómo viven los jóvenes en otros lugares; sobre música, cine, arte.

Romea Castro, Celia
"El cine de la tele. Su implicación con la literatura infantil y juvenil",
en *Revista OCNOS* nº 3, 2007, p. 121-138.
ISSN 1885-446X.

El cine de la tele. Su implicación con la literatura infantil y juvenil*

Celia Romea Castro
Universitat de Barcelona

PALABRAS CLAVE:
Literatura infantil y juvenil; Relación entre Cine y literatura; Cómic; Novela; Cuento.

KEYWORDS:
Infantile and juvenile literature; Connexions between Cinema and Literature; Comic; Novel; Tales.

RESUMEN:
Presentamos películas emitidas en televisión en las vacaciones de Navidad de 2006, adaptadas de obras literarias y destinadas a jóvenes y niños. En el trabajo se clasifican las películas por sus géneros literarios de procedencia. Se señala su autor literario y el director del la producción cinematográfica, se resume su contenido y se hace un somero juicio de las características positivas que tienen o de las que carece la película. Se ha recurrido a la programación de las televisiones públicas, privadas abiertas y cerradas. El propósito es sugerir una guía de películas y lecturas de literatura infantil y juvenil –la mayoría clásicas– que son programadas frecuentemente en las emisoras de televisión, como orientación didáctica para el profesorado.

ABSTRACT:
We presented films of television of Christmas of 2006, based on literary works and destined to young people and children. In the work the movies are classified by their literary goods of origin. It is pointed out their literary author and the director of the film production, their content is summarized and a shallow trial of the positive characteristics is made that have or of those that the movie lacks. It has been appealed to the programming of public, private open and closed televisions. The intention is to suggest a guide of films and readings of infantile and youthful Literature - the majority classic- that are programmed frequently in the television transmitters, like didactic direction for the teaching staff.

INTRODUCCIÓN

El cine y la literatura se alimentan mutuamente. Muchas películas de las carteleras se inspiran en obras literarias, reescritas con nuevo formato y otra mirada. Si la consecuencia atrae, excita la curiosidad del espectador satisfecho, por el texto literario original. Esta situación se produce desde los orígenes del cinematógrafo, con las discusiones permanentes de si es mejor la obra literaria inspiradora o la adaptación cinematográfica. Ahora, al deseo natural de espectadores/lectores ansiosos por saber más sobre los personajes de ficción y de apreciar o despreciar su representación cinematográfica, se une el interés comercial que potencia esa motivación y se reeditan, con gran publicidad, libros de los que se resaltan los vínculos con determinadas películas, con el fin de aumentar sus ventas. Es una situación que nos ofrece posibilidades didácticas para un acercamiento crítico a la literatura, que no podemos despreciar. La televisión difunde lo presentado en las salas. En Navidades, el mayor número de espectadores potenciales de televisión son las niñas, niños y adolescentes de cada casa. Las emisoras aprovechan esa coyuntura para ofrecer una cartelera de cine generosa, destinada a los más jóvenes. Muchas películas emitidas durante los días navideños (el periodo abarca desde la Inmaculada Concepción hasta después de Reyes) rememoran, de forma fiel o con gran libertad, obras literarias clásicas y modernas, y algunas novedades de última producción. Destaca la atención por el cine inspirado en obras de literatura infantil y juvenil o de las que, sin pretenderlo los autores, los más jóvenes han hecho suyas. Todos los géneros tienen cabida, pero principalmente se adaptan cuentos, novelas y teatro que presentan mitos, dramas, aventuras, comedias, ciencia ficción o terror, con las consiguientes interacciones. Como tal situación se repite año tras año, me parece oportuno presentar las películas televisadas durante las vacaciones de Na-

* Fecha de recepción: 02/02/2007
Fecha de aceptación: 26/02/2007

vidad a Reyes, del año 2006-2007, inspiradas en obras literarias, porque previsiblemente buena parte de ellas vuelvan a emitirse y, si se tiene una clasificación que precise su origen, facilita la posibilidad de relacionar literatura y cine en actividades didácticas. Conocer con tiempo las programaciones[1] posibilita la grabación de películas que el docente desee tener en cuenta con determinado fin: Comentar temas contenidos; analizar la expresividad del lenguaje audiovisual para mostrar aspectos que puedan interesar; suscitar la lectura de los textos literarios de procedencia para comparar y discutir las similitudes y diferencias entre el discurso literario y el audiovisual; elegir lo que más nos ha gustado en ambos discursos y justificarlo; razonar los cambios producidos entre un discurso y otro…. etcétera. Hemos de preparar a los estudiantes para la visión de la película elegida. Señalar qué día, a qué hora y en qué canal se emite; animarles a que la vean. Es bueno presentarla, destacar lo que les puede interesar y si se considera, propiciar la lectura del libro relacionado –antes o después del visionado–, para tratar, comparativamente, algún aspecto que se acuerde. Podemos preparar un cuestionario que facilite la visión/lectura del contenido –mostramos un ejemplo– o de aspectos que se considere prioritario observar.

[1] Se pueden ver las programaciones mensuales en las páginas Web de cada emisora televisiva desde principios de cada mes y aún el anterior, además de publicarse en las revistas especializadas y en los periódicos.

ANÁLISIS COMPARATIVO SIGNIFICATIVO	
La historia y el discurso literario	La historia y el discurso cinematográfico
El contexto de la obra • El autor/La autora. Biografía. Bibliografía **Personajes** • Protagonista/antagonista • Número de personajes importantes • Descripción de cada uno. **Espacio** • La descripción de espacios. **Tiempo** • El tiempo contenido. • La ordenación del tiempo presentado. - Cronológico - *Flash back* - *Flash forward* - *In media re* **La historia y el discurso** • El narrador /la narradora: 1ª, 3ª persona. Con o sin participación. • Sin narrador aparente. • El narratario dentro de la historia: explícito/implícito. • Argumento. • El punto de vista: Omnisciente. Objetivo. Subjetivo. • Ideas principales. - La idea principal entre las principales. • Ideas secundarias. - Ordenación por importancia, de las ideas que aparecen.1ª, 2ª, 3ª, ... • El tema - ¿El título se corresponde con el tema contenido? • Opinión respecto a las ideas contenidas - Atenta contra el respeto de otro la actuación de algún personaje? - ¿Recibe una sanción si es así? - Es ética la idea principal que se desprende. ¿Por qué?	**El contexto de la obra** • El director/La directora. Biografía. Filmografía. **Personajes** • Protagonista/antagonista • Número de personajes importantes • Características de cada uno. **Espacio** • Los espacios representados. **Tiempo** • El tiempo representado. • La ordenación del tiempo presentado. - Cronológico - *Flash back* - *Flash forward* - *In media re* **La historia y el discurso** • El narrador /la narradora: 1ª, 3ª persona. Con o sin participación. • Sin narrador aparente. • El narratario dentro de la historia: explícito/implícito. • Argumento. • El punto de vista: Omnisciente. Objetivo. Subjetivo. • Ideas principales. - La idea principal entre las principales. • Ideas secundarias. - Ordenación por importancia, de las ideas que aparecen.1ª, 2ª, 3ª, ... • El tema - ¿El título se corresponde con el tema contenido? • Opinión respecto a las ideas contenidas - Atenta contra el respeto de otro la actuación de algún personaje? - ¿Recibe una sanción si es así? - Es ética la idea principal que se desprende. ¿Por qué?

Importa recordar que para la mayoría de los niños no lectores, o poco amantes de la lectura, los medios audiovisuales son los principales narradores de historias. Conocen la mayoría de relatos clásicos o modernos por una película que lo ha recogido y muchas veces descubren muy tarde que aquella historia que tanto les gustó es un cuento o una novela y se puede leer. Sólo una parte menor de los relatos les llega por medio de libros, álbumes y otras lecturas, lo que nos induce a preguntarnos por las consecuencias de esa supremacía del cine como medio de conocimiento de la literatura infantil y juvenil.

En las vacaciones escolares de invierno, también ocurre en las restantes, las televisiones programan gran número de películas en la que se mezcla y confunde lo nuevo con lo antiguo y lo canónico con lo que no lo es. La calidad de lo programado es variable y el valor adjudicado por la crítica adulta, puede distar del concedido por los jóvenes espectadores: Les influye la publicidad que haya tenido el film, lo maravilloso o aburrido que les parezca - a priori- su contenido, la opinión que tengan los amigos que la han visto antes, etcétera. La predilección está al margen del género. Cuentos infantiles clásicos o modernos, mitos y leyendas de toda la vida, novelas de aventuras, personajes históricos o de ficción, o nuevas adaptaciones, suscitan o pueden tener un interés análogo, tanto en cine de actores como de animación; en versiones fieles o edulcoradas. El éxito o el fracaso de un relato escrito o audiovisual dependerá del ritmo, en el desarrollo de la historia, de la acción de los personajes, del afecto por el tema y de los *clinchers* o motivos dinámicos que incitan a mantener la atención.

Durante los días cercanos a las fiestas de Navidad, la idea de frío, nieve, invierno, Navidad, Reyes, regalos insólitos, soluciones mágicas a problemas de difícil solución, aparecen como *leitmotiv* en muchas historias. También, el hambre, la pérdida de los padres, la incomprensión, la soledad, etcétera, con la salvación y el final feliz que se impone.

De vuelta a clase, después de las dulces vacaciones, vemos que niños y niñas comentan algunas de las historias vistas, señalan la satisfacción que les han producido, relatan, casi siempre con gran fuerza dramática, las escenas mejor consideradas, la sorprendente resolución de un clímax, lo terrible o maravilloso de alguna secuencia, etcétera. Generalmente, nuestros espectadores se vanaglorian de las muchas horas pasadas delante de la tele, en ocasiones a hurtadillas de padres o familiares que, aunque han hecho la vista gorda, les recomendaban hacer otra cosa. Todo ello nos sugiere que es importante tener en cuenta qué ven los jóvenes, durante las vacaciones; porque lo han hecho por gusto, por propia iniciativa y, luego, por comentar lo más interesante.

Hemos seguido la programación de las televisiones públicas, privadas y encriptadas –más selectivas, pero también con un buen número de espectadores– para saber en qué se han entretenido nuestros pequeños, y no tan pequeños, espectadores; en unos días en los que las horas de permanencia en casa son largas y es necesario buscar maneras de distracción; papel que ejerce la televisión como si se tratara de la narradora que antaño fascinaba a pequeños y mayores al calor de la lumbre.

Haremos un recorrido descriptivo de lo emitido, con una clasificación somera de las películas, atendiendo a géneros y temas. Ya hemos comentado que se ha seguido la programación durante algunos días más que los de vacaciones de Navidad. Desde primeros de diciembre hasta la el final de la primera quincena de enero, que seguían con una programación análoga a la de navidades; sobre todo, durante el fin de semana o los días festivos del puente, entre la Inmaculada Concepción y la fiesta de la Constitución.

CUENTOS CLÁSICOS Y MODERNOS

El cuento se considera el género literario más antiguo, y por su final, frecuentemente con "moraleja" después del relato de los avatares, es una herramienta educativa que permite explorar, comparar, reflexionar, plantearnos hipótesis, relacionar. Los cuentos infantiles se caracterizan por su brevedad. Los hay de muchos temas y de variados estilos. Todos tienen una presentación, un planteamiento, el nudo, el clímax y el desenlace. Con pocos personajes, con caracteres que muestran claramente sus cualidades y defectos y un final feliz, después de haber superado unas peripecias, de haber pasado angustias y resuelto problemas que, según Bettelheim, permiten hacer crecer psicológicamente al protagonista. Pueden ser de ficción popular o legendaria, anónima o de autor conocido. Podemos tener en cuenta los temas, las funciones de los personajes de Propp o los motivos de Aarne-Thompson. Muchas son las clasificaciones posibles. En el cuento tradicional infantil, los personajes suelen ser príncipes buenos y valientes, brujas malas y feas, monstruos terribles, princesas buenas o enanos simpáticos y divertidos. Los valores siempre son relevantes: fuerza, belleza, bondad, amor... Son fáciles de entender porque los personajes y los temas son bastante simples; en ellos la magia y la lucha por la superación de las adversidades forman parte de la vida. El cuento moderno se desarrolló en el siglo XIX, y a ello contribuyeron las publicaciones de cuentos más o menos breves. Un buen cuento despierta la sensibilidad, muestra el mundo; es un espejo en el que el lector ve y se ve: se identifica con lo que le pasa al protagonista; eso le crea empatía, solidaridad con lo contado y el cuento llega a ser inolvidable. Esta identificación sólo se consigue si se llega al alma del cuento, que emite sonidos, respira. Esa respiración, en los grandes cuentos, se reaviva en cada lectura lo que lo convierte en clásico si diferentes generaciones y culturas lo aceptan, reinventan y repiten. Todo cuento muestra una concepción del mundo, una idea del universo; porque todo cuentista, anónimo o identificable, tiene un punto de vista y su obra expresa su manera de pensar. De ahí que, cuanto mejor y más cultivada sea esa concepción, cuanto más rica, sensible, culta, generosa, amplia y abierta, más ricos serán los contenidos de sus cuentos.

Entre las películas programadas hemos identificado los cuentos siguientes:

El pequeño gigante (Tom thumb) (1958) Gran Bretaña. Director: George Pal. Género fantástico. Adaptación musical del cuento homónimo de los Hermanos Grimm. En el argumento, la Reina del bosque concede un niño del tamaño de un pulgar a un matrimonio de leñadores que no ha tenido descendencia. Pronto, el diminuto niño es raptado por unos delincuentes que planean utilizar su reducida estatura para sus pérfidos planes. La película es una pobre adaptación de la historia; y los números musicales son irregulares: algunos son magníficos como el baile de claqué, y otros poco afortunados como el de la dama del bosque y su novio.

Todo lo contrario es *Shrek II* (2004) EE.UU. Dirección: Andrew Adamson, Kelly Asbury, Conrad Vernon. Género: Historia animada y comedia. Basada en la obra dibujada de William Steig. Sigue la historia presentada en *Shrek* (2001), un ogro maloliente que vive en un horrible pantano; odia ser molestado y es muy celoso de su intimidad, pero ve su hogar invadido repentinamente por un grupo de personajes de cuentos que han sido desalojados por un malvado y bajito tirano con aspiraciones a rey, que es el villano de la historia. En esta entrega, los enamorados Shrek y Fiona regresan de su luna de miel. Acompañado

por su fiel amigo Asno, Shrek ha de ser conocido por sus suegros. Los padres de Fiona habían invitado a la joven pareja a visitar el reino de Muy, Muy Lejano, tras su luna de miel; pero no conocían a su yerno y no se esperaban que tuviera ese aspecto y, mucho menos, que su hija... hubiera cambiado tanto. Los planes que el rey había hecho para el futuro del reino y para sí mismo, se ven totalmente trastocados. En ese momento, entran en escena la maquiavélica Hada Madrina, su arrogante hijo Príncipe Encantador y un felino muy especial: el Gato con Botas, experto matador de ogros. Tanto *Shrek* como *Shrek II* –ya tenemos la tercera entrega– son unas deliciosas y subversivas historias de un carismático ogro que pone patas arriba las convenciones de los cuentos de hadas. Es un buen cuento de hadas que se entiende si se conocen los intertextos con los que juega.

Otra propuesta de televisión ha sido *El maravilloso mundo de los hermanos Grimm (The Wonderful World of Brothers Grima)* (1962) EE.UU. Director: Henry Levin. Género: Aventuras. Es la biografía de los hermanos Grimm, contada a través de la creación de su obra. Intercala escenificaciones de sus cuentos más célebres: *La princesa y el leñador*, *El zapatero y los enanitos* y *El hueso cantor*.

En el mismo sentido, pero con otra finalidad, tenemos *El Secreto de los Hermanos Grimm (The Brothers Grimm)* (2005) EE.UU., República Checa. Dirección: Terry Gilliam. Género: Aventuras, comedia y fantasía. Narra la aventura de los legendarios escritores de cuentos, Wilhem y Jacob Grimm (Matt Damon y Heath Ledger), dos hermanos que viajan por la campiña napoleónica derrotando monstruos y demonios a cambio de algo de dinero rápido. La originalidad radica en la forma como se pervierte el cuento clásico infantil, desmitificando sus estrictas convenciones mediante el humor. Se recupera así la nada inocente función que cumplían en su origen las fábulas, como lección moral destinada a advertir a los más jóvenes, atemorizándolos a través de sus siniestras metáforas. *Caperucita Roja*, *Hansel y Gretel,* la bruja de *Blancanieves* y otros personajes abandonan la ficción y descienden hasta la realidad que rodea a los autores, integrándose en sus vidas hasta que se les oponen. La insurrección provoca que los creadores han de enfrentarse a sus propias criaturas. Algunos hallazgos son notables (la superstición de la abuela-sapo; la introducción de algunos elementos del cuento de *Rapunzel* en el argumento, o a la razón por la que la torre no tiene puerta). Pero, la película tiende demasiados guiños a los cuentos de Grimm. Algunos funcionan (magníficos decorados, al gusto de Gustave Doré...), pero otros elementos son repetitivos y poco afortunados.

Ice Age, La edad del hielo (2002) EE.UU. Fox. Dirección: Chris Wedge y Carlos Saldanha. Género: Animación, aventuras. Está basada en una historia de Michael J. Wilson. Situada veinte mil años atrás. La Tierra es un mundo prehistórico maravilloso y lleno de peligros, así como también lo son los inicios de la Edad de Hielo. Una manada formada por un mamut pasota llamado Manfred, un oso perezoso, Sid, un siniestro tigre, Diego y una ardilla loca por las bellotas, Scrat. Se embarcan en una increíble aventura para devolver a un bebé humano con sus padres. Es amena, ágil, con personajes entrañables, pero poco innovadora y con elementos de otras películas, semejantes.

Ice Age 2.The Meltdown. (El deshielo) (2006) EE.UU. Dirección: Carlos Saldaña. Género: Animación, aventuras. La pandilla de la primera entrega se enfrenta a una nueva aventura. Manfred, el mamut pasota se siente preparado para formar una familia, pero no encuentra pareja, hasta que aparece Ellie la única hembra que hay en el planeta. La Edad del Hielo está terminando y el mundo se

ha convertido en un hogar maravilloso para ellos y sus amigos. Aunque hay un problema: el calentamiento del clima amenaza con inundar sus valles y hacerlos desaparecer, por lo que deciden huir.

También hemos podido ver tres "Cuentos de Navidad": *Karroll's Christmas* (2004) EE.UU. Director: Dennis Dugan. Género: Comedia. Nueva versión del clásico *Cuento de Navidad* de Charles Dickens, con un enfoque humorístico que aporta originalidad, al que ya ha tenido casi cincuenta adaptaciones. Es Nochebuena y Allen Karroll, un hombre poco dado a fiestas navideñas, tiene problemas con su vecino Rosecog que afectan a la relación con su novia y en su trabajo. Un espíritu le aparece en sueños para advertirle de que tendrá la visita de fantasmas de las navidades pasadas, presentes y futuras. Karroll podría admitir estar dentro del "Cuento de Navidad" de Dickens si no fuera porque los fantasmas se han equivocado de dirección. En realidad tenían que aparecerse a su vecino Rosecog, pero se han equivocado de casa.

Feliz Navidad (Joyeux Noël) (2005) Dirección: Christian Carion. Coproducción Francia-Alemania-Bélgica-Rumanía. Género: Drama bélico. Basada en hechos reales. El realizador francés descubrió estos episodios en el libro *Las batallas de Flandes y Artois 1914-1918* de Ives Buffetaut, dentro del capítulo "La increíble Navidad de 1914". Rescata así, unos hechos de gran solidaridad ocurridos en el campo de batalla. Durante la Primera Guerra Mundial, en diciembre del primer año de la Gran Guerra, en el frente entre Francia y Alemania; soldados alemanes, franceses y escoceses entierran sus diferencias y sus muertos; empiezan a comunicarse a través de la música, entendida como un lenguaje universal; se dan unos días de tregua y se ponen a jugar al fútbol. El relato defiende la tolerancia, la amistad, la familia, el amor y la paz. Consigue momentos de emoción, acompañados por situaciones de humor y de camaradería, dentro del drama, que baja la tensión de la tragedia. El uso de un escenario único contribuye a dar al conjunto el aspecto bélico pretendido. La representación produce una sensación teatral, en la que el espectador asiste a una función que transcurre paralela a los acontecimientos históricos; una especie de aproximación, por la puerta de atrás, a la Historia. El conjunto parece demostrar que, con empeño, se puede superar el enfrentamiento entre personas, incluso en casos de guerra abierta. El carácter continental de la producción permite la convivencia de tres lenguas con total naturalidad: francés, inglés y alemán, y la participación de un conjunto de actores de distintos países. Los resultados son buenos y tienen una vocación claramente integradora; los medios empleados sirven para revisar parte de una de las páginas más negras del siglo pasado.

Polar Express (2004) EE.UU. Dirección: Robert Zemeckis y música de Alan Silvestre. Género: Animación, fantástica. Noche de Navidad. Un niño se va a dormir. Está excitado. Quiere oír a Santa Claus que teme que no exista. De repente, por la ventana, ve un reluciente tren y el revisor le invita a viajar al Polo Norte para conocer a Papá Noel. El autor y artista Chris Van Allsburg, uno de los nombres más respetados en la literatura infantil, recibió en 1986 una medalla Caldecott por los dibujos al pastel que ilustran *The Polar Express*. A Zemeckis le cautivaron igualmente las magníficas y delicadas ilustraciones del libro y trató de recrearlas en la pantalla, ofreciendo a los espectadores la oportunidad de experimentar cómo podría ser un viaje de medianoche al Polo Norte a través de los ojos de un niño. Tiene la curiosidad de que Tom Hanks hace el papel de Niño, Padre, Conductor, Hobo, Vagabundo y Santa Claus. Leslie Harter Zemeckis de Hermana Sarah y Madre; Eddie Deezen de Sabelotodo; Nona M. Gaye de Niña y Peter Scolari de Niño solitario.

MITOS CLÁSICOS Y RECREACIONES HISTÓRICAS

Los mitos clásicos nacidos del ámbito literario han sido narraciones que la humanidad ha construido y adaptado para dar respuesta a alguna de nuestras cuestiones o comportamientos vitales. En la memoria colectiva perviven dioses y héroes que explican el mundo. Sus acciones fueron relatadas y difundidas por medio de la tradición oral y poética, aunque en la actualidad se conocen principalmente gracias a la literatura: primero la griega, luego la latina y más tarde por su impregnación en todas las literaturas. El acercamiento a los mitos clásicos requiere la consulta a diccionarios mitológicos, si falta una obra literaria más directa, que nos permitan identificar y conocer la personalidad del dios, héroe o musa antes de ver su representación en el cine, para comprobar el tratamiento que le han dado y su fidelidad al original. Los mitos de las películas elegidas son de fácil identificación.

Tenemos: *Furia de titanes (Clash Of The Titans)* (1981) EE.UU. Dirección: Desmond Davies. Género: Aventuras y mitológica. Perseo, hijo del dios Zeus, debe superar una serie de difíciles pruebas para asegurar la perdurabilidad del reinado. Argos decide sacrificar a su hija y a su nieto Perseo, Zeus les salva y arrasa la ciudad. Perseo crece feliz en su nuevo hogar, hasta que la diosa Thetis se lo lleva y le abandona a su suerte, para vengarse de la deformidad que Zeus ha dado a su hijo Calibos. Al conocer la noticia, Zeus ordena a otros dioses que protejan a su hijo. Pegaso y un búho mecánico serán sus aliados... Pero lobos de dos cabezas, Medusa, criaturas marinas gigantescas, escorpiones descomunales pondrán en peligro la vida de Perseo. Aunque, desde la perspectiva actual tiene un formato ingenuo, tiene el atractivo del trabajo de Ray Harryhausen en los efectos especiales y un plantel de actores veteranos encabezados por Laurence Olivier y Ursula Andress en el papel de dioses.

Troya (2004) EE.UU. Dirección: Wolfgang Petersen. Género: Aventuras. En la antigua Grecia, Paris, príncipe de Troya (Orlando Bloom) y Helena (Diane Kruger), reina de Esparta, desencadenan una guerra que asolará una civilización. El rapto de Helena por Paris, que la separa de su esposo, el rey Menelao (Brendan Gleeson), es un insulto que no se puede tolerar. El orgullo familiar establece que una afrenta a Menelao es una afrenta a su hermano Agamenón (Brian Cox), el poderoso rey de Micenas, que no tarda en reunir a todas las grandes tribus de Grecia para recuperar a Helena de manos de los troyanos y defender el honor de su hermano. La guerra es central en la épica grecolatina y fue narrada en un ciclo de poemas épicos de los que sólo dos nos han llegado: *La Ilíada* y *La Odisea* de Homero. *La Ilíada* describe un episodio de esta guerra, y *La Odisea* narra el viaje de vuelta a casa de uno de los líderes griegos. Parece que la guerra de Troya deriva de algún conflicto real, fechado entre 1100 a. C. y 1300 a. C. Es difícil materializar personajes como Aquiles, Héctor, Ajax, Paris o la hermosa Helena, y resumir en 163 minutos la historia que mezcla espectaculares batallas con un conflicto amoroso, político y de ambición por el poder; duelos entre héroes legendarios, reflexiones acerca de la ética y el honor y mitología e interferencias entre dioses y hombres. Con todo, se trata de una obra aceptable y en ocasiones espectacular que nos familiariza con los orígenes de la literatura.

Alejandro Magno (Alexander) EE.UU. (2004) Dirección: Oliver Stone. Género: Drama y aventuras.[2] A los 25 años, este joven militar, jamás derrotado, había conquistado el noventa por ciento del mundo conocido. Alejandro Magno (Colin Farrell), llevó a su ejército de soldados griegos, macedonios y orientales a lo largo de 35.000 kilómetros de

[2] Es interesante leer la biografía de Mary Renault (1998) *Alejandro Magno* Salvat Editores, S.A para poder comparar con la película y comprobar las semejanzas y diferencias entre los dos texos.

asedios y conquistas y cuando murió, a los 32 años, había forjado un imperio sin igual en la historia. Ambientada en el mundo pre-cristiano, de costumbres sociales y morales muy distintas de las de hoy. La película explora una época de una belleza inigualable, gran brutalidad, grandes ideales y terribles traiciones. Examina de forma honesta y atrevida la vida de Alejandro; la relación con: su madre Olimpia (Angelina Jolie), su padre Filipo (Val Kilmer), su gran amigo y comandante Hefestión (Jared Leto), su ambiciosa y hermosa mujer Roxana (Rosario Dawson) y su confidente y leal general Tolomeo (Anthony Hopkins).

MITOS ORIENTALES

Ha habido una representación exigua de los cuentos orientales más representativos, *Las mil y una noches,* en el cine de la tele. Se pudo ver *Las aventuras de Simbad (Captain Sinbad)* (1963) Alemania, EE.UU., Dirección: Byron Haskin. Trata de los relatos de *Simbad el Marino*[3]. Género: Aventuras. Es una película con situaciones imaginativas: Simbad intenta derrocar al malvado El-Kerim, un cruel dictador de un país lejano que tiene retenida a la bella princesa Jana. Para conseguirlo deberá robar el corazón de El-Kerim, que está escondido en una remota torre de marfil. Ligera, agradable y llena de fantasía, ideal para pasar un muy buen rato sin complicaciones.

MITOS MEDIEVALES

La literatura épica medieval celebra las hazañas de antepasados, las victorias del propio pueblo y las guerras contra vecinos u opresores; encomia el valor de héroes, narra traiciones, venganzas y luchas internas. Presentamos algunos ejemplos:

Los caballeros del rey Arturo[4] *(Knights of the Round Table)* (1953) Gran Bretaña. Dirección: Richard Thorpe. Género: Drama. Aventura de capa y espada basada en viejas leyendas de la Alta Media protagonizadas por el legendario Rey Arturo y sus justicieros caballeros. Sir Lancelot se debate entre la fidelidad que debe al rey Arturo, su mejor amigo y los sentimientos que alberga hacia su reina. El caballero Lancelot y la reina Ginebra reprimen el mutuo amor que se profesan, pero el malvado Mordred utilizará el asunto para conseguir sus oscuros propósitos. Es la primera película de aventuras en la que la Metro utilizó el Cinemascope.

Robín de los bosques[5] *(The Adventures of Robin Hood)* (1938) EE.UU. Dirección: Michael Curtiz y William Keighley. Basada en la leyenda del arquetipo del héroe del folklore inglés medieval. Es uno de los trabajos más conseguidos de la asociación Michael Curtiz/Errol Flynn como director y actor y Olivia de Havilland en una de las cumbres del género cinematográfico, con una ambientación que capta magníficamente el mundo épico y heroico.

La espada mágica (En busca de Camelot) Quest for Camelot. The Magic Sword (1998) EE.UU. Director: Frederick Du Chau. *Género:* Dibujos animados. Fantástica. Basada en la novela *The King's Damosel*, (1976) de Vera Chapman. El argumento es el de otras adaptaciones al ciclo artúrico de los que la película ha tomado prestado algún elemento. Sin embargo, la trama es rica en personajes divertidos y con situaciones sugerentes. La acción avanza a ritmo trepidante; con cierta precipitación narrativa, que impide la detención en los buenos momentos. Relata la historia de Kayley, una joven huérfana de padre que podrá demostrar su coraje y valentía cuando el malvado Barón Rúber, tras robar y extraviar la mágica espada Excálibur, amenaza con sus diabólicos engendros la existencia de Camelot y al propio Rey Arturo. En su accidentado periplo en busca de Excálibur, la intrépida Kayley será ayudada por Garrett –un joven y solitario escudero ciego– y por un di-

[3] Para leer Los viajes de Simbad el Marino y comparar con lo tratado en la película, en la pàgina: http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/LiteraturaAsiatica/lasmilyunanoches/Simbad.asp

[4] El libro *La muerte de Arturo*, también *Le Morte d'Arthur*, es la versión de Sir Thomas Malory de la historia del Rey Arturo y los Caballeros de la Mesa Redonda, basada en varias leyendas inglesas y francesas, ha inspirado la novela de John Steinbeck *Los hechos del rey Arturo y sus nobles caballeros* o la obra *Camelot*, de T.H. White.

[5] Alejandro Dumas (1863) *El Príncipe de los Ladrones* y *Robin Hood el Proscrito* y el primer clásico de la literatura infantil fue Howard Pyle (1883) *Las aventuras de Robin Hood.*

vertido dragón con dos cabezas. Es una buena revisión animada del clásico del Rey Arturo, con algunos efectos en 3D.

El Cid, la leyenda (2003) España. Dirección, José Pozo. Género: Animación, aventuras. La vida de Rodrigo, valiente hijo de un noble castellano con un futuro prometedor, transcurre entre la educación que recibe en la Corte, las correrías con su mejor amigo Sancho y las furtivas visitas a su amada Jimena, la hija del conde de Gormaz, que se opone a la relación de los dos jóvenes. Pero la felicidad no dura eternamente y tras la muerte del rey Fernando, Rodrigo se ve envuelto en un mundo de conspiraciones que acabará con la vida de Sancho y la consiguiente coronación del infante Alfonso. Contra todo pronóstico, Rodrigo pierde todo aquello que tenía, incluso el amor de Jimena, al ser desterrado. Junto a unos pocos hombres, y con la ayuda del príncipe Al-Mutamin, Rodrigo inicia una aventura llena de acción y pasión que pasará a la historia, recuperando territorios y enfrentándose al malvado Ben Yussuff, quien, empeñado en conquistar la península Ibérica, se convierte en el acérrimo enemigo del rey Alfonso. Rodrigo, en su esfuerzo por reclamar el perdón del monarca y por recuperar su posición en la Corte y el amor de Jimena, descubre el valor de la amistad, del coraje y del honor. *El Cid, la leyenda* es una emocionante película de aventuras basada en los hechos históricos que rodearon la figura del héroe medieval castellano. Sin olvidar el contexto legendario del personaje, la película adapta sus vivencias a todos los públicos, en una cinta de animación con una espectacular banda sonora.

MITOS CONTEMPORÁNEOS

Las historias se fundamentan en una peripecia protagonizada por un héroe o conjunto de héroes. Las tramas suelen reproducir un modelo de orden legendario, nacido en las antiguas sagas mitológicas, reforzado por la novela de caballerías y, finalmente, actualizado a través de la literatura folletinesca a veces, con entramados complejos. Procura impresionar y enganchar a lectores o espectadores; para ello prolonga las situaciones peligrosas o de angustia y alarga su resolución. Los personajes reiteran pautas que antes popularizó la literatura: su romanticismo, el compromiso con los valores morales y la lucha por reinstaurar la justicia perdida.

Tarzán de los monos (Tarzan, the Ape Man) (1932) EE.UU. Director: W. S. Van Dyke. Género: Aventuras. Situada en África. Primera película sonora en la que Tarzán conoce a Jane, que busca un mítico cementerio de elefantes. Adaptación del conocido personaje de Edgar Rice Burroughs,[6] en la novela publicada en 1914. Protagonizada por el campeón olímpico de natación, que dio título a un mito y es una obra clave del género de aventuras. Weissmuller y Sullivan[7] son la mejor pareja Tarzán-Jane de todos los tiempos. Ésta fue la primera de una larga serie de aventuras del legendario rey de la selva. Maureen O'Sullivan llegó a dejar en los años cuarenta su personaje en busca de otros papeles; pero desde esa película Weissmuller fue, para la historia del cine, sinónimo de Tarzán. También hemos tenido ocasión de ver *Greystoke, la leyenda de Tarzán, rey de los monos (Greystoke: The Legend of Tarzan, Lord of the Apes)* **(1984)** Director: Hugh Hudson**. Género: Aventuras.** Relectura del *Tarzan* de Edgar Rice Burroughs; con una reinterpretación en clave de drama de un personaje que había sido sólo cine de aventuras. Desde su estreno en los años veinte, Tarzán había sido un occidental crecido entre simios, capaz de salir ileso de mil y un retos. El personaje, desde Barker hasta Weismuller, desde Ely hasta Crabbe, apenas han tenido que ver con el que encarna Christopher Lambert. Ahora es un Tarzán que descubre su pasado, su historia, sus raíces, estupefacto. Con una

[6] Escritor de género fantástico célebre por sus series de historias de Barsoom, ambientadas en Marte, de Pellucidar, que tienen lugar en el centro de la Tierra y, en especial, por la creación del personaje de Tarzán.

[7] Johnny Weissmuller, Maureen O'Sullivan.

ambientación cuidada, Greystoke… contó con un guión de Robert Towne, que firmó con pseudónimo y con el que tuvo una nominación al Oscar. Andie McDowell interpretaba a Jane Porter, la novia de Tarzán. Su acento sureño no iba bien con el personaje y el director decidió sustituir su voz por la de la veterana Glenn Close.

Aventuras de Quentin Durward (*The Adventures of Quentin Durward.*) (1955) Gran Bretaña. Director: Richard Thorpe. Género: Aventuras, romántica. Historia de acción, basada en la novela homónima de sir Walter Scott escrita en 1828, que muestra la Francia del siglo XV, el año 1468. El guión es fiel al argumento de Scott. La película, rodada en Inglaterra y Francia, evoca muy bien la época. El rey Luis XI intenta evitar las incesantes maquinaciones de su vasallo, el Duque de Burgundy (Alec Clunes) de quien sospecha que tiene ambiciones contrarias a sus intereses. El escocés Quentin Durward (Robert Taylor) es enviado a Francia por su tío (Ernest Thesiger) para obtener información sobre Isabell, Condesa de Marcroy (Kay Kendall), su posible futura esposa. Durward se enamora de la dama, pero respeta la misión que tiene. Luis planea que la dama sea capturada por el infame conde William De La Marck (Duncan Lamont) conocido como el Salvaje Jabalí de Árdenas.

La ciudad de oro del capitán Nemo (*Captain Nemo and the Underwater City)*, EE.UU., (1969) Dirección: James Hill. Género: Aventuras. Se desarrolla en la segunda mitad del siglo XIX. Protagonizada por el capitán Nemo, en una aventura con acción anterior a la contemplada en *Los hijos del capitán Grant* (1867), *Veinte mil leguas de viaje submarino* (1870) y *La isla misteriosa* (1874) escritas por Julio Verne.[8] El capitán Nemo (Robert Ryan) ha creado Templemer, una sociedad submarina habitada por náufragos o por gente decepcionada, voluntariamente exilada del mundo exterior; una sociedad utópica donde no existe el dinero (pese a que abunda el oro) y todos viven en armonía, en contraposición al mundo exterior. La llegada del senador americano Robert Fraser (Chuck Connors) a Templemer, junto con otros náufragos, dará origen a una interesante situación. Él está en una utopía hecha realidad, pero en Estados Unidos (en plena guerra civil) se le necesita con urgencia.

En la misma línea, *De la Tierra a la Luna* (*From the Earth to the Moon)*, (1958) EE.UU. Dirección: Byron Haskin. Género: Aventuras. Adaptación de la premonitoria historia de Julio Verne *De la tierra a la luna* (*De la Terre à la Lune*) (1865) y su secuela *Alrededor de la luna (Autour de la Lune),* en una versión libre, con un material rico en posibilidades, poco aprovechado. Situada al acabar la Guerra de Secesión, el sabio americano Victor Barbicane muestra a los demás miembros del Victory Club su último descubrimiento: el «X Power», que tiene una energía superior a todo lo anteriormente inventado. Aceptando un reto de su antiguo rival Stuyvesant Nicholl, Barbicane demuestra el poder de destrucción de una pequeña cantidad del X Power. Al final, decide que la primera prueba para ese descubrimiento será crear un proyectil con energía para llegar a la luna. Acompañado por Nicholl y su asistente Ben Sharpe, Barbicane se embarca en la astronave-proyectil Columbiad, en la primera expedición de ida y vuelta al satélite, que permite mostrar la fuerza de X Power.

La isla del tesoro (Treasure Island) (1990) EE.UU. Director: Fraser Heston. Género: Aventuras. Con gran equilibrio entre lo real y lo fantástico. Basada en la obra del mismo título, de Robert Louis Stevenson, publicada en 1883. Su argumento trata del joven Jim Hawkins que conoce al Capitán Billy Bones en la pensión, donde Jim trabaja con su madre; el capitán muere tras ser perseguido por los bucaneros, encabezados por Blind Pew. Jim y su madre

[8] Las dos obras de Verne con Nemo como protagonista también han sido llevadas al cine: *20. 000 Leagues under the sea* EE.UU. (1954) y la británica *Mysterious Island* (1961).

rechazan el ataque y descubren luego que Bill Bones posee lo que parece el mapa de un tesoro. Jim se embarcará en un navío con Squire Trelawney y el Dr. Livesey para encontrar el tesoro de la misteriosa isla. La obra lo tiene todo para convertirse en la aventura de aventuras. La novela ha tenido varias adaptaciones cinematográficas, la presentada en TV estas Navidades es verosímil[9] y Fraser Clarke Heston saca buen partido a la historia con un reparto muy valioso: Charlton Heston, Christian Bale, Oliver Reed y Christopher Lee, entre otros; también es importante la reconstrucción histórica y las localizaciones de la isla.

El último mohicano (The Last Of The Mohicans) (1992) EE.UU. Director: Michael Mannasseri. Género: Aventura bélica, romance. Esta versión de la novela de James Fenimore Cooper, publicada en 1826, está centrada en los conflictos entre el ejército inglés y los colonos en tiempos de las guerras de la segunda mitad del siglo XVIII, en 1757, con los indios y los franceses. En el momento relatado, franceses e ingleses llevan tres años luchando en tierras norteamericanas. Mandos británicos reclutan a gentes del lugar, nativos y granjeros asentados para formar una milicia capaz de enfrentarse al ejército franco-indio que se acerca por el sur, a orillas del río Hudson. Ojo de Halcón (Daniel Day-Lewis) es un blanco adoptado y criado por los indios mohicanos que vive junto a su padre Chingachgook (Russell Means) y su hermano Uncas (Eric Schweig). Tras rescatar de una emboscada de los indios hurones a Cora Munro (Madeleine Stowe) y a su hermana pequeña Alice (Jodhi May), hijas de un oficial británico, los tres deciden acompañarlas al fuerte inglés William Henry, acechado por franceses y hurones. Allí les obligan a quedarse junto a un grupo de británicos que acaban de llegar de las colonias. A pesar de la situación, Ojo de Halcón, que se niega a pertenecer a ninguna milicia, y Cora Munro viven una apasionada historia de amor durante la guerra que mantienen franceses e ingleses con sus respectivas tribus aliadas.

Kim de la India (Kim) (1950) EE.UU. Director: Victor Saville. Género: Aventuras. Adaptación de la novela de Rudyard Kipling publicada en 1901, ambientada en la India de 1880. El ejército colonial británico combate a los rebeldes nativos hindúes. En medio del conflicto, un niño huérfano hace amistad con un comerciante de caballos, y descubre que su amigo no es lo que aparenta ser, ya que en realidad trabaja como espía. Una joya dentro del cine de aventuras.

Los tres mosqueteros (The Three Musketeers) (1993) Dirección: Stephen Herek. Género: Aventuras. Es la versión de la obra de Alejandro Dumas escrita en 1844. El temerario y joven aventurero D'Artagnan se dirige a París para unirse a la guardia especial del rey como mosquetero, pero descubre que este cuerpo de honor ha sido disuelto y que sólo tres de sus miembros permanecen leales al trono: el simpático Aramis, el melancólico Athos y el robusto Porthos. Juntos, deberán enfrentarse al cardenal Richelieu, a la bella y astuta Milady De Winter y al infame conde de Rocheford, aliados en un complot para destronar al rey Luis XIII.

El prisionero de Zenda (The Prisoner of Zenda) (1952) EE.UU. Dirección: Richard Thorpe. Género: Aventuras. Versión del clásico de capa y espada de Anthony Hope publicada en 1844, sobre un inglés que debe hacerse pasar por el príncipe de la corona de Ruritania. En un país imaginario, el soberano es secuestrado la víspera de la coronación por su ambicioso hermano que desea el trono para él. Unos súbditos fieles adivinan las intenciones del perverso hermano y suplantan al rey, por un turista. Nadie nota la diferencia. Pero hay que rescatar al verdadero rey. Al día siguiente se prepara una expedición para

[9] No puede olvidarse la versión de Victor Fleming en 1934.

sacarlo del Castillo de Zenda, donde está secuestrado. El turista, enamorado de una princesa de la corte, participa activamente en la lucha. Como premio, conseguirá el amor de la princesa.

Parque Jurásico III (Jurassic Park III) (2001) EE.UU. Dirección: Joe Johnston. Género: Aventuras, fantástico, terror. Es la tercera de una saga literaria y cinematográfica que comenzó con la novela del mismo nombre del escritor estadounidense Michael Crichton, publicada en 1990. Las anteriores entregas fueron dirigidas en por Steven Spielberg, en 1993 y 1997. Este capítulo es menos acertado que los anteriores que eran fantásticos y de aventuras. En este, un chico es el único superviviente de un fatal accidente y queda atrapado nada menos que en la temible Isla Sorna, donde las salvajes bestias prehistóricas, creadas genéticamente para el fracasado parque, encontraron su hábitat ideal para sobrevivir y desarrollarse.

Descubriendo Nunca Jamás (*Finding Neverland (AKA J. M. Barrie's Neverland)* (2004) Reino Unido. Dirección Marc Forster. Género: Drama. Es el primer guión de David Magee, que adaptó para la ocasión la novela de Allan Knee *The Man Who Was Peter Pan* (1998). El escritor escocés James Matthew Barrie conoce a la familia Llewelyn Davies, formada por cuatro niños huérfanos de padre y por su encantadora madre Sylvia. Poco a poco, Barrie se va convirtiendo en un miembro más de la familia, ante el creciente disgusto de la severa suegra de Sylvia, que no ve con buenos ojos una relación que está dando pábulo a toda clase de habladurías por parte de la "buena sociedad" de Londres. Este nuevo círculo lo transportará a un mundo cargado de magia y emociones, que le hará escribir la obra más sincera de toda su carrera, *Peter Pan*. Relato de gran belleza y lleno de magia que nos eleva sobre el escenario londinense.

El señor de los anillos: El retorno del Rey (The Lord of the Rings: The Return of the King). (2003) Género: Aventuras, acción, fantástica. Es la tercera película de la trilogía de "El Señor de los anillos" dirigida por Peter Jackson y basada en la tercera parte de la obra de J.R.R. Tolkien, publicada en 1955. Trata de la última parte del viaje que emprendieron los nueve compañeros (de los cuales quedan solamente ocho) para salvar a la Tierra Media de la oscuridad impuesta por Sauron. En esta parte, se decidirá el destino de todos los habitantes del lugar. El guión, aunque no se ajusta totalmente al libro, realza el carácter de los personajes que Tolkien describió en sus obras y tiene un ritmo más dinámico. Los primeros dos filmes fueron *El Señor de los Anillos: La Comunidad del Anillo* (2001) y *El Señor de los Anillos: Las Dos Torres* (2002) John Ronald Reuel Tolkien tiene una obra que es objeto de culto. Desde hace algunos años, ha revitalizado el género de epopeya medieval.

Harry Potter y el prisionero de Azkaban (Harry Potter and the Prisoner of Azkaban) (2004) Dirección, Alfonso Cuarón. Género: Aventuras, fantasía. Es la tercera entrega de la taquillera serie cinematográfica basada en las populares novelas de Joanne Kathleen Rowling.[10] Muestra una atmósfera más oscura y tenebrosa que en las anteriores. Harry Potter (Daniel Radcliffe), de 13 años, está pasando otro verano más con los Dursley, sus deprimentes parientes. Se aburre por no practicar ningún tipo de magia. La aventura empieza cuando Harry es llevado por el Autobús Noctámbulo al *pub* del Caldero Chorreante, donde el Ministro de la Magia, Cornelius Funge decide juzgarlo por utilizar la magia fuera del colegio. Si Fudge no expulsa a Harry es porque un peligroso y enigmático mago, Sirius Black, se ha escapado de la Prisión de Azkaban y parece que está buscando a Harry. Para empeorar las cosas, en Hogwarts se alojan los aterradores guardas de Azkaban, los Dementores, que absorben las almas de sus presas y desgraciadamente Ha-

[10] *Harry Potter y la piedra filosofal* (1997), *Harry Potter y la cámara secreta* (1998), *Harry Potter y el prisionero de Azkaban* (1999).

rry parece sentirse inexplicablemente atraídos por ellos. Este tercer año del protagonista en Hogwarts tiene nuevos personajes como Buckbeak, o Hipogrifo, mitad pájaro, mitad caballo; impresionantes aventuras, incluidas las visitas clandestinas al pueblo de magos de Hogsmeade, descifrando secretos ocultos en un encantado Mapa del Merodeador y un viaje aterrador a la Casa de los Gritos. Protagonizada por Daniel Radcliffe (Harry Potter), Emma Watson (Hermione Granger), Rupert GrintGary Oldman (Sirius Black) y Michael Gambon (Albus Dumbledore).

NOVELA GÓTICA

Surgida en la Inglaterra de finales del siglo XVIII. El renacimiento de lo gótico fue una expresión emocional, estética y filosófica que reaccionaba contra el pensamiento dominante de la Ilustración. La novela gótica es inseparable de ciertos elementos de ambientación: paisajes sombríos, bosques tenebrosos, ruinas medievales y castillos con sus respectivos sótanos, criptas y pasadizos bien poblados de fantasmas, ruidos nocturnos, cadenas, esqueletos, demonios... Su máxima representante es Ann Radcliffe.

Drácula de Bram Stoker (Bram Stoker's Drácula) (1992) EE.UU. Dirección: Francis Ford Coppola. Género: Terror, romance, vampiros. Adaptación del la novela, publicada en mayo 1897, de Bram Stoker. Es una película polémica; el argumento es cercano al de Stoker, pero el tratamiento romántico del personaje distancia al protagonista del de la obra literaria. El vampiro original encarna el mal absoluto, que pretende destruir la sociedad de su tiempo, y el guión de Hart presenta a Drácula como un amante atormentado con deseos de venganza. Antes de convertirse en vampiro, el conde Drácula era el príncipe Vlad, quien tras conocer la muerte de su prometida, vendió su alma al diablo. Cuatro siglos después, en Londres, encuentra a Mina, reencarnación de su amor perdido. Es una película barroca, poco coherente, pero ha tenido gran influencia en el cine americano de los años noventa por su poder visual y narrativo con fórmulas innovadoras en un film destinado a grandes públicos.

DRAMA ROMÁNTICO

Se caracteriza por la mezcla de lo cómico con lo trágico. Puede tener personajes de distinta condición social y estar escrito en prosa o verso. Tiene un cronotopo dinámico que rompe las tres unidades aristotélicas, de acción, espacio y tiempo. Ambientación lúgubre, nocturna o agitada por todo tipo de fenómenos de la naturaleza: tormentas, rayos, naufragios, etcétera. Ruptura de la unidad de estilo, se mezcla prosa y verso, con polimetría métrica. Rechazo de los temas grecolatinos y preferencia por los de historia medieval, las leyendas y las civilizaciones exóticas y remotas. Los personajes suelen ser misteriosos o rebeldes a la sociedad de su época, contra la cual se enfrentan.

El fantasma de la ópera de Andrew Lloyd Webber (Andrew Lloyd Webber's The phantom of the opera) (2004) EE.UU. Reino Unido, Dirección Joel Schumacher. Género: Musical. Basada en el musical de Andrew Lloyd Webber y, a su vez, en la novela *Le fantôme de l'opéra* de Gaston Leroux, publicada en 1910 y adaptada numerosas veces en cine y teatro. La Ópera de París prepara el estreno de su espectáculo más fastuoso, pero un misterio se oculta entre bastidores: la presencia del Fantasma (Gerald Butler). Nadie sabe qué o quién es, pero sus apariciones son cada vez más frecuentes y producen pánico. Sólo Christine (Emmy Rossum), una joven bailarina, puede acercarse a él: el Fantasma es su maestro que le enseña a cantar. Pero lo que Christine no sabe es que el Fantasma está profundamente enamorado de ella y no permitirá que nadie se interponga en su camino.

Shakespeare in Love (Shakespeare enamorado) (1998) EE.UU. Dirección: John Madden. Género: Comedia romántica. Basada en el libro homónimo de Louis de Bernières. Presenta el verano de 1593. El joven autor de la escena londinense William Shakespeare (Joseph Fiennes) sufre un bloqueo total en su inspiración. Por mucho que lo intenta, y a pesar de la presión que recibe de financieros y dueños de salas de teatro, no consigue concentrarse en su nueva obra que ha titulado "Romeo, Ethel y la hija del pirata". Lo que Will necesita es una musa. Y en una conjunción extraordinaria en donde la vida imita al arte, encuentra a una mujer de la que se enamora y que le lleva a una aventura dramática de amores contrariados. El paralelismo entre realidad y ficción, nos introduce en la creación de una de las cumbres de la literatura universal de todos los tiempos, *Romeo y Julieta*. Vemos cómo lo real y lo ficticio pueden estar separados por una delgada línea que a menudo se confunde, y cómo la realidad a menudo condiciona la ficción. Ha de señalarse la brillante dirección de Madden con una puesta en escena impecable; la complicidad de una cámara con el travelling circular como instrumento al servicio de la historia, y una excelente labor de montaje. En *Shakespeare in love* sobresale la dirección artística, el vestuario y la banda sonora de S. Warbeck; galardonados justamente con el Oscar de la Academia.

West Side Store (1961) EE.UU. Dirección: Robert Wise y Jerome Robbins. Género: Musical, drama. Los Montesco y los Capuleto no son familias sino bandas callejeras, no viven en Verona sino en Manhattan, son los Sharks de Puerto Rico y los Jets de Nueva York y sus rivalidades las dilucidan bailando al ritmo de Leonard Bernstein. Un musical de inmenso éxito que adaptó la historia - de Romeo (Richard Beymer) y Julieta (Natalie Wood): ellos son el verdadero corazón de *West Side Story* con unos espléndidos números de baile, para conseguir la gloria con diez Oscars. En el West Side de Nueva York, se disputan la hegemonía dos bandas de jóvenes: los *sharks,* procedentes de Puerto Rico, y los *jets*, de ascendencia anglosajona. Estos últimos están comandados por Riff, una vez que Tony abandonó la pandilla para llevar una vida normal y poder trabajar. Por otra parte, Bernardo, que es el jefe de los portorriqueños, convive con su hermana, María, recién llegada de la isla. Una noche, en un baile, coinciden los dos grupos y están a punto de provocar una violenta pelea.

DRAMA

Plantea conflictos entre los principales personajes provocando una respuesta emotiva en el lector/espectador, porque apela a su sensibilidad. Los problemas de los personajes están relacionados con la pasión o problemas interiores. Promueve la moralidad como eje central y, por ello, tienen una dimensión didáctica.

Mujercitas (Little Women) (1994) EE.UU. Dirección: Mervyn le Roy. Melodrama. Género: Drama. Nueva versión en color de la novela de Louisa May Alcott[11] publicada en septiembre de 1868. Situada en Estados Unidos, durante la década de 1860 y con el fondo de la guerra civil. Marmee se queda sola con sus cuatro hijas; sus "mujercitas": Jo, un torbellino de energía; Meg, más formal; la frágil Beth y la romántica Amy. Marmee y la tía March les orientan sobre cuestiones como la independencia, el amor y la importancia de la familia. Es una interesante historia sobre cómo la vida da y quita, una respetable muestra de las diferencias humanas, sus complejidades, sus deseos, sus anhelos, sus objetivos, etcétera. Buena interpretación de Winona Ryder, Gabriel Byrne, Trini Alvarado, Kristen Dunst, Susan Saradon, Samantha Matis, Claire Danes, Cristian Bale y Eric Stolz.

[11] Se han hecho varias versiones. La primera en 1917, dirigida por Alexander Butler, en versión muda. La de Harley Knoles de 1918. En 1933 la de George Cukor que se considera la mejor. Aún hay otras de menor importancia antes de la que comentamos.

CÓMIC

Equivale a historieta (del inglés *comic*, o tebeo, de la revista española). Son una serie de dibujos que constituye un relato, con texto o sin él, así como al libro o revista que la contiene. Hemos de atender con ese formato inicial la inolvidable historia de *Superman* (1978) Dirigida por Richard Donner. Género: Aventuras, fantástica. Lujosa recreación del famoso personaje del cómic de Jerry Siegel y Joe Shuster. Su primera aparición fue en la revista *Action Comics N° 1* en 1938. Fue el primer superhéroe en la historia, es decir, con habilidades sobrehumanas. Desde el planeta Kripton, un recién nacido es enviado por sus padres al espacio ante su inminente destrucción. La nave aterrizará en la tierra y el bebé -ya un pequeño niño-, es adoptado por unos padres granjeros que le inculcan los mejores valores. Con los años el joven irá a vivir a trabajar a Metrópolis donde es consciente de sus poderes sobrenaturales que utilizará para intentar acabar contra el mal.

Blade Trinity (2004) EE.UU. Dirección: David S. Goyer. Género: Acción. Basada en los personajes creados por Marv Wolfman y Gene Colan en *The curse of Dracula* en 1998. Género, acción y terror, *thriller* y fantástico. En el desierto iraquí los líderes de los vampiros están resucitando a Drácula, la terrible criatura que fue el origen de su raza. Actualmente conocido como Drake (Dominic Purcell), este espeluznante vampiro posee poderes únicos que le permiten aguantar la luz. Una complicación añadida para Blade (Wesley Snipes) es la decisión de los líderes vampiros de lanzar una campaña difamatoria contra él calificándole de monstruo asesino e instigando al FBI a ir en su busca. Cuando Blade y Whistler (Kris Kristofferson) tienen un enfrentamiento explosivo con el Agente Cumberland (James Remar) del FBI queda claro que el cazador de vampiros necesita ayuda. La primera película de *Blade* logró una gran audiencia en todo el mundo cuando se estrenó en 1998 y *Blade II* fue un éxito de taquilla aún mayor. En *Blade III* nuestro protagonista tiene que enfrentarse al mayor reto de su carrera de cazador de vampiros. En la serie han procurado hacer películas muy distintas. Uno de los puntos fuertes del primer Blade fue que estaba ambientado en el mundo real. En esta ocasión quieren ir más lejos en términos. Blade Trinity da más peso a los personajes. Su productor Peter Frankfurt señala que tiene mejor historia pero que se debe no tanto a la trama como a los nuevos personajes que han introducido: de estilo y del ambiente real de la primera entrega. Esta película se distingue de las dos anteriores porque tiene más humor, se desarrolla en el mundo real, hay diferencias en el uso del color o la iluminación, que se corresponde a la evolución emocional de Blade. Otra innovación del decorado fue que se construyó exactamente como un edificio real.

Spider-Man 2 (2004) EE.UU. Dirección: Sam Raimi. Género: Acción, ciencia-ficción. Basada en una historia de Alfred Gough, Miles Millar y Michael Chabon; y en el cómic de Marvel de Stan Lee y Steve Ditko en agosto de 1962 para la historieta *Amazing Fantasy* número 15. Una vez presentados los personajes principales en la película inicial, Spider-Man II logra desarrollarse mejor que la primera; la vida de cada uno de los protagonistas tiene mayor profundidad y soltura; se tejen historias que surcan el romance, la aventura, la ambición, el dolor, la venganza y la frustración. Peter Parker tiene problemas existenciales; para sus compañeros del colegio es tan sólo un cerebrito con apariencia de perdedor, trabaja como fotógrafo mal pagado, le falta una chica a causa de su doble vida y para colmo está en quiebra y su tía junto con él. Todas estas situaciones miserables engrandecen la película, pues identifican al héroe invencible con las problemáticas

que todos hemos afrontado alguna vez. *Spider-Man* no es un poderoso paladín, sino un joven con hormonas, sueños, tristezas y una telaraña de conflictos muy íntimos. En el otro extremo, el Dr. Otto Octavius está a punto de lograr el descubrimiento científico del siglo: El control absoluto de la fusión como una fuente de energía económica para la humanidad; sin embargo y debido a un pequeño fallo experimental, su cuerpo termina adherido a una de sus herramientas de trabajo, un arnés con brazos mecánicos que parecen tener vida propia y acaban por dominar su vida.

X-Men: la decisión final (X-Men: The last stand) (2006) EE.UU. Dirigida por Brett Ratner. Género: Acción con mezcla de ciencia-ficción. Es el último capítulo de la trilogía cinematográfica de los *X-Men*; es una digna conclusión de la trilogía. Por primera vez, los mutantes pueden elegir: seguir con su singularidad, aunque eso les aísle y les separe, o renunciar a sus poderes y convertirse en seres humanos normales. Los opuestos puntos de vista de los líderes mutantes, Charles Xavier (Patrick Stewart), que aboga por la tolerancia, y Magneto (Ian McKellen), que cree en la supervivencia de los más aptos, se ven sometidos a la prueba definitiva: desencadenar la guerra que pondrá fin a todas las guerras. Los orígenes de *X-Men* son el cómic y las películas de Bryan Singer. Título que poco después se cambiaría a *Uncanny X-Men.* **C**onocido como *X-men* o *La Patrulla X* en España y *Hombres X* en Hispanoamérica, nació de la imaginación de Stan Lee y Jack Kirby, el primer número de sus aventuras apareció en septiembre de 1963. Los personajes iniciales eran el profesor Charles Xavier y cinco jóvenes mutantes: Ángel, Bestia, la Chica Maravillosa (Jean Grey), Cíclope y el Hombre de Hielo. Luchaban por la integración en una sociedad humana que les temía y les necesitaba. Se presentó como una analogía a la tensión racial que se vivía en Estados Unidos en la época - Los protagonistas, los líderes de la raza mutante, Magneto en alusión a Malcolm X, y el profesor Xavier en alusión a Martin Luther King utilizaban sus poderes para combatir a otros mutantes que se dedicaban al crimen o a formas de terrorismo por las que pretendían crear una sociedad en la que los mutantes gobernaran y los humanos fueran esclavos. Todos luchaban contra Magneto y sus discípulos. En los años setenta se crean nuevos personajes, algunos de gran popularidad entre los lectores del cómic, especialmente Coloso, Lobezno, Rondador Nocturno y Tormenta. Por ello, numerosos personajes aparecen sólo brevemente en *X-Men* y en *X-Men II*; resultaba imposible desarrollar la personalidad de la mayoría de ellos en los dos largometrajes hechos. En *X-Men: la decisión final* hay referencias que quizás sólo disfrutarán los espectadores familiarizados los personajes originales, por lo que es mejor tomar esta película como continuación de las anteriores y no como adaptación directa del cómic.

Batman Begins (2005) Reino Unido. Director: Christopher Nolan. Género: Acción, aventuras, thriller. Este Batman se acerca mucho al cómic original (Basado en un argumento de David S. Goyer; y a su vez en los personajes de *Batman* creados por Bob Kane en 1939) Angustiado por la muerte de sus padres y su necesidad de honrar su legado, el desilusionado heredero industrial desaparece de Gotham y viaja por el mundo buscando los medios de luchar contra la injusticia y utilizar el miedo contra los que se aprovechan de los que tienen miedo. En su búsqueda por aprender los entresijos de la mente criminal, Bruce es adiestrado por un misterioso hombre llamado Ducard (Liam Neeson) en el dominio de las disciplinas físicas y mentales que le otorgarán el poder para combatir el mal que ha jurado destruir. *Batman Begins* es, junto a *Superman*, la mejor adaptación cinematográfica de

un superhéroe. Aunque su ritmo es irregular, Nolan construye un prólogo brillante que nos asombra, presentando a los principales personajes de la historia al tiempo que los envuelve con una mezcla de variadas situaciones emocionales y una sorprendente profundización en sus personalidades.

Esto ha sido todo, o casi todo lo visto, lo que hemos podido ver, leer, con la llegada de la Navidad. Por lo comentado, vemos que los programadores de todas las cadenas desempolvan programas, series y películas con los que alegrar a los más pequeños en estas fechas en las que el consumo televisivo se dispara. Este curso, con la Televisión Digital Terrestre (TDT) y los nuevos operadores, la oferta se ampliaba más, si cabe. Nos hemos acercado sólo a las películas, los largometrajes que provenían de obras literarias, pero la oferta, como bien se sabe, ha sido mucho mayor. Por otra parte contamos con otras historias que, provengan de obra literaria o no, se presentaban, y siguen, en forma de serie; como *Las tres mellizas, Heidi, Abeja Maya, El oso Yogui, Los Simpson, Fama, Pokemon, Tom &Jerry, Pantera Rosa, Doraemon, el gato cósmico, Smallville: Peligroso. Aladdin, La Sirenita, Supernenas* que merecería se objeto de otra presentación. Como reza el eslogan, TVE, en Navidad, al cumplir sus primeros cincuenta años, no se olvidó de los más pequeños. Emitió en tres capítulos una nueva versión de «*La casa de la pradera*» además de una edición especial de «*Zon@ Disney*» con sus secciones y series con los personajes clásicos como Donald, Mickey. También, el despistado de Goofy se impregnó del aroma a Navidad. *Los Lunnis* –con un nuevo disco solidario en el mercado- protagonizaron un particular «*Cuento de Navidad*». La segunda cadena de la televisión pública, en su franja matinal, incluyó algunas de las series juveniles de éxito, ya clásicas en estas fechas, como *La escuela del agujero negro*, *Las gemelas de Sweet Valley* y *Las chicas Gilmore.* Antena 3 presentó el día de Navidad, desde las 7.30 horas de la mañana, en sesión continua, las películas: *Los hermanos de Santa Claus*. *En busca del valle encantado IX Travesía de los océanos* (2002), *El regreso del reno «Saltarín»* (2001), y *Bob Esponja*

No damos formas de lectura, ni una visión específica de las obras comentadas; no se ha pretendido eso. Aunque podemos encontrar mucho apoyo en la bibliografía que señalamos o buscando en la Web que nos regala con comentarios, sugerencias, de literatura y cine, unidos y comparados o separados y con estudios independientes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

– AARNE, A. / S. THOMPSON (1964) *The Type of he Folktale.* Helsinki.

– AUMONT, J./ M. Marie (1990) *Análisis del film* (Trad.) Barcelona. Ed. Paidós.

– BALLÓ, Jordi/Pérez, (1997) *J. La semilla inmortal*. Barcelona, Ed. Anagrama.

– BETTELHEIM, Bruno (1977) *Psicoanálisis del cuento de hadas*. Ed. Crítica, Madrid.

– ECHAZARRETA, C. / ROMEA CASTRO, C. (2006) *Literatura universal a través del cine.* Barcelona. Editorial: Horsori. Volumen I y II.

– MENDOZA FILLOLA, A. (2001) *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

– PRATS, Lluís (2005) *Cine para educar. Guía de más de 200 películas con valores*. Barcelona, Ed. Belacqua.

– PROPP, Vladimir (1977) *Morfología del cuento*. Madrid. Ed. Fundamentos.

– PUJALS, G. / C. ROMEA (2001) (Coordinación y edición) *Cine y Literatura. Relación y posibilidades didácticas.* Barcelona. Ed. ICE/Horsori.

– ROMEA CASTRO, Celia (2005) "El cine como elemento educativo y formativo". En VV. AA. *El cine un entorno educativo. Diez años de experiencias a través del cine.* Barcelona, Ed. Nancea.

– SÁNCHEZ NORIEGA, J. Luis (2000) *De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación.* Barcelona, Paidós.

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 o, 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.