nº 4

OCNOS

Revista de Estudios sobre Lectura

2008

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

ISSN: 1885-446X

Directores:
Pedro C. Cerrillo
Santiago Yubero

Secretaría de redacción:
Paloma Alfaro
Cristina Cañamares
Ángel Luis Luján
Raúl Navarro
César Sánchez
Sandra Sánchez

Director de Arte:
José A. Perona

Administración:
Andrés Villanueva

Consejo editorial:
Fernando Fraga de Azevedo
(Universidad do Minho, Portugal)

Luis Díaz Viana
(CSIC)

Elisa Larrañaga Rubio
(Universidad de Castilla-La Mancha)

Amando López Valero (Universidad de Murcia)

Gemma Lluch Crespo (Universidad de Valencia)

Carlos J. Martínez Soria
(Director técnico de Ediciones de la UCLM)

Eloy Martos Núñez
(Universidad de Extremadura)

Mª Teresa Miaja
(Universidad Nacional Autónoma de México)

Mª Carmen Utanda Higueras
(Universidad de Castilla-La Mancha)

Consejo Científico Asesor:
José Ignacio Albentosa
(Universidad de Castilla-La Mancha)

José Belmonte
(Universidad de Murcia)

Ana Camps
(Universidad Autónoma de Barcelona)

Ángel G. Cano
(Universidad de Castilla-La Mancha)

Xabier Etxaniz
(Universidad del País Vasco)

Jaime García Padrino
(Universidad Complutense)

Gloria García Rivera
(Universidad de Extremadura)

Pedro Guerrero Ruiz
(Universidad de Murcia)

Gabriel Janer Manila
(Universidad de las Islas Baleares)

Ramón Llorens
(Universidad de Alicante)

Mariana Masera
(Universidad Nacional Autónoma de México)

Antonio Mendoza Fillola
(Universidad de Barcelona)

Michel Moner
(Universidad de Toulouse, Francia)

Martha Montero-Sieburth
(Universidad de Massachussets-Boston)

Ciriaco Morón Arroyo
(Universidad de Cornelle, Estados Unidos)

Pascuala Morote Magán
(Universidad de Valencia)

Ángel Luis Mota Chamón
(Universidad de Castilla-La Mancha)

Jesús Moya Guijarro
(Universidad de Castilla-La Mancha)

Martín Muelas Herráiz
(Universidad de Castilla-La Mancha)

Antonio Mula
(Universidad de Alicante)

Gabriel Núñez
(Universidad de Almería)

Mª José Olaziregi
(Universidad del País Vasco)

Kimberley Reynolds
(Universidad de Newcastle, Reino Unido)

Claudia Rodríguez
(Fundalectura, Colombia)

Blanca A. Roig
(Universidad de Santiago de Compostela)

Tania Rösing
(Universidad de Passo Fundo, Brasil)

Félix Sepúlveda
(Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Mª Victoria Sotomayor
(Universidad Autónoma de Madrid)

Ángel Suárez
(Universidad de Extremadura)

OCNOS

En el ámbito del mundo desarrollado, desde hace ya unos años, se afirma que la sociedad actual es la "sociedad de la información", en unos casos, y la "sociedad del conocimiento", en otros. Y, frecuentemente, se confunden información y conocimiento, que no son la misma cosa: la información es algo externo y rápidamente acumulable, que no es nada si no se asimila, se discrimina, se procesa y se enjuicia y eso no es posible sin competencia lectora, la competencia que hace posible que la información llegue a formar parte de los conocimientos de una persona. El conocimiento, por su parte, es algo interno, estructurado, que se relaciona con el entendimiento y con la inteligencia, que crece lentamente y puede conducir a una acción.

Aunque nunca se ha leído tanto como ahora ni nunca han existido tantos lectores, leer no está de moda, al menos en algunos ámbitos importantes e influyentes de nuestra sociedad; al contrario, es una actividad muy poco valorada por la sociedad, por los medios de comunicación y, particularmente, por los jóvenes: a muchos adolescentes, de los que leen habitualmente, les da vergüenza –incluso miedo, a veces– reconocer ante sus amigos que son lectores, entre otras cosas porque ya han existido casos de intolerable persecución a chicos y chicas que son lectores. Dice Victoria Camps que: *En el entorno silencioso que precisa la lectura se encuentra la causa de que el lector impenitente haya sido visto siempre como un tipo raro, un loco huido del mundo, arrogante o distraído, inactivo y ocioso, peligroso en muchos casos…*["La manía de leer", en Millán, José A. (Coord.): *La lectura en España: informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores, 2002, p. 46.]

La lectura tiene que asumir nuevos retos en estos inicios del tercer milenio, retos que exigen lectores capaces de responder a los mismos desde la libertad y la autonomía crítica que le confieren su condición de lectores competentes. Y para ello es imprescindible que existan intervenciones institucionales decididas que logren modificar esa negativa valoración social de la lectura, hasta llegar a una verdadera *sociedad lectora.*

La revista *Ocnos*, con este número 4 que el lector tiene en sus manos, cumple su cuarto año. En esta ocasión se pueden leer trabajos sobre "Canon literario, educación y escritura femenina", "En torno al sexismo y la enseñanza de textos argumentativos y narrativos", "La neo-subversión en la LIJ", "Leer y escribir en la narrativa realista española", "Los idearios pedagógicos de Martí y Nervo" y "La animación a la lectura como fórmula para captar lectores".

NOS

Con el apoyo científico e institucional de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (http://www.cervantesvirtual.com).

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES
www.cervantesvirtual.com

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

UCLM
UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

CCM
Obra Social
Caja Castilla La Mancha

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 4

Sumario

Noviembre 2008

7 *Canon literario, educación y escritura femenina*
Carmen Servén Díez

21 *En torno al sexismo y la enseñanza de textos argumentativos y narrativos*
Grupo Electra (Milagros Gárate, Isabel Tejerina, Mª Ángeles Melero, Elena Echevarría y Raquel Gutiérrez)

35 *La neo-subversión en la LIJ: ecos de la posmodernidad*
Laura Guerrero Guadarrama

57 *Leer y escribir en la narrativa realista española*
Fermín Ezpeleta Aguilar

69 *Los idearios pedagógicos de José Martí y Amado Nervo*
Ana Vigne Pacheco

77 *La animación a la lectura como fórmula para captar lectores*
Claudia Rodríguez

Servén Díez, Carmen
"Canon literario, educación y escritura femenina", en *Revista OCNOS* nº 4, 2008, p. 7-20. ISSN 1885-446X.

Canon literario, educación y escritura femenina*

Carmen Servén Díez
Universidad Autónoma de Madrid

PALABRAS CLAVE:
Género, materiales didácticos, educación literaria, crítica feminista

KEYWORDS:
Gender, pedagogic materials, literary education, feminist critics

RESUMEN:

La escasa presencia de mujeres en el canon literario habitualmente manejado se deriva de determinadas condiciones socio-históricas. La enseñanza de la Historia de la Literatura no consiste en repetir y transmitir una construcción heredada, sino en ajustar un repertorio de autores para inducir en nuestros estudiantes la curiosidad lectora y proponerles distintas versiones del mundo y de lo humano. La especial posición de las mujeres escritoras en el pasado, su peculiar forma de intervención en el diálogo social y en el mundo artístico, forman parte de las experiencias creativas a lo largo de la historia y deben ser objeto de revisión en clase, si queremos lograr una educación plural y una visión cabal de los hechos literarios. Necesitamos materiales didácticos adecuados a esta nueva perspectiva.

ABSTRACT:

The limited presence of women in the literary canon that is usually consulted derives from a variety of specific socio-historical conditions. The teaching and learning of The History of Literature does not only consist on the repetition and transmission of an inherited construction, but in adjusting a repertoire of authors that would contribute to awake in the students a curiosity for reading, and, at the same time, that would promote different versions of the world as well as of the human condition. The particular position of women writers in the past, and their peculiar ways of intervention, both into de social dialogue, and in the artistic sphere, have shaped all sort of creative experiences along History, and therefore, they must be revised and studied into the classroom. Only by these means we would obtain both a plural education, and, a fair vision of the literary facts. We need new pedagogic materials.

La Literatura aparece como conjunto textual difícilmente definible en una primera aproximación. "Literatura, noción imprecisa", titula Ricardo Senabre el apartado correspondiente a la determinación ontológica de la literatura en un manual muy difundido y explica: "cualquier historia literaria al uso recoge obras dispares cuyo denominador común se nos antoja inexistente" (Senabre 1994: 149). Esta reticencia frente a la caracterización definitiva y simple de lo literario es compartida por otros estudiosos: las definiciones esencialistas han resultado a la postre sujetas a la contingencia histórica, así que los investigadores actualmente dedicados a la teoría de la literatura procuran evitarlas y desplazar la cuestión. J. Culler incluso se pregunta en uno de los apartados de su libro "¿Qué es la literatura y qué importa lo que sea?" (J. Culler 2000: 29); y Harold Bloom todavía es más reacio a toda definición de la Literatura, puesto que explica: "si no eres capaz de reconocerla cuando la lees, nadie puede ayudarte a conocerla o a amarla más" (Bloom 1995: 527).

Desde luego, lo que en la actualidad llamamos en Occidente "Literatura" –usando un rótulo ambiguo y una demarcación conceptual fluctuante–, se ha venido escribiendo y guardando a lo largo de más de veinticinco siglos, pero el sentido actual de la palabra data poco más o menos de 1800, puesto que anteriormente se aplicaba a escritos de conocimiento erudito en general. Como quiera que sea, hoy entendemos que son literarios un conjunto de textos que han superado ciertos procesos

* Fecha de recepción: 10/12/2007
Fecha de aceptación: 12/02/2008

de selección: han sido difundidos y reseñados repetida y esforzadamente por destacados agentes culturales, y llegan hasta el público avalados por los especialistas. O lo que es lo mismo: en la comunicación literaria, el principio de cooperación entre emisor y receptor está "hiperprotegido" (Culler 2000: 38).

Precisamente, la Filología nace para proteger y perpetuar un conjunto de obras consideradas nucleares en la cultura, obras de permanente interés que pueden o no coincidir con los títulos más leídos en un momento dado de la historia. De ahí la noción de *canon literario,* que ha adquirido hoy una importancia radical y una enorme difusión. El canon literario "es una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas", según define Sullá (1998: 11.). Ello presupone que no todas las obras son bastante buenas para ser recordadas y serán relegadas al olvido; que el conjunto de obras dignas de memoria constituye un espejo cultural e ideológico de la identidad propia (local, nacional u occidental); y que esa lista de textos es el resultado de un proceso de selección en el que han intervenido instituciones públicas y minorías dirigentes culturales y políticas.

El proceso de selección se nos aparece hoy como actividad sujeta a las subjetividades de los distintos agentes culturales que intervienen en él, subjetividades que se hallan condicionadas por las normas, criterios y cosmovisión de un momento histórico concreto en que esos agentes viven. El gusto de los lectores es veleidoso y se revela dependiente de las experiencias discentes de esos lectores, de las ofertas de textos que resultan accesibles en cada época, de los juicios de los eruditos y críticos que jamás son unánimes...etcétera. La ausencia de unas marcas identificables y constantes en todo texto literario complica la selección, que es por tanto fruto de unos evaluadores reconocidos como detentadores del gusto pero que ejercen su trabajo sin baremos objetivos.

Como señala Wendell V. Harris ([1991] 1998: 37 y ss.), hay que descartar la idea de que el canon literario responde a criterios de evaluación objetivos y atemporales. Toda valoración de un texto literario es, en realidad, un juicio sobre lo bien que el texto en cuestión satisface las necesidades cambiantes de los individuos y las sociedades, explica este investigador siguiendo a Bárbara Herrnstein Smith. Y está comprobado que "los profesores tienden a enseñar lo que les han enseñado, lo que es fácil de encontrar editado, aquello sobre lo que existen ensayos interesantes y sobre lo que ellos mismos están escribiendo" (Harris [1991] 1998: 48).

En conclusión: varios factores interactúan para determinar cuánto interés puede suscitar un texto y por cuánto tiempo; pero el recurso a un repertorio común de textos que todos consideramos importantes tiene una serie de ventajas: nos provee de modelos, se identifica como herencia cultural colectiva y posibilita la creación de marcos de referencia comunes (Harris [1991]1998: 50-52). El estudio institucional de la literatura a la vista de un canon, si bien infunde la sospecha de que los poderes fácticos han intervenido en la elaboración del repertorio de textos estudiados, permite la existencia de una comunidad interpretativa y por tanto de una cierta cohesión socio-cultural de la colectividad.

Hasta hace muy poco, el canon tradicional así definido ha sido aceptado por parte de todos cuantos se acercaban a la literatura; pero en los tiempos más recientes, desde la segunda mitad del siglo XX, se ha modificado radicalmente la actitud pasiva de los receptores ante los grandes monumentos culturales, y la práctica interpretativa, sobre todo en las universidades, ha desplegado toda una batería de preguntas sobre qué sea un texto literario, cómo leer y consecuentemente cómo contar la Historia de la

Literatura (Zavala 1999: 27-8). No sólo la crítica feminista, sino también los estudios culturales nacidos en Norteamérica y otras disciplinas, han contribuido a tratar de "descolonizar el canon del patriarcado" (Zavala: ídem), de re-escribir la Historia de la Literatura.

Las teorías contemporáneas han ayudado a desmitificar y desenmascarar los usos ideológicos subyacentes en los análisis tradicionales. Uno de sus objetivos es señalar la no-objetividad sobre la que se funda el tradicional intento de identificar sólo ciertos textos, y sólo ciertas interpretaciones autorizadas de los mismos, como memoria del pasado y como vía de conservación de una identidad colectiva mantenida. Actualmente, desde la crítica literaria, procuramos interrogar a un texto de forma menos "normalizada"; no se trata sólo de leer un monumento, sino de preguntarse por qué es canónico, qué formas de vida y pensamiento proyecta, cómo y quién los potencia y hacia dónde se prolongan o reproducen (Zavala: 29 y ss.).

A lo largo de las últimas décadas, diversos estudiosos han mostrado su insatisfacción con el repertorio habitualmente manejado de escritores canónicos; por ejemplo, ciertos estudiosos afroamericanos insisten en evidenciar las ausencias que pueden atribuirse a cuestiones raciales en el canon comúnmente manejado por sus compatriotas.Del mismo modo, la crítica feminista procura poner el acento en la desatención a las escritoras, imágenes y sensibilidad femeninas; así, Lilian S. Robinson explica:

Desde hace más de una década, las estudiosas feministas han llamado la atención sobre el abandono, en apariencia sistemático, de la experiencia de las mujeres en el canon literario, abandono que se manifiesta en la lectura distorsionada de las pocas escritoras reconocidas y en la exclusión de las otras. Además, según el discurso, los autores masculinos, predominantes en el canon, nos muestran al personaje femenino y las relaciones entre los sexos de un modo que refleja y contribuye a la vez a la ideología sexista (aspecto éste de las obras clásicas que la tradición crítica mantuvo en silencio durante generaciones) (Robinson 1998: 117).

Y, por último, conviene atender a Jonathan Culler, que señala las muy importantes consecuencias que tiene la enseñanza de la literatura en la formación de la personalidad y avisa:

Existen distintas maneras de contar la crisis, pero todas cuentan casi lo mismo: había una vez un canon de grandes monumentos culturales, un consenso sobre qué debía enseñarse y un grupo de profesores dedicado a la transmisión de ese material y de ciertos valores morales que se consideraban implícitos en los textos. Entonces, por alguna razón, quizá un rechazo general de la autoridad, un montón de teorías de moda o la ambición personal, que llevó a centrar el interés de algunos profesores en ocupaciones cada vez más limitadas y especializadas, todo cambió, y si no se para a tiempo, si no vuelven las aguas a su cauce, si no eliminamos la podredumbre o hacemos algo como lo exige la metáfora del declive, el resultado será la especialización esotérica de un profesorado atomizado, el caos en la universidad y la ignorancia y la imbecilidad moral de los estudiantes (Culler 1998: 141).

Hoy el canon es, por tanto, objeto de debate. Puesto que la obra literaria es creación verbal, el pensamiento que se expresa es en ella inseparable del lenguaje que usa y que es portador de los valores propios de la sociedad que lo genera. Así, la obra literaria presenta una función estética, una función gnoseológica —puesto que constituye una forma de conocimiento y comprensión de la realidad— y una función axiológica —porque nos trasmite un sistema de valores. De este modo, la literatura se ha convertido en transmisora de unos modelos de feminidad, de acuerdo

con las pautas de la ideología de donde emerge; y contribuye a la permanencia de ciertos valores por medio de obras maestras en virtud del poder educativo del arte (Calvo 1984: 12 y ss.).

La Historia muestra que procedemos de una cultura sexista, de una cultura en que lo femenino se subordina a lo masculino, porque se identifican respectivamente con deficiencia y excelencia. La identidad personal está subordinada a los imperativos de género, si entendemos por "género" "el valor y la significación atribuida al sexo por la sociedad" (Jagoe y Enríquez 1998: 16). Y hemos de anotar que es la cultura y no la naturaleza la que configura los roles de hombres y mujeres, que son variables a lo largo de la Historia pese al determinismo biológico que muchos han querido advertir en la atribución de un destino exclusivamente doméstico al género femenino.

Nuestro patrimonio cultural en general y literario en particular, que llega hasta nosotros desde siglos remotos, es portador de una determinada concepción de lo humano, que incluye subrepresentaciones y estereotipos ligados a prejuicios de género. Precisamente, evidenciar los sesgos sexistas de nuestro pasado cultural, reflexionar sobre su efecto en las conciencias de los lectores, es imprescindible para contribuir a erradicar esos prejuicios. Poner de manifiesto los parámetros sociales que sirven de contexto a la obra, no puede sino contribuir a la mejor comprensión de la misma y a establecer con ella una relación serena desde nuestras coordenadas actuales.

La Literatura es uno más entre los discursos sociales; y así, la lectura nos configura como sujetos e individuos participantes de experiencias colectivas; pero es que además la lectura nos ayuda a construir el contenido de nuestras experiencias valorativas. Un texto literario es un agente importante en la transmisión de la cultura; en definitiva, nos propone imágenes, identidades e identificaciones, mediante las cuales configuramos nuestras vidas y actitudes (Zavala 1999: 48, 55 y 63). No es que la literatura pueda ser vehículo de valores, es que *siempre* propone ciertos valores, cierta forma de concebir y evaluar lo humano; la lectura literaria es una experiencia axiológica y al profesor de Literatura corresponde orientar esa experiencia.

El profesor de Literatura en la Educación Secundaria es un agente cultural de efecto decisivo en los gustos, aficiones y conocimientos de gran parte de la población. Su labor está ligada a la lectura y evaluación de los clásicos que va a realizar a lo largo de toda su vida esa población, y debe propiciar la re-activación de formas y contenidos de esos textos, la apropiación y asimilación de esos mensajes, y la reinterpretación, personal y actualizada, de los mismos. De esa forma, los nuevos españoles asimilan y proyectan significados y valores sobre la generación siguiente. Y nótese que la permanente reflexión acerca de nuestro pasado cultural nos revela no sólo el imaginario social de nuestros predecesores, sino además la configuración del nuestro, de nuestra manera de soñar y nuestra posición frente a la realidad. Un texto no es sólo un objeto estético o un artefacto lingüístico, sino también una muestra de los anhelos y las dificultades humanas. En este sentido, a nosotros los profesores se nos hace evidente la necesidad de re-descubrir la literatura en el siglo XXI desde una perspectiva acorde con nuestras coordenadas socio-culturales. No basta manejar los textos hispánicos desde interpretaciones respaldadas por la tradición académica, sino que es necesario re-estructurar permanentemente las relaciones del individuo lector no especializado con esos textos que forman parte de su patrimonio cultural. Precisamente, de esa pretensión de reestructuración permanente parten las distintas corrientes críticas feministas, que procuran poner el acento en

la consideración de la mujer como sujeto literario y no como mero objeto de representación, visibilizar al sujeto femenino en la elaboración del canon y ofrecer una perspectiva integradora de la mujer en el estudio de la creatividad humana.

El canon literario español y la historia de las mujeres

En lo que respecta a la literatura europea, conviene recordar que en la Edad Media tuvo gran importancia la transmisión de saberes de forma oral, ya que la mayor parte de la población era ágrafa. Cuando en el siglo XV la palabra escrita, y poco después impresa, se convierten en cauces de comunicación importantes, se transforman los mecanismos de emisión y recepción. La sociedad tradicional, hermética y fuertemente jerarquizada, ve sus saberes expuestos y accesibles a la exégesis o a la crítica, con la consiguiente renovación del orden simbólico y social. En este proceso, la mujer común queda preferentemente relegada a una cultura oral, fuera del control de los saberes profundos en que se apoya el sistema, y reducida a formas de expresión folklóricas y populares, exenta de todo viso de autoridad. Triunfa socialmente el estereotipo de la mujer callada y sumisa (la mujer propugnada desde las páginas de *La perfecta casada*, de Fray Luis de León, por ejemplo) y se abomina en general de la mujer que pretenda apropiarse de conocimientos y autoridad. Unos textos del poeta Carvajales y de Huarte de San Juan citados por Blas Sánchez Dueñas contribuirán a ilustrar lo que venimos explicando: el poeta Carvajales, en el *Cancionero de Stúñiga* (V. fol. 138 v.), recomendaba:

> Amad, amadores, mujer que non sabe,
> a quien toda cosa paresca ser nueva,
> que cuanto más sabe mujer menos vale,
> según por exemplo lo hemos de Eva,
> que luego, comiendo el fruto de vida,
> rompiendo el velo de rica ignorancia,
> supo su mal y su gloria perdida.
> Guardaos de mujer que ha plática y sciencia.

Por su parte, Huarte de San Juan (1977: 331) proclamaba con ironía:

> Los padres que quisieran gozar de hijos sabios y que tengan habilidad para letras han de procurar que nazcan varones, porque las hembras, por razón de la frialdad o humedad de su sexo, no pueden alcanzar ingenio profundo. Sólo vemos que hablan con alguna apariencia de habilidad en materias livianas o fáciles… Pero metidas en letras, no pueden aprender más que un poco de latín, y esto por ser obra de memoria. De la cual rudeza no tienen ellas la culpa; sino que la frialdad y humidad que las hizo hembras, esas mismas calidades hemos probado atrás que contradicen el ingenio y la habilidad.

La mala reputación del intelecto femenino, justificada por distintos procedimientos, se prolongará hasta principios del siglo XX; así por ejemplo, en el XIX, las teorías "científicas" contribuyeron a confirmar la inferioridad intelectual femenina: fueron muy difundidas y aceptadas las teorías de France Gall (1758-1828), que ligaban la configuración y volumen del cráneo con las facultades mentales, y por lo tanto asignaban a la mujer menor capacidad cognitiva que al varón.

En consonancia con todo lo antedicho, se marcaban, hasta la pasada centuria, fuertes diferencias en los roles asignados social y culturalmente a cada sexo, es decir, la tradición construía estereotipos privativos de género: los hombres se destinaban a la vida pública, a la representación del núcleo familiar o colectivo en el exterior, y ostentaban la autoridad máxima; las mujeres habían de recluirse en el interior del hogar, cuidar a la familia y someterse sin discusión a la autoridad del padre de familia. De ahí que a las mujeres se reservara una educación limitada casi exclusivamente a la economía doméstica, que ellas se atrevieran casi exclusivamente a cultivar géneros cuasi-privados, como las cartas o los diarios, y que sólo osaran difundir sus escritos previa autorización de algún varón, sea éste el propio confesor o bien un reconocido intelectual.

Pocas mujeres decimonónicas se lanzaron a atacar frontalmente el estado general de opinión, como Concepción Arenal, que en su libro *La mujer del porvenir* [1868] procuró desmontar los argumentos de Gall; la mayoría fueron menos osadas y optaron por no romper con el discurso dominante en su época: son las llamadas "escritoras virtuosas", que usaron diversas tácticas para publicar sus escritos. Y alguna hubo que decidió, ya en el último tercio del siglo XIX, no sólo seguir su vocación literaria abiertamente, sino vivir de ella, aunque tal cosa pareciera entonces un propósito varonil: Emilia Pardo Bazán explica a Benito Pérez Galdós por carta,

… me he propuesto vivir exclusivamente del trabajo literario, sin recibir nada de mis padres, puesto que si me emancipo en cierto modo de la tutela paterna, debo justificar mi emancipación no siendo en nada dependiente; y este propósito, del todo varonil, reclama en mí fuerza y tranquilidad. Si pensase en este dualismo mío interior, no cumpliría mis compromisos editoriales, porque dormiría mal, estaría rendida al día siguiente y adiós producción y adiós 15 cuartillas diarias. Lo dicho, esta especie de transposición del estado de mujer al de hombre es cada día más acentuada en mí, y por eso no tengo tanta zozobra moral como en otro caso tendría. De los dos órdenes de virtudes que se exigen al género humano, elijo las del varón…y en paz (cit. Simón Palmer 2001: 64-65).

A lo largo de toda la Historia de la Literatura española, pocas mujeres escritoras antes de 1940 tuvieron tanto arrojo. Aparte de que ellas no podían acudir solas a ateneos, universidades, tertulias de café o círculos culturales en general, y comportarse como lo hacían los varones. Hasta el siglo XX las mujeres tenían que recurrir a maniobras diversas para recabar respaldo u opinión sobre un manuscrito propio, como ha mostrado Carmen Simón Palmer.

Así, es difícil sostener hoy que las valoraciones estéticas se producen completamente al margen de las condiciones socio-políticas y económicas que promueven unas ciertas formas de vida y de percepción de la realidad. Los defensores a ultranza del canon tradicional, como Bloom, procuran dejar sentado el hecho de que el canon ha de ser selectivo por definición:

El canon occidental, a pesar del idealismo ilimitado de aquellos que querrían abrirlo, existe precisamente con el fin de imponer límites, de establecer un patrón de medida que no es en absoluto político o moral (Bloom 1995: 45).

Todos los cánones, incluyendo los contracánones tan de moda hay en día, son elitistas, y como ningún canon está nunca cerrado, la tan cacareada 'apertura del canon' es una operación bastante redundante. Aunque los cánones, al igual que todas las listas y catálogos, tienen tendencia a ser inclusivos más que exclusivos, hemos llegado al punto en que toda una vida de lectura y relectura apenas nos permite recorrer todo el canon occidental (Bloom 1995: 47-48).

Ciertamente, bastante extenso es el canon occidental, y aún el español, para colmar toda una vida de lecturas; pero mi propósito no es promover la ampliación del canon hasta el punto de que éste se disuelva y se pierda. Más que ejecutar operaciones de canonización o de ampliación del canon —que considero por otra parte sujeto a permanente revisión— lo que pretendo ahora es consignar que la escasa presencia de mujeres en el canon deriva de determinadas condiciones socio-históricas y tiene como origen una específica posición de la mujer frente a la creación literaria. El profesorado experto no puede ignorar ni la una ni las otras.

La educación literaria integradora de la perspectiva de género

Frente a las notorias ausencias y los sesgos sexistas que caracterizan al canon tradicional, la crítica feminista ha procurado cuestionar y completar el canon

así como facilitar lecturas inéditas de los textos. Lilian S. Robinson indicaba:

El desafío feminista, aunque intrínsecamente polémico (y, en mi opinión, de modo estimulante), no ha sido simplemente un ataque reiterado, sino una serie de alternativas sugeridas a la militancia y a las actitudes predominantemente masculinas del canon aceptado [...] Una vez presentado este estado de cosas, se abren dos caminos posibles para la crítica feminista: poner el acento en lecturas alternativas de la tradición, lecturas que reinterpreten el carácter, las motivaciones y las acciones que identifican y desafían la ideología sexista; o concentrarse en conseguir la aceptación de la literatura escrita por mujeres en el canon. Las dos líneas de trabajo se cultivan en la actualidad, aunque, en la medida en que la crítica feminista se ha definido a sí misma como un campo de los estudios literarios (por lo tanto, distinta de una aproximación o un método), ha tendido a concentrarse en la escritura femenina (Robinson 1998: 117-119).

Por tanto, la crítica especializada ha trabajado en varias líneas para procurar paliar los efectos de la ideología patriarcal tradicional en los estudios literarios. La necesidad de releer a los clásicos desde las inquietudes y necesidades vivas de la sociedad actual, se ha hecho evidente también a otros teóricos de la Literatura interesados en la educación; J. Culler explicaba que la misión de la enseñanza de las Humanidades no es transmitir una serie de textos y valores heredados, sino mostrarlos junto con un ofrecimiento de los hábitos del pensamiento crítico: no se trata de inculcar lo sabido, sino de ofrecer los medios que conocemos para ir más lejos. De hecho,

Una cultura común como la que tenemos estará basada, inevitablemente, en los medios de comunicación, especialmente en las películas y la televisión. El punto que me interesa destacar es que los estudiantes ya se encuentran inmersos en una cultura cuando llegan a las universidades, y que, hasta cierto punto, permanecen en esa misma cultura con independencia de cuáles sean los libros que decidamos hacerles leer. De vez en cuando podemos pensar en, por lo menos, algunos de nuestros estudiantes como *tabulae rasae*, pero si eso fuera cierto nuestra labor sería mucho más sencilla y, sin duda, diferente. Las humanidades en la universidad no pueden simplemente proporcionar una cultura, sino que es necesario que lleven a cabo una crítica cultural (Culler 1998: 150).

Es decir: no podemos seguir comportándonos como meros transmisores de cultura; de hecho, los estudiantes están inmersos en formas culturales procedentes de los medios de comunicación de masas; y más que ofrecerles otras muestras de cultura, hemos de enseñarles a hacer una crítica cultural.

De acuerdo con esta premisa, las clases de literatura deben evitar convertirse en un lento desgranar de nombres y textos heredados acompañados de interpretaciones también heredadas: hemos de redescubrir autores y textos desde nuestra sensibilidad actual. Lo que implica una renovación, entre otros aspectos, en lo que se refiere a la igualdad de género: se han de proyectar sobre nuestras clases las aportaciones de la crítica feminista universitaria, que ha penetrado ya en la Enseñanza Superior española. Esa renovación ha de abarcar al menos dos vertientes: se ha de actuar sobre el canon literario que aplicamos a la docencia y se ha de procurar una reflexión sobre estereotipos culturales de género vertidos en la literatura.

En lo que respecta a la primera vertiente, recordemos que la historia de la literatura es una construcción heredada que recoge los prejuicios sexistas de tiempos pasados. Si cada generación la reescribe desde una perspectiva

acorde con su época, es necesario recuperar para la nuestra la experiencia creativa de las mujeres. Hemos de ajustar nuestro repertorio de textos leídos en clase a las expectativas propias de una educación para la igualdad de género. Por tanto, no nos resignaremos a una simple mención accidental de las escritoras más relevantes en nuestra literatura –desde Santa Teresa de Jesús a Emilia Pardo Bazán– sino que junto a ese escaso puñado de mujeres geniales procuraremos atender la disposición textual y simbólica que se advierte en los textos de mujeres menos conocidas pero indudablemente interesantes, mujeres que han optado por mantener cierta actitud, de forma permanente o no, frente a los esquemas estructurales, frente a los patrones socio-literarios imperantes. Hay que dar cuenta de sus opciones creativas, de sus orígenes y sus efectos, si queremos ofrecer una perspectiva plural sobre la experiencia artística. En este sentido, conviene consultar fuentes críticas y editoriales que puedan ayudarnos a ofrecer una perspectiva más abarcadora y fiel a nuestros estudiantes.

En lo relativo a la segunda vertiente, no se ha de olvidar cuál es el objetivo de nuestras enseñanzas a los niños y adolescentes. Si el fin de la enseñanza de la literatura en ámbitos no especializados es, como quiere Miguel Ángel Garrido, la inducción a la curiosidad lectora, no podemos olvidar que "una verdadera clase de literatura debería ser un hervidero de cuestiones lingüísticas, filosóficas, históricas, geográficas, éticas y religiosas" (Garrido 2000: 377). El profesor no puede limitarse a mantener una actitud funcionarial de reproducción de fórmulas y críticas aprendidas en torno a los textos; su misión como mediador es descubrir al estudiante el placer de la literatura y la función axiológica de ésta. La polémica sobre la condición social de la mujer, sobre su identidad peculiar, sobre los rasgos y capacidades que le son inherentes, forma parte de las cuestiones que interesan a todo aprendiz de humanidades, a todo aprendiz de lector. La cuestión es tangencial, como tantas otras, en la didáctica de la literatura; pero es que la didáctica de la literatura consiste en alimentar la curiosidad del lector, toda clase de curiosidades tangenciales, para empujarlo hacia diversos tipos de texto. Precisamente, poner de manifiesto la existencia de los elementos sexistas que operan dentro y/o fuera de los textos contribuye a iluminar el sentido de esos textos, su oportunidad mayor o menor al ser ofrecidos al público coetáneo, la relación que establecen con las instituciones del entramado social pasado y presente… En suma: la posición de un texto frente a la condición social femenina y los prejuicios de género es por muchas razones pertinente.

Además el texto literario que pretendemos enseñar es, por definición, un enunciado vivo. Y las palabras de Mijail Bajtin (1991: 94) al respecto no dejan lugar a dudas: es portavoz de una conciencia ideológico-social en diálogo con otras:

> Un enunciado vivo, aparecido conscientemente en un momento histórico determinado, en un medio social determinado, no puede dejar de tocar miles de hilos dialógicos vivos, tejidos alrededor del objeto de ese enunciado por la conciencia ideológico-social; no puede dejar de participar activamente en el diálogo social. Porque tal enunciado surge del diálogo como su réplica y continuación, y no puede abordar el objeto proviniendo de ninguna otra parte.

De forma que, para captar la complejidad semántica de los textos, es necesario ofrecer alguna referencia al diálogo social en el que emergen, lo que exige, entre otros requisitos, prestar atención también a la existencia de las diferencias de género y a sus efectos en el cuadro general. Las clases de Literatura han de dar cuenta del problemático papel que la tradición ha asignado a las mujeres en tanto que sujetos y obje-

tos literarios. Cada texto trae el eco de otras voces que recupera o con las que se enfrenta; pues bien, muchas veces hallaremos que precisamente la confrontación con un texto femenino, sea éste último reconocido como canónico o no, contribuirá a arrojar nueva luz sobre las palabras y posiciones ideológico-sociales que estamos estudiando: hasta el siglo XIX al menos, la mujer es un *outsider* en lo que a ejercicio de las letras respecta, y su posición por consiguiente aporta un ángulo específico y altamente interesante al hecho literario. Por otra parte, dar cumplida cuenta del diálogo textual a nuestros estudiantes implica explicar en qué forma participaron las mujeres en el mismo, qué imagen asignaban los textos a las mujeres, cómo se forjan y mantienen los estereotipos de género, por qué perduran…

La pretensión de considerar el canon ajeno a toda contaminación ideológica y suponerlo fundado exclusivamente en criterios estéticos puros (Bloom 1995: 32) no puede sostenerse, mal que les pese a sus más acérrimos defensores. Admito, desde luego, que ese canon tiene que ser selectivo y que no puede resistir inclusiones tan numerosas que acabe disolviéndose en la nada: resulta más nítido cuanto más restringido. Lo que sugiero, simplemente, es que se ha de evitar que el estudiante termine su educación Secundaria pensando que a lo largo de la Historia las mujeres fueron siempre ágrafas, iletradas o incapaces para la literatura por naturaleza. No se trata de reemplazar a Cervantes por Pilar Sinués y a Lope de Vega por Ana Caro. Se trata de ofrecer una mejor comprensión del hecho literario, una fiel aproximación histórica a la literatura en los cursos de la ESO y de Bachillerato que deban ceñirse al punto de vista historiográfico en sus programas, y un acercamiento teórico actualizado cuando se haya de preparar a los alumnos en la comprensión de la actividad literaria. No pretendo lastrar el aprendizaje con más datos, sino presentar la literatura como arte vivo, cuya institucionalización se vincula indefectiblemente a ciertas coordenadas sociotemporales. El enfrentamiento exclusivamente formal con los monumentos culturales, y la exigencia de respeto ciego para los mismos, hoy se muestran fórmulas incapaces de encauzar las inquietudes mayoritarias de los adolescentes hacia su progreso cognitivo. La Literatura se ha de presentar ligada a la vida, como un instrumento de vida; el éxtasis ante las formas en un arte que entrevera tan inextricablemente lenguaje, pensamiento y realidad, corresponde sólo a lectores excepcionales o a un estadio superior de madurez y conocimiento.

En lo que respecta al área de Lengua y Literatura los profesores intentamos avanzar en la animación a la lectura y en la educación literaria. Procuramos dedicarnos no a una repetición adocenada de fórmulas y datos, sino a una verdadera introducción al placer de la lectura, a adiestrar a los alumnos en una instrumentalización de la misma como fuente de saber, y a facilitar una contextualización cuidadosa de los documentos literarios. Pues bien: los conflictos que plantea la creatividad literaria desde la perspectiva femenina —conflictos mencionados en los textos de diversas escritoras— , el peso de las prescripciones sociales a la hora de fijar la intervención cultural de las mujeres en cada periodo histórico —prescripciones que son un secreto a voces, comentado en escritos de diverso carácter— y la reticencia de las autoridades críticas y de los detentadores del gusto frente a la mujer que escribe a lo largo de ciertas etapas, han de formar parte de nuestras clases. Los textos literarios no sólo sirven para mostrar tal o cual uso correcto de los adjetivos o de los verbos; son documentos humanos vivos y como tales deben ser presentados.

No se trata de cargar con más nom-

bres propios —nombres de mujer— la memoria de los estudiantes; se trata de integrar en las clases lo relativo a la participación femenina en la construcción del imaginario cultural, sus formas de intervención, sus dificultades específicas como género, sus resultados. El contexto, las inquietudes y la poética de cualquier periodo no pueden ser ofrecidos al alumno sin contar en absoluto con la mitad del género humano que habita ese momento histórico. Es indefectible que semejante bloqueo de los datos concernientes a la realidad cultural desemboque en la perplejidad o los malos entendidos por parte del alumno: ¿las mujeres son por naturaleza incapaces en el terreno literario? ¿ellas vivían absolutamente al margen de las inquietudes literarias?

Lo que propongo es un estudio contextualizado de autores y contenidos, unas explicaciones en clase sobre la forja del canon y las limitaciones inherentes a ese proceso, y la aportación por parte del docente de una serie de datos históricos que contribuirán a esclarecer frente a los estudiantes la intervención de las mujeres en el hecho literario, sus formas de participación, la proyección de la realidad social sobre ellas y las limitaciones que acotan la actividad femenina.

El alumno no debe terminar su Educación Secundaria pensando que la Literatura es cosa de hombres desde siempre y para siempre. Ni que la Literatura es un puñado de textos que sirven para despejar dudas lingüísticas y como modelos de construcción formal exclusivamente. Pese a las dificultades que entraña definir lo literario, deben adquirir nociones sobre lo que en la literatura hay de institucionalización, de repertorios azarosos, subjetivos e interesados, de condicionamientos sociales en la dedicación escritora, de prescripciones de género en la actividad literaria. Hacer visible y comprensible la peculiar participación de los sujetos femeninos en el hecho literario debe formar parte de nuestros programas.

Necesidad de materiales didácticos de apoyo

Por lo tanto, pese a que el currículo explícito no parece exigirlo puesto que se limita a la mención de unos pocos nombres de autoridades literarias masculinas y se concentra en pedir el reconocimiento de las principales características estilísticas de cada periodo, el profesor de literatura debe reclamar y reunir una serie de materiales textuales y teóricos que doten de sentido a sus clases, que las liguen a la formación personal y a la educación en valores de sus estudiantes. Entre esos materiales que ha de allegar, un lugar destacado corresponde a los relativos a estudios históricos y literarios atentos a la perspectiva de género.

Hoy existen magníficos repertorios de escritoras y de textos femeninos correspondientes a periodos históricos concretos, y conjuntos panorámicos que consignan las aportaciones de las mujeres a lo largo de toda la Historia de España. Me refiero, por ejemplo, al manual de escritoras del siglo XIX de María del Carmen Simón Palmer, o al catálogo de dramaturgas de la Literatura española dirigido por Juan Antonio Hormigón. Existen además completísimos catálogos de autoras españolas de todos los tiempos, como el preparado por María del Carmen Simón Palmer en microfichas. También contamos con excelentes antologías de textos escritos por mujeres en lengua española a lo largo de la Historia, como la publicada por Ana Caballé en cuatro volúmenes. Pero toda esta documentación resulta más útil al profesor universitario que al de Instituto de Bachillerato, puesto que exige un nivel en los receptores que difícilmente se hará asequible al alumno de Enseñanza Secundaria, aunque podrá llevarse directamente a clase en la Enseñanza Superior. Así, conviene

contar con materiales sensibles a las cuestiones de género, pero adaptados a los imperativos didácticos de los alumnos de niveles inferiores o medios.

Se dirá que ya existen los libros de texto y que apenas se pueden abarcar esos libros en el curso de literatura del nivel de que se trate. Es cierto; pero quizá hay que pensar en un libro de texto cuyo uso sea menos doctrinal o memorístico y más consultivo, y, desde luego, en un manual que se acuerde de pensar en los estereotipos de género, y en las mujeres como objetos y sujetos literarios. Es necesario, por tanto, un reajuste en la perspectiva de los libros de texto.

De hecho, un equipo formado por profesores de la Universidad Autónoma de Madrid y de la Universidad de Córdoba, llevó a cabo recientemente un proyecto de investigación financiado por el Instituto de la Mujer del Ministerio de Asuntos Sociales y titulado *Hacia una enseñanza de la literatura integradora del sujeto femenino*: durante los dos últimos años los miembros del equipo revisaron los libros de texto de ESO y Bachillerato (de seis editoriales de amplia difusión), sacaron conclusiones y redactaron después una serie de recomendaciones destinadas a profesores y editores de libros de Literatura para Enseñanza Secundaria. Pues bien: es curioso constatar que entre manuales analizados, los investigadores hallaron casi idéntica y constante omisión de referencias a los condicionamientos de género, las autoras y las polémicas que podían explicar la actual construcción cultural de lo que llamamos Historia de la Literatura. Además, eminentes defensoras de la mujer, como doña Emilia Pardo Bazán, son aludidas en los manuales como introductoras del Naturalismo, o por otros méritos, pero no en su calidad de adalides femeninos (vid. María Victoria Sotomayor en *Memoria final de Hacia una enseñanza de la literatura integradora del sujeto femenino*); los temas destinados a dar cuenta, no de un episodio de la Historia de la Literatura, sino de la índole del hecho literario, tampoco suelen emplear textos de mujer para apoyar sus explicaciones (vid. Nieves Martín Rogero, en ídem); la mujer aparece como referente conceptual en los distintos manuales, siempre y casi exclusivamente como elemento marginal y supeditado a las obras de los autores: bien porque se alude a ellas como objetos de representación en los poemas, las novelas o las obras de teatro, bien porque se mencionan como esposas, o como musas, bien porque se nombran como personajes de las distintas obras de los autores que se estudian (v. Concepción Bados, en ídem). La mujer como agente cultural activo, las peculiares limitaciones que la condición femenina determina en la escritora, la actitud feminista o protofeminista de las autoras…son invariablemente olvidados. El equipo autor de la investigación redactó, por tanto, un puñado de recordatorios para los editores y el profesorado en torno al tema que nos ocupa; actualmente está en prensa y se ofrecerá pronto a los profesionales interesados.

Pocos documentos articulados y útiles para el profesor de Secundaria tenemos de momento en el terreno que nos ocupa. Y entre ellos, es de destacar una pionera antología de textos de María Ángeles Rodríguez Iglesias, pese a que no proporciona guías didácticas para abordar cada fragmento; el equipo antes aludido de investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid ha publicado[1] recientemente un librito en que se recogen una serie de textos de todos los tiempos relativos a la mujer y acompañados tanto de una introducción como de unas sugerencias didácticas. Iglesias, así como Servén y su equipo, son útiles en el aula. Y existe también un estudio-repertorio de escritoras españolas firmado por Cristina Ruiz Guerrero, que sigue los pasos de Margarita Nelken y Pilar Oñate; pero nótese que este

[1] Esta publicación es el documento final resultado de un proyecto de investigación que previamente se llevó a cabo y fue financiado por el Instituto de la Mujer. El título de ese proyecto fue: "Transversalidad y Literatura en la ESO: selección de materiales didácticos sobre sexismo y violencia de género".

panorama general de Ruiz Guerrero, experimentada profesora de instituto, es un libro de apoyo para el docente más que un documento destinado expresamente al estudiante. Poco más hay que sea directamente útil para la clase de literatura en Educación Secundaria.

Sin embargo, los profesionales están alertas: en noviembre de 2007, la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura ha celebrado un congreso sobre cuestiones de género en Baeza, bajo los auspicios de la Universidad de Jaén. En ese congreso se han contemplado intervenciones relativas a cuatro núcleos de contenido: "Lenguaje, sexismo y educación", "Materiales curriculares para la igualdad", "Crítica literaria e identidad femenina" y "La perspectiva de género en la didáctica de la literatura". Así, las dos vertientes mencionadas más arriba – la atención a la mujer como sujeto o agente literario, y el estudio de la mujer como objeto de representación en la Literatura– merecen en la actualidad debates y trabajos de los profesores.

Como se ve, los especialistas caminan hacia una integración de las consideraciones de género en la didáctica de la lengua y la literatura. Y reclaman materiales nuevos y adaptados a nuestro tiempo: repertorios de textos breves que muestren la evolución histórica de la ideología de sexo/género y su transmisión literaria; repertorios de textos de distintas épocas que hacen el elogio/vituperio de la mujer; o que proponen/rechazan distintos estereotipos femeninos; y textos que comuniquen la experiencia creativa de las mujeres. Pero además, se ha de poner al servicio del profesor material adecuado para elaborar sus introducciones histórico-teóricas a los textos atendiendo a las cuestiones de género. Y es imprescindible evidenciar recursos y tópicos característicos en torno a la discriminación de género en distintas etapas y conjuntos textuales. En este ámbito de estudios la aportación de la crítica feminista será de mucha ayuda.

A través de los cursos y seminarios sobre enseñanza para la igualdad en que he participado, he podido percibir que el profesorado es perfectamente consciente de la necesidad de contar con tales materiales. Sin embargo, el mercado editorial apenas ha comenzado a atender esta necesidad. Existen multitud de documentos superespecializados que abordan cuestiones de crítica y teoría de la literatura desde una perspectiva de género, y que se aplican con éxito a lo largo de los estudios universitarios. Pero hasta los materiales destinados a los estudios y educación literaria de los adolescentes españoles, optan todavía por trabajar al margen de la perspectiva de género.

En suma: los profesores son hoy conscientes de que están procurando una "educación para la igualdad", que se dirigen a futuros ciudadanos y ciudadanas en pleno ejercicio de sus derechos; no se pretende incrementar la bibliografía a consultar por el profesor ni la carga memorística del alumno; se pretende lograr una familiaridad con nuestro patrimonio cultural literario desde las preguntas y perspectivas a que nos conduce nuestra vida actual. Necesitamos contar con propuestas didácticas y con materiales de apoyo que visibilicen la intervención femenina en el hecho literario, y que se dirijan también a mostrar o discutir las capacidades y condiciones creativas de las mujeres a lo largo de la historia, puesto que es una perspectiva historicista la que prima en los últimos cursos de la ESO y durante el Bachillerato. La Historia de la Literatura no puede convertirse en un cadáver cristalizado de viejos considerandos; ha de ser un cuerpo vivo, en perpetuo movimiento, ceñido a la actualidad de nuestro punto de vista.

Sirva este trabajo como llamamiento para modificar la perspectiva docente sobre la Literatura; no es sólo que hemos de procurar una educación y

una competencia lectora para nuestros estudiantes: es que la gran literatura no es un cadáver exquisito, ni ha de ser ofrecida como tal; son textos vivos y hay que mostrar cómo se mueven.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

– BAJTIN, Mijail ([1975] 1991). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.

– BLOOM, Harold ([1994] 1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.

– CABALLÉ, Anna (2003). *La vida escrita por las mujeres: obras y autoras de la Literatura Hispánica e Hispanoamericana.* Madrid: Círculo de Lectores.

– CALVO, Yadira (1984). *Literatura, mujer y sexismo*. Costa Rica: Ed. Costa Rica.

– CULLER, Jonathan ([1997] 2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.

– CULLER, Jonathan ([1988] 1998): "El futuro de las humanidades", en SULLÁ, Enric (Coord.). *El canon literario*. Madrid: Arco Libros, 139-160.

– GARRIDO, Miguel Ángel (2004). "Didáctica de la Literatura", en *Nueva introducción a la teoría de la Literatura*. Madrid: Síntesis.

– HARRIS, Wendell V. ([1991] 1998). "La canonicidad", en SULLÁ, Enric (Coord.). *El canon literario*. Madrid: Arco Libros, 37-60.

– HORMIGÓN, Juan Antonio (1996-2000). *Autoras en la Historia del teatro español (1500-1994)*. Madrid: Asociación de Directores de Escena. 4 vols.

– HUARTE DE SAN JUAN, Juan (1977). *Examen de ingenios para las ciencias*. Esteban Torre (ed.) Madrid: Editora Nacional.

– JAGOE, Catherine y Cristina ENRÍQUEZ DE SALAMANCA (1998). "Introducción", en JAGOE, Catherine, BLANCO, Alda y ENRÍQUEZ DE SALAMANCA, Cristina. *La mujer en los discursos de género*. Barcelona: Icaria.

– ROBINSON, Lillian S. ([1983] 1998). "Traicionando nuestro texto. Desafíos feministas al canon literario", en SULLÁ, Enric (Coord.). *El canon literario*. Madrid: Arco Libros, 115-138.

– RODRÍGUEZ IGLESIAS, María Ángeles (1991). *La mujer en la Literatura: una experiencia didáctica*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

– RUIZ GUERRERO, Cristina (1997). *Panorama de escritoras españolas.* Cádiz: Universidad de Cádiz. 2 vols.

– SÁNCHEZ DUEÑAS, Blas. *Hacia una historia crítica de la producción literaria femenina (siglos XIII-XV).* Tesis inédita. Universidad de Córdoba, Facultad de Filosofía y Letras, julio de 2003.

– SENABRE, Ricardo (1994). "La comunicación literaria", en VILLANUEVA, Darío (Coord.): *Curso de teoría de la literatura*. Madrid: Taurus, 147-163.

– SERVÉN DÍEZ, Carmen (et. al., 2007). *La mujer en los textos literarios*. Madrid: Akal.

– SIMÓN PALMER, Mª del Carmen (1991-1992). *Escritoras españolas. Microforma*. Chadwyck-Healey España.

– SIMÓN PALMER, Mª del Carmen (1991). *Escritoras españolas del siglo XIX. Manual bio-bibliográfico*. Madrid: Castalia.

– SIMÓN PALMER, Mª del Carmen (2001). "Tácticas para publicar de las escritoras decimonónicas", en PORRO HERRERA, María José (Ed.): *La mujer y la transgresión de códigos en la literatura española. Escritura, lectura, textos (1001-2000).* Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

– SULLÁ, Enric (1998). "El debate sobre el canon literario", en SULLÁ, Enric (Coord.): *El canon literario*. Madrid, Arco Libros, 11-34.

– ZAVALA, Iris M. (1993). "Las formas y funciones de una teoría crítica feminista. Feminismo dialógico", en ZAVALA, Iris M. y DÍAZ DIOCARETZ, Miriam (Coords., 1999, 1ª reimp.). *Breve Historia feminista de la literatura española (en lengua castellana). I. Teoría feminista: discursos y diferencias*. Barcelona: Anthropos.

– VV. AA. *Memoria final de Hacia una enseñanza de la literatura integradora del sujeto femenino*. (En prensa).

Grupo Electra
"En torno al sexismo y la enseñanza de textos argumentativos y narrativos", en *Revista OCNOS* nº 4, 2008, pp. 21-34, ISSN 1885-446X.

En torno al sexismo y la enseñanza de textos argumentativos y narrativos*

Grupo Electra:
Milagros Gárate, Isabel Tejerina, Mª Ángeles Melero, Elena Echevarría
Universidad de Cantabria

Raquel Gutiérrez Sebastián
Ciefp de Santander

PALABRAS CLAVE:
sexismo, textos argumentativos, textos narrativos, intervención educativa.

KEYWORDS:
sexism, argumentative texts, narratives texts, educational intervention.

RESUMEN:

Este trabajo presenta la intervención llevada a cabo en 4º de la ESO con el fin de mejorar las habilidades de comprensión y escritura de textos argumentativos y narrativos, objetivo unido al logro de avances en la reflexión de los adolescentes sobre el tema del sexismo. Ofrece la descripción detallada del procedimiento de enseñanza-aprendizaje seguido y los resultados logrados en las distintas actuaciones realizadas.

Sostiene que el tema de la discriminación de la mujer posee un gran interés para los estudiantes de este nivel y resulta motivador para el aprendizaje de distintos objetivos curriculares. Defiende finalmente que los progresos en el campo lingüístico y literario se pueden alcanzar con éxito junto al desarrollo de la conciencia ética y el pensamiento crítico.

ABSTRACT:

This paper presents the intervention implemented in the 4th grade of Compulsory Secondary Education with two main objectives: 1) To improve reading and writing skills of narrative and argumentative texts; 2) To foster reflexive processes about the topic of sexism. The detailed description of the instruction procedure developed and the results obtained from several didactic sessions are included.

It is upheld that the students of that grade are interested in the issue of women discrimination and, therefore, that this topic increases their motivation for different curricular objectives. Lastly, it is maintained that the student's progress on linguistic and literary fields and, at same time, on critical thinking and ethical conscience is possible.

1. Introducción

Esta aportación forma parte de una intervención educativa[1] más amplia que hemos llevado a cabo en una clase de alumnos y alumnas de 4º curso de la ESO en un centro público de Educación Secundaria, situado en la ciudad de Santander. Se enmarca dentro del ámbito de la comprensión y producción de textos argumentativos y narrativos, donde los objetivos que nos propusimos van más allá de la búsqueda de la mejora de estos procesos. Nos planteamos además favorecer la reflexión, el pensamiento crítico y la capacidad de diálogo y debate mediante una intervención educativa que ha combinado lectura, escritura argumentativa y narrativa y debate socio-cultural y moral.

En la sociedad de la información en la que nos encontramos, urge una educación encaminada a la construcción de un punto de vista propio, a salvo de falacias e intentos de persuasión con que los medios pretender influir y alimentar las opiniones y las creencias de los ciudadanos, especialmente de los más jóvenes. De forma muy intensa pero a veces sutil, niños, adolescentes y adultos estamos expuestos a un tipo de mensajes orales y escritos en los que la demostración, la explicación y la argumentación, están siendo sustituidas por la reiteración (Ramonet 1995).

Esa formación estaría encaminada al desarrollo de habilidades de argumentación, a la utilización de justificaciones lógicas de manera rigurosa y consciente, a la valoración de los otros

* Fecha de recepción: 01/08/2007
Fecha de aceptación: 10/12/2007

[1] Esta intervención, y la investigación que ha derivado de ella, ha sido realizada con subvención del MCyT, en su convocatoria anual de ayuda a los Proyectos de I+D+i, siendo la referencia de éste BSO2002-03685.

como sujetos autónomos que tienen una opinión o algo que decir como personas y, asimismo, a la comprensión emocional de la situación del otro. Creemos que, para este último aspecto, son especialmente valiosos los textos narrativos y por esta razón hemos querido combinarlos en nuestra propuesta con los argumentativos.

Autores como Adela Cortina (1994), Victoria Camps (1994) o Fernando Savater (1998), sitúan las habilidades comunicativas y argumentativas en el corazón de la construcción de una moral cívica, compromiso ineludible de las sociedades democráticas y pluralistas. Es necesario, pues, desde la educación obligatoria dotar a los estudiantes de herramientas cognitivo-afectivas (elaborar, clarificar y fundamentar el punto de vista propio, valorar el de los demás, rebatirlo, ponerse afectivamente en el papel del otro, etcétera) que les ayuden a cuestionarse determinadas formas de conducta que se van consolidando en nuestras sociedades y que son injustas e insolidarias. En definitiva, estamos refiriéndonos a dos complejas capacidades (una de ellas, intelectual; la otra, afectiva): la de toma de perspectiva y la de empatía, porque ambas están en la base del desarrollo moral (Hoffman 2002; Kohlberg 2003). Creemos que los textos argumentativos son idóneos para trabajar la primera y los narrativos son especialmente adecuados para trabajar la segunda.

Pensamos que una educación que haga énfasis en la argumentación, la reflexión, la explicación y la empatía puede ayudar a contrarrestar los efectos de un inadecuado y creciente tipo de socialización, a la que nuestros alumnos y también nosotros mismos estamos expuestos. Por eso, una de las finalidades que nos propusimos con esta intervención fue propiciar la reflexión y el debate sobre determinados temas relacionados con la educación en valores (uno de ellos, el sexismo o la desigualdad hombre-mujer), a partir del trabajo con textos argumentativos y narrativos. Otros objetivos iban dirigidos a conseguir que los alumnos consiguieran competencia lingüística y literaria, tanto en el plano de la comprensión como en el de la producción de textos. Los otros temas de debate que seleccionamos por su especial relevancia social y moral fueron la "pena de muerte" y la "inmigración".

Lo que ofrecemos a continuación es la descripción, análisis y valoración de las dos actuaciones (tres sesiones) que llevamos a cabo con el tema del sexismo en el marco de una intervención más amplia, como hemos indicado al principio, compuesta por un número total de dieciocho sesiones. Ambas actuaciones contemplan un trabajo importante de comprensión de cada tipo de texto y modelan un proceso de escritura colectiva para que los estudiantes elaboren con nuevos recursos un texto argumentativo y otro narrativo.

La intervención que detallamos ha sido realizada en las mismas condiciones en que cualquier docente desarrolla su tarea profesional en un centro de Secundaria. Se llevó a cabo en el horario de la asignatura de Lengua y Literatura (clases de 50 minutos), tiempo que nos resultó excesivamente corto si tenemos en cuenta que había que repartir los materiales, explicar las tareas y salir al paso de las circunstancias específicas que acompañan siempre una situación de aula real. También es preciso mencionar que el nivel socioeconómico y sociocultural del entorno del Centro es medio-medio, y el rendimiento académico de los estudiantes y su motivación escolar pueden ser considerados normales. Creemos que lo que sucedió en este caso es representativo de lo que ocurre en un aula real, por lo que cabe esperar parecidos resultados en cualquiera otra de similares características.

2. Textos argumentativos

2.1. Elementos imprescindibles de un texto argumentativo: su especificidad y complejidad.

Nos vamos a detener brevemente en estos dos aspectos. En el primero, porque nos hemos basado en los elementos de un texto argumentativo para diseñar nuestra actuación en el aula. En el segundo, porque hemos programado unas ayudas encaminadas a encarar las dificultades que presentan los estudiantes con este tipo de texto.

Según Coirier, Andriessen y Chanquoy (1999), en un texto argumentativo bien elaborado se dan los siguientes elementos:

1. Reconocer la existencia de un conflicto entre dos posiciones distintas sobre un mismo tópico.
2. Reconocer el tópico como debatible, social, ideológica y contextualmente.
3. Manifestar una posición.
4. Apoyar esta posición con razones.
5. Asignar un valor mínimo a la posición opuesta y a sus razones.
6. Restringir o modular las posturas opuestas usando contraargumentaciones.

En lo que se refiere a la complejidad de un texto argumentativo, entendemos que escribir un texto argumentativo bien elaborado implica escribir un texto extenso, manejar y coordinar puntos de vista opuestos, e integrar todos los elementos en un todo globalmente coherente, al servicio de convencer o modificar las representaciones de la audiencia sobre un tópico específico.

La audiencia cobra más importancia que en ningún otro tipo de texto. Aquí no se trata sólo de adecuar el discurso a un receptor posible, sino que las propias ideas de la audiencia tienen que ser "imaginadas", explicitadas e integradas en el propio texto. El escritor, entonces, tiene que coordinar las representaciones mentales de la propia opinión o de las propias creencias con las representaciones mentales de las opiniones que atribuye a la audiencia. Esto no está exento de complejidad.

Otra dificultad considerable tiene que ver con la textualización. Este proceso supone la traducción de una representación cognitiva multidimensional en la memoria a largo plazo, a una secuencia unidimensional en la superficie textual. Esto exige dos operaciones de singular importancia:

- La construcción y el control de representaciones cognitivas que no siempre están fuertemente estructuradas (opiniones, creencias, juicios); y
- El control y manejo de operadores lingüísticos que, además de sostener la integración de las frases mediante coordinación y subordinación, van a permitir la elaboración de argumentos y contraargumentos, a la vez que la construcción del espacio para la negociación.

Golder y Pouit (1999) incluyen entre estos operadores lingüísticos los moduladores de enunciado (*en mi opinión, parece ser que*), los moduladores de concesión y contraargumentación (*reconozco que, tengo que admitir*) que serían la base para la contraargumentación, y los moduladores de restricción (*a menos que, excepto si*).

Todo esto explica que la construcción de un texto argumentativo bien elaborado sea más tardía que la de otro tipo de textos, como los narrativos y expositivos, cuyo dominio también figura en los objetivos curriculares de esta etapa educativa.

La mayor parte de la investigación evolutiva sobre la producción de textos argumentativos (Coirier y Golder, 1999; Piolat, Roussey y Gombert 1999, Correa *et alt.* 2003) sitúa en los 14 años la edad en que los adolescentes han podido desarrollar dos tipos de capacidad. Por un lado, la de usar estos moduladores, fundamentales para un texto argumentativo bien elaborado, y, por otro, la posibilidad de dominar en la escritura el paso del punto de vista

propio y de sus argumentos a los de la audiencia, sin interferencia, gracias al control de sus recursos atencionales y a la memoria de trabajo. A este respecto son importantes los trabajos de Kellog (1999), Chanquoy y Alamargot (2002) y Galbraith y otros (2005).

Ahora bien, el hecho de que diferentes estudios evolutivos hayan encontrado que en torno a los 14 años, o entre 14 y 16, el adolescente ha podido desarrollar una competencia cognitiva favorable para la producción de textos argumentativos bien elaborados (Coirier y Golder 1999; Piolat, Roussey y Gombert 1999) no quiere decir que surja espontáneamente en todos los sujetos. Creemos que sin una intervención educativa que tenga en cuenta todos los requerimientos cognitivos y lingüísticos de que hemos hablado, la mayor parte de los alumnos no desarrollarán esa competencia argumentativa de manera mínimamente rigurosa. Luego tiene que ser objeto de enseñanza específica.

2.2. Taller de escritura argumentativa

A continuación vamos a presentar algunos aspectos del taller de escritura argumentativa detallando el procedimiento seguido y las ayudas que proporcionamos a los estudiantes. Hay que indicar que cada sesión, tanto del taller argumentativo como del narrativo, estuvo dirigida por dos miembros del equipo de investigación, profesoras ajenas a la plantilla del Instituto de Enseñanza Secundaria donde se llevó a cabo esta intervención. La temporalización de la parte del taller de escritura argumentativa dedicada al sexismo fue de dos sesiones-clase de 50 minutos cada una.

Primera sesión

El objetivo de esta primera sesión fue enseñarles a planificar la escritura de un texto argumentativo, ayudarles a realizar la escritura del mismo de una forma colectiva y, al mismo tiempo, hacerles reflexionar sobre un tema de gran calado moral como es el sexismo.

Partimos de una situación comunicativa simulada, que ya habíamos usado con buenos resultados en una investigación anterior con alumnos de 5º de Primaria (Gárate y Melero, 2004). Es la siguiente: "Somos una Asociación de personas que trabaja por la igualdad de la mujer. Acabamos de constituirnos como tal Asociación y nos queremos dar a conocer a la sociedad. Para ello hemos pensado elaborar un artículo para el periódico local denunciando que todavía continúa la situación de discriminación de la mujer, fundamentándolo en el mayor número de argumentos."

Les decimos que lo primero que hay que hacer antes de escribir es dedicar un tiempo a pensar qué se va a poner. A eso lo vamos a llamar "planificar". Y que con el objeto de ayudarles a hacerlo, les vamos a dar una serie de tarjetas que les irán diciendo los pasos a dar (Anexo I). Les explicamos brevemente el contenido de cada una. Cada estudiante tiene un juego de tarjetas. Desde Hayes y Flower (1980) y Bereiter y Scardamalia (1987), se desarrollan investigaciones con el objetivo de modelar la planificación conceptual y la planificación de contenido, procesos éstos que discriminan entre escritores maduros e inmaduros. Nosotras con estas ayudas lo que hacemos es poner el acento en la planificación específica para el caso de los textos argumentativos, utilizando al mismo tiempo una mezcla de modelado y participación de los alumnos.

Espontáneamente van diciendo, a modo de lluvia de ideas, lo que se les ocurre en cada fase de la "Planificación" y una de las profesoras participantes en la sesión lo va anotando en la pizarra (Anexo I).

Procedemos a escribir el texto, la denominada "textualización", tam-

bién de una forma colectiva. Un estudiante empieza con soltura a proponer una introducción que todos aceptan. A continuación se produce una interrupción con intentos fallidos de continuar hasta que a alguien se le ocurre la fórmula de incluir a modo de listado, las ideas de la 1ª fase de la planificación y en el mismo orden. Se produce otra interrupción. Para salir de la misma nosotras sugerimos la posibilidad de incluir alguna idea de la audiencia (Anexo I, fase 3 de la "Planificación").

Se abre un debate en el que, al principio, todos los estudiantes tienen muy claro que no se pueden incluir las ideas de la audiencia que no estén a favor de la igualdad, porque "entonces sería darles la razón" a quienes no defienden este derecho básico. Como ven que nosotras no apoyamos esta idea suya, y aún insistiendo la mayoría en lo mismo, alguien dice que se podría incluir alguna idea de los posibles lectores pero de modo general, y se le ocurre lo siguiente: *Sabemos que esta sociedad es machista tanto por tradición como por comodidad del hombre*. Todos lo aceptan y continúan el texto con una pregunta retórica, llamada así por una de las participantes *¿Acaso no tenemos todos los mismos derechos?* Con más preguntas retóricas y con un uso casi literal de las notas de planificación de la fase 4 finaliza la escritura colectiva del texto argumentativo en una primera versión (Anexo II).

Se corroboran los resultados de otras investigaciones, citadas por Bereiter y Scardamalia (1987), en las que cuando los estudiantes, de baja edad o poco competentes, toman notas, hacen un guión, un pre-texto, etcétera, el texto resultante consiste en un "pasar a limpio", y poco más, las notas de planificación, en el mismo orden en que están tomadas y sin apenas transformaciones. Si lo observamos detenidamente, el texto está hecho con las ideas de las fases 1 y 4 de la "Planificación".

Una vez analizado este texto colectivo por las profesoras, estudiamos en profundidad las posibilidades de mejora y preparamos la sesión del día siguiente.

Segunda sesión

Lo que hacemos en la segunda sesión es una revisión y una reescritura bastante modelada en distintos aspectos, como vamos a desarrollar. Creemos que no siempre es suficiente decirles que hay que mejorar un texto, sino que hay que enseñarles cómo hacerlo.

Para ello les damos a cada estudiante una copia de la planificación del día anterior y del texto colectivo (Anexo I y II). Empezamos por señalarles los aspectos positivos de este texto inicial:

- Existe una buena introducción.
- El objetivo está claramente formulado.
- La postura sobre el tema bien definida.
- Hay suficientes argumentos que demuestran la discriminación de la mujer.
- Se presenta un cierre adecuado.

Les explicamos que lo fundamental de un texto argumentativo está presente, pero que todavía es mejorable. Les pedimos que digan en qué se puede mejorar y responden lo siguiente:

- Hay que explicar y desarrollar mejor los argumentos.
- No ponerlos en forma de lista: a), b) y c).
- Modificar alguna frase porque no tiene sentido, o porque tal y como estaba redactada se contradecía con la postura expresada en los términos: *¿No todo el mundo tiene la misma capacidad?*

Les hacemos saber que estamos de acuerdo y les proponemos iniciar de inmediato las correcciones, empezando por la mejora de un argumento utilizado en su texto: *los salarios son desiguales desempeñando el mismo trabajo.* Les animamos a utilizar las ideas que habían propuesto el día anterior en

distintos lugares de la "Planificación" (procurando evitar en todo momento que entiendan el texto como una mera copia de la "planificación" realizada). Al final, la reescritura que modelamos quedó como sigue: *En primer lugar, los salarios de las mujeres en muchas ocasiones son más bajos que los de los hombres, desempeñando el mismo trabajo. Esto supone una gran injusticia ya que, en una sociedad democrática, ¿acaso no tenemos todos los mismos derechos?*

Seguidamente les pedimos que mejoren otro de los argumentos utilizados en su texto: *las tareas del hogar las realizan fundamentalmente las mujeres,* quedando como sigue: *Para continuar, no sólo las mujeres deben ser las encargadas de las tareas del hogar, aunque para los hombres sea una situación incómoda.* Intentamos que amplíen más este párrafo incluyendo algún argumento pero no lo lograron, sino que se enzarzaron en la discusión de si el *aunque* estaba o no bien puesto. Aunque veían la necesidad de mejorarlo, no se ponían de acuerdo en cómo se podría hacer. En este momento les entregamos una lista de conectivas (Anexo III), a la vez que una de las profesoras iba subrayando en el texto escrito en el encerado las conectivas y organizadores textuales propios de los textos argumentativos, con el objeto de que tomaran clara conciencia de ellos.

En las otras reescrituras que planteamos en esta segunda sesión les animamos a introducir el punto de vista de la audiencia con el objetivo de construir contraargumentos. Retomamos la discusión del día anterior y les decimos que es conveniente en este tipo de textos introducir las posibles ideas de la audiencia para que los lectores se sientan identificados y para poder restar fuerza a estas ideas en el propio texto, e incluso rebatirlas. Como es sabido, éste es uno de los elementos más complejos del texto argumentativo y por ello requiere una particular atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Utilizamos el párrafo del texto del día anterior: *Sabemos que esta sociedad es machista tanto por tradición como por comodidad del hombre,* quedando como sigue: *Si bien es cierto que la tradición tiene mucho peso en la continuación de las costumbres, también lo es que se pueden cambiar las cosas para conseguir una sociedad en la que todos seamos iguales. ¿No hemos cambiado, por poner un ejemplo, en el caso del divorcio?* Para hacer este contraargumento se ha recogido una idea de la fase 3 de la "Planificación": *La tradición es que las mujeres trabajen en casa y los hombres fuera,* y otra de la fase 4: *Ya es hora de que cambie la tradición*.

Insistimos en la esencia del contraargumento a partir de esta reescritura, y de otra que propusimos las profesoras para cerrar el tema con una cierta coherencia, ya que los 50 minutos estaban a punto de llegar a su fin: *Ya sabemos que hay quien piensa que las cosas estarían mejor organizadas si las mujeres trabajasen en casa y los hombres fuera. Aunque esto puede suponer mayor comodidad tanto para las mujeres como para los hombres, sin embargo creemos que origina y mantiene posiciones de poder de los hombres sobre las mujeres, a la vez que implica un empobrecimiento personal y una pérdida de autonomía para éstas*.

Esta es la primera ocasión en que modelamos la contraargumentación. En distintas sesiones posteriores del taller de escritura en nuestra intervención (con temas distintos al sexismo), volvimos sobre ella a través de microtareas, o reconociendo los contraargumentos en textos escritos. Así intentamos favorecer la comprensión de la orientación argumentativa del texto y la distinción entre el punto de vista del autor del de la audiencia, aspecto éste que se considera uno de los más difíciles en la comprensión de textos argumentativos complejos (Camps 1995; Dolz 1996; Andrews *et al.* 2006). Nos parece relevante mencionar que cuando termina esta segunda sesión varios estudiantes se acercan a la

pizarra y siguen corrigiendo diferentes términos y algunas estructuras, y uno dice que no se acaba nunca de reescribir. Aprovechamos para insistir en la conveniencia de hacer borradores y relecturas, ya que estas actividades hacen surgir nuevas ideas y mejoras. En definitiva, se trata de comprender e interiorizar la estructura dialógica que caracteriza los textos argumentativos que, como vimos antes, es uno de los aspectos más complejos de un texto argumentativo, tanto a nivel de comprensión como a nivel de producción.

El texto final resulta con todo un texto claro y convincente para este nivel educativo, y en el que se han conseguido mejoras sensibles producto de la intervención realizada a lo largo del proceso del taller de escritura argumentativa. (Anexo IV).

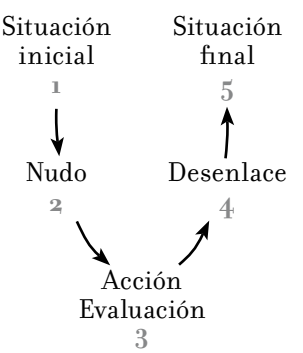
3. Textos narrativos

3.1. Características y dificultades

Antes de la intervención con los alumnos, nos preocupaba especialmente hasta qué punto el estudiante tiene interiorizado el esquema narrativo y de qué manera es capaz de utilizarlo en sus escritos.

Partimos para ello del esquema que la obra de Adam y Lorda (1999) plantea como germen básico de la secuencia narrativa, ya que los textos que trabajaríamos serían narraciones muy cortas en los cuales hay una única secuencia, hecho o acontecimiento, dado que para cada una de las intervenciones del taller únicamente contábamos con 50 minutos.

Secuencia narrativa de base



Helena Calsamiglia (2000: 10) señala que "la narración es uno de los modos del discurso monologal que más arraigo tiene en la mente humana y funciona como esquema de comprensión y de interpretación más básico", pero en muchas ocasiones a nuestros estudiantes les resulta dificultoso abstraer de los textos narrativos no sólo las temáticas sino también la intención del narrador y del autor.

También les suele resultar difícil advertir que la narración supone la transformación de un estado inicial en un estado final, y sobre todo confunden en muchas ocasiones la acción real con su representación discursiva, lo cual dificulta su reflexión sobre la voluntad estética y persuasiva del discurso narrativo —esto lo observamos fehacientemente cuando son ellos los narradores de sus relatos literarios—.

A pesar de estos inconvenientes, intentamos alejarnos de textos con finales totalmente cerrados y clarificadores, para que facilitaran más el debate y los alumnos aportasen sus conclusiones o sus dudas respecto al texto. No sólo tuvimos en cuenta este aspecto sino que también nos pareció importante presentarles textos con ambigüedades, en concreto creímos especialmente relevante trabajar la ironía, la paradoja, la ambigüedad, etcétera, recursos que propician una llamada de atención sobre la temática de la cual se ocupan dichos textos y que en ocasiones son difíciles de advertir por los receptores jóvenes. Así los textos elegidos para las diferentes sesiones del taller, y por tanto también el elegido para el tema del sexismo, fueron utilizados para trabajar diversos aspectos de los elementos de la narración: argumento, temas y subtemas, puntos de vista y focalización, etcétera.

3.2. Taller de textos narrativos

El texto seleccionado para trabajar la comprensión y producción de textos narrativos con el tema del sexismo

es un relato corto de Quim Monzó (2000), titulado *La sumisión* (Anexo V). Nos pareció muy adecuado, dada su intención hiperbólica e irónica respecto al tópico tradicional del "hombre ideal" o "príncipe azul", patente a lo largo de tantos siglos en el imaginario colectivo más tradicional y reaccionario.

También nos pareció especialmente interesante el análisis de la "voz narrativa" y el "punto de vista". Todas las voces narrativas llevan las huellas del autor (relación compleja entre lo vivido y lo creado). El narrador se dirige a un lector modelo y a un lector ser en el mundo; el que lee crea también un autor modelo más o menos alejado del autor ser del mundo. ¿Cómo entienden nuestros estudiantes esta relación? ¿Son capaces de diferenciar al autor del narrador?

Como ya hemos mencionado en la Introducción, además del objetivo vinculado a la educación en valores, hemos intentado con este taller que los estudiantes progresaran en su competencia literaria y, en concreto, que adquieran conciencia del andamiaje que sustenta cualquier narración y que aprendieran, también, a observar los acontecimientos desde un ángulo determinado, para facilitar la capacidad de ponerse en distintos puntos de vista. Entendemos que el trabajo con aspectos aislados de la narración y sobre todo la selección de textos con fuertes dilemas morales puede ser un buen camino para que nuestros estudiantes amen más la literatura y se hagan lectores críticos, porque como decía Neruda, "todo está en la palabra".

El tiempo dedicado ha sido una sesión correspondiente a una clase de 50 minutos. Las actividades programadas fueron dirigidas por dos profesoras y pudieron culminarse en su totalidad y con plena participación, aunque a un ritmo necesariamente muy rápido dado el tiempo disponible. Son las que siguen a continuación:

1ª. Lectura del texto y comprensión del mismo por el grupo

La lectura, realizada en voz alta por la profesora, se sigue con atención por la mayoría, pero se suscitan bastantes risas y comentarios entre ellos, a lo largo de la lectura, ante las referencias sexuales del texto. Una de las observaciones que oímos es: *ella es tonta* (se advierte que no capta la ironía); otra frase en voz alta es: *qué moderno* (se refiere al texto, por tanto entiende muy bien el sentido). Estas reacciones ante el texto van en aumento y se acentúan al final del relato, según van comprendiendo mejor su significado crítico.

Después de la lectura, les pedimos que contesten oralmente y en gran grupo a una serie de preguntas que buscan profundizar en las características del texto y en su contenido.

- ¿Qué intención crees que tiene el autor al escribir este texto?

La intencionalidad irónica presenta dificultades para su comprensión, más de las que esperábamos. Una alumna expresa en alta voz que puede ser un personaje real. La misma chica, al final de la sesión, comenta que hay una novela de Paulo Coelho donde aparece una mujer con estas características, que acaba en la prostitución. Otra alumna pregunta que por qué el autor no podía expresar una intención no crítica; y su compañero de pupitre le responde que, en ese caso, no habría tantas hipérboles y el tono del texto sería otro. Tras las aclaraciones correspondientes por parte de las profesoras y el diálogo entre los propios estudiantes, la mayoría comprende el relato con suficiente claridad.

- ¿Cuál es el tema o la idea central de este relato? ¿Y los subtemas o ideas secundarias?

Antes de iniciar la rueda de intervenciones, se les recuerda a grandes rasgos la distinción entre argumento y tema: la relación del primero con la sucesión de

los hechos que se cuentan en el relato, y el segundo con la idea central que se pretende comunicar y que preside la historia.

El argumento inicial elaborado colectivamente es el siguiente: *Es una mujer que busca su hombre ideal y del que describe sus principales características.* Lo señalan con prontitud y lo van pormenorizando en sus diferentes atributos: *muy macho*, *que no* "la" *preste atención, que la engañe con otras* (*cornuda*, la adjetiva una alumna), *que tenga éxito y una vida propia, que la pegue…* Como se puede apreciar, la expresión del argumento en este momento por parte de los estudiantes no señala la ironía presente en el texto, lo irán descubriendo poco a poco con nuestra ayuda.

Respecto a los subtemas, se van desgranando párrafo a párrafo, y en este momento subrayamos que para establecer las ideas presentes deben tener en cuenta la intención irónica. Los estudiantes van señalando frases, adjetivos, distintas formulaciones y, desde ellas o a partir de ellas, se les va ayudando a formular los subtemas, las abstracciones correspondientes en forma de sustantivos, que vamos anotando en el encerado. Ejemplos: *que no presta atención a lo que cuenta*, se escribe *incomunicación*. Los subtemas que se anotan son: *despreocupación, incomunicación*, *incomprensión*, *utilización de la mujer como objeto sexual*, *rudeza*, *dominio*, *triunfo social*, *humillación*, *egoísmo*, *maltrato*.

Al final, se formula entre todos la idea central que engloba todos estos subtemas, el tema del texto: una crítica burlona al machismo.

Las dificultades mayores encontradas en el plano de la comprensión en este punto se revelan en el plano de una lectura literal incapaz de advertir la segunda intención del texto y en los problemas para captar y formular ideas abstractas a partir de las expresiones textuales.

- *¿Quién narra la historia y desde qué punto de vista?*

Varios contestan muy rápidos y seguros que se trata de una 3ª persona narrativa, omnisciente.

Es éste un aspecto que la mayoría domina sin mayores inconvenientes, pero conviene profundizar en el mismo. Explicamos brevemente el punto de vista narrativo en el texto, la relación del narrador con el personaje, su focalización en la mujer del relato y la diferencia narrador-autor.

2ª.- Narrar la historia cambiando el punto de vista de 3ª persona narrativa y observar en qué cambia el texto

Cambiamos el punto de vista narrativo de un fragmento del texto, de la 3ª a la 2ª persona narrativa. Participan todos y realizan la actividad de cambio de las personas verbales, los pronombres y algunas frases, de forma rápida y sin ningún problema: *Estás tomando un helado de vainilla en la primera mesa de este café y has tenido siempre las cosas muy claras. Buscas (y buscarás hasta que lo encuentres) lo que tú llamas un hombre de verdad…* Se señalan y comentan al final de la actividad las diferencias que se establecen, según sea el uso de la 3ª o la 2ª persona narrativa: el personaje se acerca al lector, el tono de subjetividad es mayor, etcétera, en el segundo caso. Se les hace ver la utilidad del recurso narrativo para centrar la mirada del lector, para jugar con diferentes enfoques y perspectivas en la narración de la historia, para establecer contrastes, etcétera.

3ª.- Escritura colectiva de un monólogo interior de la protagonista del relato

Se comienza desde el fragmento del texto de Monzó que dice: "Eso sí: tiene que ser un hombre inteligente"… y se sigue hasta el final del texto: "con toda esta oferta no podrá jamás prescindir de ella". Se trata de hacer el retrato de un hombre ideal, opuesto al del texto comentado.

La propuesta resulta de gran interés y se expresan por parte de las y los estudiantes las siguientes frases para ese texto nuevo, a partir del cambio o reformulación del relato del autor catalán:

> Eso sí: quiero que sea un hombre inteligente, que se gane la vida, que salga adelante, que no sea un vago y que comparta sus éxitos conmigo. Que tenga tiempo para mí y que me quiera. Que no me sea infiel, que me lleve en sus viajes o que no viaje demasiado. Que me cuide. Que esté bueno, que sea guapo, que sea atractivo. Que no sea dominante, que no me dé órdenes, que me respete. Que sea un hombre discreto, que no se haga notar, que demuestre en público su cariño. Que no me maltrate, que sea paciente y que me respete tanto en casa como en la calle.

Suena la campana y no nos da tiempo a pedir ideas para hacer un cierre, un final conclusivo para el monólogo.

En esta actividad se da una participación amplia, sobre todo se animan más chicas, que hasta ahora no habían hablado. Es interesante resaltar que varias de ellas y con énfasis insisten en el rasgo: *que me quiera*, verbalizando así el poder de los sentimientos por encima de otros valores o características. Por su parte, un estudiante varón señala que para igualar tendríamos que hacer también el retrato de la mujer ideal; es el mismo que, medio en serio medio en broma, decía en el apartado correspondiente al tema que la protagonista del relato sería la mujer "ideal" para un hombre. Sin duda, el tema, y el propio relato de Monzó, tienen enorme atractivo y posibilidades en este nivel educativo.

Esta última actividad ha desarrollado, especialmente, como vemos en el resultado textual, el trabajo sobre subtemas y tema, a partir de la formulación de aspectos para el retrato del hombre ideal. Se constata que hay gran repetición del vocabulario del texto de origen y no se ha podido incidir en variantes de estilo para mejorar el monólogo creado por falta de más tiempo.

En resumen, en líneas generales, se han alcanzado los objetivos previstos para la sesión, sin que se haya podido insistir y matizar todo lo que hubiéramos deseado debido al tiempo disponible para ello.

4. Conclusión

En esta intervención hemos puesto de relieve la posibilidad de educar en valores, y de favorecer un debate ético, de manera transversal; es decir, introduciendo estos contenidos en los distintos dominios curriculares. En nuestro caso ha sido en el área de Lengua y Literatura castellana y lo ha sido, además, con una metodología que ha procurado que los estudiantes se hicieran conscientes de los distintos puntos de vista de sus colegas y los valoraran. Hemos querido incidir y profundizar con los estudiantes en algunos de los estereotipos más extendidos de la discriminación contra la mujer. Nos lo hemos planteado al mismo tiempo que los progresos de tipo lingüístico y literario, que no han sufrido menoscabo por el hecho de pretenderlos vinculados al debate moral. Es más, hemos comprobado que el tema concreto del que hemos dado cuenta en esta aportación, el sexismo, ha sido de gran interés para las y los estudiantes, y esta motivación seguramente ha sido un buen facilitador para que asimilaran los conocimientos curriculares que nos habíamos propuesto en la enseñanza de los textos argumentativos y narrativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J.-M. y LORDA, C.-U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.

ANDREWS, R., TORGERSON, C., LOW, G., MCGUINN N. y ROBINSON, A. (2006). "Teaching argumentative non-fiction writing to 7-14 year olds: a systematic review of the evidence of successful practice. Technical report", en *Research Evidence in Education Library.* London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

CALSAMIGLIA, H. (2000). "Estructura y funciones de la narración". *Textos: Didáctica de la Lengua y la Literatura,* 25, 9-21.

CAMPS, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.

CAMPS, A. (1995). "Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita". *Comunicación, Lenguaje y Educación,* 25, 51-63.

CHANQUOY, L. y ALAMARGOT, D. (2002). "Mémoire de travail et rédaction de textes: Evolution des modèles et bilan des premiers travaux". *L'Année Psychologique,* 102, 363-398.

COIRIER, P., ANDRIESSEN, J. y CHANQUOY, L. (1999). "From planning to translating: the specificity of argumentative writing", en ANDRIESSEN, J. y COIRIER, P. (Eds.). *Foundations of argumentative text processing*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1-28.

COIRIER, P. y GOLDER, E. (1993). "Writing argumentative text: a developmental study of the acquisition of supporting structures". *European Journal of Psychology of Education,* 2, 169-181.

CORREA, N., CEBALLOS, E., CORREA, A-D. y BATISTA, L. (2003). "Efectos evolutivos y contextuales en la adopción de perspectivas y en la argumentación escrita". *Cultura y Educación,* 15 (4), 343-356.

CORTINA, A. (1994). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.

DOLZ, J. (1996). "Learning argumentative capacities. A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year-old children". *Argumentation,* 10 (2), 227-251.

GALBRAITH, D., SHEILA, F. GILLIAN, W. y FORD, J. (2005). "The contribution of different components of working memory to knowledge transformation during writing". *Li-Educational Studies in Language and Literature,* 5, 2, 113-145.

GÁRATE, M. y MELERO, M. A. (2004). "Teaching how to write argumentative texts at primary school", en RIJLAARSDAM, G., VAN DEN BERGH, H. y COUZIJN, M. (Eds.). *Effective learning and teaching of writing.* New York: Kluwer Academic Publishers, 323-337.

GOLDER, C y POUIT, D. (1999). "For a debate to take place the theme must be discussible. Developmental evolution of the negotiation and admissibility of the arguments", en ANDRIESSEN, J. y COIRIER, P. (Eds.): *Foundations of argumentative text processing.* Amsterdam: Amsterdam University Press, 137-148.

HAYES, J. R. y FLOWER, L. S. (1980). "Identifying the organization of writing processes", en GREGG, L. W. y STEINBERG, E. R. (Eds.): *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 3-30.

HOFFMAN, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona: Idea Books.

KELLOG, R. T. (1999). "Components of working memory in text production", en TORRANCE, M. y JEFFERY, G. (Eds.). *The cognitive demands of writing. Processing capacity and working memory effects in text production.* Amsterdam: Amsterdam University Press.

KOHLBERG, L. (2003). *Psicología del desarrollo moral.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

MONZÓ, Q. (2000). "La sumisión", en Varios: *Ojos de aguja. Antología de microcuentos.* Barcelona: Círculo de Lectores, pp. 97-98.

PIOLAT, A., ROUSSEY, J.-Y., GOMBERT, A. (1999). "The development of argumentative schema in writing", en ANDRIESSEN, J. y COIRIER, P. (Eds.). *Foundations of argumentative text processing.* Amsterdam: Amsterdam University Press, 117-135.

RAMONET, L. (1995). "El pensamiento único". *Le Monde Diplomatique* (edición española), enero 1995.

SAVATER, F. (1998). *El valor de educar,* Barcelona: Ariel.

ANEXO I. Fases de la Planificación y resultado de la misma

1) Piensa y escribe las ideas que tienes sobre este tema, todo lo que sabes sobre este tema:

- La publicidad es sexista.
- Desigual salario.
- La mujer objeto de chistes sexistas.
- Tareas del hogar vinculadas sólo a las mujeres.
- La mujer como objeto sexual.

2) Piensa y escribe lo que quieres conseguir con este escrito:

- Queremos construir la igualdad entre ambos sexos, promover cambios, defender los derechos de la mujer.

3) Qué ideas crees que tienen sobre este tema los que lean este escrito. Trata de ponerte en su lugar y escribe lo que ellos piensan, es decir, las ideas que tienen:

- Las mujeres tienen que estar haciendo las labores del hogar aunque trabajen fuera de casa.
- Las mujeres están discriminadas en el trabajo.
- La tradición es que las mujeres trabajen en casa y los hombres fuera.
- También las mujeres son machistas.
- Es cómodo para los hombres que las cosas sigan como están.
- Está bien para los hijos que las madres lo hagan todo.

4) Teniendo en cuenta las ideas que tienen, qué les dirías para convencerles. Indaga razones que apoyen tus ideas. Busca cuantas más mejor:

- Todo el mundo tiene los mismos derechos.
- Todo el mundo tiene la misma capacidad.
- Ya es hora de que cambie la tradición.
- Si los hombres estuvieran en lugar de las mujeres no les gustaría estar discriminados.
- Con la educación se puede conseguir que la situación cambie.
- La maternidad no tiene que ser una excusa para discriminar, porque los hijos también lo son de los hombres.

5) ¿Cuál es la idea más importante que quieres transmitir?:
Que la mujer es igual al hombre.

ANEXO II. Texto argumentativo inicial (primera versión)

En calidad de "Asociación para la Igualdad de la Mujer" nos dirigimos a ustedes, queridos lectores, con el objetivo de concienciarles de la situación de desigualdad actual de la mujer, ya que hoy en día existen situaciones que nos muestran esta desigualdad y que exponemos a continuación: a) la publicidad es sexista; b) los salarios son desiguales desempeñando el mismo trabajo; c) las tareas del hogar las realizan fundamentalmente las mujeres; d) la mujer sigue siendo considerada objeto sexual.

Sabemos que esta sociedad es machista tanto por tradición como por comodidad del hombre. ¿Acaso no tenemos los mismos derechos? Ya es hora de que cambie la tradición y se valore a la mujer y que respetemos las igualdades, teniendo en cuenta que los hijos no son sólo de la mujer. ¿No todo el mundo tiene la misma capacidad? No creemos que les gustase estar en la posición de la mujer. Con la educación se puede conseguir que las cosas cambien. En fin, con este escrito queremos impulsar la igualdad de la mujer. ¿No sería mejor el mundo de esta manera?

ANEXO III. Lista de conectivas y organizadores textuales

- Porque
- Ya que; puesto que
- Pero
- Sin embargo
- No obstante
- Como consecuencia; por lo tanto; por consiguiente
- A menos que
- Excepto si
- Yo personalmente creo que… – mi opinión es… – me parece que…
- Parece ser que…
- Quizás/probablemente, podría decirse que…
- Si bien es cierto que…, también es verdad que…
- Tengo que admitir que…., sin embargo…
- Reconozco que…pero…
- Ya sé que alguien pensará que…., sin embargo/no obstante…

ANEXO IV. Texto argumentativo final (segunda versión)

En calidad de "Asociación para la Igualdad de la Mujer" nos dirigimos a ustedes, queridos lectores, con el objetivo de concienciarles de la situación de desigualdad actual de la mujer, ya que hoy en día existen situaciones que nos muestran esta desigualdad y que exponemos a continuación. En primer lugar, los salarios de las mujeres en muchas ocasiones son más bajos que los de los hombres, desempeñando el mismo trabajo. Esto supone una gran injusticia ya que, en una sociedad democrática, ¿acaso no tenemos todos los mismos derechos? Para continuar, no sólo las mujeres deben ser las encargadas de las tareas del hogar, aunque para los hombres sea una situación incómoda. Y, por último, también la publicidad es sexista.

Si bien es cierto que la tradición tiene mucho peso en la continuación de las costumbres, también lo es que se pueden cambiar las cosas para conseguir una sociedad en la que todos seamos iguales. ¿No hemos cambiado, por poner un ejemplo, en el caso del divorcio?

Ya sabemos que hay quien piensa que las cosas estarían mejor organizadas si las mujeres trabajasen en casa y los hombres fuera. Aunque esto puede suponer mayor comodidad tanto para las mujeres como para los hombres, sin embargo creemos que origina y mantiene posiciones de poder de los hombres sobre las mujeres, a la vez que implica un empobrecimiento personal y una pérdida de autonomía para éstas.

Va siendo hora de que cambie la tradición y se valore a la mujer y de que respetemos las igualdades, teniendo en cuenta que los hijos no son sólo de la mujer. ¿No todo el mundo tiene la misma capacidad? No creemos que les gustase estar en la posición de la mujer. Con la educación se puede conseguir que las cosas cambien. En fin, con este escrito queremos impulsar la igualdad de la mujer. ¿No sería mejor el mundo de esta manera?

ANEXO V. "La sumisión", de Quím Monzó

"La mujer que está tomando un helado de vainilla en la primera mesa de este café ha tenido siempre las cosas muy claras. Busca (y buscará hasta que lo encuentre) lo que ella llama un hombre de verdad, que vaya al grano, que no pierda el tiempo en detalles galantes, en gentilezas inútiles. Quiere un hombre que no preste atención a lo que ella pueda contarle, pongamos, en la mesa, mientras comen. No soporta a los que intentan hacerse los comprensivos y, con cara de angelitos, le dicen que quieren compartir los problemas de ella. Quiere un hombre que no se preocupe por los sentimientos que ella pueda tener. Desde púber huyó de los pipiolos que se pasaban el día hablándole de amor. ¡De amor! Quiere un hombre que nunca hable de amor, que no le diga nunca que la quiere. Le resulta ridículo, un hombre con los ojos enamorados y diciéndole: "Te quiero". Ya se lo dirá ella (y se lo dirá a menudo, porque lo querrá de veras), y cuando se lo haya dicho recibirá complacida la mirada de compasión que él le dirigirá. Ésa es la clase de hombre que quiere. Un hombre que en la cama la use como se le antoje, sin preocuparse por ella, porque el placer de ella será el que él obtenga. Nada le saca más de quicio que esos hombres que, en un momento u otro de la cópula, se interesan por si ha llegado o no al orgasmo. Eso sí, tiene que ser un hombre inteligente, que tenga éxito, con una vida propia e intensa. Que no esté pendiente de ella. Que viaje, y que (no hace falta que lo haga muy a escondidas) tenga otras mujeres además de ella. A ella no le importa, porque ese hombre sabrá que, con un simple silbido, siempre la tendrá a sus pies para lo que quiera mandar. Porque quiere que la mande. Que (cuando le dé la gana) la manosee sin miramientos delante de todo el mundo. Y que, si por esas cosas de la vida ella tiene un acceso de pudor, le estampe una bofetada sin pensar si los están mirando o no. Quiere que también le pegue en casa, en parte porque le gusta (disfruta como una loca cuando la pegan) y en parte porque está convencida de que con toda esta oferta no podrá prescindir jamás de ella".

Guerrero Guadarrama, Laura
"La neo-subversión en la literatura infantil y juvenil, ecos de la posmodernidad", en *Revista OCNOS* nº 4, 2008, pp. 35-56. ISSN 1885-446X.

La neo-subversión en la literatura infantil y juvenil, ecos de la posmodernidad*

Laura Guerrero Guadarrama
Universidad Iberoamericana Ciudad de México

PALABRAS CLAVE:
Posmodernidad, Neo-subversión, Literatura infantil y juvenil contemporánea.

KEYWORDS:
Postmodernism, Neo-subversive, Contemporary children and youthful literature.

RESUMEN:

En este trabajo hacemos una revisión de lo que ha venido sucediendo desde mediados del siglo XX en una gran parte de la producción de la literatura infantil y juvenil que responde a las características generales de la posmodernidad y la globalización. De esta manera, percibimos desde el rasgo más importante que es la crisis de los grandes relatos, entre los que se encuentra el de la infancia a la manera romántica, hasta el elemento irónico y paródico que es una característica clave de la estética contemporánea. La neo-subversión en la LIJ nace al amparo de esta enorme cubierta posmoderna como una revisión de la subversión tradicional que ya ha sido aceptada y catalogada como parte de los textos clásicos como *Pinocho* o *Alicia en el país de las maravillas*. Los textos tradicionales y subversivos terminan cuando el protagonista regresa a la normalidad y se inserta en el mundo adulto de acuerdo con los parámetros establecidos. En la neo-subversión no hay un regreso, el protagonista no se cura de su rebeldía, no se privilegia el final feliz. Las diversas modalidades de esta neo-subversión indican las preocupaciones contemporáneas, la manera de ver la vida y el espíritu del tiempo.

ABSTRACT:

In this work we made a revision of which has came happened from half of the XX Century in great part of the Children's Literature production, that responds to the general characteristics of Postmodernism and Globalization. In this way, we perceived the most important characteristic that it are the crisis of the great stories, where we find one of childhood in the romantic way, until the ironic and parody element which is one characteristic of the contemporary aesthetics. The neo-subversion in the LIJ is born under protection of this enormous idea of postmodernism as a revision of the traditional subversion that has been accepted and catalogued like part of classic texts like *Pinocchio* or *Alice in Wonderland*. The traditional and subversive texts finish when the protagonist returns to normality and she or he is inserted in the adult world in agreement with the established parameters. In the neo-subversion there is no return, the protagonist is not cured of his revolt, does not privilege the happy ending. The diverse modalities of this neo-subversion indicate the contemporary preoccupations, the way to see life and the spirit of time.

La literatura infantil y juvenil sufrió un cambio fundamental en el siglo XX después de las dos guerras mundiales que sacudieron al mundo, fue una crisis tan fuerte que afectó de manera contundente el mundo utópico y romántico creado para los niños. La violencia y el dolor dejaron huella en la imaginación humana y la producción literaria fue el recipiente idóneo para los cuestionamientos, las dudas y las propuestas. Surgieron corrientes importantes que modificaron el panorama, una de las más importantes la podemos identificar con el deseo de formar para la paz y en los valores humanos como en *El Principito* (1943) de Antoine de Saint-Exupéry; otra que también tuvo un gran impacto fue la que busca despertar la conciencia del lector, con tópicos realistas y de denuncia, una obra representativa es *El señor de las moscas* (1954) de William Holding.

A partir de los años sesenta también se escucharon voces antiautoritarias que cuestionaban las órdenes de los adultos y de las instituciones, así como los formatos educativos predominantes, se experimentó con la forma, se mezclaron los géneros y se asociaron con la paraliteratura entendiendo con

* Fecha de recepción: 12/02/2008
Fecha de aceptación: 10/04/2008

Este trabajo es parte de un estudio más amplio que bajo el nombre de *Entre la escritura y la trama, la subversión en la narrativa infantil en México en las últimas décadas* recibió el apoyo de la Beca de investigación básica del CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) en el año 2003, así como el apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad Iberoamericana. Sobre este tema Vid. el monográfico http://www.uia.mex/campus/publicaciones/altertexto/.

este término a los géneros de la literatura popular como la historieta. Quizá lo más interesante de esta revolución es que comenzaron a aparecer obras en la LIJ sin el clásico final feliz. Obras cuyos protagonistas no regresaban a la *normalidad*, los personajes subversivos no sanan sus rebeldías para inscribirse en el mundo adulto aparentemente sano y estable. *Hay una subversión que subvierte a la subversión tradicional*. Una neo-subversión que es trastrocamiento temático y formal en la que se rompen reglas implícitas que dominaban el panorama de la LIJ, como la obra breve y lineal para los niños y el tabú hacia diferentes temas como la muerte. De esto vamos a hablar más adelante.

Al realizar este estudio hicimos una revisión de lo que estaba sucediendo en el mundo posmoderno y globalizado que nos ha tocado vivir y la producción de la Literatura infantil y juvenil. Esta conexión resulta innegable, las artes manifiestan el estado del espíritu humano, la cosmovisión dominante y los retos estilísticos. Esta condición posmoderna nos marca y sus características alteran toda la estética contemporánea. Por esta razón comenzamos por analizar la posmodernidad para resaltar sus derivaciones en la LIJ y mostrar cómo nacen las modalidades neo-subversivas como una respuesta de nuestro tiempo a los nuevos retos de la representación artística. También nos propusimos detallar las estrategias de subversión que utilizan estos textos como estrategias estilísticas capaces de hacer tambalear los dogmas, las certezas y los condicionamientos sociales. Estrategias de subversión que acompañan los textos de la literatura infantil y juvenil y provocan una lectura más activa y más participativa en un lector que se vuelve cómplice de lo sugerido, de lo que está oculto entre las líneas del relato. Apela así a un intérprete, un constructor de significados que se reta constantemente porque debe jugar el juego.

Características generales de la postmodernidad

De esta manera, iniciaremos el recorrido con un acercamiento al término "postmodernidad", palabra confusa y compleja que tiene varias implicaciones fundamentales que han conducido al debate por diferentes líneas de estudio. El *post* parece indicar una nueva época, un nuevo periodo, lo que viene después de la modernidad, en concordancia con la noción tradicional de oposición binaria entre los movimientos artísticos: neoclasicismo-romanticismo, romanticismo-realismo, modernismo-postmodernismo. Esta descripción simple no corresponde con el fenómeno. Los periodos son constructos diacrónicos y sincrónicos, comenta Ihab Hassan, y no es posible encontrar una fecha inaugural ya que continuamente encontramos antecedentes en autores que la precedieron. La historia, continúa este teórico, es un palimpsesto y la cultura es permeable al tiempo pasado, al tiempo presente y al tiempo futuro (Hassan 1993: 277).

Linda Hutcheon (1998: 18-19) intenta explicar la resignificación del prefijo *post* que manifiesta la contradictoria dependencia e independencia con respecto a la modernidad; no indica un cambio o una ruptura radical, tampoco es una continuidad; paradójicamente cubre ambas posiciones, pero no se identifica con ninguna. Para esta teórica, la postmodernidad no puede considerarse como un nuevo paradigma o modelo cultural ya que trabaja dentro de los sistemas que intenta subvertir; sin embargo, es relevante observar que le da carácter y sustancia a los rasgos políticos, sociales, científicos, culturales y artísticos que nos copan y en los que estamos inmersos: la condición en la cual vivimos.

Lyotard (1994: 23) ya mencionaba esta enmarañada relación cuando indicaba que:

> Una obra no puede convertirse en moderna si, en principio, no es ya postmoderna. El postmodernismo así entendido no es el fin del modernismo sino su estado naciente, y este estado es constante.

Sostiene así que en la modernidad estaba el germen de la postmodernidad y Hutcheon termina por definir el perfil al destacar que en la postmodernidad la contradicción es la clave e incluye la pervivencia de la modernidad, no obstante, subvertida o excedida.

Por ejemplo, unos autores hablan de la vanguardia artística como una etapa del modernismo que adelanta algunos de los rasgos de la postmodernidad. No obstante, Owens (2002: 96) nos hace notar que el movimiento de la vanguardia busca "[…] trascender la representación en favor de la presencia y la inmediatez, proclamaba la autonomía del significante, su liberación de la tiranía de lo significado". En la postmodernidad los artistas "[…] exponen la tiranía del *significante*, la violencia de su ley" (Owens 1988: 96). No hay significado primario para interpretar, señala Foucault, (s/f: 19) porque "[...] cada signo es en sí mismo no la cosa que se ofrece a la interpretación, sino la interpretación de otros signos". El ejercicio de la interpretación de los signos es "[…] una relación más de violencia que de elucidación" (Foucault s/f: 19). La interpretación se apodera violentamente de una interpretación "que ya está allí, que debe trastocar, revolver y romper a golpes de martillo" (Foucault s/f: 19). El arte postmoderno es un arte irónico, pero a diferencia de la ironía moderna que todavía cree que hay un significado que subvertir, la ironía postmoderna ha perdido esa facultad.

Características generales de la postmodernidad

Ofrecemos un listado en el que se pueden notar rasgos en contradicción, porque, al parecer, la *contradicción* es su aspecto o rasgo fundamental. También es importante destacar que, en algunos casos, varios autores coinciden en los señalamientos y no necesariamente se mencionan a todos. Este listado no es único ni exhaustivo.

a) "Designa el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX" (Lyotard 1993: 9). Lyotard menciona de manera especial lo que llama la "crisis de los grandes relatos", "*grands récits*" de la modernidad, como la dialéctica del espíritu, la emancipación de los trabajadores, la sociedad sin clases, la hermenéutica del significado, etcétera. La postmodernidad es para Lyotard la incredulidad hacia las metanarrativas y la búsqueda de nuevos discursos de legitimación.

b) La postmodernidad está ligada a la sociedad postindustrial, a la que también se conoce como sociedad de consumo, de los medios, de la información, electrónica, etcétera. (Jameson 1996: 25). Un nuevo orden que ya no obedece a las leyes clásicas del capitalismo. Jameson (1996: 25) asegura que:

> […] toda postura ante la postmodernidad en la cultura –se trate de una apología o de una condena– también es, a la vez y necesariamente, una toma de postura implícita o explícitamente política ante la naturaleza del actual capitalismo multinacional.

c) En el debate de la postmodernidad existen al menos dos tendencias teóricas fundamentales que Foster (1988: 12) sintetiza como *de resistencia* que "[…] se interesa por una reconstrucción crítica de la tradición, no por un pastiche instrumental de formas pop pseudohistóricas, una crítica de los orígenes, no un retorno a éstos". Y un postmodernismo *de reacción* que repudia a la modernidad y elogia al *status quo*, este grupo está relacionado con los neoconservadores. Otros autores

que hacen distinciones semejantes son: Frederic Jameson, José María Mardones y Alfonso de Toro. Estas dos tendencias del fenómeno son parte de la pugna y la contradicción interior.

d) El postmodernismo implica la ruptura del dominio de la cultura occidental y del concepto de universalidad. Hay una inserción del discurso de *los otros* en un pluralismo que aniquila la hegemonía europea, "[…] el inicio de una nueva era propiamente postmoderna caracterizada por la coexistencia de culturas diferentes" (Owens 1988: 93). Aunque Lyotard señala de manera constante que su estudio sobre la postmodernidad sólo da cuenta de lo que acontece en las sociedades más desarrolladas, es evidente que olvida este rasgo de la postmodernidad que se refiere a la pluralidad, la heterogeneidad, el reconocimiento de la diferencia y la crisis del relato de *naciones desarrolladas*.

e) Por una parte se pregona la ruptura de la hegemonía y, al mismo tiempo, existe un regreso al centralismo promovido por los Estados Unidos de Norteamérica. En su obra *Teoría de la posmodernidad*, Jameson (1996: 27) sostiene que: "[…] esta cultura postmoderna global –aunque estadounidense– es la expresión interna y superestructural de toda una nueva oleada de dominio militar y económico de Estados Unidos en el mundo. En este sentido, como a lo largo de la historia de las clases, la otra cara de la cultura es la sangre, la tortura, la muerte y el terror".

f) Existe un regreso al pasado, Hutcheon (1998: 4) habla de la presencia del pasado histórico, social y artístico, que no implica un regreso meramente nostálgico, es una mirada crítica, un diálogo irónico. La historia es un constructo humano que se realiza a partir de los textos y gracias a ellos. La historia se reconceptualiza; se trata de recuperar la memoria y desafiar el olvido, en nombre del futuro.

g) Jameson, (1996: 39) por su parte, al referirse a la tendencia "historicista" de la arquitectura se refiere a "la canibalización" de los estilos del pasado "[…] el juego de la alusión estilística azarosa y, en general, lo que Henri Lefèbvre bautizó como la creciente primacía de lo 'neo'". Una tendencia nostálgica y *retro* que hace uso de la intertextualidad, del plagio, de la fragmentación, de la cita, etcétera.

h) La metaficción. Obras literarias que manifiestan en su configuración un carácter auto-reflexivo. Esta forma de la configuración artística fue muy utilizada en la modernidad; en la actualidad se observan cambios importantes:

> El comportamiento posmoderno de las novelas metaficcionales estaría, entonces, referido a parámetros tales como: atención al lenguaje y a la escritura, sustratos teóricos, inclusión del proceso creativo, humor, parodia, juego, resublimación, intertextualidad, invitación al lector, mecanismos de inversión de la dualidad realidad/ficción, ausencia de un mediador potencialmente omnisciente que organice y pueda filtrar e integrar todos los comportamientos del texto. Pero sería la presencia de líneas de equivalencia entre lenguaje, escritura y realidad, lo que mejor caracterizaría las novelas metaficcionales. (J. Rodríguez 1995: 29)

La metaficción historiográfica es una de las modalidades más trabajadas, incluye eventos o personajes históricos. Mezcla literatura, historia y teoría y utiliza las convenciones del género para subvertirlas. (Hutcheon 1998: 5) La historia así contada se ve resignificada desde una postura diferente que le aporta nuevas posibilidades.

i) Ironía postmoderna. La dualidad de la ironía, su doble cara, la

mueca grotesca que aguarda entre las estrategias del texto, el golpe que sacude para llevarnos a una posibilidad sugerida entre líneas y que contradice la primera lectura, todos son aspectos que dominan el arte postmoderno. Juegos de simulación y disimulación; humor contra la seriedad del discurso universalista; efectos valorativos en las audiencias que decodifican las huellas irónicas; la inestabilidad que produce la ironía como un arma ideológica. Hutcheon (1994: 32) nos sugiere no olvidar que, a través del tiempo, ha sido utilizada para mantener los presupuestos de nuestra cultura o para subvertirlos porque la ironía está desprovista de intención, es transideológica, quien carga a la ironía de una intención o búsqueda es el emisor, es, también, el receptor-intérprete; la ironía es una estrategia del intérprete así como una estrategia del discurso; y está presente en los variados lenguajes de nuestra vida actual.

j) La paraliteratura. Una combinación genérica postmoderna, el juego de la teoría y la creación literaria que construye textos en los que se disuelven los límites entre una y otra forma de la escritura. Al mismo tiempo que se hace literatura se hace teoría. Proviene de la metaficción moderna en la que se hacía conciencia de la propia construcción de la obra, en la postmodernidad se continúa hacia un texto crítico que se ve seducido por las formas literarias. La postcrítica aplica los instrumentos artísticos contemporáneos en su discurso, de sus recursos claves Ulmer (2002: 127) destaca el montaje y el collage: "El 'collage' es la transferencia de materiales de un contexto a otro, y el 'montaje' es la 'diseminación' de estos préstamos en el nuevo emplazamiento". Escritores que elaboran obras de este tipo son: Jacques Derrida, Roland Barthes, Hélène Cixous o Susan Sontang.

Otros autores, al hablar de paraliteratura, se refieren a lo que se ha designado tradicionalmente como subliteratura, obras creadas bajo la influencia de la comercialización en la cultura de masas:

> […] la llamada 'paraliteratura', con sus categorías de lo gótico y lo romántico en clave de libro de bolsillo de aeropuerto, de biografía popular, novela negra y de ciencia ficción o fantástica […]. (Jameson 1996: 25)

k) Los géneros literarios en la postmodernidad han dejado de ser normativos; son elementos descriptivos y analíticos, por lo que encontramos con frecuencia obras que los transgreden, los parodian o los mezclan.

l) Modelo textual de la postmodernidad, las creaciones artísticas ya no gozan de la noción de *obra*, como algo especial, "[…] único, simbólico, visionario—[sino más bien] […] como un *texto* en un sentido posmodernista, 'ya escrito', alegórico, contingente" (Foster: 10); heterogeneidad y discontinuidad son características del arte actual "[…] la antigua obra de arte ha pasado a ser un texto cuya lectura tiene lugar por diferenciación más que por unificación" (Jameson 1996: 51).

m) Esquizofrenia. Término retomado de la teoría lacaniana y que Jameson (1996: 47-48) utiliza para referirse a un modelo estético. Implica, según sus palabras:

> […] una ruptura en la cadena de significantes, esto es, en las series sintagmáticas de significantes entrelazadas que forman una enunciación o un significado. […] Cuando la relación se resquebraja, cuando saltan los eslabones de la cadena significante, nos encontramos con la esquizofrenia, un amasijo de significantes diferentes y sin relación.

Ante la fragmentación y la interrupción del significado, surge una lógica no lineal que otorga un sentido diferente.

n) La deconstrucción. Esta propuesta teórica de la postmodernidad ha propiciado variados debates en torno a su significado. Su creador, Jacques Derrida intenta dar algunas pistas al dirigirse a un traductor japonés que solicita su ayuda. Así el filósofo francés escribe:

> Se trataba de deshacer, de descomponer, de desedimentar estructuras (todo tipo de estructuras, lingüísticas, "logocéntricas", "fonocéntricas" –pues el estructuralismo estaba, por entonces, dominado por los modelos lingüísticos de la llamada lingüística estructural que se denominaba también saussuriana– […]. Por eso, en particular en Estados Unidos, se ha asociado el motivo de la desconstrucción al "post-estructuralismo" […] deshacer, descomponer, desedimentar estructuras […]. Más que destruir era preciso asimismo comprender cómo se había construido un "conjunto" y, para ello, era preciso reconstruirlo. No obstante, la apariencia negativa era y sigue siendo tanto más difícil de borrar cuanto que es legible en la gramática de la palabra (des-) […]. (1997: 25)

No obstante, al final, Derrida (1997: 27) le recuerda al traductor que todos los conceptos y definiciones son desconstruidas o desconstruibles y desconstrucción "[…] es una palabra esencialmente reemplazable en una cadena de sustituciones".

ñ) El Kitsch es un término alemán que ha servido para definir un aspecto del arte que es una tendencia constante; nos indica Moles (1990: 9):

> Es un concepto universal, familiar, importante, y corresponde sobre todo a una época de génesis estética, a un estilo de ausencia de estilo, a una función de confort sobreañadida a las funciones tradicionales, a un "nada está de más" del progreso.

Este estilo sin estilo ha acompañado al arte desde sus inicios, pero también ha tenido sus momentos de apogeo como en este momento postmoderno. Indica, de manera general, lo artificioso, ligado a la cultura burguesa que ha derivado en una cultura de masas. El *Kitsch* puede ser divertido, tiene que ver con el consumo: "El Kitsch es *el* modo y no *la* moda en el progreso de las formas" (Moles 1990:29). Parte de la estética cotidiana que antepone la felicidad a la belleza trascendente (Moles 1990: 30).

o) Una de las modalidades que sobresale en la postmodernidad es el humor con todas sus variantes, incluyendo lo carnavalesco. Entendemos por *modalidad* las características de tema y/o estilo que proporcionan un aspecto especial a la obra. El humor utiliza recursos o estrategias subversivas como la parodia, el pastiche, la ironía (en sus diversas facetas), la sátira, la hipérbole, etcétera, que se actualizan o concretizan en la recepción. Recordemos que los géneros son parte del repertorio del lector y le señalan puntos de encuentro que le permiten apreciar también los aspectos originales en una convergencia de lo conocido con lo desconocido.

Ahora bien ¿cómo se ligan estos rasgos de la posmodernidad con el tema que nos ocupa?

Algunos rasgos de la postmodernidad en la literatura infantil y juvenil

a) Definitivamente podemos decir que está vinculada con la sociedad postindustrial, con la sociedad de consumo, mediática y el desarrollo de la clase media.

b) La crisis de los metarrelatos. El concepto tradicional de la infancia hace evidente su cualidad de constructo desarrollado bajo ciertos intereses con determinados propósitos; uno más de los relatos maestros, un mito romántico que se busca examinar para analizar lo que subyace y qué aspectos permanecen de esa postura. El concepto romántico de la infancia nos la presenta como bondadosa, ino-

cente por naturaleza, más vinculada a la normatividad social y cultural que pretende disciplinar y controlar a todos los niños:

Al mencionar esta noción romántica se habla de reflexionarla, de ponerla en un nuevo contexto, el postmoderno del capitalismo tardío, para resignificarla y salvaguardar aquello que debe preservarse, como el hecho de que niñas y niños necesitan del cuidado y la protección real de los adultos para favorecer su desarrollo integral.

c) La noción de otredad. Hay, por lo menos, dos maneras de abordar este rasgo. Primero, vemos que la literatura de los adultos para los niños y niñas se ha visto desafiada por la voz misma de ellos y ellas, con sus intereses y su lenguaje, con su propia creación de la imagen del niño. Segundo, este tipo de literatura es el recipiente perfecto de la otredad, de la real tanto como de la simulada; el otro de la persona adulta es la persona niña o niño.

d) Literatura antiautoritaria, una marcada preferencia por los textos de entretenimiento y diversión que aceptan experimentos formales.

> La admisión de márgenes más amplios para la ruptura de las normas (desorden, suciedad, mal gusto, etcétera) en contraste con unas convenciones muy marcadas, restrictivas e inviolables en su definición.
>
> (Colomer 1999: 115)

e) Paraliteratura. Existe una gran variedad en las obras que se editan, pero hay una tendencia importante que utiliza los recursos tradicionales de la literatura popular, como las portadas llamativas e hiperbólicas; el lenguaje gráfico exaltado y los contenidos llamativos y, a veces, trillados.

f) El elemento "kitsch", el libro como objeto, se aleja de su función primaria y se maneja como artefacto llamativo, libro juguete, libro escultura, etcétera.

g) Ironía y contradicción. Los patrones existentes se utilizan y, al mismo tiempo, se subvierten, en una aparente contradicción, como es el caso de lo festivo y lo crítico frente al mundo actual con sus problemas y deficiencias.

h) Metaficción en la construcción de las obras, crea conciencia de la ficción, los personajes saben que son ficcionales y se rompe la ilusión.

i) Regreso al pasado de una manera resignificada, se retoman estrategias, temáticas, formatos, temáticas anteriores, como los cuentos de hadas y leyendas; se crean, se reconstruyen o se fijan en una búsqueda de la memoria histórica común.

j) Se interrelacionan los diversos lenguajes: literatura y medios audiovisuales, literatura y programas de cómputo.

k) La intertextualidad es frecuente, se juega con ella, los cuentos de hadas son como palimpsestos sobre los que se tejen nuevos relatos.

l) Mezcla de realidad y ficción, el elemento fantástico se refuerza y queda la duda de si lo que ha sucedido tiene una respuesta lógica o maravillosa.

m) Géneros literarios subvertidos a partir de la heterogeneidad, la intertextualidad, la copia, la parodia, el homenaje.

n) Polifonía textual a partir de variados registros del discurso como: cartas, noticias, anuncios, adivinanzas, etcétera.

ñ) Estategias lúdicas y subversivas para reposicionar el mundo de la infancia, la imaginación y la fantasía frente al mundo del adulto y el cuestionamiento de la jerarquía: el humor y lo carnavalesco con la parodia, el pastiche, la copia, el plagio, la hipérbole, la sátira, la ironía (en todas sus vertientes), la simulación y la disimulación, el "kistch", la mezcla entre la realidad y la ficción, la voz del narrador-autor, el habla y sus recursos en un registro mundano y cotidiano.

Hacia una definición de las modalidades neo-subversivas en la literatura infantil y juvenil de la postmodernidad

En la creación postmoderna de la literatura infantil y juvenil permanecen vigentes las dos corrientes claves que la han caracterizado: la didáctico-moralizante y la creativa; en esta última se ha reforzado una tendencia, una búsqueda editorial ligada a la mercadotecnia que pretende fortalecer las ventas y descubrir las claves del éxito para desarrollar fórmulas que mantengan enganchados a los lectores, y como ya se comentó se establecen vínculos con los textos de la llamada paraliteratura: comics, historietas, libros de bolsillo, etcétera. A esta literatura creada para niños y jóvenes se le ha reconocido su posición subversiva frente a la otra corriente que instrumentaliza al texto:

> These books [los creativos], and others like them, recommended –even celebrated– daydreaming, disobedience, answering back, running away from home, and concealing one's private thoughts and feelings from unsympahetic grown-ups. They overturned adult pretensions and made fun of adult institutions, including school and family. In a word, they were subversive, just like many of the rhymes and jokes and games I learned on the school playground. (Lurie 1990: x)

Siguiendo la línea del pensamiento de Lurie la subversión es un rasgo que podemos reconocer en muchas de las obras literarias escritas para la infancia y la adolescencia. Aparece en los grandes clásicos que muestran personajes actuando en contra del relato adulto que refuerza la obediencia y la noción romántica de la infancia. Ahora bien, ese aspecto subversivo que menciona la crítica americana se ha recrudecido, ese aspecto subversivo en la postmodernidad ha sido resignificado, como lo han sido los cuentos de hadas; la subversión afecta a la misma subversión; es así como podemos hablar de una neo-subversión que cuestiona también lo cuestionado, que no admite *el regreso a la normalidad* de los personajes rebeldes, que maneja valores no convencionales y una visión del mundo que se burla de los presupuestos comunes. Una de las nociones que se ponen en duda es la de los límites entre la literatura infantil/juvenil y la de los adultos: la brevedad para los niños, el manejo del lenguaje legible, las temáticas comprensibles, los formatos sencillos… El mundo ideal está siendo cuestionado y modificado.

La obra que se reconoce como la prefiguración o el antecedente necesario de la postmodernidad en la literatura infantil y juvenil es *Alicia en el país de las maravillas* (1865) de Lewis Carroll por toda su habilidad crítica, irónica y subversiva, por la ruptura formal que nos conduce al sinsentido, por esa capacidad de volver la mirada a la tradición y parodiar los poemas, dichos y refranes de la tradición oral; porque su personaje es rebelde, cuestiona todo lo que le rodea y es un ser en búsqueda de sí más allá de las voces adultas y de lo establecido por la sociedad. No obstante, digna hija de su tiempo, Alicia regresa a la normalidad, su subversión termina cuando ella despierta del sueño, no puede ir más allá.

La neo-subversión es una reescritura y una relectura, una posición frente a la vida que no regresa al orden. Algo como lo que le acontece a Sara, la protagonista de *Caperucita en Manhattan* (1990) de Carmen Martín Gaite (1990: 205):

> Metió la moneda en la ranura, dijo: '¡Miranfú!', se descorrió la tapa de la alcantarilla y Sara, extendiendo los brazos, se arrojó al pasadizo, sorbida inmediatamente por una corriente de aire templado que la llevaba a la Libertad.

En esta obra se trata de una libertad que es, antes que nada, libertad de ser lo que se quiere ser, con modelos irreverentes, lúdicos y sabios, porque saben ser felices pese a todos los infortunios y desdeñan los valores del capitalismo y del consumismo. Sara, al terminar la

obra, inicia su viaje en el submundo, al contrario de Alicia que lo hace al comenzar la historia, y el viaje de iniciación y construcción de Sara no tiene un regreso a la normalidad, ni a la vida cotidiana.

Modalidades de la neo-subversión

A continuación vamos a presentar las modalidades genéricas de la narrativa infantil y juvenil que caracterizan la neo-subversión postmoderna. Hacemos notar que se trata de un esfuerzo por describir ciertas tendencias y que no existe una intención preceptiva, ni exhaustiva. También es importante señalar que las diferentes modalidades a veces se tocan, se mezclan, se cruzan o se confunden.

a) Neo-realismo

El neo-realismo se convierte en una búsqueda importante, surgen temas no tratados antes y la complejidad de la vida se hace evidente; refigurar el mundo convierte a la obra literaria en una *caja de pandora* de donde brota lo mismo la esperanza que el abandono y la tristeza. En este neo-realismo surgen temas como la guerra, los conflictos, los dolores, la discriminación, los abusos, los problemas ecológicos y del mundo del capitalismo tardío, el racismo, la enfermedad, etcétera. Robert Swindells (1995: 219), en 1985, en el epílogo de su novela juvenil *Hermano en la tierra* escribió:

> […] decidí que debía haber al menos una novela para jóvenes que presentara una visión realista de la vida en un mundo después de una guerra nuclear. Hay muchos libros que no son de ficción que contienen predicciones de físicos nucleares y otras personas sobre las posibles consecuencias para la humanidad […] es casi imposible darse cuenta de que cada uno de los dígitos de esos números de ocho cifras representa una persona:tu mamá, tu hermanita, tú.

b) Interrelación realidad y ficción, el privilegio de la fantasía

Otra tendencia postmoderna es la interrelación o mezcla entre la realidad y la fantasía; se difuminan los contornos y no existe una distinción clara, los hilos de ambas esferas se entretejen y lo insólito está mezclado con lo cotidiano en una nueva realidad metamorfoseada, como le sucede a Alicia una tarde de verano mientras espera a su hermana mayor:

> El intenso calor la hacía sentirse lerda y somnolienta, por lo que estaba evaluando si el placer de tejer una guirnalda de margaritas le compensaría la molestia de pararse e ir a recoger las flores, cuando súbitamente un conejo blanco que tenía los ojos osados pasó corriendo con gran velocidad junto a ella.
>
> *Nada* extraordinario había en todo eso, y también le pareció que no era *nada* extraño el escuchar que el conejo hablara y se dijera a sí mismo: '¡Dios mío, Dios mío! ¡Voy demasiado retrasado!' […]. (Carroll 2003: 13)

Jacqueline Held (1981: 48) comenta que lo fantástico se nos aparece como algo móvil y en transformación:

> […] lo fantástico, como el lenguaje –con el que mantiene, además, relaciones complejas y fundamentales–, no está fijado de una vez y para siempre, ni esclerosado, ni tampoco es intangible, sino que por el contrario vive y se transforma al ritmo de los hombres, de sus descubrimientos y de sus preocupaciones, que traduce y refleja; *todo esto explica y legitima, en los autores contemporáneos de muy diversos países, tentativas y trabajos convergentes para elaborar, poco a poco, un nuevo tipo de 'fantasía' o un nuevo tipo para lo 'maravilloso', o como quiera llamárselo. 'Cuestión debatida a menudo', escribe Marc Soriano, 'la de un nuevo tipo de mundo que conciliara las realidades de nuestra época […] y el gusto que los niños conservan por lo maravilloso* […]'. (Cursivas personales)

La autora cita, entre otros, el caso de la novela *El principito* (1943) de Saint-Exupéry, uno de los escritores más alabados y, al mismo tiempo, uno de los que más critican el mundo adulto y autoritario. En *El principito* el piloto que intenta arreglar su avión en el desierto del Sáhara pasa a

la esfera de lo insólito cuando llega un niño pequeño a su lado y le solicita que le dibuje un borrego. Comenta el narrador: "Cuando el misterio es muy grande, no se puede desobedecer" (Saint-Exupéry 1979: 13). Y acepta al niño, se interrelaciona la realidad con lo insólito e nexplicable. El piloto comenta que sólo va a poner algunos datos y números como pruebas de *realidad* porque: "Las personas grandes aman las cifras" (Saint-Exupéry 1979: 18).

c) Literatura antiautoritaria

Nace la "literatura antiautoritaria", movimiento que comienza en los años sesenta y setenta y que cobró un gran auge en las siguientes décadas; con este enfoque se rompieron las convenciones y jerarquías. Christine Nöstlinger (1991: 25-26) en su novela *De todas maneras...* nos presenta la voz de Ani, adolescente que constantemente cuestiona la autoridad, la enfrenta y la confronta:

> Ahora, por lo menos, existe una ley que prohíbe a los padres pegar a sus hijos. Pero, como siempre, solamente serán castigados los padres que golpeen gravemente a sus hijos. ¡El pegar está prohibido, pero no penalizado! ¿Existe alguna otra acción prohibida legalmente que el que la realice no tenga que cumplir ningún castigo? Según he podido saber, no.

d) La recuperación de la memoria: historia oral, tradiciones y leyendas

En la postmodernidad se ve a la historia como un constructo humano que se realiza a partir de los textos, entre otros, los orales. Así, por un lado, la historia se re-conceptualiza, se reta a la historia oficial y se trata de recuperar la memoria volviendo la vista hacia fuentes tradicionales, en una mezcla de esfuerzos con la antropología social y la sociología. La historia se vuelve familiar, local, regional, nos habla de personas cercanas, de grupos que buscan su identidad. Por otro lado, en el área de la literatura se configuran historias personales (biografías, autobiografías, epístolas y memorias), se rescatan relatos orales que se transcriben y se difunden; se recuperan estilos del pasado como las leyendas mitológicas, pero también se renuevan como la leyenda urbana actual. Hay una tendencia nostálgica que hace uso de la intertextualidad y revitaliza las formas antiguas. Así podemos leer en la antología *De aluxes, estrellas, animales y otros relatos: Historias indígenas* (1991: 5),

> Estas historias forman parte de nosotros, de lo que ahora somos, y no se olvidarán mientras *exista alguien, quizá como ustedes, que las siga contando. Todos tienen mucho que decir: del amor o de la muerte, de aluxes, estrellas, animales y otros relatos que tal vez sólo se conocen en su comunidad, pero que pueden compartir con el resto de nosotros por medio de la palabra escrita.* (Énfasis personal)

Me parece que es una modalidad neo-subversiva no sólo porque rompe con la historia oficial para prestar oído a las otras voces, sino porque también destrona la noción del narrador como el *privilegiado*, el *poderoso* que deja huella. Ahora la voz común se convierte en la voz del narrador, la palabra le pertenece a cualquier persona que la asuma.

e) El humor

Esta modalidad genérica es especialmente importante en el presente estudio pues en ella se acentúan los rasgos neo-subversivos postmodernos y, en su configuración, se utilizan muchas de las estrategias de subversión. El término "humor" en el siglo XVI significaba *temperamento*, naturaleza o manera de ser. En latín significaba *húmedo* o *líquido*. La medicina utilizaba la palabra para distinguir temperamentos que correspondían a cuatro humores: la sangre, la flema, la bilis amarilla y la bilis negra. "La invención de la palabra humor en el sentido que hoy conocemos corresponde a Inglaterra" (Salvat 1979: 27) en el siglo

XVIII; entonces se habla del "sentido del humor".

Berger (1999: 11) señala que el humor es la percepción humana de lo cómico, es así una capacidad humana y universal que puede variar de una cultura a otra en sus manifestaciones o experiencias; que se va transformando de una época a otra y de una sociedad a otra: "[…] el humor es una constante antropológica y es históricamente relativo" (11). El humor percibe lo cómico y es la capacidad subjetiva, así como lo cómico es el correlato objetivo del humor.

El término "cómico" viene del griego *komos*: "El *komos* era el desfile y la canción ritual en honor a Dionisos […]" (Pavis 1980: 66). Esta festividad congregaba una multitud adepta y decidida a participar en los ritos en honor de este dios que "[…] transgredía todos los límites habituales […]" (Berger 1999: 46). Se trataba del dios de la pasión humana, del vino, símbolo de la dicha de vivir y del placer, así como del optimismo. El Carnaval o Festival de los necios fue el sucesor de las festividades dionisíacas.

Lo cómico, en general, brota de la *incongruencia.* "Un suceso concreto es percibido como cómico dentro del contexto general de una realidad, implícitamente, no cómica" (Berger 1999: 74). Es el receptor quien percibe el absurdo que le provoca la risa, una risa que no es sólo manifestación de la emotividad sino conocimiento o reconocimiento. Una risa que hace referencia al "sentido en lo sin sentido" y, al mismo tiempo, al sentido oculto, al "desconcierto e iluminación" (Freud 1975: 13).

El humor, como ya se comentó, percibe lo cómico, lo ridículo, permite el diseño de juegos variados con su contradicción y adición de sentido. Es una forma del discurso, una poética tan antigua como el ser humano y ha sido la aliada por antonomasia de la subversión. "Hay humor cuando cualquier discurso colapsa al revelar voluntaria e instantáneamente sus inconsistencias" (Britto s/f: 19). Es burla de la seriedad, de la solemnidad, de la autoridad. El humor es liberación y requiere de la participación activa del receptor que lo interpreta. "No hay humor sin inteligencia, ni inteligencia sin humor" (Britto s/f: 19).

En los niños hay diferentes fases de evolución del humor o percepción de lo cómico que tienen que ver con su desarrollo intelectual.

> La experiencia cómica ofrece, ya en los niños, una liberación de la tiranía del principio de realidad, una liberación de la razón para acceder a una zona particular de libertad. […] La experiencia cómica tiene una función cosgnoscitiva o intelectual de una importancia crucial. Esta función depende de la capacidad de pensar en más de una dimensión. (Berger 1999: 115)

Berger compara ese espacio de liberación con un subuniverso de la vida que transforma momentáneamente la cotidianidad y desaparece. Para denominar ese "subuniverso" retoma la noción de "parcelas finitas de significado" de Alfred Schutz quien:

> Se interesó particularmente por la relación entre la realidad de la vida cotidiana, que denominó 'realidad predominante' y los enclaves dentro de la misma que denominó 'parcelas finitas de significado'. […] [El primero es] 'el mundo de la vida cotidiana que el hombre adulto en estado de plena vigilia, que actúa en ella y sobre ella rodeado de sus semejantes, experimenta como realidad […]'. (Berger 1999: 31)

Las "parcelas finitas de significado" o subuniversos son momentos de la existencia que significan emigración transitoria de la realidad predominante o de la vida cotidiana; por ejemplo, las experiencias estéticas o sexuales. El sueño es, quizá, "[…] el tipo más completamente cerrado, donde la persona que sueña emigra completamente de la realidad predominante" (Berger 1999: 37). Berger comenta que en un sueño

como en un chiste permanece en suspenso la realidad de la vida cotidiana, la lógica se modifica, y la reincorporación al mundo cotidiano produce un sobresalto: "[…] pueden llegar a contaminar con su lógica 'extraña' las preocupaciones serias de la vida cotidiana" (Berger 1999: 39). Freud ya había hablado de esta semejanza entre el chiste y el sueño; así como del gozo que produce lo cómico: "[…] las fuentes de contrasentido en el chiste corresponden a una fuente de placer. […] Ese placer proviene de un ahorro de gasto psíquico, un aligeramiento de la compulsión ejercida sobre la crítica" (Freud 1975: 122).

El humor requiere ser decodificado e interpretado y la respuesta es la risa; existen muchos tipos de risa, desde la mueca hasta la carcajada y diversos autores se han preocupado por tratar de diferenciar su significado en las diferentes culturas.

El sentido del humor es universal pero lo cómico puede ser visto de manera diferente de un grupo a otro. Los llamados al humor de las obras literarias necesitan gozar de la comprensión y participación de la persona lectora que es también traductora de la comicidad implícita o explícita.

Otro aspecto de la universalidad del humor es que está presente en todas las artes. En la literatura infantil y juvenil, se plasma tanto en las ilustraciones como en los escritos y se combinan o se contraponen en una búsqueda de esa percepción de la incongruencia o del absurdo. En general, podemos señalar que es *el tratamiento* lo que hace emerger lo cómico.

> *El humor es una poética, un discurso centrado sobre el código*. Más que un decir, es manera de decir. Emplea todas las figuras de la retórica, pero no es ninguna de ellas. Frecuenta las que implican contradicción, como la antítesis, el oxímoron, la comparación, la metáfora extrema. (Britto s/f: 17) (Énfasis personal)

Las estrategias subversivas

Al hablar de "estrategias subversivas" establezco como punto de partida una propuesta hecha en los setentas por Sandra M. Gilbert y Susan Gubar, autoras de *La loca del desván* (1979) (*Madwoman in the Attic*). Noción que trataré de enriquecer siguiendo la propuesta inicial.

Las críticas norteamericanas señalaron cómo algunas escritoras lograron la subversión de los modelos literarios patriarcales, de sus recursos de configuración y temáticas utilizadas, mediante estrategias que les permitían transgredir las normas:

> […] estas artistas trataron de experiencias femeninas centrales desde una perspectiva específicamente femenina. Pero este aspecto femenino característico de su arte lo han solido pasar por alto los críticos porque las escritoras con mayor éxito parecen con *frecuencia haber analizado sus preocupaciones femeninas en rincones secretos o al menos oscuros. En efecto, dichas mujeres han creado significados sumergidos, significados ocultos dentro o debajo del contenido 'público' más accesible de sus obras* […]. (Gilbert y Gubar 1998: 86) (Énfasis personal)

Las *estrategias de subversión* son formas del discurso literario que hacen tambalear los presupuestos establecidos, los constructos sociales y culturales configurados como metarrelatos tradicionales sobre temas como lo femenino, lo masculino o la infancia. Las estrategias subversivas desmantelan estos relatos y mitos universalizantes para cuestionar la poética patriarcal.

En un sentido muy general tiene que ver con el "decir entre líneas" para camuflajear las ideas irreverentes detrás de las formas y discursos *aceptados;* para apelar al entendimiento y la comprensión de la persona receptora interesada en develar lo oculto. Las estrategias subversivas nos permiten escuchar una voz dual, hay una adición de sentido oculto, niveles de significación más profundos y menos

accesibles. Están vinculadas con ese decir en los silencios y espacios en blanco, en lo indeterminado o en lo sugerido. Leer entre líneas, en lo no explícito en el texto. Una noción semejante a la de los *espacios vacíos,* iserianos o las *zonas de indeterminación* ingardianas. Estos silencios o lagunas del texto donde puede radicar la ideología de la obra.

Las estrategias subversivas subyacen en el texto y juegan con la persona receptora. Motivan el cuestionamiento al dejar huellas que mueven a la duda sobre lo leído explícitamente, son estrategias del texto, marcadas en el lector implícito que está estructurado en la composición literaria. Irreverentes, sacuden los paradigmas sociales, culturales y artísticos y se les puede descubrir en todos los niveles de la configuración del texto literario: en el elemento temático, estructural, ambiental, temporal o histórico, lingüístico, en el punto de vista de la enunciación, la configuración de los personajes, el manejo de los géneros literarios, etcétera.

Hacia una definición de las estrategias subversivas en la literatura infantil y juvenil

La lectura para los niños, niñas y jóvenes puede ser un vehículo para el ejercicio de la libertad y de la imaginación o puede ser una actividad controlada y manejada para modelar las mentes y ejercer un cierto control sobre ellas. Este último es un tratamiento no garantizado, porque no podemos asegurar lo que acontece en el receptor, sobre todo si se enfrenta al texto en soledad, su interacción con lo escrito puede promover una actividad crítica y la persona puede ejercer su gusto y criterio, pese a los férreos controles externos que se le apliquen.

Recordemos cómo Michèle Petit tipifica como una lectura subversiva aquélla que se ejerce en libertad y puede descubrir las múltiples posibilidades de interpretación de una obra, con lo que alude a la polisemia del texto literario en la que no existe una "lectura autorizada", ni única, ni univoca: "Es imposible establecer un significado fijo, pues el texto es inagotable" (Valdés 1995: 67).

Los teóricos de la neo-hermenéutica y de la hermenéutica fenomenológica hablan con frecuencia de este ejercicio interpretativo que nos remite a nosotros mismos, auto-reflexión del intérprete, y nos pone en diálogo con la *comunidad de los intérpretes* y el "conflicto de las interpretaciones" (Valdés 1995: 67). El texto es *actualizado* cuando la persona lectora se lo apropia, el pensamiento de otro ser humano es suyo y enriquece su comprensión del mundo que es re-descrito por el texto artístico (Valdés 1995: 66).

En las obras *de creación* de la literatura infantil y juvenil, en los textos que podemos llamar *literarios*, es en donde podemos localizar la subversión de los modelos autoritarios en sus diversos niveles y posibilidades. La escritura que ha estado ligada a una función educativa, social o moral no responde a esta vocación artística. Culler (1993: 42) al mencionar el elemento de la *literaturalidad* señala que la obra literaria es "[…] como una estructura autónoma ligada al ejercicio de la imaginación del autor y del lector". Para Mario Valdés, teórico y discípulo de Paul Ricoeur,

> La función primordial de la literatura es proporcionar a sus lectores los medios para redescribir el mundo. La identidad esencial de la literatura consiste en su capacidad para hacer surgir el sentido configurativo de la experiencia y la proyección refigurativa de la realidad. (Valdés 1995: 33)

Con ello habla de la literatura como una refiguración más que como un espejo o imitación del mundo. Señala Culler (1993: 42):

> Esta libertad es la que pone en juego algunas ideas rectoras de la literaturidad: la idea, por ejemplo, de un discurso polivalente, en donde todos los

> sentidos de una palabra (sobre todo las connotaciones) pueden entrar en juego, o la de un discurso portador de un sentido oculto, indirecto y suplementario, que sería el sentido más importante.

De ahí la posibilidad del ejercicio de la hermenéutica, en esa búsqueda del significado que nace tras la comprensión, ligada a la noción de *estrategias subversivas* que se encuentran relacionadas con *lo no dicho* explícitamente en el texto, que están en lo sugerido por el texto y son susceptibles de interpretación.

Las estrategias subversivas se relacionan también con el "placer del texto" o son promovidas por el placer del texto. Barthes (1982: 16) comenta que existe un límite subversivo en algunas obras, señala que es el de la violencia, "[…] no es la violencia la que impresiona al placer, la destrucción no le interesa, lo que quiere es el lugar de una pérdida, es la fisura, la ruptura […] que se apodera del sujeto en el centro del goce". Fisura, intersticio, espacio vacío:

> Texto de placer: el que contenta, colma, da euforia; proviene de la cultura. Texto de goce: el que pone en estado de pérdida, desacomoda […], hace vacilar los fundamentos históricos, culturales, psicológicos del lector, la congruencia de sus gustos, de sus valores y de sus recuerdos, pone en crisis su relación con el lenguaje. (1982: 25)

Ya se ha mencionado que muchas de las obras clásicas de la literatura infantil y juvenil muestran personajes en conflictos con la autoridad, irreverentes, lúdicos y pícaros que se mezclan en acciones ilícitas o prohibidas para los infantes y los adolescentes: *Tom Sawyer, Peter Pan, Alicia en el país de las maravillas, Pinocho*, etcétera. En ese sentido, se les reconoce su poder subversivo, seductor e irreverente (Lurie 1990: X). Cuestionan los valores convencionales, se burlan de la imagen del mundo idílico, mas siempre regresan al *status quo.* Abandonan el sueño, la aventura, la lucha, el enfrentamiento y regresan al papel tradicional. Con esta rebeldía sucede un poco como con la literatura de vanguardia que se ha convertido en modelo, parte de la academia y del catálogo del museo: se ha institucionalizado; además, en su rebeldía, en su producción, todavía subyace la creencia del significado tradicional y romántico de la infancia.

Clasificación de las estrategias subversivas de la literatura infantil y juvenil

Existen diferentes niveles de subversión en la literatura infantil y juvenil; lo que aquí llamamos neo-subversión revisa y cuestiona la subversión tradicional ya institucionalizada; se trata de una relectura postmoderna del espíritu subversivo que ha sido canonizado. No obstante, hay que reconocer que el modelo subversivo tradicional sigue apareciendo, al igual que la noción romántica de la infancia y el afán didáctico. Los grados de subversión en un texto se pueden distinguir de la misma *precaria manera* como se distingue la calidad literaria. No todas las obras, aunque hayan sido escritas en la postmodernidad, serán postmodernas; no todas serán neo-subversivas.

Las modalidades genéricas neo-subversivas que hemos mencionado pueden utilizar las estrategias subversivas e indicar con ellas una voz dual, una adición de sentido oculto. Bajtín (1993: 387-88) hablaba ya de estos recursos y señalaba que:

> Al lado de la utilización poética de la palabra 'no en sentido propio', es decir, junto con los tropos, existen muchas otras formas de utilización indirecta del lenguaje: ironía, parodia, humor, broma, comicidad de diversas clases, etcétera (no existe una clasificación sistemática). El lenguaje, en su conjunto, puede no ser utilizado en sentido propio. En todos estos casos, el *punto de vista* mismo contenido en la palabra, las modalidades del lenguaje, la relación

> misma del lenguaje con el objeto, y la relación del lenguaje con el hablante, están sometidos a reinterpretación.

Las estrategias subversivas que vamos a delimitar brevemente son las siguientes: la ironía, la parodia, el pastiche, la sátira, el "kistch", el *sin sentido* que deriva del *nonsense* anglosajón, la metaficción, la intertextualidad y la carnavalización; todo en un juego literario que va del placer al gozo a la manera barthiana. Partimos de una primera definición tradicional para observar su desplazamiento hacia la postmodernidad. En el fondo lo que podemos encontrar es un descreimiento, una visión que no es esperanzadora, que es anti-romántica.

a) La ironía

La retórica tradicional trabaja la ironía como tropo, a veces como tropo de palabra y, a veces, como tropo de pensamiento que incluye la *disimulación* y la *simulación.* Dominó en el panorama retórico su definición como *inversión semántica* o *antífrasis* "[…] decir lo contrario de lo que se cree y de lo que realmente es […]" (Mortara 1991: 190). Como una superposición estructural de contextos semánticos entre *lo que se dice/lo que se quiere que se entienda*: un significante y dos significados (Mortara 1991: 190-91), aunque es importante señalar que los retóricos también tomaban en cuenta la búsqueda de la ironía o su finalidad humorística, retadora y crítica.

Pere Ballart (1994: 17), al hablar de "figuración irónica en el discurso literario moderno" busca rebasar los límites de la noción de tropo, y trata a la ironía como un modo específico del discurso, con lo cual se acerca a Hutcheon quien se refiere a la ironía como una estrategia discursiva ya que la ironía sucede en algo que se llama discurso, en su dimensión sintáctica y semántica, que no puede apartarse de aspectos sociales, históricos y culturales, así como de sus contextos. Ballart (1994: 33) enfatiza que la ironía:

> […] rebasa con creces el estrecho compartimiento de los tropos y que reúne todos los requisitos para ser considerado un modo específico del discurso, *capaz por tanto de convertir en figurado el sentido de cualquier enunciado verbal sean cuales sean su extensión, asunto o características.* (Énfasis personal)

De esta manera, la noción tradicional de ironía se enriquece en la postmodernidad y se puede aplicar a múltiples aspectos de las obras literarias, de los discursos cotidianos y de las formas artísticas. Por ello es importante abordar el fenómeno desde diversas perspectivas que puedan enriquecer nuestra comprensión. En el centro del debate está el tema de la *interpretación.*

> Como el hermeneuta, el ironista no busca ni tiene nunca la última palabra. Su palabra es un permanente hacerse y deshacerse, un tejido sin fin como el de Penélope, un diálogo hecho de preguntas y respuestas siempre presto a recomenzar. Juega con su material como una masa siempre removible, siempre también disponible para los juegos que se le quieran aplicar. El ironista, como el hermeneuta, no practica ninguna exclusión, se entrega él mismo para que otros hagan con él lo que él ha hecho, destruir, distorsionar, reinventar. (Virasoro 1997:201)

En la postmodernidad el espíritu irónico inunda las manifestaciones artísticas. El creador teje con la ambigüedad, la ruptura con las formas y los géneros. Los recursos son diversos, heterodoxos y heterogéneos; se satirizan aquellas búsquedas que se centraban en la innovación y la originalidad. "Todo ha pasado ya" parece ser la consigna básica y el telón de fondo.

b) La parodia

La definición tradicional de parodia procede de la retórica, disciplina que nos la presenta como: "Imitación burlesca de una obra, un estilo, un género, un tema, tratados antes con seriedad" (Beristáin 1997: 391). Observemos que se subraya la idea de *imitación* pero en

oposición o contraste para provocar *un efecto cómico o ridículo*. En una definición más amplia podemos señalar que la parodia trabaja con textos al superponerlos. En un texto parodiante se incorpora un texto parodiado (en segundo plano): "un engarce de lo viejo en lo nuevo" (Hutcheon 1992: 177).

En el año 2000 Linda Hutcheon en el volumen: *A Theory of Parody. The Teachings of Twentieth-Century Art Forms*. Después de analizar las obras del arte postmoderno señala que la parodia se ha ido modificando con la cultura. Así, uno de los rasgos tradicionales del concepto, la búsqueda "burlesca" o "ridiculizante", es sometida a una nueva revisión que desestima la idea de la *contraposición* de los textos para mostrar que se trata de una relación de *proximidad.* Linda cita a Bajtín para subrayar que se trata de "un dialogismo textual" (Hutcheon 2000: 22). La parodia, en la actualidad, sigue la línea postmoderna del regreso al pasado; no implica un acto meramente nostálgico, sino un diálogo crítico e irónico (Hutcheon 1988: 4). Nos acerca a la tradición, a los viejos estilos y a las formas artísticas que podemos apreciar con una nueva mirada: "[…] parody […] is very much an inscription of the past in the present, and it is for that reason that it can be said to embody and bring to life actual historical tension" (Hutcheon 2000: XII).

c) El pastiche

Es un término que se comienza a utilizar en el siglo XVIII en Francia para designar una forma pictórica que se caracteriza por "[…] una mezcla de imitaciones diversas, y después una imitación singular" (Genette 1989: 109). Más tarde se aplica a la literatura como imitación de estilos.

El pastiche como la parodia es una repetición, pero en la que se subraya fundamentalmente *la similitud estilística*; para Hutcheon (2000: 33) es una forma *monotextual,* al contrario de la parodia que posee una doble estructura en la cual se destaca la diferencia. El pastiche subraya la correspondencia, es imitativo:

> La imitación es, pues, a las figuras (a la retórica) lo que el pastiche es a los géneros (a la poética). La imitación, en sentido retórico, es la figura elemental del pastiche, y más generalmente la imitación como práctica genérica es un tejido de imitaciones. (Genette 1989: 98)

Al igual que en la parodia y en la ironía, para interpretar el pastiche se requiere de la participación activa del receptor, se apela a sus competencias lectoras para descubrir el recurso aunque, por lo general, hay una advertencia explícita que menciona la intencionalidad del autor e indica que el texto pretende ser una imitación; es lo que Genette llama "contrato del pastiche". Otro recurso que puede orientar al receptor es la exageración estilística: "Todos saben intuitivamente que una imitación cómica 'exagera' siempre los rasgos característicos de su modelo […]" (Genette 2000: 107). El pastiche es así un ejercicio interestilístico no intertextual:"El que realiza un pastiche se apodera de un estilo […] y este estilo le dicta su texto" (Genette 2000: 100).

d) La sátira

La sátira es un género literario como la tragedia o la comedia que busca criticar al ser humano y su entorno al censurar los vicios humanos; para Northrop Frye (1991: 294) es una "ironía militante" con "un criterio moral implícito". Una manera de activar la crítica social para confrontar a las personas con sus carencias y problemas: "La sátira es la forma literaria que tiene como finalidad corregir, ridiculizándolos, algunos vicios e ineptitudes del comportamiento humano" (Hutcheon, 1992: 178).

La sátira funciona de manera extratextual porque apela a la sociedad con la cual establece un nexo. La intencionalidad satírica del emisor parte de

una convención social que comparten el emisor y el receptor que decodifica: "[…] todo humor exige el consenso de que determinadas cosas, […] son convencionalmente graciosas" (Frye 1991: 296). Hace uso de la ironía, así como de otras formas duales, como la parodia, el pastiche o el *sin sentido*, como vehículos de sus ataques sociales, para provocar un efecto humorístico ligado al desprecio o al desdén, aunque en muchas ocasiones suena moralista, ya que tiene un aspecto didáctico que le es inherente. En este sentido, se diferencia de la ironía porque ésta posee un marcado rasgo transideológico (Hutcheon 1994: *Irony's*) y no sólo sirve para subvertir lo establecido sino que puede ayudar a mantener el *status quo*. También se diferencia de la parodia postmoderna:

e) El "kitsch"

Al hablar del kitsch anteriormente lo colocamos como un rasgo de la postmodernidad, vinculado estrechamente con la sociedad de consumo y la clase media próspera que impone sus deseos a la producción artística y, en la época contemporánea, extiende sus tentáculos hacia toda la sociedad. "Arte de la felicidad" lo llama Abraham Moles, ligado al confort, universal, aunque el término haya nacido en Munich en el siglo XIX. Sirve para denominar un estilo, un modo de ser, un fenómeno social, un movimiento permanente en el interior del arte. En todas estas facetas, ángulos o tendencias del fenómeno hay un rasgo de inautenticidad, de vulgaridad. Existe una búsqueda de lo familiar, de la seguridad, de lo cotidiano, del placer y de la felicidad que, al mismo tiempo, carece de autenticidad. Vinculado con lo convencional, se liga con las fórmulas y los estereotipos:

Literatura de evasión, busca agradar a la persona lectora, maneja estructuras tradicionales sin sorpresas que puedan confundir y lleva a un final agradable o feliz. No obstante, y pese a los rasgos aquí mencionados, hay recursos del kitsch que son utilizados y complejizados de distintas maneras para conducir al receptor de lo conocido y aceptado hacia lo desconocido, como bien señalaba Moles, hacia lo auténtico. Así, el estilo kitsch puede ser utilizado como *simulación*, juego que subvierte a la modalidad misma. Por supuesto, sigue siendo vigente que se trata de un modo estético de la cotidianidad que "[…] rechaza la trascendencia y se establece en la mayoría, en el término medio, en la distribución más probable. El "Kitsch" […] es como la felicidad, sirve para todos los días" (Moles 1990: 242).

f) El sin sentido que deriva del *nonsense*

> Es una invitación al viaje al país de las palabras […] es material para jugar, para reír, para acariciar, para dar vueltas y vueltas. Hace que desaparezca en el niño la culpabilidad frente a un uso ridículo, absurdo, surreal del lenguaje. Desbloquea lo imaginario y recrea la fascinación primera de la palabra. (Held 1981: 169)

El sin sentido o *nonsense* es un recurso de construcción artística que libera a las palabras de su sujeción al significado; es el dominio del significante que se preña de diversión con asociaciones fónicas como las jitanjáforas de las que habló Alfonso Reyes. Él caracterizó así un género poético o fórmula verbal en que se privilegia el valor puramente acústico de las palabras y sus "captaciones alógicas" (Reyes 1986: 222). Distingue una jitanjáfora candorosa, la llama "pura", "[…] de carácter popular y muchas veces infantil" (Reyes 1986: 225), de otro tipo de jitanjáfora "conscientemente alocada" (Reyes 1986: 225), a la que considera producto literario; la denomina "jitanjáfora del letrado" o "jitanjáfora del poeta". En ambos casos es el resultado de una expresión personal:

> Dentro de la *jitanjáfora del letrado* ubica Reyes al *nonsense,* un disparate racional "[…] con que los ingleses cultivan la obturación lógica de los niños" (241). Cita a Edward Lewis y Lewis Carroll dentro del rubro de los

> creadores de jitanjáforas del poeta, creadores de una lengua de fantasía (Reyes 1986: 254).

Jacqueline Flescher al estudiar el lenguaje del *nonsense* en *Alicia en el país de las maravillas*, (1969: 128) observa que existe un patrón regulado, mismo que puede estar dado por los ritmos o cadencias, por la métrica del verso, por unas reglas del juego. El desorden, por su parte, se produce por las asociaciones libres entre elementos disímiles e incompatibles. En síntesis, podemos señalar que detrás de la aparente arbitrariedad y del dominio lúdico hay una lógica. Binomio rico en posibilidades: libertad lingüística bajo una lógica, rebelión que nos lleva al mundo de las múltiples posibilidades y al gozo del lenguaje.

g) Lo carnavalesco

Al utilizar el término *carnavalesco* hacemos referencia a lo que el teórico ruso Mijail Bajtín destacó en sus trabajos sobre François Rabelais y Nicolás Gógol. En estos autores resalta la importancia de las *fuentes populares* en la configuración artística de sus obras. Aspectos de la cultura popular que funcionan como palimpsestos lingüísticos, discursivos, culturales, trasfondo de los usos y de las representaciones. En las obras de estos autores, Bajtín destacó un elemento fundamental, relacionado con esta herencia popular y con el humor: *el carnaval*, festividad que se celebra en los tres días que preceden al comienzo de la Cuaresma, y que representa, precisamente, la vida festiva. Símbolo de una cultura, la carnavalesca, que es universal. Aunque Bajtín destaca sus rasgos en la Edad Media y el Renacimiento, esta forma cultural posee elementos que mantienen su vigencia. Él mismo señaló que (1993: 13):

> El carnaval posee un carácter universal, es un estado peculiar del mundo: su renacimiento y su renovación en los que cada individuo participa. Esta es la esencia misma del carnaval, y los que intervienen en el regocijo lo experimentan vivamente.

Así deslinda al carnaval del teatro o del espectáculo, lo ve como "una forma concreta de la vida misma" (Bajtín 1993: 13). Manifestación del espíritu humano que busca la liberación y subversión de las normas, el juego, la risa, la parodia de la seriedad.

La literatura infantil y juvenil que nació ligada a la literatura oral y popular sin haber perdido nunca su contacto con este origen goza, gracias a ello, de la herencia del espíritu carnavalesco: va contra la cultura oficial de todos los tiempos, como reflejo de la vida mundana, antisolemne, subversiva, lúdica; culto del desenfado y de la risa. Goza con el lenguaje hecho de signos liberados de las normas de la conducta y del lenguaje, no colonializado, no oficializado por la escuela, lenguaje mutante y cambiante que disfruta del uso de las hipérboles, del manejo de lo grotesco, de las groserías, así como de nombrar lo humano y terreno, como las necesidades fisiológicas:

> Se caracteriza principalmente por la lógica original de las cosas 'al revés' y 'contradictorias', de las permutaciones constantes de lo alto y lo bajo (la 'rueda'), del frente y el revés, y por las diversas formas de parodias, inversiones, degradaciones, profanaciones, coronamientos y derrocamientos bufonescos. La segunda vida, el segundo mundo de la cultura popular se construye en cierto modo como parodia de la vida ordinaria, como un "mundo al revés". (Bajtín 1993: 16)

La literatura infantil y juvenil que se aparta del mundo de la cultura oficial y adulta suele volver su vista a lo popular: tradición oral, refranes, mitos, leyendas, con un punto de vista diferente y reflejado artísticamente. No sólo se trata de una transcripción de la oralidad, también hay mucho de recreación o, como los grandes autores que trabaja Bajtín, de creadores que abrevan en sus fuentes.

h) La intertextualidad o transtextualidad (Genette)

Al mencionar la intertextualidad o transtextualidad partimos de la noción

de texto, el texto literario es un constructo, un discurso:

> La unidad discursiva o textual no se convierte en tal por el sólo hecho de su delimitación espacial, rítmica, gráfica, etcétera. Debe reunir al menos las otras dos características: configurar una estructura y establecer una jerarquía interna de dependencias. [...] Obtendremos un texto cuando esa serie de recursos tenga un grado de *coherencia* y organización interna orientada a la finalidad que le es específica. (Pozuelo 1989: 195-196)

El lenguaje selecciona y se organiza en un texto de acuerdo con ciertos parámetros que le proporcionan una identidad a través de la composición, identidad genérica que nos hace distinguir un texto narrativo de uno poético o ensayístico. Por ejemplo, Ricoeur (2002: 17) señala que "el tipo de composición verbal que constituye a un texto en relato" es el *mûthos,* trama o fábula. Una serie de acciones ensambladas, tejidas y cumplidas; especie de entramado: "[...] selección y combinación de acontecimientos y acciones relatados, que convierten a la fábula en una historia 'completa y entera', [...] que tiene comienzo, medio y fin" (Ricoeur 2002: 17).

En el proceso de construcción de un relato el/la creador/a maneja su repertorio, al mismo tiempo que su competencia lectora y su inserción en la cultura, elementos de la prefiguración o mímesis I, lo que Ricoeur (1995: 114) identifica como la fase anterior a la composición, "el antes". Quien escribe juega con la sedimentación para proponer innovaciones. Uno de los recursos característicos de la estética postmoderna, como ya hemos comentado, es la relación innovadora que se establece entre los variados textos. Por ejemplo, la parodia, como lo menciona Hutcheon, abandona su finalidad burlesca para distinguir el diálogo establecido entre ambos textos, su proximidad y no su contraposición.

Genette nos advierte que las relaciones transtextuales son comunes y no se excluyen; en muchos casos, se complementan. Son formas de la textualidad y, a veces, clases de textos como la parodia o el pastiche.

i) La metaficción

Ficción inserta en la ficción, conciencia de la escritura y de la fabulación, observación de la creación y reflexión sobre ella en el mismo acto creativo: "La metaficción sería entonces ese tipo de descripción meta-lingüística que estaría *hablando* de las estructuras propias de la ficción en la ficción misma" (Rodríguez 1995: 17). En el receptor provoca desapego o alejamiento, la metaficción rompe con el proceso de ensoñación y complejiza la catarsis. Provoca la conciencia de la ficción, porque hay marcas de que aquello que se está actualizando en la lectura es ficción, parece decirnos el texto, "recuerda que es ficción". Se trata de una autorrepresentación.

Jaime Rodríguez (1995: 29), al hablar del tema pone especial énfasis en la manera como la metaficción ha pasado a ser, en la postmodernidad, "presencia de *líneas de equivalencia* entre lenguaje, escritura y realidad". La *realidad* como un constructo que se puede modificar al hacer evidentes sus andamiajes.

Uno de los ejemplos que maneja este autor es la necesidad que presenta la metaficción de asimilar "perspectivas de la crítica literaria en su propio proceso discursivo" (Rodríguez 1995: 30) o cómo desarticula un texto para mostrar los trucos del prestidigitador.

Los recursos de la metaficción son múltiples; algunos de ellos son: el autor como un personaje de la obra; la intromisión constante del narrador y su apelación al lector; juegos en el papel con soportes simbólicos como las tipografías o espacios en blanco; estructura de cajas chinas; inclusión de reflexiones teóricas o sobre la composición del texto; espacios reales que se transmutan imaginarios en la ficción; ruptura con los moldes narrativos tradicionales; etcétera.

Al analizar las obras representativas de la posmodernidad en la LIJ a la luz de las nociones ya mencionadas, podemos ver su impacto, la manera como tejen un nuevo concepto de infancia, como forjan imágenes diferentes de representación y reconocimiento que ayudan en la liberación de los estereotipos y facilitan el diálogo con la diversidad. La comprensión se libera, la curiosidad aumenta, el lector se siente retado. Dejamos aquí esta primera aproximación y seguimos revisando la producción para localizar las sub-modalidades que seguramente existen y localizar las estrategias subversivas que las alimentan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGENOT, Marc, *et al.* (1993). *Teoría literaria*. Trad. Isabel Vericat Núñez. México, D.F.: Siglo XXI.

BAJTÍN, Mijail. (1993). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: el contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza.

BALLART, Pere. (1994). *Eironeia: la figuración irónica en el discurso literario moderno*. Barcelona: Quaderns Crema.

BARTHES, Roland. (1982). *El placer del texto y Lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del Collége de France, pronunciada el 7 de enero de 1977*, 4ª ed. México, D.F.: Siglo XXI.

BERGER, Peter L. (1999). *Risa redentora: la dimensión cómica de la experiencia humana*. Barcelona: Kairós.

BERISTÁIN, Helena. (1997). *Diccionario de retórica y poética*. 8ª ed. México: Porrúa.

BOOTH, Wayne C. (1989). *Retórica de la ironía*. Trad. Jesús Fernández Zulaica y Aurelio Martínez Benito. Madrid: Taurus.

BROOKS, Peter, comp. (1969). *The Child's Part*. Boston: Beacon.

BRITTO, García. (2002). "Golpe de García: el humor en siete pecados capitales y una letanía".

CARROLL, Lewis. (2003). *Alicia en el país de las maravillas*. México: Tomo.

COLOMER, Teresa. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Mensaje. Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León, 15-22.

CULLER, Jonathan. (1993) "La literaturidad". *Angenot*, 36-50.

DERRIDa, Jacques. (1997) "Carta a un amigo japonés". *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales.* Proyecto A, ed. 2da. Barcelona: Anthropos, 23-28.

FLESCHER, Jacqueline. (1969) "The Language of Nonsense in *Alice*". *Brooks*, 128-44.

FOSTER, Hal, *et al.* (1988). *La posmodernidad*. Trad. Fibla. México, D.F.: Kairós.

FOUCAULT, M. (s/f). *Crítica a las técnicas de interpretación de Nietzsche, Freud, Marx.* Buenos Aires: Cuervo.

FREUD, Sigmund. (1975). "El chiste y su relación con lo inconsciente". *Obras Completas 8.* 2ª ed. Trad. José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu.

FRYE, Northrop. (1991). *Anatomía de la crítica*. Trad. Edison Simons. 2a ed. Caracas, Venezuela: Monte Ávila.

GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

GILBERT, Sandra y Susan GUBAR. (1998). *La loca del desván. La escritora y la imaginación literaria del siglo XIX*. Valencia: Cátedra.

HASSAN, Ihab. "Toward a Concept of Postmodernism". *Natoli y Hutcheon*, 273-86.

HELD, Jacqueline. (1981). *Los niños y la literatura fantástica: función y poder de lo imaginario.* Trad. Ma. Teresa Brutocao y Nicolás Luis Fabián. Barcelona: Paidós.

HUTCHEON, Linda. (1992). "Ironía, sátira, parodia: una aproximación pragmática a la ironía". Universidad Autónoma Metropolitana. En *De la ironía a lo grotesco (en algunos textos literarios hispanoamericanos)*. México, D.F.: UAM-Iztapalapa, 173-93.

—. (1994). *Irony's Edge: The Theory and Politics of Irony*. Barcelona: Routledge.

—. (1988) *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction*. Nueva York: Routledge.

—.(2000). *A Theory of Parody: The Teachings of Twentieth-Century Art Forms*. Chicago: University of Illinois.

JAMESON, Fredric. (1996). *Teoría de la postmodernidad*. Trad. Celia Montolío Nicholson y Ramón del Castillo. Madrid: Trotta.

LURIE, Alison.(1990). *Don't Tell the Grown-Ups: The Subversive Power of Children's Literature.* Boston: Little, Brown and Company.

LYOTARD, Jean-Francois. (1994). *La posmodernidad (explicada a los niños).* Trad. Enrique Lynch. 3a ed. Barcelona: Gedisa.

—. (1993). *La condición posmoderna*. México: Rei.

MARTÍN Gaite, Carmen. (1990). *Caperucita en Manhattan*. Madrid: Siruela.

HOLT MCGAVRAN, James, comp. (1999). *Literature and the Child: Romantic Continuations, Postmodern Contestations.* Iowa: University of Iowa Press.

—. "Romantic Continuations, Postmodern Contestations, or, 'It's a Magical World, Hobbes, Ol'Buddy'... Crash!" *Holt McGavran*, 1-19.

MOI, Toril. (1988). *Teoría literaria feminista*. Trad. Amaia Bárcena. Madrid: Cátedra

MOLES, Abraham. (1990). *El kitsch: el arte de la felicidad*. Barcelona: Piadós.

MORTARA GARAVELLI, Bice. (1991). *Manual de retórica*. 2ª ed. Madrid: Cátedra.

NATOLI, J. y Linda HUTCHEON, eds. (1993). *A Postmodern Reader.* Nueva York: State University of New York.

NÖSTLINGER, Christine. (1991). *De todas maneras…* México: CONACULTA; Everest.

OWENS, Craig. (1988). "El discurso de los otros: las feministas y el posmodernismo". *Foster*, 93-124.

PAVIS, Patrice. (1980). *Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología.* Barcelona: Paidós.

PETIT, Michéle.(1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Trad. Rafael Segovia y Diana Luz Sánchez. México, D.F: FCE.

—. (2002). "Pero, y qué buscan nuestros niños en sus libros". *Lecturas sobre lecturas 2*. Vol. 2. México, D.F: CONACULTA, 12-42.

POZUELO YVANCOS, José María.(1986). *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.

REYES, Alfonso. (1986). "Las jitanjáforas". *La experiencia literaria. Ensayos sobre experiencia exégesis y teoría de la literatura.* Narradores de hoy. Barcelona: Bruguera, 212-64

RICOEUR, Paul. (1995). *Tiempo y narración I: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Trad. Agustín Neira. Vol. 1. México, D.F.: Siglo XXI.

(2002). *Del texto a la acción: ensayos de Hermenéutica II*. Trad. Pablo Corona. 2ª ed. Vol. 2. México, D.F: FCE.

RODRÍGUEZ, Jaime A.(1995). *Autoconciencia y posmodernidad: metaficción en la novela colombiana.* Bogotá: Si.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. (1998). *El principito*. México: Lectorum.

Secretaría de Educación Pública. (1991). *De aluxes, estrellas, animales y otros relatos.* México: SEP.

SWINDELLS, Robert. (1995). *Hermano en la Tierra*. Ilust. Luis Fernando Enríquez. México: FCE.

TORO, Alfonso de, *et. al*. (1997). *Posmodernidad y postcolonialidad: breves reflexiones sobre Latinoamérica*. Frankfurt: Vervuert; Iberoamericana.

ULMER, Gregory L.(2002). "El objeto de la poscrítica". *Foster* 125-63.

VALDÉS, Mario J. (1995). *La interpretación abierta: introducción a la hermenéutica literaria contemporánea*. Netherlands:Editions Rodopi B.V.

VIRASORO, Mónica. (1997). *De ironías y silencios. Notas para una filosofía impresionista*. Barcelona: Gedisa.

VATTIMO, Gianni, *et. al.* (1991). *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos.

Ezpeleta Aguilar, Fermín
"*Leer y escribir* en la narrativa realista española", en *Revista OCNOS* nº 4, 2008, p. 57-68. ISSN 1885-446X.

"Leer y escribir" en la narrativa realista española*

Fermín Ezpeleta Aguilar
Universidad de Zaragoza

PALABRAS CLAVE:
novela española, didáctica de la lengua, leer, escribir.

KEYWORDS:
Spanish novel, didactics of the language, to read, to write.

RESUMEN:

La insistencia de los novelistas de la Restauración en "pedagogizar" sus creaciones posibilita que, entre líneas, puedan filtrar cuestiones de didáctica de la lengua en ámbitos escolares. Una de las marcas que singulariza al personaje literario "maestro de escuela" es precisamente la de su habla característica, aquejada de pedantería lingüística. Pero, fundamentalmente, los novelistas se hacen eco de la "querella de métodos" sobre enseñanza de la lectura y la escritura para constatar la preocupación de fondo por el problema del analfabetismo. De modo que la narrativa española de las últimas décadas del XIX y primeras del XX puede convertirse en fuente de investigación nada desdeñable sobre aquellas prácticas culturales básicas que atañen a la adquisición de la competencia lingüística.

ABSTRACT:

The insistence of the novelists of the Restoration in "pedagogizar" their works facilitate that, among lines, they can filter questions of didactics of the language in school environments. One of the marks that singles the character literary teacher is in fact that of their characteristic speech, suffered of linguistic pedantry. But, fundamentally, the novelists are made echo of the "quarrel of methods" it has more than enough teaching of the reading and the writing to verify the background concern for the problem of the illiteracy. So the Spanish narrative of the last decades of the XIX and first of the XX one can become investigation source anything despicable on those basic cultural practices that concern to the acquisition of the linguistic competition.

INTRODUCCIÓN

El proyecto literario de la generación realista de 1868, sintetizado en el texto de Benito Pérez Galdós "Observaciones sobre la novela contemporánea en España" (1870), apela de forma nuclear a la pedagogía. Y, en efecto, los escritores de esa generación y de las siguientes (la del 98 y la del 14) se sienten impelidos a hacer un tipo de literatura que, aun respetando la autonomía del estatuto artístico, no deja de invocar una y otra vez a la pedagogía como motor de transformación social. El componente de "pedagogización" de la literatura se echa pronto de ver a través de una serie de aspectos que ahorman buena parte de las producciones del momento.

En primer lugar, los escritores, particularmente los novelistas, insisten en la presencia de la figura del docente y de la institución educativa. En este sentido, es muy significativa la recurrencia del personaje maestro de escuela, ajustado al perfil consagrado años antes por la tradición popular: "ser débil objeto de risas", que se mueve entre los altos ideales y la ínfima consideración social. No pocas veces son los relatos breves o cuentos los modelos genéricos que dan cabida a este maestro "muerto de hambre" en el contexto histórico de la Restauración. Por otro lado, la corriente literaria del Naturalismo radical acoge las primeras radiografías de los modos pedagógicos practicados en los internados religiosos, haciendo casi siempre del personaje escolar adolescente un sujeto de experimentación sobre el que los novelistas proyectan las consecuencias devastadoras de las nocivas pedagogías practicadas.

* Fecha de recepción: 04/01/2008
Fecha de aceptación: 12/02/2008

La novela regeneracionista además inserta de modo natural en sus argumentos el personaje ejemplarizante, cargado de bagaje formativo, en la órbita de las nuevas pedagogías (la Institución Libre de Enseñanza). Y los novelistas de las dos primeras décadas del siglo XX insisten, con más vehemencia si cabe, en escudriñar las bases educativas personales o generales de toda una nación, por lo que tampoco está ausente, en novelas especialmente significativas, la figura docente o la institución educativa (por ejemplo, en *Amor y pedagogía*, (1902) de Unamuno o en *La voluntad* (1902) de Azorín). La serie literaria de novelas autobiográficas de colegio, en fin, alcanza en estas décadas su máxima efervescencia con piezas tan representativas como *A.M.D.G.* (1910) de Pérez de Ayala o *El jardín de los frailes* (1927) de Azaña. Puede decirse en definitiva que se produce una relación de dependencia entre pedagogía y novela que corrobora el sesgo educativo de que está tocada buena parte de la narrativa española de esa época.

El abundante corpus de piezas novelísticas permite, por supuesto, una exploración de los usos y costumbres docentes en los distintos niveles escolares y en las distintas instituciones educativas.[1] Con todo, llama la atención la contumacia que muestran los autores en señalar una y otra vez la cuestión de la lengua española en sus primeros estadios. La lectura y la escritura, esas dos prácticas escolares bien estudiadas por Antonio Viñao Frago (1999), se convierten en asunto sintomático de todo el problema de la educación. La Ley Moyano (1857), comúnmente ponderada en la época, concede importancia dentro del currículo de primera enseñanza a las cuestiones de didáctica de la lengua: prescribe así que durante los seis años de esa etapa escolar se vean a diario los aspectos básicos de lectura, escritura, principios de gramática castellana y ortografía.

Ciertamente los artículos y comentarios recogidos en la prensa profesional insisten en este punto, aunque sea para poner en evidencia las metodologías esclerotizadas con las que se acomete la didáctica de esa importante materia. La cuestión de la alfabetización es un asunto que recoge en primera línea el estamento intelectual, como se corrobora en los artículos insertos en la prensa general y en otro tipo de reflexiones de los escritores importantes del momento. Como botón de muestra, baste citar el poema de Zorrilla "La ignorancia", publicado póstumamente en *El Imparcial* (25 de enero de 1893), en el que el poeta lamenta en tono altisonante los bajos datos de alfabetización en la España del momento: "Somos doce millones de españoles/ que no sabemos leer. ¡Dato inaudito!" (…) "¿Qué han hecho en sesenta años de progreso/ y libertad, maestros y ministros?" (Zorrilla, 1993: 412).

A pesar del impulso a la educación que se deriva de la puesta en marcha de la Ley Moyano, las tasas de analfabetismo no descienden al ritmo deseable, si se compara, por ejemplo, con los índices de otros países del mundo occidental.[2] Por eso el Rubén Darío periodista, observador de la sociedad española de fin de siglo XIX, puede enviar a su periódico *La Nación* artículos como "La enseñanza", firmado el 8 de septiembre de 1899[3], en el que se explaya a propósito de las deficiencias de la enseñanza de las primeras letras: "La ignorancia española es inmensa. El número de analfabetos es colosal, comparado con cualquier estadística. En ninguna parte de Europa está más descuidada la enseñanza" (Darío 1998: 321). Del maestro de escuela, señala su baja consideración social, en parte, según el nicaragüense, merecida: "Realmente no son por lo general dignos de mejor suerte esos maniquíes de cartilla y palmeta. Los niños no aprenden siquiera a leer en la enseñanza primaria. De gramática no hablemos, raro es el que sabe lo más elemental y escribe con ortografía" (Darío 1998: 322).

[1] Ver nuestro libro, síntesis de tesis doctoral, *El profesor en la literatura. Pedagogía y educación en la narrativa española* (Ezpeleta 2006).

[2] Hay que tener en cuenta que mientras los países del entorno alcanzan a comienzos de siglo XX unas tasa de alfabetización muy altas (por ejemplo, en 1900 el índice de analfabetismo en Inglaterra es tan sólo del 5%; o el de Francia, en esa misma fecha, de 10%), en España, sin embargo, en el cambio de siglo XIX a XX, presenta cifras de analfabetismo del 50%. Ver en cap. 2 de su libro, (Viñao Frago 1999: 79 y 87). Ver además el libro, *Libros, prensa y lectura en el siglo XX*, (Botrel 1993: 303-331).

[3] En la antología de artículos *España contemporánea*. (Darío 1998).

Es normal entonces que los novelistas del XIX y sus continuadores de las primeras décadas del XX, al querer apresar todos esos aspectos acuciantes, concedan alguna importancia a la didáctica de la lengua en la escuela. Y, como decimos, dentro de la reflexión pedagógica, la actividad de leer y escribir difícilmente dejará de estar presente. De tal suerte que, a la vista de las muestras que recogemos en nuestro corpus, pueden esbozarse unas líneas de reflexión sobre la cuestión, resumidas en los siguientes puntos.

"PEDANTERÍA LINGÜÍSTICA"

La configuración del "maestro de escuela" se ajusta al estereotipo costumbrista con fuerte connotación negativa (poca preparación intelectual, misión sacerdotal, metodologías coercitivas, insistencia en la edad avanzada del mentor). Uno de sus rasgos constituyentes es precisamente el de la pedantería, asociada a su habla aquejada de lo que podríamos llamar "gramaticalismo". Así, Benito Pérez Galdós presenta entre la nómina de personajes maestros algunos especialmente significativos. Tal es el caso de "Patricio Sarmiento" en el *episodio nacional* de octubre de 1877, *El terror de 1824*,[4] quien entremezcla un discurso de orador farragoso con sus lecciones académicas; o "Don José Ido del Sagrario",[5] el mejor personaje secundario de toda la novelística del canario quien, motejado como "el apóstol de la escritura", aparece caracterizado, entre otras notas, por unos modos expresivos salpicados de latiguillos risibles.

En realidad el personaje de José María Pereda, "Canuto Prosodia", se convierte en el inmediato precedente de los tipos docentes galdosianos; y cobra vida en los cuadros costumbristas de 1871 de *Tipos y paisajes*[6] ("Para ser un buen arriero" y "Blasones y talegas"). Se trata de un boceto del tipo maestro de escuela enjuto y corto de luces, objeto de risas, aprovechado además por el novelista santanderino para su novela *De tal palo tal astilla* (1880). En el segundo de los cuadros costumbristas reaparece ese maestro con exhibición de pedantería y de mala gramática: "Versificación de epitalamio en doce pies de verso desiguales, conforme a reglas; discurrida por Canuto Prosodia, maestro de instrucción primaria elemental de este pueblo, y dedicada a la mayor preponderancia, majestad y engrandecimiento de la ilustre Doña Verónica Tres-solares..." (Pereda 1989: 440).

Emilia Pardo Bazán, dentro de su extensa producción de cuentos, encuentra también acomodo al personaje-tipo. Y por ejemplo, en el titulado "Ocho nueces", publicado en 1897, aparece una tertulia de pueblo con el maestro pedante "Don Dionisio", quien se expresa del siguiente modo ante el resto de las fuerzas vivas de la localidad: "Desde luego, a mi humilde y eclipsado punto de vista –decía don Dionisio apretando los labios– no puedo "zozobrar" en reconocer que si la tierra o predio donde fueron apresadas o dígase cosechadas, las nueces, pertenecía a título lícito a don Juan de Mata, él era respectiva y colegalmente dueño de la fruta" (Pardo Bazán 1990: 73).

Por no hablar del engolamiento ridículo con el que se produce ante sus alumnos el maestro de la novela de Vicente Blasco Ibáñez, *La barraca:*

> *Los viernes, al salir de la escuela, oían invariablemente los discípulos el mismo discurso. -Señores míos: mañana es sábado; recuérdenlo ustedes a sus señoras madres y háganlas saber que el que mañana no traiga los cuartos no entrará en la escuela. A usted se lo digo especialmente, "señor de..." tal, y a usted, "señor de..." cual (y así soltaba una docena de nombres). Tres semanas que no traen ustedes el estipendio prometido, y así no es posible la instrucción, ni puede procrear la ciencia, ni combatirse con desahogo la barbarie nativa de estos campos. Yo lo pongo todo: mi sabiduría, mis libros (y miraba las tres cartillas que recogía su mujer cuidadosamente para guardarlas*

[4] En los episodios anteriores, *El Grande Oriente* (1876) y *Siete de julio* (1876), aparece ya el personaje, aunque con funciones secundarias en las tramas novelescas.

[5] Sobre todo en la novela *El doctor Centeno* (1883): ver la reciente edición de Mainer (2002). El personaje aparece además en *Tormento, Lo prohibido, Fortunata y Jacinta, Amadeo I, La Primera República, De Cartago a Sagunto* y *Cánovas.*

[6] Ver los relatos de José María de Pereda (1989) "Para ser un buen arriero...", (Pereda 1989: 291-313); "Blasones y talegas", (Pereda 1989: 385-446). Es significativa la presencia de temática escolar en los relatos breves de Pereda: dentro de la misma colección anterior de 1871 glosa en "Los chicos de la calle" el lamentable absentismo escolar de la época (Pereda 1989: 375-384).

en la vieja cómoda), y ustedes no traen nada. (Blasco Ibáñez 2000: 152).

Tales rasgos aparecen subrayados casi siempre por medio de una onomástica significativa. Hemos aludido al "Canuto Prosodia" de Pereda; el propio Galdós hace llamar al maestro rural que aparece en *El caballero encantado* (1909), "Don Alquiborontifosio de las Quintanas Rubias"; "Ciruela", en fin, se llama el maestro situado por Ángel Ganivet dentro de la geografía rural granadina, en su novela *Los trabajos del infatigable creador Pío Cid* (1898). En la novela regeneracionista de Pascual Queral y Formigales, *La ley del embudo* (1897), se ridiculiza el exceso de celo ortográfico del maestro "Diego Palmeta", abocetado, por lo demás, con los rasgos negativos de la tradición:

> *Entre los dos redactando un suelto de actualidad, sentábase don Diego Palmeta, maestro de instrucción primaria que no estaba llamado a volverse loco, pero en realidad era la verdadera inteligencia de la redacción. Por lo menos aprendió ortografía, por lo que, aparte de lo útil que esto resulta en donde los demás no saben, hacía otro papel inapreciable. En toda polémica en que El Chiflete se encontraba vencido, salía Palmeta cogiendo al adversario un descuido gramatical u ortográfico* (Queral y Formigales 1994: 112).

La maestra de escuela no se sustrae tampoco a la caracterización negativa del estereotipo; y asimismo la nota de pedantería se desprende a veces del atildamiento con que se manifiesta cuando habla. El "topos" de la maestra bachillera queda bien redondeado en la novelística galdosiana: por ejemplo, en *La Primera República* (1911), *episodio nacional* con claro sesgo regeneracionista. Se presenta allí un cortejo de maestras que ayudan a la directora del centro escolar de Cartagena: entre ellas no falta "Doña Gramática" o "Doña Caligrafía". La primera será "una matrona un tanto maciza, con aire de institutriz o profesora de casa grande" (Pérez Galdós 1980: 123). Y no tiene empacho el narrador en decir de ella que le resultaba "insoportable la carcamurria pedantesca y el traquetreo gramatical de aquella buena señora" (Pérez Galdós 1980: 140). Doña Caligrafía es, en fin, "una señora delgaducha algo ajada y canosa, natural de Cartagena" (Pérez Galdós 1980: 143).

De igual modo, en la novela antes citada de Queral y Formigales, se vuelve a insistir en la misma idea: "La señorita P. era una romántica histérica muy fina y culiparlante, que decía *melindres*, *afleuto* y *Valladoliz*, sobrina de Zarandillo; tan aprovechada que en un solo día se hizo maestra superior en la Normal de Infundia, utilizando la libertad de enseñanza por entonces omnímoda" (Queral y Formigales 1994: 76)[7]. En fin, la maestra rural más representativa de la novela realista, la protagonista de *Doña Mesalina* (1910), de López Pinillos,[8] es sorprendida constantemente por el narrador produciéndose siempre de manera vulgar, ensartando de vez en cuando alguna perla agramatical. "Abstraída, entregada por completo a su tarea, *de la flor de su boca brotaban sentencias de una horrible vulgaridad*" (López Pinillos 1975: 84) en medio de una lección rutinaria.

"GRAMATICALISMO" Y "EPITOMIZACIÓN"

Del repaso del material literario se extrae la confrontación de metodologías de didáctica de la lengua. De un lado, los métodos memorísticos más tradicionales, asociados al apego teórico a gramáticas y epítomes, abominados por los autores, pero practicados habitualmente en los ámbitos escolares. De otro lado, las nuevas metodologías intuitivas, que invocan una práctica racional y comprensiva que trata de hacerse un sitio dentro de los hábitos docentes. Por eso los escritores insisten, por vía humorística, en poner en solfa los excesos de reflexión metalingüística de sus personajes maestros. El señalado maestro "Palmeta" se faja de este modo con el cacique:

[7] Ara Torralba (1994: 76) señala que detrás de esta maestra pudiera estar Dolores Gardeta Comel, o bien la directora de la Escuela Normal de Huesca, Isabel Martínez Campo.

[8] Se edita esta novela con ocasión del centenario del nacimiento del autor, con prólogo de José-Carlos Mainer (1975). Cito por ella.

> *-¿Qué duda cabe? Las partículas cualitativas y cuantitativas, modificativos del pensamiento capital, tienen distinto valor según su colocación; así sucede por ejemplo con el adjetivo: ¿quién no advierte la diferencia que hay, v. gr., entre un pobre hombre y un hombre pobre, ¿entre un hombre grande y un grande hombre, etc., etc. Lo mismo digo del superlativo. Así, dando por sentado que la colocación obedece a malicia y no a ignorancia, lo que no fuera extraño porque los metafísicos saben poca gramática, suponiendo la intención, entiendo que el suelto es ofensivo. Pintado muy bien, siguió Palmeta, es decir que la perfección, expresada por el superlativo, se refiere a la idea, a la intención, a la esencia, a la propiedad de la pintura, no a su ejecución; luego concluyo preopinando...* (Queral y Formigales 1994: 319).

El propio Galdós hace acuse de recibo de las dificultades del personaje discente de *El doctor Centeno* (1883), debido precisamente a la pretensión de su maestro, quien quiere inculcarle teoría gramatical fosilizada: "Él veía el cielo abierto, porque más le gustaba y más le instruía casar agua del pozo y cargar una cuba que repetir aquello de que el *artículo sirve para entresacar el nombre de la masa común de su especie*." (Pérez Galdós 2002: 155).

O bien, el maestro pasante que aparece en la última novela de Galdós, *La razón de la sinrazón* (1915), quien tomaba la lección a los chiquillos "antes de meterse en el petitorio". Y por eso señala que únicamente "de la Gramática recuerdo el masculino, femenino, neutro, común, epiceno y ambiguo" (Pérez Galdós 1973: 1180). La enseñanza de la gramática que recibe el niño escolar de la novela *Barrabás* (1890)[9] de José Zahonero tampoco va por el buen camino; y así, el Padre Bordús castiga al escolar a pesar de que éste pone con desesperada voluntad su atención en "aprender aquello de homogéneo y complejo" y luego lo de "sustantivo y conjunción" (Zahonero 1890: 407). Pero el niño se duerme por "el esfuerzo de querer realizar un trabajo mental automático sin que la inteligencia goce de la satisfacción y completa posesión de la verdad clara y sensible" (Zahonero 1890: 407). Aborrece el libro de Gramática y garrapatea sobre su cubierta la frase: "Este libro es de una miserable cucaracha" (Zahonero 1890: 413). Enseñanza memorística y maquinal impugnada por el autor de esta novela, que no por casualidad va dedicada a la Institución Libre de Enseñanza.

Escritores como López Pinillos ofrecen estampas de aula en las que la maestra insiste en acogerse a las metodologías más tradicionales ["No, no, Antonia, Orfandad, sin hache. Huérfano la lleva tan sólo por preceder al diptongo *ue*, según una regla ortográfica adoptada antiguamente para indicar que la *u*, que entonces representaba al sonido de *u* (vocal) y de *v* (consonante) debía pronunciar con vocal en tales palabras" (López Pinillos 1975: 84)]. Maestra, como se ve, que se produce desde el punto de vista pedagógico en los antípodas de esas nuevas propuestas intuitivas, aclimatadas por la Institución Libre de Enseñanza.

Es cierto que el Congreso Nacional de Pedagogía de 1882 otorga a la maestra un plus especial para convertirse en la educadora natural que ha de enseñar a los alumnos en la primera edad los elementales rudimentos lingüísticos. Sirva como ejemplo alguna de las conclusiones del magno acontecimiento relacionadas con este asunto. Así, la número 16: "Conviene admitir en las antiguas escuelas de párvulos los procedimientos de Froebel". La número 17: "La mujer debe ser la encargada de dirigir las escuelas de párvulos. La número 18, en fin, remacha: "La unión de los sexos ha de terminar en los párvulos".[10] Tal prerrogativa, avalada por los sectores educativos cercanos a la I.L.E., aparece en la novelística galdosiana más de una vez: la maestra Irene, personaje secundario de *El amigo Manso* (1882), queda revestida de un bagaje de

[9] Cito por la edición de La España Editorial, 1890, Madrid, sign. 1/ 75283 de la Biblioteca Nacional. José Zahonero (1890). *Barrabás*. Madrid: La España Editorial.

pedagoga de nuevo cuño, con formación tanto en la Escuela Normal de Maestras de Madrid, como en la Escuela de Institutrices, de filiación krausista, fundada por don Fernando de Castro.[11]

Ciertamente el impulso que la legislación otorga al estatuto de maestra de primeras letras aparece señalado en la novelística. El mismo Galdós, aunque alguna vez introduzca algún matiz irónico, plasma literariamente otros tipos de maestra innovadora que intenta superar los viejos modos didácticos encarnados en otras profesoras "rutinarias" y "maquinales". Ese es el sesgo con el que se configura en *Ángel Guerra* de Galdós, la monja laica "Leré", preceptora de niños en un primer momento. La maestra "Floriana" (*La Primera República*) obsequia con una "pepona" a una niña muy aplicada, que en pocos días había aprendido a deletrear; o bien, "a un rapaz espigado y listo, que ya trazaba "úes" y "emes" con rara perfección, le regaló una cajita de colores, pincel y lapicero" (Pérez Galdós 1980: 185).

DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

La enseñanza de la lectura y de la escritura suscita estampas descriptivas confrontadas, con maestros de escuela como el presentado por Pedro Antonio de Alarcón en el relato *El maestro de antaño* (1880),[12] donde glosa al modo realista el trabajo cotidiano de un profesor de escuela de época anterior, caracterizado por las marcas negativas del estereotipo: "Lo que aún no he podido averiguar ni discernir es en virtud de qué conocimientos de otra especie fue maestro de escuela... Sabía hacer letras pero sin ortografía; leer, pero sin gusto" (Alarcón 1943: 1742).

Durante todo el siglo XIX y en las primera décadas del XX, la lectura en voz alta "con gusto" se convierte en objetivo didáctico, incluso para alcanzar la lectura comprensiva y explicada, invocada por los modernos didactas. Es verdad que a partir de esas fechas se empezará a percibir la bondad pedagógica de la lectura silenciosa. Ni qué decir tiene que Alarcón, al evocar la escuela antigua no puede dejar de referirse más que a la "bella lectura". No va por mejor camino el maestro galdosiano Polo de *El doctor Centeno*, con insistencia machacona en los grandes letreros y las máximas morales escritas en los carteles:

> *En la cavidad ancha, triste, pesada, jaquecosa de la escuela, se veían cuadros terroríficos: allá un Nazareno puesto en cruz; aquí dos o tres mártires de rodillas con calzones rotos (...) más lejos otro con un cachirulo de papel en la cabeza y orejas de burro, porque sin querer se había comido una definición. (...) y mareaban los grandes letreros y las máximas morales escritas en carteles. Las negras carpetas, al abrirse, bostezaban, y los tinteros, ávidos de manchar, hacían todo lo posible por encontrar ocasión de volcarse. Daba grima ver tanto dedo torpe y rígido agarrando una pluma para trazar palotes, que más se torcían, cuanto mayor era el empeño en enderezarlos...* (Pérez Galdós, 2002: 135-136).

Ese mismo maestro hace todo lo posible por impedir que sus discípulos se desprendan de la "fatigosa carga" de los "palotes" como método de preescritura (155). El personaje galdosiano "Ido del Sagrario", en el último *episodio nacional*, *Cánovas* (1912), debe emplearse a fondo para "desbastar" a Casiana, la amada del protagonista, sirviéndose, eso sí, del material escolar habitual de la época. Y, se espigan, por ejemplo, algunos de los libros manejados en los establecimientos escolares además de otros útiles que vienen a redondear la lista presentada en anteriores novelas: *Cartilla*, *Catón*, *Fleury*, *Juanito*, papel de escribir, pizarra constituyen el primer utillaje escolar con el que el maestro trata de desasnar a la discípula. Material que sintetiza bien los modos didácticos de una época, los inicios de la Restauración, que vislumbra algunos cambios en las metodologías educativas: sólo el tránsito de siglo

[10] Julio Ruiz Berrio (1980). "Los Congresos Pedagógicos en la Restauración". *Bordón*, 234, 415-416; Luis Batanaz, (1982). *La educación española en la crisis de fin de siglo (Los congresos pedagógicos del siglo XIX)*. Córdoba: Diputación de Córdoba; Javier Castanedo Pfeiffer (1989) "Gervasio González Linares y el Congreso Pedagógico Nacional de 1882". *BILE*, 9, 3-39.

[11] Concepción Saiz Otero, alumna de la institución de Fernando de Castro, da un acertado testimonio en su libro de "memorias pedagógicas" (1929) acerca de la importancia cultural de ese establecimiento docente, al señalar que "era la *célula germinativa* de toda la cultura femenina desarrollada en España en el último cuarto del pasado siglo y en el primero del siglo presente". Ver la reciente edición, en Biblioteca Nueva: *La Revolución del 68 y la cultura femenina. Un episodio nacional que no escribió Pérez Galdós*, (2006: 77).

[12] En Pedro Antonio de Alarcón (1943: 1741-1747).

observará una progresiva desaparición de "cartillas" y "catones" a la hora de enseñar a leer.[13] Las parvulillas que aparecen en la escuela de la maestra de *Doña Mesalina* tratan de aprender a leer por procedimientos repetitivos de "monótona canturia":

> *Desde el callejón percibían ya el mosconeo de la escuela. Las chicas trabajaban. Lucía y doña Gertrudis, con las pequeñas, en dos grupos indisciplinados e inquietos repetían una monótona canturia para enseñarlas. -¡A ver, niñas, más orden! –mandaba con acritud doña Gertrudis– La que se escape no sale al patio a jugar. Otra vez. A la una, a las dos, a las tres...B, a, ba. Y las parvulillas cantaban: B,a, ba; b,e; be--- -¡Alto, alto, borricas! C,e, ce, c, i, ci... ¡Brutas, arados! Que tenéis migajones en la cabeza.* (López Pinillos 1975: 83).

A pesar de que hay intentos de sustituir el deletreo como medio de aprendizaje de la lectura ya desde el siglo XVIII, la literatura atestigua la dependencia excesiva que los maestros tienen de ese método, incluso en sus versiones más antipáticas. Hay que tener en cuenta que todavía el pedagogo Rufino Blanco defendía a principios de siglo XX, en *Arte de la lectura* (1897, 2ª) y en *Teoría de la enseñanza* (1912), las bondades del "deletreo".

Ni siquiera el maestro famélico Alquiborontifosio de las Quintanas Rubias, aunque apele al juego como recurso didáctico, parece ser capaz de hacer grandes progresos con sus alumnos, incipientes lectores, dado que: "El buen señor, rendido a su cansancio y a la miseria del pueblo; no enseñaba cosa alguna a los chicos, y los entretenía contándoles cuentos para que adormecieran el hambre, o salía con ellos al atrio de la iglesia para jugar al chito"[14] (Pérez Galdós 1977: 242). Y eso que enseña a sus alumnos a "jugar con las letras y pintar los dedos con los palotes" (Pérez Galdós 1977: 245).

Mejores artes presenta la divina maestra idealizada por Galdós en *La Primera República*, pues ella sabe hacer llegar a sus discípulos, acogiéndose al emblema del amor como motor de la pedagogía, los rudimentos necesarios para arrancar a leer. Y así:

> *En derredor de la divina Maestra, un enjambre de pequeñuelos de ambos sexos recibía las primeras migajas del pan de la educación. Les enseñaba las letras y los sonidos que resultaban de unir una con otra. A unos les corregía con gracejo, a otros con besos les estimulaba; a los más chiquitines les sentaba sobre sus rodillas, metiéndoles como por arte mágico, las cinco vocales* (Pérez Galdós 1980: 183-184).

Todo ello en una escuela en la que, señala el narrador, se destierran las palmetas, las correas y los punteros como instrumentos didácticos.

Y es que a veces los escritores hacen asomar las contrapropuestas halagüeñas, como ocurre con Pío Cid cuando se decide a enseñar a leer a su criada. Al amor y al entusiasmo como motor pedagógico se entrega también ese personaje principal de la novela de Ángel Ganivet, *Los trabajos del infatigable creador Pío Cid,* pues enseña a leer con persuasión a esa criada y, en medio de tinteros, plumas y palmetas, la discente, metáfora de España[15], es empujada gradualmente hacia el conocimiento. Y, claro está, se aplica a esa tarea aprovechando estrategias que le suministra la nueva pedagogía intuitiva aclimatada por los institucionistas, con las enseñanzas graduadas y las lecciones de cosas:

> *A pesar de la torpeza de Purilla, se sabe con entera seguridad que su maestro nunca se impacientó con ella, ni le dijo una palabra más alta que otra, prueba clara de la serenidad de espíritu de nuestro amigo y de su humanidad para con los débiles. Y no sólo la enseñaba gradualmente a deletrear, silabear y frasear, sino que después de una hora de cartilla y de repasar el cuaderno de palotes, curvas y ligados, que la discípula emborronaba sola antes de acostarse, había otra media hora, por lo menos, de explicación de cosas útiles para la vida. Cuando el maestro quería terminar la primera parte de la lección, preguntaba*

[13] La "cartilla" contiene las letras del alfabeto y el "catón" alberga frases y periodos cortos y graduados para ejercitar a los primeros lectores. El célebre *Juanito* de Parravicini es una de las traducciones más empleadas en la época. No menos usado es el catecismo *Fleury*.

[14] El chito es un juego con maderas o piedra: se trata de derribar o mover una de ellas arrojando las restantes para que choquen con la primera.

[15] "Quien está a mi cabecera no es una pobre sirvienta, sino España, toda España, que viene a aprender a leer, escribir y pensar" (Ganivet 1983: 90).

a la discípula qué quería decir esta o aquella palabra que había salido en la lectura; Purilla no sabía, o sabía muy mal, lo que aquello significaba, y entonces Pío Cid se lo decía valiéndose de ejemplos de mucho relieve, tomados de la misma realidad vulgar que ella conocía, para que así su saber no desentonara de su condición. (Ganivet 1983: 89).

Es decir, se glosa aquí la práctica didáctica vencida del lado de la racionalidad frente al mecanicismo. Por ejemplo, los procedimientos de Carderera y Avendaño para aprender a leer introducen en las fechas evocadas en la novela de Ganivet la graduación a partir, eso sí, de la lectura mecánica de letras y sílabas; pero en todo caso, buscando la comprensión y la explicación de las palabras de los textos.

Los novelistas insisten en sus descripciones en la estampa del aprendizaje de la escritura. Cuando se señalan los viejos usos, los maestros encaminan hacia tal objetivo a sus alumnos, recurriendo al "bárbaro rigor", acogiéndose literalmente al lema de "la letra con sangre entra". Y en lo que es un bosquejo de una novela, su autor, Joaquín Costa, señala a propósito de los modos de escritura:

> *Como un niño cogiera mal la pluma y no escribiera bien, este anticuado dómine se la puso en la mano con tal furia que le sacó la sangre, clavándosela y comentando a Justo: "Nada, nada, el cariño no sirve de nada, todo ha de ser a fuerza de palos, la letra con sangre entra, ¿no es verdad, señor don Justo? A lo que éste replica: "Soy de vuestra opinión con que entra la letra, pero espíritu no"* (Costa 1981: 50, II, 28).

Los narradores invocan, como en el caso de José Zahonero (*Barrabás*), a los clásicos de la caligrafía como Torío[16] para glosar las desviaciones de algunos maestros:

> *No tenía el P. Bordús en cuenta aquella acertadísima regla del hábil escritor clásico e insigne calígrafo, Torío, según la cual, se ha de hacer que ante todo el aprendiz de caligrafía procure el desentorpecimiento de los dedos, pasando y repasando una pluma sin tinta, o un palito de su misma figura por encima de los trazos y letras ya dibujados anteriormente en una plana* (Zahonero 1890: 398).

Tan es así que los palotes temblorosos de la caligrafía del niño discente son reflejo de su nerviosismo y de sus miedos, que se acrecientan en clase de ese mal maestro: "No era fácil que aprendiera ese preciado arte de escribir quien se hallaba endeble de pulso, trémulo de espanto, y que así seguía por las líneas de las planas, fatigado, haciendo trazos como si llevara un arado por tierra pedregosa" (Zahonero 1890: 398). Como se ve, el autor presenta a un maestro anclado en los viejos modos de enseñanza de la escritura, con primacía de la caligrafía sobre la escritura. A partir de finales del XIX (León Esteban, en Escolano 1997: 337), con la aparición del "cuaderno caligráfico", caligrafía y escritura se diferenciarán, poniendo en valor esta última como medio de expresión del pensamiento y del sentimiento, aunque se trate, como siempre, de un proceso largo.

Mejores modos didácticos presenta el profesor de la novelística de Benjamín Jarnés. El protagonista de alguna de sus obras tiene ocasión de alfabetizar a uno de los personajes femeninos recurrentes. Despliega un programa pedagógico, con un preámbulo de alfabetización, enseñando las letras entre pedagogías lúdico-metafóricas y requiebros amorosos. Estas primeras clases de Lectura, Ortografía y Gramática a ésta, su alumna principal, constituyen los fundamentos para afinar el instrumento del autoconocimiento, la lengua: "-Sí, quiero aprender a escribir. Cuando viaje por el mundo, tú podrás seguirme carta a carta. ¿Y los tres puntos?" (Jarnés, 1931: 187). No hay que olvidar que ese mismo escritor había dedicado estampas magistrales en *El convidado de papel* (1928), a la maestra rural Eulalia (onomástica positiva, en este caso), que funciona como símbolo de las pedagogías intuitivas defendidas por el novelista.

[16] Torcuato Torío de la Riva, que será desplazado por Iturzaeta, es un preceptista calígrafo de finales del XVIII que sigue siendo referencia en la escuela decimonónica, a través de su obra *Arte de escribir por reglas y por muestras, según la doctrina de los mejores autores antiguos y modernos, extranjeros y nacionales* (1798). Se trata de enseñar caligrafía mediante láminas.

Esas metodologías alternativas aparecen evocadas en dos narraciones pedagógicas escritas en tiempos de juventud por el exitoso autor de novelas populares Rafael Pérez y Pérez, quien transcribe en ellas su experiencia de maestro de la nueva hornada en los años veinte. Tanto en *Levántate y anda* (1933) como en *El último cacique* (1933) da cuerpo al personaje principal convertido en maestro y maestra respectivamente, con pretensiones regeneradoras en ambientes rurales caciquiles; y entre las contrapropuestas didácticas se resaltan esos nuevos modos de acercar a los discípulos la lectura y la escritura.

En la primera de las novelas, el maestro, tras constatar que "ninguno de los niños sabía leer bien y apenas escribir" (Pérez y Pérez 1931: 27), destapa un enorme paquete que tenía encima de la mesa y da "un ejemplar del *Camarada*, de Dalmau Carles, a los más chiquitos; uno de *Lectura de Oro*, de Solana, a los mayorcetes". Y, sobre el encerado, da a conocer las cinco vocales a los pequeños "dibujándoles con grandes caracteres sobre el negro fondo del encerado, para que los nenes los copiasen en sus pizarritas" (Pérez y Pérez 1931: 27). Por lo que respecta a los de más edad, "en las pizarritas escriben todos los mayores el pensamiento que luego van a descomponer en letras, sílabas y palabras" (Pérez y Pérez 1931: 114). El autor acusa recibo así de las innovaciones didácticas de comienzos de siglo, con la alusión a la publicación de Dalmau, editor importante del momento que en 1901 había lanzado *El Camarada*, como un "método completo de lectura", fundamentado en la enseñanza simultánea de lectura y escritura[17]. En la misma línea de innovación se sitúa también el libro de Solana, autor que adquiere igualmente protagonismo en el mercado editorial escolar de la época.[18]

Otro tanto acontece con el personaje de maestra nueva, protagonista de su otra novela, *El último cacique*, con estampas de práctica docente motivadora y lúdica, puesto que "les enseñaba a leer a los pequeñuelos, como quien juega, con unas letras muy grandes de madera, pintadas de colores, que luego escribía con unos palitos sobre la arena de un pequeño corral" (Pérez y Pérez 1933: 33). Métodos éstos desconocidos en un pueblo en el que "toda la vida se aprendieron las primeras letras en unos mugrientos carteles, amenazados de continuo los chiquillos por el puntero enarbolado por maestros biliosos" (Pérez y Pérez 1933: 33).

La corrección idiomática es invocada asimismo como *desideratum* de la escuela de la época. Y los novelistas señalan en sus estampas descriptivas los modos a los que se acoge el maestro para llevar a los alumnos a la meta deseada. En esta última novela señalada, las mayorcitas son convocadas al arte de bien hablar y escribir "sin entonar reglas de ninguna clase, haciendo y practicando preciosos ejercicios, donde ellas mismas ponían toda su actividad y toda su observación, escribiendo su propio diario "las más adelantadas" (Pérez y Pérez 1933: 33).

CONCLUSIÓN

Antonio Viñao Frago ha insistido en la necesidad de ampliar las fuentes de investigación de prácticas culturales básicas, como la lectura y la escritura. El copioso material literario que suministra la narrativa española de las últimas décadas del XIX y las primeras del XX puede contribuir a ilustrar expresivamente el problema de la alfabetización en España, asunto que subyace no pocas veces en el trasfondo de algunas reflexiones literarias sobre las carencias educativas del cuerpo social español. Tal problema queda conformado literariamente mediante caracterizaciones vívidas de la figura del docente, aquejado del prurito de "gramaticalismo"; y, sobre todo en las eficaces descripciones en las que un maestro pretende enseñar a leer o escribir a un discípulo o a un grupo de ellos.

[17] Agustín Escolano (1997: 274) recoge testimonios de pedagogos del momento (por ejemplo, Pedro Díaz Muñoz) que insisten en ponderar el procedimiento "Dalmau" como el mejor de los usados en aquellos años para la enseñanza simultánea de lectura y escritura.

[18] Alejandro Tiana Ferrer (en Escolano 1997: 271) menciona a estos dos autores, dentro del panorama editorial de libros de lectura en los primeros años del siglo, como autores que dan a las prensas títulos como *Infancia, Deberes, El primer manuscrito, Lecciones de cosas*, el primero; y *La Patria española, Fábulas educativas, Lecturas infantiles, Lecturas bíblicas* o *Lecciones de cosas*, por parte de Ezequiel Solana. Junto a ellos producen sus libritos didácticos otros autores como Eugenio García Barbarín o Saturnino Calleja.

El repaso por un apreciable número de fragmentos insertos en narraciones de la época da como resultado la constatación de la preocupación intelectual sobre un asunto que aparece recreado en ocasiones desde una perspectiva estrictamente didáctica, con plasmación de la tensión entre viejos métodos y nuevos, pues la literatura se hace eco de las nuevas maneras de enseñar a leer y escribir, que pujan por brotar en medio de las irreductibles inercias por mantener los modos antiguos. Todo ello en un contexto temporal en el que quiere abrirse camino la lectura comprensiva en sustitución de la expresiva; o en el que la escritura busca su desvinculación de la caligrafía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÓN, Pedro Antonio de (1943). *Un maestro de antaño*, en *Obras Completas*, 7, Madrid: Ediciones Fax, 1741-1742.

AZAÑA, Manuel (1981). *El jardín de los frailes*. Madrid: Alianza Editorial.

AZORÍN (José Martínez Ruiz) (1997). *La voluntad*. Edición de María Martínez del Portal. Madrid: Cátedra.

BATANAZ, Luis (1982). *La educación española en la crisis de fin de* siglo (*Los congresos pedagógicos del siglo XIX*). Córdoba: Diputación de Córdoba.

BLANCO SÁNCHEZ, Rufino (1897, 2ª). *Arte de la lectura (teoría)*. Madrid: Imp. de Agustín Barrial.

— (1912). *Teoría de la enseñanza*. Madrid: Sucs. de Hernando.

BLASCO IBÁÑEZ, Vicente (2000). *La barraca*. Edición de José Más y Mª Teresa Mateu. Madrid: Cátedra.

BOTREL, J. F. (1993). *Libros, prensa y lectura en el siglo XX*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

CASTANEDO PFEIFFER, Javier (1989). "Gervasio González Linares y el Congreso Pedagógico Nacional de 1882". *BILE*, 9, 3-39.

COSTA, Joaquín (1981). *Justo de Valdediós*, (borrador fragmentario), en SÁNCHEZ VIDAL, Agustín. *Las novelas de Joaquín Costa, 1: Justo de Valdediós*. Zaragoza: Departamento de Literatura de la Universidad de Zaragoza.

DARÍO, Rubén (1998). "La enseñanza", en *España contemporánea*. Madrid: Alfaguara, 321-329 (prosa periodística).

ESCOLANO BENITO, Agustín, (dir.) (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

— (1997). "Tradición e innovaciones en los libros de iniciación a la lectura de la España de entresiglos", en ESCOLANO, Agustín (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez, 229-254.

ESTEBAN, León (1997). "La academización de la escritura. Modelos e instrumentos para aprender a escribir en la España del XIX y comienzos del XX", en ESCOLANO, Agustín. *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez, 315-344.

EZPELETA, Fermín (2006). *El profesor en la literatura. Pedagogía y educación en la narrativa española*. Madrid: Biblioteca Nueva.

GANIVET, Ángel (1983). *Los trabajos del infatigable creador Pío Cid*. Edición de Laura Rivkin. Madrid: Cátedra.

JARNÉS, Benjamín (1979). *El convidado de papel*. Edición de José-Carlos Mainer. Zaragoza: Guara Editorial.

— (1931). *Escenas junto a la muerte*. Madrid: Espasa-Calpe.

LÓPEZ PINILLOS, José (1975). *Doña Mesalina*. Edición de José-Carlos Mainer. Madrid: Turner.

PARDO BAZÁN, Emilia, (1990). "Ocho nueces", en *Cuentos Completos*. Edición de Juan Paredes Núñez. La Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza, Conde de Fenosa, II, 70-74.

PEREDA, José María (1989). "Para ser un buen arriero"; "Blasones y talegas"; "Los chicos de la calle", en *Tipos y paisajes*. *Obras Completas* I. Edición de Salvador García Castañeda. Santander: Ediciones Tantín.

— (1976). *De tal palo tal astilla*. Ed. de Joaquín Casalduero. Madrid: Cátedra.

PÉREZ DE AYALA, Ramón (1995, 5ª). *A.M.D.G.* Edición de Andrés Amorós. Madrid: Cátedra.

PÉREZ GALDÓS, Benito (1992, 4ª). *El Grande Oriente*. Madrid: Alianza Editorial.

— (1996, 2ª). *El siete de julio*. Madrid: Alianza Editorial.

— (1976). *El terror de 1824*. Madrid: Alianza Hernando.

— (2001). *El amigo Manso*. Edición de Francisco Caudet. Madrid: Cátedra.

— (2002). *El doctor Centeno*. Edición de José-Carlos Mainer. Madrid: Biblioteca Nueva.

— (1996, 25ª). *Tormento*. Madrid: Alianza Editorial.

— (2001). *Lo prohibido*. Edición de James Whiston. Madrid: Cátedra.

— (1986). *Fortunata y Jacinta*. Edición de Germán Gullón. Madrid: Taurus.

— (1986). *Ángel Guerra*. Madrid: Alianza Editorial.

— (1977). *El caballero encantado*. Edición de Julio Rodríguez Puértolas. Madrid: Cátedra.

— (1980). *Amadeo I*. Madrid: Alianza Hernando.

— (1980). *La Primera República*. Madrid: Alianza Hernando.

— (1980). *De Cartago a Sagunto*. Madrid: Alianza Hernando.

— (1980). *Cánovas*. Madrid: Alianza Hernando.

— (1973). *La razón de la sinrazón*, en *Obras Completas*, III. Madrid: Aguilar.

PÉREZ Y PÉREZ, Rafael (1933). *Levántate y anda*. Barcelona: R. Plana.

— (1933). *El último cacique*. Barcelona: Juventud.

QUERAL Y FORMIGALES, Pascual (1994). *La ley del embudo*. Edición de Juan Carlos Ara Torralba. Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses.

RUIZ BERRIO, Julio (1980). "Los Congresos Pedagógicos en la Restauración". *Bordón*, 234, 415-416.

SAIZ OTERO, Concepción (2006). *La Revolución del 68 y la cultura femenina. Un episodio nacional que no escribió Pérez Galdós (Apuntes al natural)*. Edición de Carmen Colmenar. Madrid: Biblioteca Nueva.

TIANA FERRER, Alejandro (1997). "Los libros de lectura extensiva y desarrollo lector como género didáctico", en ESCOLANO, Agustín (dir). *Historia ilustrada del libro escolar en España.* Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez, 255-289.

UNAMUNO, Miguel de (2002) *Amor y pedagogía*. Edición de Bénédicte Vauthier. Madrid: Biblioteca Nueva.

VIÑAO FRAGO, Antonio (1999). *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. México: Educación, voces y vuelos, I.A.P.

ZAHONERO, José (1890). *Barrabás*. Madrid: La España Editorial.

ZORRILLA, José (1993). "La ignorancia", en *Antología poética*. Edición de Ricardo de la Fuente. Madrid: Espasa-Calpe, 412 y ss.

Vigne Pacheco, Ana
"Los idearios pedagógicos de José Martí y Amado Nervo", en *Revista OCNOS* nº 4, 2008, p. 69-76. ISSN 1885-446X.

Los idearios pedagógicos de José Martí y Amado Nervo*

Ana Vigne Pacheco
Universidad de Toulouse Le Mirail

PALABRAS CLAVE:
Modernismo, pedagogía, prensa infantil, manual escolar, didáctica.

KEYWORDS:
Latin-American Modernism, Education, Children's Press, Textbooks, Didactics.

RESUMEN:

Estos dos escritores importantes del Modernismo latinoamericano se interesaron enormemente por la pedagogía y la educación en general de los niños de sus países respectivos. Este artículo estudia sus producciones en este campo y señala las diferencias de enfoque y de soportes que cada autor utilizó para poner en práctica sus ideas. En Martí se manifiesta el deseo de despertar la curiosidad de sus pequeños lectores por medio de artículos y ficciones publicados en su revista infantil *La Edad de Oro*; mientras que en Nervo, son los manuales escolares los que desempeñan ese mismo papel.

ABSTRACT:

These two main writers of Latin-American Modernism were very much interested by education and teaching skills for children from Cuba and Mexico, their respective countries. This article is a study of their productions in these fields and presents their different approaches and teaching aids which enabled them to put into practice their aims. Marti wanted to awaken children's curiosity by proposing to them articles and small fictions which he published in his magazine La Edad de Oro (*The Golden Age*); while Nervo took hold of textbooks to spread and apply his didactics.

Para Emmanuelle

Asociar el Modernismo hispanoamericano con la pedagogía no es algo muy corriente. Sin embargo, dos de sus grandes representantes, el cubano José Martí y el mexicano Amado Nervo se interesaron de manera explícita por la educación de los niños, y más específicamente por la educación de los niños americanos.

Sus enfoques difieren, por supuesto, en lo tocante a la forma y a los medios de facilitar dicho aprendizaje. Para Martí, la creación de su revista *La Edad de Oro* en 1889 fue la ocasión idónea para poner en práctica sus ideas pedagógicas, mientras que para Nervo, con preocupaciones más orientadas hacia lo didáctico, fueron las publicaciones de sus *Cantos Escolares* en 1903 y más tarde de sus *Lecturas Literarias* y *Lecturas Mexicanas*, las que le proporcionaron las herramientas necesarias para llevar a cabo su proyecto. De esta manera, ambos escritores modernistas introdujeron la renovación del lenguaje y la nueva estética en el campo de la literatura infantil, para afirmar clara y rotundamente su deseo de transmitir sus ideas, sus ideales y su visión del mundo y de los hombres a las generaciones futuras.

El contacto entre ambos hombres fue muy efímero ya que, si bien Martí tuvo lazos estrechos con México y los intelectuales mexicanos, Nervo era todavía un periodista principiante en la capital cuando conoció al escritor cubano, amigo de su mentor, Manuel Gutiérrez Nájera. Años después, en una crónica del 19 de junio de 1905, el mexicano evoca este encuentro que, indudablemente, permaneció en su memoria a través de los años:

> Conocí a Martí una tarde inolvidable en la Fundación Artística, al lado de Jesús Contreras, mi hermano bien amado, y de Gutiérrez Nájera, que vivía sus últimos días en la tierra,

*Fecha de recepción: 01/10/2007
Fecha de aceptación: 10/12/2007

derrochando los últimos tesoros de su talento.

Me impresionó asaz aquel hombre enjuto, nervioso, elocuentísimo, ardiente, lleno de un celo por su causa comparable sólo al de los primeros mártires, y le quise y le admiré enseguida.

Habló con énfasis de muchas cosas y, sobre todo, de su dama y señora la Libertad, mientras el Duque Job tartamudeaba frases de asentimiento y la cara nazarena y bella de Contreras se encendía con súbitos entusiasmos. […]

He leído después los discursos de este hombre exepcional en el primer tomo de sus *Obras*, que edita mi amigo Gonzalo de Quesada, y he creído verle tembloroso, flaco consumido, caballero en el Clavileño de su ensueño y de su esperanza, cabalgando a través de un ocaso de gloria, de dolor y de sangre y dejando caer a su paso palabras de fuego que, como gérmenes extraños, se convierten en rosas, en gigantescas rosas… (Nervo, 1991, I: 1148).

Así pues, en estas postrimerías de 1894, la enfermedad que acabaría con Gutiérrez Nájera ya estaba acechándole solapadamente, y la muerte heroica de Martí rondaba con pasos traidores a su alrededor. De tal manera, que Nervo se convierte aquí en uno de los últimos testigos privilegiados del encuentro final de los dos grandes escritores, pues ambos desaparecerían al año siguiente: Gutiérrez Nájera en febrero y José Martí en mayo. He aquí la corta nota necrológica que le dedicó el periodista mexicano al héroe cubano (Nervo, 1991, I: 443):

LA MUERTE DE JOSÉ MARTÍ

Le conocí; nutrí mi espíritu con su verbo radiante y oyendo hablar al patriota, creí en la libertad. Fue en la Fundación Artística, y hacían coro a su palabra la crepitación del horno y el silbo del bronce fundido; germen olímpico que incuba dioses…

Hoy que el patriota ha muerto; mi recuerdo se posa sobre su tumba, como las cigüeñas heráldicas sobre los cornizones de gloriosos castillos medioevales.

1895

En 1889, cuando Martí publicaba el primer número de *La Edad de Oro*, Nervo se halla todavía en el Seminario de Zamora donde cursa su primer año de Derecho y está luchando contra la fuerte tentación de dedicarse al sacerdocio, tentación que desaparecerá muy pronto al tener que ocuparse de su familia a raíz de la muerte del padre, y al dejarse llevar por su afición a la literatura y a las señoritas de su pueblo natal, Tepic. Pero pronto, en 1892, el joven estudiante escoge definitivamente el camino de las letras al entrar como colaborador del periódico *El Correo de la Tarde* en la ciudad costeña de Mazatlán, antes de trasladarse a la capital, el año de su único encuentro con José Martí.

Hoy en día, buscamos en vano la más mínima alusión al autor cubano en las crónicas juveniles nervianas, pues el único escritor hispanoamericano contemporáneo que aparece brevemente en sus páginas es Rubén Darío. Eso sí, Nervo seguía de cerca las publicaciones capitalinas, y es muy probable que leyera el conocido elogio de Gutiérrez Nájera a la revista infantil martiana, publicado en *El Partido Liberal* el 25 de septiembre de 1889:

La Edad de Oro es muy buena porque enseña fuera de las escuelas y lo que no enseñan en la escuela: porque cuenta cuentos tan entretenidos, tan hechicerescos, como los de brujas y que sin embargo son verdades; y porque enseña, en fin, no de repente, no de un golpe, sino paso a paso, poco a poco, como se les da el alimento a los niños… no abre las puertas para que entre la luz a torrentes y deslumbre a los niños que estaban despertando… no, las entorna y las va abriendo paulatinamente […] Martí, para escribir *La Edad de Oro*, ha dejado de ser río, se ha hecho lago, terso, transparente, límpido. Lo diré en una frase: se ha hecho niño… un niño que sabe lo que saben los sabios, pero que habla como los niños. No es Hércules hilando a los pies de Onfalia; es Hércules jugando con la reina Mab.

Esta elogiosa reseña pone de realce las cualidades esenciales de la nueva publicación: sus ideales pedagógicos y la belleza de su lengua, a la vez sencilla y que se amolda perfectamente a la de sus principales destinatarios. En otras palabras retoma las del propio Martí (1995: 29-30) en su introducción "a los niños (¡y niñas!)[1] que lean *La Edad de Oro*":

> [...] Para eso se publica *La Edad de Oro*: para que los niños americanos sepan cómo se vivía antes, y se vive hoy en América, y en las demás tierras; [...] Les hablaremos de todo lo que se hace en los talleres [...] y les diremos lo que se sabe del cielo y de lo hondo del mar y de la tierra: y les contaremos cuentos de risa y novelas de niños, para cuando hayan estudiado mucho, o jugado mucho y quieran descansar. Para los niños trabajamos, porque los niños son los que saben querer, porque los niños son la esperanza del mundo.

Años más tarde, en una crónica de 1906 sobre «Libros de niños», como un eco lejano, se escucha la voz de Nervo (1991, II: 64) que sí desea introducir la literatura infantil en la escuela, cuando se queja de lo descuidada que está la producción literaria para los niños en su tierra:

> El niño dice poco o nada a los novelistas y a los poetas de Francia, de España, de Portugal y de nuestra América.
>
> Yo más que nadie he tenido ocasión de comprobar esto en mis arreglos de lecturas para los niños mexicanos. Frecuentemente me he leído a un poeta, a un novelista, de cabo a rabo, de cuerito a cuerito, sin encontrar una página adecuada o sobre los niños o para los niños. Esto por lo que va a los autores «viejos» de México, que por lo que ve a la mayor parte de los nuevos, son algunos de ellos tan complicados, tan sensuales, y tan amigos del léxico raro, que me ha acontecido repasarlos con la mayor diligencia y la más paciente solicitud, sin dar con una sola página suficientemente diáfana y tersa para la pura y luminosa mirada de un niño.

A raíz de estas reflexiones, Nervo escribió en 1903 una obra original para las escuelas mexicanas, *Cantos Escolares*, con un léxico sencillo y con temas adecuados para los niños, como los que se encuentran en la revista martiana. Es más, se dedicó también a la publicación de dos antologías compuestas de extractos de poesía y prosa de autores contemporáneos españoles e hispanoamericanos, sobre todo mexicanos, tituladas respectivamente *Lecturas Mexicanas* y *Lecturas Literarias*. Según el profesor mexicano Gustavo Jiménez Aguirre, gran especialista en la obra del poeta, "cuando Amado Nervo ingresó a Relaciones Exteriores en 1905 mencionó entre sus «trabajos científicos» estas lecturas encargadas por su amigo Justo Sierra, quien ya dirigía el Ministerio de Educación".[2]

De hecho, Nervo se inscribe enteramente dentro del proyecto que ya había lanzado Sierra siendo aún diputado, que daba a la escuela primaria el carácter de obligatoria, y que fue aprobado en 1881. A partir de ahí, el gran escritor y reformador mexicano, con una visión clara de las carencias educativas del país y con la firme intención de poner su mejor esfuerzo, se dedicó a mejorar la educación en México. Fue también ese mismo año cuando se adoptó su proyecto para fundar la Universidad Nacional, haciéndose realidad treinta años después, seguido de la posibilidad de impulsar la enseñanza libre.

Por consiguiente, mientras Martí eligió el formato de la revista infantil, inspirado en publicaciones estadounidenses tales como *Harper's Young People*, *The Youth's Companion* y *St. Nicholas*, o españolas como *Los Niños* o *El Museo de la Juventud*, Nervo escogió más bien el camino de los manuales escolares y fue el primero entre sus cofrades mexicanos en explotar esta veta de los libros de texto.

Como señala Ana Garralón (2000: 11) en su artículo, el proyecto martiano

> ... establece una clara diferenciación entre los niños norteamericanos o españoles y los de América Latina, necesitados de textos adecuados a su carácter, sus intereses y sus diferen-

[1] Este apartado es mío.

[2] Datos que aparecen en una carta dirigida a la autora de este artículo por el profesor Jiménez Aguirre en junio de 2006.

> cias con el resto. No es que el niño o la niña latinoamericanos sean distintos: es que lo es su realidad y conforme a ella hay que ofrecer una educación específica que haga que «los niños de América sean hombres que digan lo que piensan, y lo digan bien: hombres elocuentes y sinceros.

El proyecto nerviano, aunque tienda hacia metas similares, se focaliza más bien en México, a través de sus paisajes y de su cultura, para inculcarles a los niños de su patria los valores nacionales y éticos que van a constituir la riqueza de los hombres de mañana. Para muestra, este fragmento del prólogo de *Lecturas Mexicanas* (Nervo, 1922):

> A los lectores (sin folio)
>
> Estas lecturas están graduadas escrupulosamente según los modernos métodos pedagógicos, y de manera tal, que lleven al alumno desde la fraseología y estilo más simples hasta los más complicados. Cada una en esta primera serie, y a menos que no lo requiera, lleva al calce un breve léxico explicativo al alcance de los niños, en el cual se ha procurado aclarar toda voz cuyo sentido pueda escaparse a una inteligencia en flor, no familiarizada aún con el idioma. Merced a este léxico, el alumno no encontrará obscuridades en las lecturas e irá en cada una aumentando su caudal filológico.
>
> Se ha procurado, asimismo, que el asunto de estas lecturas sea siempre instructivo y moralizador. Todas ellas están tomadas de autores mexicanos y van algunas alternadas de recitaciones escogidas, que proceden igualmente por graduación rigurosa.

Ahora bien, los estudios consagrados a las obras infantiles de Martí y de Nervo difieren totalmente. Hoy en día existe una cuantiosa bibliografía sobre *La Edad de Oro*, las ediciones críticas se han ido enriqueciendo al correr de los años, así como las reproducciones *facsimilares* de aquellos cuatro números de 1889. Esto permite apreciar no sólo los textos, sino también percatarse que las ilustraciones contribuyen muy certeramente al placer de su lectura.

De los *Cantos Escolares*, las *Lecturas Literarias* y las *Lecturas Mexicanas* de Nervo se han hecho gran cantidad de reediciones, no sólo en México sino también en otros países latinoamericanos como Argentina o Uruguay, donde esos libros siguieron utilizándose como manuales escolares hasta años recientes. Pero, si bien es fácil comprender la ausencia de estudios críticos sobre los dos últimos, ya que se trata de antologías de trozos escogidos con comentarios de su recopilador, es curioso que los cantos-poemas del otro libro no hayan sido más estudiados dentro del marco de su poesía. Hay en ellos algunos destellos de los ideales del Modernismo y representan un objetivo pedagógico que posee cierto parentesco con el del Martí de *La Edad de Oro*.

De aquí en adelante, no analizaremos detalladamente el contenido de la revista martiana ni el de los manuales escolares de Nervo por ser éste un trabajo demasiado extenso y que resultaría fastidioso, sino que pondremos en perspectiva los temas y los géneros literarios que los transmiten.

En su artículo, Aurora de Albornoz nos presenta de este modo la publicación de Martí:

> La revista es bella, desde sus cubiertas azul-modernismo, azul-Martí, es agradable la impresión; bonitas las viñetas y láminas que ilustran los cuatro números. Bajo el título, en la cubierta, figura la siguiente aclaración: "Publicación mensual de recreo e instrucción dedicada a los niños de América". En las palabras que sirven de prefacio al número 1 (julio 1889), José Martí insiste en señalar el doble propósito de *La Edad de Oro*: que es divertir y enseñar. Vistos hoy, un siglo después, los cuatro números, no nos cabe duda de que el doble propósito de cumplió; se cumple aún: todavía divierte y enseña, acaso a niños y a mayores.

¡Qué diferencia con lo que nos dice Alfonso Reyes en el prólogo del tercer volumen de su edición de las *Obras Completas* de Nervo, al referirse a sus *Cantos Escolares!*:

Los cinco sentidos (canciones escolares): He aquí –así lo esperamos– una sorpresa para los amigos de Nervo: una colección de temas infantiles para canto, entre los cuales hay uno que otro de carácter folklórico, y que apenas hay derecho a considerar como de Nervo por tal o cual retoque que él introduce en la versión popular. Esta colección es ya una segunda forma o refundición de otra cuya existencia ignorábamos al comenzar a reunir las *Obras Completas* de Nervo, y que no hemos visto mencionada en ninguna bibliografía. […] El tomo fue impreso en los talleres del Álbum Salón y es de un mal gusto deplorable.[3] En la cubierta exterior sólo se lee: Cantos/ escolares/ Amado Nervo/; y hay un dibujo a colores que representa a un niño de pie y otro sentado, los dos cantando con libros abiertos en las manos. Los textos aparecen en las páginas impares, y en las páginas pares aparece la notación musical, debajo de unos dibujillos ridículos[3] (Nervo, 1920: 10-11).

Este juicio tan severo del maestro mexicano no le impidió, sin embargo, rescatar dicha obra, pues aunque la presentación general salga estéticamente muy mal parada (¡y aún más si la comparamos con la «bella revista martiana» citada anteriormente!), los textos que la componen llegaron a integrarse de lleno dentro del patrimonio cultural de su país y los niños mexicanos los siguieron cantando durante varias generaciones.

De manera que, mientras Martí se tornó hacia la creación de una revista como instrumento de solaz para sus pequeños lectores con la cual podía «deleitar, enseñando», Nervo (1920: 11), por su parte, recurrió al canto escolar, para transmitir valores similares, como lo indica en el prólogo de su librito:

> El canto en las escuelas está reconocido como eminentemente pedagógico, como eminentemente educativo y moralizador en la alta acepción de la palabra, y así se explica que en Europa y en América del Norte abunden las ediciones que, como ésta, por un sendero florido y fácil, envolviendo en melodía la inteligencia del niño, llévanla a suaves nociones de patriotismo, de deberes sociales, de amor filial, de arte y de belleza.
>
> El canto colectivo establece, entre los niños, invisibles pero reales lazos de solidaridad, educa sin esfuerzo la voz, embelesa los recreos, fija amablemente verdades que más tarde producirán fruto, hace amar la naturaleza y la vida por lo que tienen de fecundo y noble, suaviza las nacientes asperezas de carácter y conforta para la labor.

Pero si en el mexicano la poesía está al servicio de un ideal educativo, en Martí, la poesía es un instrumento de lucha para la libertad de los pueblos, para denunciar los abusos de la tiranía y para expresar la belleza del mundo, tal y como aparece en la «última página» del primer número de *La Edad de Oro,* a propósito de la adaptación de los versos homéricos de la *Ilíada* que se encuentran en sus páginas:

> Lo que ha de hacer el poeta de ahora es aconsejar a los hombres que se quieran bien, y pintar todo lo hermoso del mundo de manera que se vea en los versos como si estuviera pintado con colores, y castigar con la poesía, como con un látigo, a los que quieran quitar a los hombres su libertad, o roben con leyes pícaras el dinero de los pueblos, o quieran que los hombres de su país les obedezcan como ovejas y les laman la mano como perros. Los versos no se han de hacer para decir que se está contento o se está triste, sino para ser útil al mundo, enseñándole que la naturaleza es hermosa, que la vida es un deber, que la muerte no es fea, que nadie debe estar triste ni acobardarse mientras haya libros en las librerías, y luz en el cielo, y amigos, y madres. (Martí, 1995: 80).

Los textos poéticos de Nervo, que se podían cantar a una o a varias voces según las indicaciones de su autor, presentan una serie de temas recurrentes como los héroes de la patria con «Los héroes niños de Chapultepec» (Nervo, 1991, II: 1446):

[3] El subrayado es mío.

Envueltos en la santa
bandera tricolor,
desplómanse graciosos
como un antiguo dios.
¡Ohé!
Como un antiguo dios.

Divinos Héroes Niños,
la Patria es inmortal;
con ella vuestros nombres
por siempre vivirán.
¡Ohé!
Por siempre vivirán.

el protagonismo animal: «La ardilla» (Nervo, 1991, II: 1451):

La ardilla corre,
la ardilla vuela,
la ardilla salta
como locuela…
Mamá, la ardilla
¿no va a la escuela?

el ambiente familiar: «La cena de navidad» (Nervo, 1991, II: 1457-1458):

¡Qué mesa tan hermosa!
¡Qué espléndido faisán!
¡Qué ricas las castañas
que vamos a gustar!

¡Mirad, mirad qué alegres
están papá y mamá!
Reflejan sus semblantes
El goce que nos dan.

y la descripción de la naturaleza: «Los magueyes» (Nervo, 1991, II: 1466):

Como fingen los nobles magueyes,
a los rayos del sol tropical,
misteriosas coronas de reyes,
colosos vencidos en pugna mortal.

Majestuosas sus pencas de acero
En las tardes parecen soñar…
Ellas vieron a Ixcoatl, altanero,
Vestido de pieles y plumas, cruzar…

Estos mismos temas se hayan también en *La Edad de Oro*. Los héroes surgen con Bolívar, Hidalgo y San Martín, los tres libertadores americanos. La ardilla «locuela» de Nervo se torna «presumidilla» en la fábula que Martí adaptó del filósofo americano Emerson y responde con gran donaire a la montaña que la ofende (Martí, 1955: 55):

La montaña y la ardilla
Tuvieron su querella:
«¡Váyase usted allá, presumidilla!»
Dijo con furia aquélla.
A lo que respondió la astuta ardilla:
«Sí que es muy grande usted, muy
grande y bella;
Mas de todas las cosas y estaciones
Hay que poner en junto las porciones,
Para formar, señora vocinglera,
Un año y una esfera. […]
Difieren los talentos a las veces:
Ni yo llevo los bosques a la espalda,
Ni usted puede, señora, cascar nueces.

El entorno familiar se ve magistralmente evocado por el escritor cubano en los cuentos como «La muñeca negra» o «Bebé y el señor Don Pomposo» o en el poema narrativo «Los zapaticos de rosa». Cabe notar, por otra parte, que para Martí es TAN importante la descripción de los inventos y las construcciones de los hombres COMO la naturaleza y sus paisajes, según sus propias palabras en «La última página» del primer número de su revista (Martí, 1995: 81):

> En el número de agosto se publicará una Historia del hombre, contada por sus casas, que no cupo esta vez, historia muy curiosa, donde se cuenta cómo ha vivido el hombre, desde su primera habitación en la tierra, que fue una cueva en la montaña, hasta los palacios en que vive ahora. Ni cupo tampoco una explicación muy entretenida del modo de fabricar Un cubierto de mesa. Porque es necesario que los niños no vean, no toquen, no piensen en nada que no sepan explicar. Para eso se publica *La Edad de Oro*. Y para todo lo que quieran preguntar, aquí está el amigo.

Manifestaciones tales como la Exposición Universal de París de 1889 forman parte de los artículos de *La Edad de Oro*, mientras que en los textos de Nervo no encontramos rastros de tales preocupaciones a pesar de su afición por la ciencia y la técnica, como lo demuestran sus numerosas crónicas periodísticas dedicadas a tales asuntos.

Por otro lado, la exaltación patriótica del escritor mexicano como en la siguiente

estrofa del Canto VI de la tercera parte, «Las alas» (Nervo, 1991, II: 1455):

> El águila brava, de México emblema,
> devora una sierpe –figura del mal–
> en medio de un lago que finge una gema
> sobre una esmeralda silvestre: el nopal.

o en las del Canto VIII, «En el otoño» (Nervo, 1991, II : 1456),

> ¡Oh, mi patria! tus praderas,
> favoritas de los cielos,
> no saben aún los hielos
> que amortajan primaveras. [...]
>
> Plegue a Dios, como a esas flores,
> dar una vida inmortal
> al racimo de colores
> de tu enseña nacional.

es inimaginable en *La Edad de Oro*, donde Martí celebra a todos los pueblos del mundo, lejos de los acentos más que patrióticos, «patrioteros», de los himnos escolares de Nervo. Al contrario, el autor cubano profesa la igualdad y la fraternidad entre los hombres:

> Estudiando se aprende eso: que el hombre es el mismo en todas partes, y aparece y crece de la misma manera, y hace y piensa las mismas cosas, sin más diferencia que la de la tierra en que vive, porque el hombre que nace en tierra de árboles y de flores piensa más en la hermosura y el adorno, y tiene más cosas que decir, que el que nace en una tierra fría, donde ve el cielo oscuro y su cueva en la roca. (Martí, 1995: 89).
>
> Así han ido viajando los pueblos en el mundo, como las corrientes van por el mar, y por el aire los vientos. (Martí, 1995: 95)
>
> Ahora todos los pueblos del mundo se conocen mejor y se visitan: y en cada pueblo hay su modo de fabricar, según haya frío o calor, o sean de una raza o de otra; pero lo que parece nuevo en las ciudades no es su manera de hacer casas, sino que en cada ciudad hay casas moras, y griegas, y góticas, y bizantinas, y japonesas, como si empezara el tiempo feliz en que los hombres se tratan como amigos, y se van juntando. (Martí, 1995: 104).

Poner a los autores clásicos o extranjeros al alcance de sus pequeños lectores, fue también un fenómeno frecuente en los dos escritores. Martí, como lo habíamos indicado anteriormente con el ejemplo de la adaptación de la *Ilíada*, no vacila en escoger cuentos como los del francés Edouard de Laboulaye o del danés Andersen, adaptándolos de tal manera que se tornan verdaderas creaciones propias.

No así Nervo, que escoge para sus *Lecturas Literarias* únicamente fragmentos de obras de grandes escritores de habla hispana, que acompaña luego con sus juicios y comentarios respectivos. La lista de los temas de las secciones del manual citado ilustra perfectamente los intereses nervianos : la naturaleza - la humanidad - el niño - la mujer, hija, esposa y madre - la patria - el amor - la muerte - estados de alma - algunas obras maestras de la literatura española e hispanoamericana.

Por lo tanto, aparece de nuevo en el escritor cubano el deseo de ensanchar la cultura de los niños lectores a través de textos de distintas culturas, mientras el mexicano busca inculcarles el amor por su lengua y darles a conocer las obras que mejor la han ilustrado. De modo que, como lo señala muy bien Miguel Ángel Auladell (1997: 167-178) en su artículo sobre Martí :

> La preocupación de los modernistas por la educación quedó asimilada a la poética de su producción literaria, erigiendo de nuevo, como en otros aspectos tangenciales asumidos, una visión totalizadora de la creación artística.

En resumen, si bien ambos escritores escribieron para los niños, este breve estudio demuestra a través de los ejemplos citados, que sus objetivos eran totalmente opuestos. José Martí quiso ser su amigo, despertar su curiosidad, hablarles de los valores humanos y llevarlos de la mano hacia el conocimiento y la belleza en una publicación independiente:

> Lo que queremos es que los niños sean felices, como los hermanitos de nuestro grabado; y que si alguna vez

> nos encuentra un niño de América por el mundo nos apriete mucho la mano, como a un amigo viejo, y diga donde todo el mundo lo oiga: «¡Este hombre de LA EDAD DE ORO fue mi amigo!» (Martí, 1995: 31).

Amado Nervo quiso también aportarles los conocimientos y los pensamientos para desarrollar su inteligencia y su aprecio por las bellezas de su patria y de su lengua, pero dentro de un marco institucional. El niño nerviano estudia, aprende, canta y recita en la escuela, para luego jugar y divertirse, como lo preconiza el autor de *Cantos Escolares* (Nervo, 1991. II: 1461):

> Niño, cultiva tu pensamiento
> Como una rosa, como un vergel.
> Todo trabajo nos da contento,
> Y el juego alegre viene tras él. […]
> Feliz el niño que, cuando llega
> la tarde, ornada de oro y rubí,
> decirse puede mientras que juega:
> «Estoy alegre, porque cumplí.»

De manera que Nervo avanza por un camino, como un maestro de escuela que puso su talento, su pluma y su cultura para dirigir e instruir a través de sus manuales escolares a los niños de su país. Mientras que Martí avanza por otro, como un maestro y amigo que utilizó su talento, su pluma y su cultura para legar sus ideales humanistas y de libertad a los niños del continente americano y a todos aquellos que siguen y sigan leyendo con deleite y provecho *La Edad de Oro.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBORNOZ, Aurora de (1982). «José Martí: el mundo de los niños contado en lenguaje infantil», *Insula*, 248/249, julio/agosto.

AULADELL, Miguel Ángel (1997). «Literatura y educación en el inicio del Modernismo: la aportación de José Martí», Actas del coloquio internacional *José Martí, Historia y Literatura ante el fin del siglo XIX.* Alicante: Ediciones de la Universidad de Alicante, 169-178.

GARRALÓN, Ana (2000). «Estética de la infancia en José Martí y *La Edad de Oro*», *Cuatrogatos*, *Revista de Literatura Infantil* [en línea] 2000, 1. [ref. de 4/ 12/ 2007]. Accesible en Internet : http://www.cuatrogatos.org/marti2.html.

NERVO, Amado (1920). *Obras Completas* (Ed. de Alfonso Reyes). Madrid: Biblioteca Nueva.

— (1922). *Lecturas mexicanas graduadas* (organizadas por Amado Nervo, seguidas de un léxico explicativo y alternadas de recitaciones sencillas para uso de los alumnos de instrucción primaria). París: Ediciones de la viuda de Ch. Bouret.

— (1991). *Obras completas*. México: Aguilar, México. (Tomos I y II).

MARTÍ, José (1995). *La edad de oro* (edición de Roberto Fernández Retamar). México: FCE.

Rodríguez R., Claudia
"La animación a la lectura como fórmula para captar lectores (¿Hace ruido? ¿se puede cambiar el diseño?)", en *Revista OCNOS* nº 4, 2008, p. 77-81. ISSN 1885-446X.

La animación a la lectura como fórmula para captar lectores (¿Hace ruido? ¿se puede cambiar el diseño?)*

Claudia Rodríguez R.
Fundalectura (Colombia)

PALABRAS CLAVE:
Lectura, prácticas de lectura, oralidad.

RESUMEN:
A la luz de la diversidad de prácticas de lectura del mundo de hoy se cuestiona la concepción y el quehacer de la animación de la lectura y se proponen algunas pautas para su diseño. La lectura como placer, las construcciones sociales sobre ella y la homogeneización de los lectores son los referentes para plantearse por qué y para qué hay que formar lectores.

ABSTRACT:
This paper argues about the conception and works in reading promotion and suggests guides for its design at the light of the worlds' diversity reading experiences. The reading as pleasure, the social constructions of reading and the readers' homogenisation are the basis to think about why and what we have to train readers for.

KEYWORDS:
Reading, reading practices, oral tradition

La animación de la lectura, ¿para qué? ¿por qué?

Se define la animación como una acción pedagógica que busca crear vínculos entre un material de lectura y un individuo o un grupo social, para que uno y otro se apropie de la palabra escrita. Sin embargo, al cabo de casi tres décadas de haber surgido, el discurso que la sustenta parece agotarse. Explicada de diversas formas, apelando a diferentes disciplinas, se la ha matizado con insistencia, lo que puede llevarnos a pensar que algo en su concepción no marcha bien, que desde su misma definición es tan general que cualquiera puede entender lo que desee. En su nombre se erigen banderas que ondean entre el hedonismo poético (*la palabra seduce, la lectura debe ser placentera*), las exigencias racionalistas (*lo importante es que logremos animar al lector, y para eso hace falta orientarlo hacia la comprensión*), un cierto misticismo libertario (*leer no para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo*) y consignas políticas contra la exclusión y la alienación, en pro de los ciudadanos autónomos que participan democráticamente; consignas que en el fondo corren el riesgo de ser tan excluyentes como aquello que desean erradicar, pues construyen la imagen de un lector privilegiado, hermano medio de aquel propuesto por las élites intelectuales desde la Ilustración. En cualquier caso, estas banderas resultan peligrosamente ambivalentes puesto que resaltan a quienes leen como grupo social que de algún modo se considera superior sobre los que aún no son lectores, obedeciendo

* Fecha de recepción: 01/07/2007
Fecha de aceptación: 10/12/2007

así a una suerte de "moralización" de la lectura que falsea los propósitos básicos de la animación, porque en el fondo pareciera que la invitación a leer ofreciera como recompensa el ingreso a un grupo "especial" de ciudadanos.

La animación, por otra parte, se apoya en la necesidad de "reconocer" las bondades de la lectura, concepción que, mirada bajo la lente de Freud, revela antes que el conocimiento de qué es la lectura, un desconocimiento, un alejamiento de su sentido. "La lejanía, ya la señalaba Freud cuando mostraba que la pasión humana está más del lado del desconocimiento que del conocimiento, que reconocer un amor por el saber es muchas veces la manera de nombrar la falta de deseo por el saber (Bustamante 2006). Con lo cual, "reconocer" la lectura implica ratificar su valor, presumiblemente asumido por todos, aunque a muy pocos les interese, omitiendo de su contexto las interrogaciones sobre las relaciones que cada individuo tiene con ella y con los textos, y sobre las formas sociales que se erigen como modelo para desarrollar esas relaciones. Interrogaciones que, sin duda, permitirían construir un conocimiento real de la naturaleza de la lectura y de los lectores, hoy.

El riesgo de la homegeneización

A pesar de esgrimir el respeto por cada lector, en su preocupación por crear estrategias válidas de motivación y causar nuevos comportamientos en el sujeto, la animación ha terminado, sin proponérselo, por homogeneizar a los lectores en base a objetivos que en ocasiones son ajenos a ellos e incapaces de generar su deseo.

Este hecho, sin embargo, está vinculado con las concepciones que hoy se tienen sobre el otro, el conocimiento, la educación y las mismas relaciones sociales. Concepciones que no son peores o mejores que las de ayer, como tampoco lo son las condiciones que determinan las formas de comunicación que nos rigen: modos de producción textual, de conversación, de lectura, de no lectura, de silencios o gritos en torno a la música o el cine...

En este sentido, más que "reconocer" la lectura para legitimar su función como se busca legitimar las acciones de animación, haría falta conocer las relaciones que los individuos y los grupos establecen con ella; observar las diferencias entre las prácticas ideales de lectura y las prácticas que los lectores reales realizan. En otras palabras, echar mano de las investigaciones desarrolladas sobre la sociología de la lectura para, a la luz de sus observaciones sobre los lectores de ayer, comprender quiénes son los lectores potenciales, reales, legítimos e ilegítimos que asoman hoy en las calles de nuestros pueblos y ciudades, y para los que se diseña una oferta de programas y materiales que reconocen su especificidad.

De cualquier manera, no está muy claro para qué hay que leer, tampoco cuánto y qué debemos leer. ¿Quiénes son esos a los que debemos animar para que lean?, ¿nos dirigimos a ellos en plan preventivo, para que lean de mayores, o curativo, porque sabemos que no leen? En cualquier caso esgrimimos ideas y estrategias semejantes, sin cuestionarnos lo suficiente sobre las diferencias de manejo del código escrito de un país a otro, de una región a otra de un mismo territorio, de una generación a otra; sin considerar qué significa estar alfabetizado en dos puntos diferentes de una misma ciudad. Concebimos la animación de la lectura como una acción homogénea, más allá de prácticas concretas que los lectores potenciales desarrollan de acuerdo con sus deseos y determinantes sociales y que quizás ni siquiera reconocemos como lecturas.

La lectura: ¿por placer?

Si se trata de apuntar a la lectura como placer, es importante recordar que los

deseos de los futuros lectores (hablamos de gustos, situaciones y objetivos de lectura) se dan dentro de una relación y no de manera casual o por obligación. Ahora bien, dentro de esta relación, el deseo no surge necesariamente como búsqueda del placer, sino, siguiendo a Nietzsche, también como necesidad de intensificar el dolor o la insatisfacción, que luego dispara la voluntad de crear un sentido, una acción, una obra que se devuelve como vida para la propia vida. De este modo, la lectura se alimenta tanto de placer como de displacer, entendido éste también como la posibilidad de encontrar tropiezos con el texto, porque es difícil de comprender, porque es demasiado triste o truculento o simplemente porque es irrelevante en un momento dado, lo que no implica que el lector se aparte necesariamente de él. En este marco, el lector es quien decide si continúa leyendo y puede hacerlo bajo condiciones de obligación o de libertad. Contra los pronósticos hedonistas, muchos sujetos se hicieron lectores por la imposición de sus padres o maestros. Bernardo Hoyos, uno de los más representativos difusores de la cultura en Colombia, relata cómo en su infancia leía *El Quijote* para responder las preguntas y los comentarios que su padre les hacía a él y a su hermanos, durante las comidas. En parte obligado por la imposición paterna y, en parte retado por la necesidad de ganar a sus hermanos, terminó entusiasmándose con las aventuras del hidalgo. Hoy confirma que gracias a esa suerte de lectura obligada fue convirtiéndose en un lector voraz.

En última instancia, el lector es quien decide en medio de una relación de deseo en la que no siempre coincide con los criterios de quien hace la animación de lectura y se ha preocupado por elegir, por ejemplo, los textos o las estrategias que considera más adecuadas para despertar el deseo o la curiosidad en ese lector.

Construcciones sociales de la lectura

Ya los sociólogos han demostrado cuán ligadas están las imágenes de la lectura y la escritura a las apropiaciones sociales. Han demostrado que los discursos sobre esas imágenes los producen los mismos escritores, maestros, bibliotecarios, editores, es decir, quienes hacen parte del "mundo letrado", aunque paralelamente existan prácticas de lectores "sin voz", sin teorías o consignas que, a su modo, se apropian la escritura, convirtiéndose en lectores no reconocidos en el ámbito de la Cultura (con mayúscula).

Las diversas construcciones sociales de la lectura, como la presencia de estos lectores no canónicos, conforman ese paisaje que hoy la animación está en mora de explorar. Se diría que aún nos movemos entre dos orillas: la de los lectores y la de quienes no leen. Por no hablar de coordenadas como lo apropiado o inapropiado para leer, lo que rebasa el mundo del impreso, los lenguajes de la imagen y de las nuevas tecnologías. Sin contar, por demás, las diversas lecturas que hacen las personas de cada uno de estos textos.

En nuestra preocupación por calificar los beneficios y deberes de la lectura, quizás hemos promovido lo que Juan Domingo Argüelles llama "el desprestigio de los no lectores". Preocupados por engrosar las filas de los lectores intentamos orientar los deseos o, mejor, direccionar los deseos de aquellos que pensamos que no leen, porque se mueven entre revistas de farándula o fanzines, best sellers o cómics rosas y porno, internet o los vídeos. En otras palabras, desconocemos sus prácticas de lectura; trabajamos imbuidos por las imágenes convencionales sobre la lectura y los lectores, ignorando, por ejemplo, que estas lecturas también remiten a un contexto y generan interpretación. Si esto es verdad, (y por supuesto que es verdad), –dice Argüelles (2005)– es

"absurdo exigir que los que devoran "lecturas populares" abandonen su contexto e interpreten los textos de la "alta cultura". El nivel de interpretación no es mejor ni peor según se sea culto o inculto, sino que nada más es el nivel que corresponde a las exigencias dictadas por las necesidades".

Sin proponérselo, o mejor, bajo los ideales más altos, la animación ha contribuido a segregar a los no lectores. De tanto insistir en los buenos escritores, en la estética literaria, en el sospechoso gusto lector y en el placer, ha olvidado que esos otros —no lectores— son portadores de significados culturales, que bien pueden entrar en conversación con los significados de la cultura universal. Como anota Gabriel Zaid (1996) en *Los demasiados libros,*

> Nos quejamos de la confusión de lenguas, de la variedad de conversaciones, porque soñamos con la atención universal, abarcable para nuestra finitud. Pero la cultura es una conversación cuyo centro no está en ninguna parte. La verdadera cultura universal no es la utópica aldea global, en torno a un micrófono; es la babélica multitud de aldeas, todas centros del mundo. La universalidad asequible es la finita, limitada, concreta, de las conversaciones diversas y dispersas.

¿Reformular la animación?

Así las cosas, la fórmula de la animación puede comenzar a complementarse con los hallazgos de la historia y la sociología de la lectura, pero también con la asunción de esos otros lenguajes que consumen lectores y no lectores. Por cuenta de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías, los imaginarios, las costumbres, las mentalidades y los lenguajes de las comunidades se construyen con significados polivalentes que mutan de tanto en tanto. Frente a ellos las concepciones en uso sobre la lectura y sus procesos han de transformarse también, no en aras de una moda o del consumo, sino en aras de la comprensión de ese universo textual que comparten los niños y los jóvenes y en el que encuentran señas de identidad, tan válidas para ellos, como las que ofrecen los cuentos de hadas o las historias de Poe o Stevenson, en aras de construir una suerte de consenso que permita, en la práctica, combinar la lectura lineal de los textos impresos con la lectura fragmentaria de los relatos de videoclips e hipertextos. Porque en esta *cultura mosaico*, como la llama Jesús Martín Barbero (2006), está en juego el descentramiento de la cultura del libro, no para sustituirlo sino para acomodar a su lado esas otras escrituras y textos que transforman los moldes de la sensibilidad, la reflexividad y la creatividad de los individuos.

En esta reformulación entraría en juego, también, una dimensión nueva de la oralidad. Como una experiencia cultural básica, la oralidad es una estrategia de organización de la realidad sobre la que se fundan relaciones entrañables y proyectos de vida. Anterior a la cultura letrada, la oralidad traspasa la escritura y la complementa. En la descripción de un hecho que afecta a todos, como en la interpretación de una narración, la oralidad expone al sujeto que habla, lo abre a la lectura de los otros y le ofrece un lugar en el grupo. Así ocurre entre los jóvenes de las grandes ciudades, entre las comunidades rurales e indígenas y entre los desplazados e inmigrantes. En el mundo de hoy la *oralidad primaria* de la conversación, que desde tiempos lejanos se despliega en la vida cotidiana y en las sesiones de lecturas y relatos compartidos, aparece atravesada, también, por la *oralidad secundaria* de la radio y el cine, de las imágenes parlantes y los sonidos del ordenador. Niños y jóvenes expuestos a los medios y a las tecnologías informáticas hablan con los referentes que estos les ofrecen; sobre las palabras y los sonidos del *heavy metal* o del *reggae*, sobre los diálogos del *anime* y de los noticieros, conversan y escriben. Amparados por

las lógicas de estos discursos de la imagen y el sonido, que consumen a diario, fundan sus propias formas de comunicación. En algunas de ellas, como en el chat o en los mensajes del móvil, prevalecen la economía y las estructuras de la conversación; en otras, como los *blogs*, leen y escriben combinando el lenguaje coloquial con la estructura de los géneros periodístico y literario, aforismos, comentarios, reseñas, autobiografías. Por no hablar del diseño, en el que experimentan con algunas de las formas de su acervo visual.

Ante este público y sus prácticas de lectura es indudable que la animación se plantee un alto en el camino para considerar qué tanto sabe de él, cómo puede convocarlo, qué materiales de lectura puede proponerle. Porque si bien su objetivo es acercar a los niños y jóvenes a los libros, difícilmente puede lograrlo si omite las posibilidades de diálogo que genera la lectura cuando para su interpretación, ellos, lectores avezados, echan mano de sus conocimientos de cinéfilos, músicos, cibernautas. Conocimientos que los animadores pueden explorar a fin de responder genuinamente al apetito de conversación de los pequeños y a las palabras y los silencios entrecortados de los adolescentes.

Dejo abierta la discusión con una anécdota de Germán Rey, un estudioso de los medios y la cultura, de mi país:

Cuando el visitante ingresa al Museo Colonial en Bogotá encuentra, casi a la entrada, un curioso altar con algunas réplicas de cuadros religiosos que se llaman *Velas de los santos* y en los que se pueden colocar exvotos que se pueden seleccionar libremente como "A mi papá le aprobaron el préstamo en un banco", "Conseguí novia o novio" o "No me echaron del colegio" y que retoman el significado y los usos originales de las obras, pero las traen lúdicamente a la actualidad, cambiando las lecturas formales de los museos en motivos de juego que a la vez desmitifican y acercan. Más adelante, en una exposición sobre la imagen religiosa en el mundo colonial, al lado de una talla neogranadina del siglo XVIII de Nuestra Señora de las Mercedes, el visitante puede leer: "¿Hace ruido?, ¿Cuánto pesará?" y junto a un retablo de San Agatón, tallado en roncallas y haricot leerá, de manera afortunadamente irreverente, "¿Se podrá mejorar el diseño?". Se mantiene la lectura formal del museo que contiene una información precisa y estándar, pero a la vez se la pone frente a una lectura informal, traviesa y que descentra al visitante del ritual esperado. Lo que a veces no hace la escuela –y tampoco la animación de lectura– lo empieza a hacer el museo y hace años lo hicieron el rock y el video.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGÜELLES, Juan Domingo (2005). *¿Qué leen los que no leen?* México: Paidós.

BUSTAMANTE, Guillermo (2006). "La lectura y la escritura en la escuela: entre reconocimiento y estereotipo", en *Bibliotecas, lectores y lecturas. Memorias del 7º Congreso Nacional de Lectura y 4º Coloquio Colombo-francés de bibliotecas. Bogotá, abril 24 a 27 de 2006.* Bogotá: Fundalectura.

MARTÍN-BARBERO, Jesús (2006). *La comunicación en la escuela.* Bogotá: Norma.

ZAID, Gabriel (1996). *Los demasiados libros.* Barcelona: Anagrama.

OCNOS
ISSN: 1885-446X. nº 4. 2008

Normas para la presentación de originales

1) Los originales propuestos para su publicación en la revista deben tener una extensión máxima de 30 páginas, que se presentarán numeradas, en formato DIN-A4, escritas a doble espacio, en cuerpo 12 Times New Roman. Los originales se acompañarán de un resumen de no más de 200 palabras, en español e inglés, así como de cuatro palabras clave en los dos idiomas. Los trabajos propuestos deben ser originales; no tienen que haber sido publicados en ninguna otra revista o libro, en la misma lengua o en otra, ni estar en proceso de revisión por otra revista. La bibliografía manejada para el trabajo debe aparecer al final, bajo el epígrafe "Referencias bibliográficas"; los libros o artículos incluidos en ella irán ordenados alfabéticamente por el apellido del autor o autores, de la siguiente manera:

a) Libros: APELLIDOS del autor, Nombre o Iniciales (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría y crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

b) Revistas: APELLIDOS del autor, Nombre o Iniciales (Año). "Título del artículo", *Nombre de la revista*, nº 0, volumen y (número), páginas del artículo en la revista.HUGHES-FREELAND, Felicia (1997). "Consciousness in performance: A Japanese theory". *Social anthropology*, 5, 55-68.

c) Capítulos o artículos de enciclopedias o Libros.

APELLIDOS del autor, Nombre o Iniciales (Año). "Título del artículo o capítulo", en APELLIDOS del autor o editores de la Enciclopedia o libro, Nombre o Iniciales. *Título de la Enciclopedia o libro*. Ciudad: Editorial, páginas que comprende el artículo o capítulo dentro de la Enciclopedia o libro.

GARCÍA PADRINO, Jaime (2003). "Clásicos de la Literatura Infantil Española", en CERRILLO, Pedro C. y YUBERO, Santiago. *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: Cepli, 51-64.

d) Documentos electrónicos en línea (www, ftp, gopher, etc.); monografías, bases de datos y programas informáticos.

APELLIDOS, Nombre o iniciales. *Título*. [Tipo de soporte]. Edición. Lugar de publicación: editor, fecha de publicación. Fecha de revisión. [Fecha de referencia en la que se consultó el documento]. Disponibilidad y acceso.

CARROLL, Lewis. *Alice's Adventures in Wonderland*. [en línea]. Dortmund, Alemania: WindSpiel, Noviembre 1994 [ref. de 10 de febrero de 1995]. Accesible a través de WWW. http://www.germany.eu.net/books/carroll/alice.html Igualmente accesible en versiones PostScript y ASCII en Internet: ftp://ftp.Germany.EU.net/pub/books/carroll

e) Artículos de revistas electrónicas. APELLIDOS, Nombre o Iniciales del autor del artículo. "Título del artículo". *Título de la revista*. [Tipo de documento]. Localización del documento (año, volumen, número). [Fecha de referencia en la que se consultó el artículo]. Notas. Disponibilidad y acceso.

MARTÍN FUERTES, José Antonio. "Los orígenes de la imprenta en León. Avance sobre un trabajo de investigación en curso". *Anales de Documentación: Revista de Biblioteconomía y Documentación*. [en línea]. 1998, vol. 1. [ref. de 16/09/1998]. También disponible en formato impreso. Accesible en Internet: http://www.um.es/~eubd/anales/ad0108.html.

2) En el texto, estos artículos, libros o contribuciones a libros deben ser señalados mediante el apellido del autor o autores, seguido del año de publicación del trabajo, dos puntos y la página o páginas relevantes, apareciendo todo ello, o parte de ello, entre paréntesis, según cual fuera el contexto de la redacción del pasaje. Ejemplos:

- "Como ha señalado Burley (1979:44), el desarrollo del esqueleto humano..."
- "...la hipótesis ha sido sugerida recientemente por algunos investigadores (Daniels 1992:24-32; Etkin 1994:3-7), tras comprobar que..."

3) El original del trabajo se entregará en dos copias impresas, acompañadas de una copia en soporte informático (disquete o CD), especificando en su pegatina exterior el programa de procesamiento de textos usado (Word o WP) y el entorno (PC o MacIntosh). Las páginas deben ir numeradas arriba a la derecha.

4) Los trabajos se presentarán del siguiente modo:
-TÍTULO: (Cuerpo 20, centrado y mayúsculas)
-Autor/es: (Cuerpo 12, justificado derecha)
-Resumen en español.(Máximo 100 palabras)
-Resumen en inglés. (Máximo 100 palabras)
-Palabras clave en español e inglés. (4 cada uno)
-Trabajo.
-Referencias bibliográficas.
-Perfil académico y profesional del autor/es (3 o 4 líneas en hoja aparte).
-Dirección completa de uno de los autores (en hoja aparte).

5) Las notas aclaratorias al texto se harán a pie de página, numeradas correlativamente.

6) Los párrafos citados textualmente dentro del artículo, se reproducirán en cuerpo menor (11), sangrados, sin entrecomillar y a 1'5 espacio.

7) Se escribirán siempre en cursiva las palabras sueltas en otra lengua. Se deben poner también en cursiva las abreviaturas latinas: *et al*. (y otros); *ib*. (designa la misma obra); *íd*. (designa al mismo autor); *i.e.* (es decir); *infra; op. cit.; ss.; supra; v.g. (verbi gratia)*. Se exceptúa Cf., en redonda.

8) Las tablas, gráficos o cuadros deberán ir con su correspondiente título y leyenda y numerados correlativamente, y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y número de la tabla, gráfico o cuadro que deberá insertarse en

cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida, ya que en caso contrario no será posible reproducirlas. Las imágenes se podrán entregar digitalizadas, siempre y cuando el autor tenga los equipos que permitan su tratamiento con gran calidad de resolución (300 dpi). Se recomendará el uso de formatos comunes (.tif, .jpg, .eps), que se entregarán en archivos independientes al que contiene el texto, indicando en el interior del mismo el nombre del archivo que corresponde a tal lugar. No se admitirán fotocopias ni originales de mala calidad.

9) Los trabajos que sean parte o consecuencia de proyectos de investigación deben hacer referencia a la metodología empleada.

10) Los autores remitirán sus trabajos a la dirección de Ocnos: CEPLI, Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Avenida de los Alfares, 44, 16071 - Cuenca (España - Spain). Los trabajos serán examinados, en primera instancia, por el Consejo de Redacción, que verificará los aspectos formales del mismo; posteriormente, se enviarán a dos especialistas para su evaluación externa, con carácter anónimo.

11) Ocnos, que tendrá periodicidad anual, se publicará en el mes de noviembre. La fecha para la entrega de los originales finalizará el 31 de enero de cada año y la fecha de aceptación de los mismos el 30 de abril. Los autores cuyos trabajos hayan sido aceptados, recibirán comunicación escrita de dicha aceptación.

12) La Dirección propondrá en qué número se editan los trabajos aceptados, si no tuvieran cabida en el correspondiente al año de su aceptación.

13) La publicación de trabajos en Ocnos no da derecho a remuneración alguna; los derechos editoriales de los mismos son de la revista, y es necesario su permiso por escrito para cualquier reproducción. El autor/es recibirá 4 ejemplares del número en que figure su trabajo, teniendo derecho al 50% de descuento en la adquisición de ejemplares de ese número.

14) El autor/es se compromete a corregir primeras pruebas de imprenta de su trabajo en un plazo no superior a 15 días desde su recepción, no pudiendo incluir en las mismas ni texto ni material nuevos, ni modificaciones importantes.

15) La responsabilidad del contenido de los artículos es de sus autores, quienes deben obtener la autorización correspondiente para la reproducción de cualquier ilustración, texto, tabla o figura, tomados de otros autores y/o fuentes.