nº 5

OCNOS

Revista de Estudios sobre Lectura

2009

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)
Jesús Moya Guijarro
(Universidad de Castilla-La Mancha)
Martín Muelas Herraiz
(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

La Universidad de Castilla La Mancha creó, mediante acuerdo de Junta de Gobierno de octubre de 1999, el Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI) de la Universidad de Castilla-La Mancha, con el objetivo básico de fomentar los estudios, la formación y las investigaciones en dichos campos. El CEPLI cumple, por tanto, sus primeros diez años.

Con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca, el CEPLI es el primer centro universitario de estas características que existe en España. El CEPLI dispone de una biblioteca especializada en Literatura Infantil y Juvenil (ubicada en la Biblioteca General del Campus de Cuenca, aunque con espacio propio), creada a partir de la adquisición, por parte del Rectorado de la UCLM, de la biblioteca personal de Carmen Bravo-Villasante, una de las pioneras en las investigaciones de Literatura Infantil. La Biblioteca del CEPLI, que se abrió a los investigadores el 27 de octubre del año 2000, cuenta en la actualidad con un fondo de casi quince mil volúmenes, de los que dos mil forman el llamado "Fondo Antiguo" (libros anteriores a 1939).

En la actualidad son tres los grupos de investigación integrados en el CEPLI, todos ellos registrados en el catálogo de grupos de la Universidad de Castilla-La Mancha: *LIEL (Literatura Infantil y educación literaria)*, *PEC (Psicología, educación y lectura)* y *MLI (Multimodalidad y Literatura Infantil)*, cuyos investigadores principales son Pedro C. Cerrillo, Santiago Yubero y A. Jesús Moya, respectivamente, y que agrupan a un total de veintiún investigadores.

El Centro organiza un Máster bienal, así como cursos de verano, cursos de perfeccionamiento del profesorado, un Club Universitario de Lectura y publicaciones especializadas: la colección de monografías *Arcadia*, la serie "Literatura Infantil" de la colección *Estudios*, la colección "Guías de lectura", o la serie de *Facsimilares* de libros infantiles antiguos, entre otras. En octubre de 2005 apareció el número 1 de la revista *Ocnos*, que ahora cumple cinco años. *Ocnos* es una revista anual de carácter científico, cuyo objetivo es dar a conocer investigaciones y estudios sobre lectura y escritura desde diversos enfoques: sociales, filológicos, psicológicos, antropológicos e históricos, así como sobre los procesos educativos, la promoción de la lectura y los hábitos lectores. Desde el nº 4, *Ocnos* cuenta con el aval científico e institucional de la *Biblioteca Cervantes-Virtual.*

En este nº 5 de *Ocnos*, cuya aparición coincide con la conmemoración del décimo aniversario del CEPLI, el lector se encontrará con estudios literarios sobre la obra de Pérez Galdós o Juan Ramón Jiménez, así como con trabajos que versan sobre la enseñanza de la literatura, sobre la conceptualización de la cultura escrita a partir del ejemplo del *Quijote* y con dos aportaciones (una descriptiva y otra didáctica) que tienen como argumento "corpus" de composiciones de repertorios poéticos de tradición infantil.

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 5

Sumario

Noviembre 2009

7 *La huida hacia delante. Leer a Juan Ramón Jiménez después de* Diario de un poeta reciencasado
Ángel Luis Luján Atienza

25 *La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico*
Josep Ballester y Noelia Ibarra

37 *Los* Episodios Nacionales *de Pérez Galdós y su presencia en el "canon" de la LIJ (1873-1939)*
Mª Jesús Fraga Fernández-Cuevas

55 *Hacia una conceptualización de la cultura escrita: contextos y prácticas letradas en y desde* El Quijote
Aitana Martos García

69 *Repertorio tradicional infantil de Cádiz: texto, rito, gesto y símbolo*
Mª Jesús Ruiz

87 *Propuestas didácticas para la Educación Infantil mediante el uso de adivinanzas y canciones. El uso estético de la Lengua en el MCERL*
Amando López Valero, Isabel Jerez Martínez y María López López

97 *Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de un caso sobre un adolescente que no lee lectura literaria*
Cristina Aliagas, Josep M. Castella y Daniel Cassany

FE DE ERRATAS

En el nº 3 de *Ocnos*, el artículo titulado "Cuentos y lecciones: textos para los niños decimonónicos en Argentina", corresponde a Norma Alloati, y no a Norma Ayoati, como figura por error en el índice.

En el nº 4 de *Ocnos*, en el artículo "Canon literario, educación y escritura femenina" de Carmen Servén, y debido a un error de imprenta, no se destacaban en el cuerpo correspondiente las largas citas de Lilian S. Robinson y Jonathan Culler (p. 9) y las dos citas de Harold Bloom (p. 10). Lo lamentamos y pedimos disculpas a la autora.

Luján Atienza, Ángel Luis
"La huida hacia delante. Leer a Juan Ramón Jiménez después de *Diario de un poeta reciencasado*", en *Revista OCNOS* nº 5, 2009, p. 7-23. ISSN 1885-446X.

La huida hacia delante. Leer a Juan Ramón Jiménez después de *Diario de un poeta reciencasado*

Ángel Luis Luján Atienza
Universidad de Castilla-La Mancha

PALABRAS CLAVE:
Juan Ramón Jiménez, metáfora conceptual, psicología de la lectura, semántica cognitiva.

KEYWORDS:
Juan Ramón Jiménez, conceptual metaphor, psychology of reading, cognitive semantics.

RESUMEN:
El artículo propone una lectura de la obra de Juan Ramón Jiménez a partir de *Diario de un poeta reciencasado* (1917) basada en la aplicación de la metáfora conceptual de "fuga". La metáfora conceptual, estudiada por la semántica cognitiva, se presenta así como una herramienta útil para explicar no sólo la lectura de una obra sino su poética implícita y explícita. Aplicada a la obra de Juan Ramón Jiménez permite dar cuenta de su nueva concepción de la forma poética al compararla con un movimiento dinámico que escapa de los patrones cerrados y conduce a una poesía de la conciencia que se renueva a cada momento.

ABSTRACT:
This paper is a proposal of a reading of Juan Ramón Jiménez's poetry starting from *Diario de un poeta reciencasado* (1917) based on the conceptual metaphor of "escape" (fuga in the poet's words). So, the conceptual metaphor, a main topic in cognitive semantics, is presented as a useful tool in order to explain not only the process of reading a text but also its poetics, implicit as well as explicit. If applied to Juan Ramón Jiménez's poetry, this conceptual metaphor can account for his new idea of poetic form by comparing it with a dynamic force which escapes from closed patterns and creates a poetry of the consciousness always renovating itself.

La crítica, los lectores y el propio Juan Ramón Jiménez están de acuerdo en que a partir de *Diario de un poeta reciencasado* (1917) arranca una nueva etapa en su creación poética, que va, además, a marcar el rumbo de la poesía española que vendrá a continuación. Con este libro el poeta abre el camino a la renovación del lenguaje poético y a la estética lírica que va a desembocar en las vanguardias de los años 20. Con *Diario de un poeta reciencasado*, como han señalado diversos autores, la poesía española entra en la Modernidad poética.

Con todo, siguen existiendo algunos equívocos y malentendidos con respecto a este libro y al resto de la producción de Juan Ramón Jiménez que culmina con *Espacio*, equívocos debidos, en parte, a la proliferación de declaraciones y programas por parte del autor no siempre concordantes, pues la realidad es que estamos ante un proceso continuo de creación, una obra en marcha, y no podemos tomar las palabras de Juan Ramón Jiménez como si estuviera proponiendo una estética cerrada o como las únicas posibles para interpretar su obra (Cuevas, ed. 1991; Blasco Pascual 1982). Un ejemplo claro es que el propio Juan Ramón habla, con respecto a *Diario de un poeta reciencasado*, de haber sido pionero en el uso del verso libre y la renovación de la sintaxis poética. Hay algo de verdad en ello, pero es difícil hablar exactamente de verso libre en este libro (así como en las primeras versiones de *Espacio*), como vamos a ver. Se habla también a propósito de esta etapa

* Fecha de recepción: 15/01/2009
Fecha de aceptación: 12/02/2009

juanramoniana de intelectualismo y de desnudez, pero seguimos teniendo una poesía en ocasiones fuertemente sensual y sensorial, y poemas bastante complejos en su concepción.

Como pretendo demostrar, la clave para interpretar tanto los cambios a los que asistimos en esta etapa como las dificultades explicativas que provocan a la hora de analizarlos y enjuiciarlos derivan de la huida del poeta moguereño de las formas arquitéctonicas que había cultivado en su etapa anterior, esto es: se aparta de lo que tradicionalmente se venía entendiendo por lírica según el modelo modernista o simbolista, que constituía el prototipo de discurso lírico al que él y la sociedad circundante se atenía en esos años. Esta huida de lo prototípicamente lírico afecta de manera radical a la forma externa: es cuando Juan Ramón Jiménez empieza a prodigar su prosa (los poemas en prosa del *Diario* y la publicación de *Platero y yo*) y a plantearse el pasar a prosa toda o gran parte de su producción anterior; y afecta también, de una manera menos visible, a la articulación interna entre metro y expresión lingüística, como analizaré más adelante, que le lleva a la inclusión de prosaísmos en sus versos.

A ello concurre también una transición en sus influencias. Como ha indicado una y otra vez él mismo, Juan Ramón pasa de interesarse por la poesía francesa a volcarse en la poesía en lengua inglesa, de la que traduce junto con Zenobia abundantes textos (Jiménez 2006)[1]. Ello tiene necesariamente un reflejo en su forma de escribir. El francés es una lengua más cercana al español, y los poetas españoles podían (porque habían aprendido durante siglos) copiar los efectos melódicos de la poesía francesa en nuestra lengua. No ocurre lo mismo con la lengua inglesa cuya sintaxis, fonética y prosodia están más alejadas de las españolas. Traducir del inglés obliga al poeta a inventar una nueva manera de expresión en español. Creo que tal fenómeno se aprecia en Juan Ramón, que al tratar de traspasar el verso inglés al español encuentra en su forma poética mucha más extrañeza, mucha menos belleza formal y mayor fuerza en la idea. Que se fije más en los conceptos que en la forma externa de esta poesía se explica también si tenemos en cuenta que la poesía por la que se siente atraído (Yeats y Eliot entre otros) es de raíz más intelectual (Young 1983). Como consecuencia, se produce un rechazo de la poesía francesa que por entonces le empezaba a resultar demasiado preciosista y en exceso pegada al oído. La obra de Valéry, por ejemplo, es un tipo de poesía pura que a Juan Ramón no le convence porque se queda demasiado en lo auditivo y melódico y no ahonda en la idea, además de mantenerse fiel a las formas arquitectónicas y a los artificios externos del verso (Jiménez 1985: 34; 1990: 412). Lo mismo le ocurre con la poesía de Saint John Perse, al que critica en varias ocasiones[2].

Juan Ramón busca por esa época no parecerse a nadie, ni siquiera a sí mismo (un sí mismo previo, entiéndase). Se embarca en un proceso de creación que conducirá a la poesía de la conciencia que es *Espacio*. De ahí que adopte la forma de diario para el libro que inaugura esta nueva etapa. La obra tiene que dar la impresión no de lo pensado y meditado, sino de la anotación de la vivencia poética tal como surge, haciendo que vivencia y poesía coincidan, así como mundo y poeta. Por eso habla de una continuidad entre el balanceo del barco y la escritura; y por eso le dice a Gullón que es un libro que ha hecho de una vez sin corregir (Gullón 1958: 83), porque la vivencia y la conciencia del mundo son ya la verdadera poesía pura (frente a la "falsa" poesía a lo Valéry), poesía que no se escribe y si se escribe se hace de manera precaria para convertir la conciencia del lector en conciencia poética.

[1] Este trasvase de influencias queda especialmente claro en una carta que escribe a Cernuda: «Yo estaba ya por aquellos años [se refiere al periodo en torno a *Diario*] demasiado *nuancé* en formas cerradas, compuestas, demasiado bien compuestas; y los versos de Edwin Arlington Robinson, de William Butler Yeats, de Robert Frost, de A. E., de Francis Thompson, unidos a los anteriores de Whitman, Gerard Manley Hopkins, Emily Dickison, Robert Browning me parecieron más directos, más libres, más modernos, unos en su sencillez y otros en su complicación. Lo de Francia, Italia y parte de lo de España e Hispanoamérica se me convirtió en jarabe de pico, y no leí ciertos libros que antes me eran favoritos» (Jiménez 1977: 57).

[2] «Saint-John Perse es, sobre todo, didáctico y bíblico. Le salva su amor por la palabra francesa; su amor por esa lengua que cultiva y domina muy a fondo. Pero carece de visión profética. Es una mezcla de perfección a lo Valéry y de visión a lo Claudel, pero ni alcanza la perfección de aquél ni la grandeza del segundo. Aparte eso, con un prosaísmo a lo Hugo, que a veces sabe hacer grandioso» (Gullón 1958: 96).

Como pretendo mostrar, es la metáfora de la fuga y de la huida la que sirve a Juan Ramón para dirigir —y al lector para entender— el nuevo proceso creativo a partir de *Diario*. La idea de fuga, recurrente en esta etapa, constituye lo que conocemos como una metáfora conceptual, aquella que organiza todo un campo de significados y sentidos. Una metáfora conceptual es un esquema mental que nos ayuda a situarnos en un dominio abstracto a partir de una base tomada de un dominio más conocido, normalmente del ámbito sensoriomotor y de nuestra experiencia mundana (Lakoff y Johnson 2007; Gibbs 1999; Lakoff y Turner 1989; Turner 1996; Fauconnier y Turner 2002). Por poner un ejemplo del mismo campo semántico, si decimos que alguien, ante una adversidad, «se refugió en su trabajo o en su familia», estamos usando una metáfora conceptual que funde dos campos, uno de base, que forma parte de la experiencia cotidiana: el hecho de encontrar un lugar seguro ante la inclemencia del tiempo o una persecución; y otro campo constituido por la búsqueda de tranquilidad anímica, en el que la familia o el trabajo o los amigos tendrían el lugar de un espacio físico que nos libra de un peligro. Entendemos la frase porque a una situación abstracta, la búsqueda de paz anímica, le aplicamos el conocimiento que tenemos de una realidad más básica como es la de la huida de un peligro físico.

Vamos a profundizar, pues, en el concepto de fuga, tomado del campo básico del movimiento, como elaboración imaginativa y clave de una poética que nunca se puede considerar cerrada. El propio poeta proclama casi al comienzo de su poema *Espacio*: «No soy presente sólo, sino fuga raudal de cabo a fin» (Jiménez 1999: 96). Lo que me propongo, en definitiva, es estudiar cómo las metáforas conceptuales sirven no sólo para hacer legible un texto sino para dar cuenta de su estética. En este sentido dividiré mi exposición en dos secciones, una que enfoca el cambio de cosmovisión del poeta en términos de la asunción vital del concepto de fuga y la segunda que, como consecuencia, lleva a una nueva manera de entender y realizar la creación poética.

La nueva cosmovisión juanramoniana: el tiempo como sucesión y fuga

Que la cosmovisión de Juan Ramón Jiménez a partir de *Diario* ha cambiado lo deja claro Sánchez Barbudo:

> Este libro supone un cambio radical de enfoque y de actitud en Juan Ramón al mirar el mundo, y al mirarse a sí mismo. Y también un cambio de creencia en cuanto a lo que poesía fuera. Antes, sobre la base de vagos sentimientos que generalmente él no trataba de esclarecer, sino que oscurecía, componía sus poemas con música; y agregando, coloreando, embelleciendo; y humedeciéndolo todo con más o menos sinceras lágrimas. Ahora lo que quiere es fijar de un modo escueto y exacto sus impresiones clarificadas, analizadas (Jiménez 1970: 11-12).

Este cambio tiene que ver no sólo con las sensaciones y la sensibilidad representada en los poemas sino también y principalmente con la noción de tiempo y la situación en que dentro de su texto se coloca el poeta ante la realidad que lo circunda. En la etapa anterior, el locutor del poema se representaba como un punto fijo e inmóvil, una fuente de enunciación que pudiéramos considerar congelada en medio de un espacio total en fuga. Esta poesía está llena de sensaciones vagas, que escapan a los sentidos, de sonidos lejanos oídos en la noche: un canto por otros valles, un piano tocado por manos desconocidas. En definitiva, el tiempo y el espacio escapaban al poeta incapaz de aprehender o soportar a veces la intensidad del instante, y en medio de esa fuga de toda la realidad el poeta no podía huir a su vez hacia esos

parajes ideales que le anuncian las cosas que se marchan.

Es revelador de esta actitud el poema de *Elejías* que comienza: «En estas vagas horas que acercan a la noche» (Jiménez 1991: 131) en el que el poeta expresa su completo aislamiento en medio de los sonidos nocturnos, como un niño que no puede participar de la exuberante realidad que bulle a su alrededor. La ausencia de mundo, que ha abandonado al poeta, queda fijada finalmente en el sonido del tren alejándose: «Y el coche va hacia el tren, y el tren solloza, y lleva / hacia el mundo,... ¡hacia el mundo, si todavía existe! / Y yo sueño, volviendo, con una patria nueva, / viajero de mis lágrimas, solo, exaltado y triste». La inmovilidad y desasistencia del poeta, perfectamente recogida en ese sintagma paradójico: «viajero de mis lágrimas», presagia la percepción de las cosas ya desde la muerte, anticipando la ausencia total, como se ve en tantos otros poemas (Luján Atienza 2002). En esta cosmovisión la tendencia a las formas cerradas (especialmente en *Elegías*, forjadas de marmóreos cuartetos y serventesios alejandrinos) representa un intento desesperado de contener esa fuga por medio de su enclaustramiento en patrones que dominen y atrapen algo de esa realidad que a raudales se escapa.

Si nos detenemos en uno de los poemas más significativos de esta etapa, «El viaje definitivo» (Jiménez 1991: 167), nos quedará claro el carácter paradójico de ese movimiento quieto al que acabo de apuntar y que caracteriza al poeta en esa época, pues el irse del protagonista poemático («... Y yo me iré») es en realidad un quedarse en la rigidez de la muerte mientras todo lo demás sigue su curso. Se trata de un poema constituido en paradigma de la angustia ante la muerte que recorre toda la etapa primera de Juan Ramón. La actitud aquí presente puede contrastarse con la del poema 122 de *Eternidades* donde el terror ante la muerte ha desaparecido y ha dado paso a una seguridad, una aceptación y una alegría del tránsito, donde ya no hay elegía sino canción: «Sé bien que soy tronco / del árbol de lo eterno... Sé bien que cuando el hacha / de la muerte me tale, / se vendrá abajo el firmamento» (Jiménez 1979: 673). Los pájaros que en «El viaje definitivo» se quedaban cantando ajenos a la desaparición del poeta son ahora «pájaros míos» asimilados a «todos los claros sueños». Aquellos pájaros reales y referenciales de antaño que objetivamente iban a abandonar al poeta sufren ahora un proceso de alegorización que los convierte en símbolos (el poeta-árbol acoge en sí a los pájaros-sueños). Con ello Juan Ramón ha hecho suyo el universo, lo ha interiorizado, acomodándolo a su paso y a su existencia extendida. La consecuencia es clara: el mundo no es visto ya como algo que va a huir del poeta y que va a permanecer cuando él desaparezca, sino que lo va a acompañar en el momento de su muerte, lo que no supone la desaparición del mundo sino, al contrario, la convicción de que se ha producido una simbiosis perfecta entre poeta y realidad que los hace compartir el mismo destino y el mismo trayecto. Aplicando la teoría de la relatividad podemos decir que cuando dos móviles se desplazan juntos a velocidad constante no hay sensación de movimiento, son dos sistemas que parecen quietos, en perfecta armonía (Lanz 2007). De ese tipo es el nuevo movimiento existencial de nuestro poeta.

Aunque las raíces de este cambio de actitud son, sin duda, diversas, encuentran un punto de cristalización en el viaje que, como fuga de una cosmovisión anterior, inaugura *Diario*. En primer lugar, se trata de un viaje real y de ninguna manera definitivo. El poeta ya no es una especie de ente irreal que fantasea con su muerte sino el hombre concreto que viaja en un transatlántico a Estados Unidos, y que

en ese viaje no sólo material aprende a acoplar su ritmo al de lo que antes era sólo huida de la realidad. El poeta comprende que si la esencia de la vida es movimiento y cambio (¿y cómo no sentirlo al cruzar el mar?), que si el instante no puede entenderse más que en su continua movilidad, él debe moverse también al ritmo de lo que se mueve para sentir esa armonía con el todo que antes buscaba inútilmente desde la inmovilidad estática. En este sentido hay que entender su afirmación en la entradilla del libro: «La que viaja, siempre que viajo, es mi alma entre almas». El poeta ha sustituido esa sensación de soledad y aislamiento de ser entregado a diálogos imposibles (por monológicos), por la de pertenencia a la colectividad que le acompaña en el viaje. Este nuevo estado de armonía no sólo con las personas que le rodean sino también con la naturaleza queda perfectamente expresado en las declaraciones a Gullón: «El libro está suscitado por el mar y nació con el movimiento del barco que me traía a América. En él usé por primera vez el verso libre: éste vino con el oleaje, con el no sentirme firme, bien asentado» (Gullón 1958: 84). Ambas afirmaciones insisten en esa relación del poeta con el instante único y repetido; y el hecho de que Juan Ramón relacione el ritmo del mar sentido en el barco con el nuevo ritmo de su poesía es índice de ese dejarse llevar ahora por el movimiento general del mundo, en lugar de verlo pasar desde su exterioridad absoluta.

Donde con mayor claridad se aprecia este cambio es en la manera que adopta el *yo* de presentarse en los poemas, que no se concibe ya como centro quieto y aislado de sensaciones, sino como "sucesión". Esta palabra va a ser otra de las claves en el nuevo proceso creativo y constituye junto con el concepto de fuga uno de los dos pilares semánticos de este nuevo mundo. Sucesión y fuga son dos nociones que se implican. Frente al *yo* escurridizo del simbolismo, situado siempre al margen del poema, un *yo* que no se comprende, que aparece casi como una abstracción o una voz desvaída, ahora tenemos el *yo* visto en actualidad continua y continuo renacimiento: «¡Ve despacio, no corras, / que el niño de tu yo, reciennacido / eterno, / no te puede seguir!» (Jiménez 1979: 586). La existencia y la identidad no pueden entenderse ahora más que como un continuo nacimiento, bajo la figura del niño venido a la luz a cada instante. Esta nueva investidura del *yo* se aprecia claramente en otro poema de *Eternidades*: «Olvidos de estos yos / que, un punto, creí eternos! / ¡Qué tesoro infinito de yos vivos» (Jiménez 1979: 588). Se trata, como vamos viendo, de poemas en que el entorno está borrado, pues se diría que el *yo* absorbe el mundo, se lo apropia. El poeta ha dejado de buscarse a sí mismo a través de la exterioridad y se reconoce a sí mismo directamente, haciéndose él mismo paisaje, como vimos en el ejemplo del poema 122 de *Eternidades*, en sucesión continua.

De hecho, podemos considerar que *Diario de un poeta reciencasado* no es más que la crónica del paso del niño, privado de responsabilidades y al que el mundo se le impone o se le niega, al hombre que asume su responsabilidad y se sitúa en su circunstancia para apropiársela, si queremos usar términos orteguianos. De ahí también la aceptación en el poema de realidades contemporáneas que antes eran desechadas por la estética simbolista: los anuncios luminosos, el metro de Nueva York, los carteles, etcétera. Gran parte de los poemas del inicio de *Diario* constituyen la dramatización de este conflicto provocado por la pérdida de la inocencia y el temor que produce la salida al mundo, la asunción de responsabilidades adultas. Lo vemos especialmente en el poema VI titulado «Soñando», en que asistimos de nuevo al movimiento paradójico (que vimos ya en «El viaje definitivo») del niño, que

no puede ser otro que el propio Juan Ramón, que «llora y huye / sin irse, un punto, por la senda». El poema dramatiza la tensión entre el deseo de pasar a la madurez plena, «lo ignorado que el alma nos desvela», y el temor que lleva al poeta a seguir refugiándose en una infancia consoladora y despreocupada. La opción final es renunciar a la permanencia en la infancia que no obstante persiste como un sueño. La fuga en este caso consiste en el abandono de esa infancia que se deja atrás, aunque desde la perspectiva del poeta es el niño el que huye, pues el poeta ha tomado posesión de su centro vital, coincide con su edad real. Si comparamos este poema con el 7 de la serie «En tren» de *Melancolía* donde se dice: «Quisiera el corazón, cual un niño indolente, / quedarse..., aunque se fuera... / Pero el tren, sordo, parte» (Jiménez 1991: 183), vemos que en este caso el tren se opone a la voluntad del poeta de disfrutar del instante. Lo que estaba claro en *Melancolía* es objeto de drama y lucha en *Diario*: aquel niño al que se aferraba el poeta es el que ahora suelta de la mano y deja huir en *Diario* para acomodarse a las nuevas exigencias del mundo.

Un poco más adelante Juan Ramón compara su viaje a Estados Unidos con el paso de la infancia a la adolescencia, en el poema XXXIV, «Cielo»: «Igual que, cuando / adolescente, entré una tarde / a otras estancias de la casa mía / —tan mía como el mundo—, / y dejé, allá junto al jardín azul y blanco, / mi cuarto de juguetes, solo / como yo, y triste...». El viaje es la huida de la infancia en determinado sentido pero a la vez la asunción de esa infancia repetida y renaciente que forma la nueva realidad.

Lo que quisiera destacar sobre todo es cómo a partir de entonces en el léxico juanramoniano empieza a tomar importancia el concepto de "fuga", unido al de "sucesión", con sus derivados y afines. En 1932 aparece un conjunto de pliegos que titula precisamente *Sucesión*, y en los aforismos que escribe por esa época se repiten declaraciones en el sentido de entender el tiempo como una fuga o una sucesión de presentes absolutos: «Un presente que sea como el medio de una fuga infinita hacia adelante, retenida infinitamente desde atrás» (Jiménez 1990: 334).

Entresecaré algunas muestras de este léxico que me parecen especialmente relevantes. En el poema 28 de *Eternidades* (Jiménez 1979: 578) encontramos motivos que pertenecen a la lírica popular y al cante jondo: el corazón pisado por la amada, el poeta descrito como perro sin amo, y se cierra con esta declaración: «...¡Te habías ido ya! Y tu pie pisaba / mi corazón, en un huir sin término, / cual si él fuera el camino / que te llevaba para siempre...». A partir de ahora todas las fugas serán sin término (frente a aquel "Viaje definitivo") porque, como vamos a ver, importa más la trayectoria que el destino. En esta nueva cosmovisión el camino (en este caso el corazón del poeta) se mueve con quien camina (en este caso la amada) lo que hace que la huida no tenga fin nunca y nunca llegue a su destino.

Igualmente, el poema 33 de *Eternidades* es significativo en este sentido:

> Cada abril, se me va
> de nuevo en el recuerdo.
> Fuga de fuga
> de fuga.
> Recuerdo de recuerdo
> de recuerdo...
>
> ¡Huir interminable,
> más suave cada vez,
> más pequeño —y más triste,
> porque te ibas y porque tu ida
> va ya a dejar de irse!—
> ¡Aroma del aroma
> del aroma!
> ¡Costumbre dulce y triste de su ida,
> qué triste cuando tú te pierdas;
> qué triste ahora, y no por ella que se fue,
> sino por ti, que vas a irte,
> fuga!
>
> (Jiménez 1979: 583)

Este enigmático poema, con su recursividad, sólo puede entenderse en un sentido que aúna dos concepciones de fuga. Hay en primer lugar una «fuga» básica, la que podríamos decir que caracteriza a la primera producción de Juan Ramón en la que la amada (al parecer ese *tú* del poema, aunque enigmático) se marcha y abandona al poeta; pero con la recursividad de la fuga y del recuerdo, el poeta nos está tratando de decir que ese tipo de fuga deja de existir para dar paso a una fuga nueva en que se supera su sentido anterior, porque ahora el poeta va a seguir en sucesión a ese objeto, que ya no se va a escapar, es decir la sensación de «fuga» desaparece porque ahora todo va a ser fuga.

En el poema 70 de *Piedra y cielo* (Jiménez 1979: 777) se compara a la belleza con una mariposa de luz que se escapa siempre ante la llegada del poeta que quiere atraparla y cree incluso haberla atrapado, pero: «¡Sólo queda en mi mano / la forma de su huida». Aquí está claro que la huida tiene una forma, su propia forma, que es la del hueco, la de la ausencia y el vacío (como el hueco del cangrejo que aparecerá en *Espacio*). Para hacer suya esa forma vacía el propio Juan Ramón tiene que hacerse fuga, fugarse con la belleza. Este texto es a la vez replicado en otro poema posterior de *En el otro costado* (Jiménez 1999: 69), en que el poeta reformula su aserto anterior con el estribillo: «Ella me deja su huir, / yo la dejo que ella corra» donde Juan Ramón avanza un paso más: la belleza hace entrega de su puro huir que ya ni siquiera puede considerarse una forma (Sánchez Romeralo 1983: 73-76). Hay que recordar, además, que en *Poesía* y *Belleza* uno de los libros recogidos se titula «Forma del huir (1919-1920)».

Por último me detendré en dos composiciones de la etapa final. En la *Estación total*, en concreto dentro de la sección de *Canciones de la nueva luz*, aparece un texto que se titula «Huir azul». Se trata de la impresión que produce un río, visto entre la verdura, como si fuera el cielo (que se refleja en él) que huye: «El cielo corre entre lo verde. / ¡Huir azul, el agua azul! / ¡Hunde tu vida en este cielo / alto y terrestre, plenitud!». La plenitud se describe aquí como un hundirse en tal cielo continuamente en fuga, con la confusión entre tierra y cielo. En el mismo sentido va el cierre: «Alma y cuerpo entre cielo y agua. / ¡Todo vivo de entera luz! / ¡Este es el fin y fue el principio! / ¡El agua azul, huir azul!». Vemos que toda la realidad se funde, el agua pierde su esencia para ser sólo un huir azul, toda la existencia toma la forma de la huida, lo que al sucederse funde y funda la realidad.

La relación de la huida con los ríos, que aparece en este poema, es determinante para entender la última etapa creativa de Juan Ramón, teniendo como referencia al fondo el manriqueño aserto de los ríos que van al mar. No sólo es que el último libro se titule: *De ríos que se van*, es que *Una colina meridiana*, contiene un romance fundamental: «Riomío de mi huir» (Jiménez 1999: 252). Hay que poner este romance en relación con la conferencia: «El Romance, río de la lengua española», pues el poema ha de ser leído no sólo en clave cosmovisionaria sino también metapoética. El texto plantea la inmersión en esa huida, que es la del lenguaje y a la vez la del tiempo, como una entrega a la armonía total: «¡Cómo me gusta tu entrarme / en la armonía perpetua». Para ello el poeta fuerza el lenguaje para hacer transitivo el verbo *entrar*, que tiene como consecuencia que el sujeto que habla se convierta en un ser pasivo, que se deja llevar, un «ser de fondo / de aire», es decir ligero.

El poeta, además, consigue en este poema una visión imposible en que es a la vez objeto y contemplador del proceso de su propio fundirse en el movimiento del todo: «¡cómo me gusta dejarte / ir

con lo que te me llevas, / verte perderme en la mar / que se apropia mi leyenda, / en un fundirnos que es / aumento de dos presencias». El movimiento de fuga, en lugar de abismar la percepción, lo que hace a Juan Ramón es darle una conciencia mayor desde la que puede contemplarse como huido él mismo, con lo que se cierra el círculo. Esa capacidad de verse uno a sí mismo en la huida es también una huida de la misma huida como hemos visto, la definición del instante como eternidad en sucesión. Por eso dice este mismo poema que esa fusión con la armonía perpetua «no apaga la pesantez de la piedra», y el poema precisamente acaba con una contraposición entre el huir y ser, a la vez, «una bestia presa / por las plantas de los pies», el huir que ha de compensar «el mustioso amapolar / que cubra mi parte quieta!», reversión total de las imágenes de la muerte que veíamos en la primera parte, pues el poeta está seguro ahora de que la muerte le va a permitir seguir inmerso en esa armonía total, la huida del río del ser, mientras que la parte perecedera de él (su cuerpo) quedará quieto.

Estos ejemplos deben bastar para comprobar cómo la idea de huida se relaciona con la cosmovisión renovada que abandona la esfera vital del simbolismo. Así la metáfora conceptual cumple la primera misión que le habíamos encomendado: guiar la lectura del universo de significados que compone una obra, hacer legible el texto al lector que se acerque a él, que a partir de su propia experiencia de «fuga» encontrará una guía para asumir y moverse en este discurso.

Queda ahora la segunda parte. Toda cosmovisión nueva exige un lenguaje nuevo. En este caso la metáfora conceptual de la fuga nos servirá para guiar la lectura de esta etapa creativa de Juan Ramón pero en otro nivel, en el nivel crítico. El mismo concepto nos guiará por la poética implícita y explícita que rige la creación de esos años.

Una poética de la fuga y la sucesión

Ahondemos un poco más en el concepto de fuga, incluido en el esquema mayor del movimiento en general, como queda reflejado en el análisis somero que acabo de hacer de algunos movimientos que tienen que ver con el espacio y con el tiempo. El poeta decide declararse en fuga para responder al impulso general de la naturaleza y del transcurrir del tiempo humano. Pero ¿cómo debemos entender esta fuga en el ámbito creativo?

El esquema conceptual de fuga contiene dos elementos: el móvil y la trayectoria. Ésta consta, a su vez, de tres fases: el punto del que uno se fuga, el trayecto de la fuga y el destino o punto de fuga. En principio se trata de un esquema similar a los de las acciones de escapar o huir, pero los separan algunas diferencias, especialmente en la forma en que lo usa Juan Ramón. Porque otra de las características de las metáforas conceptuales es que no se aplican siempre como un bloque y en todas sus dimensiones al campo comparado, más bien lo que ocurre, y por eso son operativas, es que focalizan sólo algunas características o elementos del complejo conceptual. El hecho de que Juan Ramón, como hemos visto, haga casi sinónimos fuga y sucesión nos indica que en su uso de esta metáfora conceptual va a destacar más el movimiento y la trayectoria que los puntos de partida y destino, como se deduce del hecho de que privilegie la palabra «fuga», que tiene que ver con la música, y no por ejemplo «huida» (que también se constata, pero menos) o escape (que no aparece casi nunca), que parecen centrar la atención principalmente en el punto de partida, allí de donde se escapa. Tampoco el punto de llegada será determinante en este esquema, pues éste es precisamente lo desconocido, lo inaprensible e indecible, la poesía no escrita, tal ese punto de fuga de la perspectiva pictórica, que es siempre un punto virtual. Lo que a Juan

Ramón le interesa de la metáfora de la fuga es el movimiento en sí, la capacidad de renovarse que tienen el móvil a lo largo del recorrido, su capacidad de sucederse, en definitiva. Es quizá en esta línea que Paul Celan señala: «Los poemas, en ese sentido, están en camino: se dirigen a algo. ¿Hacia qué? Hacia algún lugar abierto que invocar, que ocupar, hacia un tú invocable, hacia una realidad que invocar» (Valente 2006: 648). Y no se olvide que el poema emblemático de Celan lleva por título *Fuga de muerte*.

Para Juan Ramón la poesía es fuga en el sentido de que ésta se renueva a sí misma constantemente en su sucederse y renueva también al que la escribe, dando forma a una conciencia nueva: «la poesía no es sino aspiración constante a algo nuevo» (Jiménez 1982: 210). De ahí que a partir de cierto momento Juan Ramón sólo admita como posibilidad poética formas abiertas que se caracterizan por estar en constante metamorfosis, sin clausura y cuya forma no se amolda a patrones definidos. Esta actitud marca el punto de partida, aquello de lo que se escapa.

Con *Sonetos espirituales* Juan Ramón Jiménez pone fin a una manera de hacer poesía caracterizada por las formas cerradas, las que podemos llamar arquitectónicas. Veamos la declaración del propio autor que cuando está aún escribiendo estos sonetos se plantea acabar con estas formas rígidas, y ¿cuál lo es más que el soneto?:

> Creo que llegan a la perfección [Los Sonetos], pero no entienda usted esto en el sentido vano de la palabra —no es eso lo que le digo—, creo que son, me parecen, perfectos, porque están hechos naturalmente, de una vez, sin corregir nada… Además, yo cuando voy a escribir algo, no sé nunca en qué metro lo voy a escribir: es aquello de sentir el primer verso, balbucearlo, fijar la atención y salir el soneto perfecto completo. Tengo tal odio a lo inútil, que cuando algo sale con una palabra innecesaria, lo tiro, lo rompo. Sólo se debe escribir lo justo, lo honrado. A veces pienso que tal vez esté en las postrimerías de mi obra poética, porque al fin y al cabo encuentro algo artificioso en la forma poética, y me pregunto: ¿es honrado esto? Acaso no, a pesar de su belleza. Por eso tal vez escriba ya prosa solamente, una prosa que, claro está, sea poética, elevada, pura… Debemos escribir como se habla, de una manera clara, elevada, natural… (Guerrero Ruiz 1998: I, 33-34).

Varias cosas nos llaman la atención en estas palabras. En primer lugar nos ofrecen una idea de la pureza poética que poco o nada tiene que ver con la del adalid nominal de este tipo de poesía: Paul Valéry. Para Juan Ramón Jiménez la poesía pura se relaciona con eso que él aquí llama «lo justo, lo honrado» y con el hecho de escribir como se habla, de una manera clara y natural, mientras que para el poeta francés la pureza poética estriba precisamente en todo lo contrario: en lo elevado, alejado, construido, artificial. Como ya sucedió con Juan de Valdés, ese escribir como se habla no es más que una quimera jamás alcanzable, pero en cualquier caso marca un término ideal al que se quiere acercar ahora la poesía del moguereño, y así adopta, como veremos, una sintaxis a veces repetitiva, entrecortada, que no se avergüenza de imitar algunas torpezas del habla impremeditada. Ese escribir como se habla puede ser una de las características del inaprensible punto de fuga que se propone, y en su contexto hay que entender la peculiar renovación ortográfica que lleva a cabo el poeta.

Asimismo Juan Ramón relaciona el abandono de las formas arquitectónicas con la escritura en prosa, tema que le obsesionará a partir de ahora. La prosa sería el camino elegido por el poeta para esa propuesta de huida de las formas arquitectónicas. Se trataría de una prosa de formas sueltas, casi habladas. No es extraño, pues, que *Espacio* un poema fugado, se convierta

en prosa después de las versiones originales en verso.

Será a partir de estos elementos: las formas arquitectónicas como punto del que se huye, la prosa y las formas habladas como trayectoria de huida y la sorpresa como punto de fuga, como estudiaremos la poética del Juan Ramón de esta etapa creativa.

Uno de los lugares donde queda más claro y explicado ese intento juanramoniano de huir de las formas cerradas es en la conferencia «Poesía y Literatura». En primer lugar, distingue el autor entre poesía escrita y no escrita, o entre literatura y poesía propiamente dicha. La escritura puede llegar a la perfección de acuerdo con la idea de perfección que Juan Ramón tenía en su época modernista, pero la poesía verdadera no busca ese tipo de perfección, la huye:

> Y por eso también los verdaderos poetas no usan mucho para su concesión comunicativa las 'formas' escritas regulares sino casi siempre, o al menos, cuando están en su mejor momento, las formas inventadas, o convierten las formas ríjidas de los literatos en formas ondulantes. En esto de la llamada forma sí es anterior la literatura a la poesía; ha complicado la escritura. Y los poetas, los ruiseñores ciegos a lo esterior, caen a veces en el vicio formal, la trampa que le preparan los envidiosos y codiciosos literatos y los críticos malignos, y también hacen literatura, convierten su gracia en desgracia (Jiménez 1982: 84).

Juan Ramón identifica en esta conferencia la forma perfecta y cerrada con lo muerto y lo inerte. Por eso hay que tener cuidado cuando hablamos de que en esta etapa Juan Ramón persigue la perfección en poesía. Si hablamos de perfección tiene que ser una perfección abierta, en constante metamorfosis. Hay, pues, una primera noción de «forma» como algo que encierra y aprisiona la idea, y de la que, por tanto, hay que escapar. No es gratuita la comparación con el ruiseñor y la trampa que aquí aparecen.

No obstante, la huida de la forma no quiere decir «de cualquier forma», sino que a partir de ahora el poeta va a buscar un nuevo tipo de forma, y tal sería el trayecto de la fuga. De hecho, la fuga constante será el ideal de forma al que se adhiere el poeta, una forma en continuo movimiento hacia adelante, y la poesía verdadera, «pura» en el sentido juanramoniano será una forma de huida:

> Y la poesía no se 'realiza' nunca, por fortuna para todos; escapa siempre, y el verdadero poeta, que suele ser un ente honrado porque tiene el hábito de vivir con la verdad, sabe dejarla escapar, ya que el estado de gracia poético, el éstasis dinámico, el embeleso rítmico embriagador, el indecible milagro palpitante, de donde sale el acento esencial, la queja amorosa feliz o melancólica, es forma de la huida, forma apasionada de la libertad (Jiménez 1982: 85).

Ya lo hemos visto, *Forma del huir* era el título de uno de los libros incluidos en *Poesía* y *Belleza*, sintagma que se puede entender como una metáfora del tipo A de B: la forma en sí es una huida. Es decir, lo que genera la forma no es la fijación en unos patrones predeterminados (cuartetos alejandrinos, soneto, etcétera), como creía antes, sino la propia huida es la que engendra la verdadera forma del poema. Lo mismo vemos en la conferencia, cuyo título ya es todo un programa: «Poesía cerrada y poesía abierta». Ahí insiste Juan Ramón en la verdadera poesía como forma de huida: «Porque la poesía que llamo abierta, la de san Juan en este caso, tiene siempre mucha más cantidad de huida en ansia; y la cerrada, la de fray Luis de la vida del campo, mucha más de satisfacción en límite» (Jiménez 1982: 212).

Es curiosa la coincidencia en este punto con Ramón Gómez de la Serna, que habla también de huir de lo que él llama el «misticismo de las formas»en *El libro mudo* (1910), misticismo al que compara con «la bruja que hace perderse en el bosque a los niños», para

[3] «Al perder espíritu, al perder emoción y éstasis, la poesía se hace más lateral, parcial, consiguiente. Acentuada su disposición conceptual y culterana (es el momento del retorno al Góngora último, al filólogo de las *Soledades*, al Quevedo rotundo de los 'Sonetos', por redondos, y al Calderón dudoso de las décimas, por décimas) cobra un aparente dinamismo, una fuerza 'estructural' parecida, una amanerada perspectiva arquitectural, física forzada de la que no es sino cálculo. La dinamia verdadera es de fuera a dentro; el dinamismo del corredor es esterno, superficial, disperso; el del estático, hondo, minador, unido. Como todo nuestro ser se funda en el espíritu, del que la materia es sólo retén, la poesía de nuestro ser, la poesía, al perder de nuestro espíritu, de su espíritu, pierde integridad, pierde ser, se hace cosa mueble, adjunta, objeto separado de vitrina, ciencia pura o arte puro, no poesía pura. Poesía pura no es sino poesía 'libre', poesía dominadora, envolvedora, asimiladora, escondedora de la forma. La pureza en poesía nada tiene que ver con la ciencia, con la cárcel, con el arte ni... con la castidad» (Jiménez 1982: 44).

acabar diciendo: «Ramón, hay que hacer cosas irreparables, para huir... Para que dejen huir... Después de hecho todo lo irreparable se ha huido de verdad» (Gómez de la Serna 1996: 600). En ambos autores, aunque desde puntos de partida divergentes, existe una necesidad de huida de las formas tradicionales, por una parte en favor de una expresión más personal y por otra parte como camino de búsqueda de terrenos no alcanzables por la poesía anterior, demasiado sonora, demasiado medida. Con todo, la labor poética de Juan Ramón divergirá sustancialmente de la línea a la que da nacimiento el arte de Gómez de la Serna, que se desarrollará en las vanguardias hispánicas por una parte y, de manera paralela, en la poesía pura a la manera de Guillén (descendiente directo de Valéry). Para definir estas corrientes, que Ortega integraría en el calificativo de poéticas deshumanizadas, por diferencia a la suya Juan Ramón empleará la distinción entre poesía pura (la suya) y arte puro (el de los jóvenes)[3].

Dependiente de la idea de fuga está, como se ha dicho, la de continuidad y metamorfosis en el movimiento o, más en concreto en el vocabulario juanramoniano, la de «sucesión». La nueva forma que se persigue es continuo movimiento y dinamismo, que se sucede a sí misma. Si nos fijamos bien, esto pone unos límites semánticos a la idea de fuga. Una fuga puede ser desordenada, como la de un ejército en retirada caótica, pero la fuga en la que piensa el moguereño es una fuga ordenada, una fuga que se caracteriza por la sucesividad y renovación constante. Juan Ramón entiende, en primer lugar, «sucesión» como «provisionalidad», de ahí que *Espacio* lleve como indicación «sucesión» y esté lleno de correcciones, en las que después ahondaremos. Todo lenguaje es provisional, igual que lo es todo poema y toda forma: «La sociedad y el hombre son sólo y siempre sucesión, provisionalidad, devenir, presente, y ésta es la gran fuerza del hombre» (Jiménez 1982: 162)[4]. Esto nos aclara la relación que establece el poeta entre una fuerza domada y una fuerza suelta que aparece en sus *Cuadernos*. En la fuga de la que estamos hablando el poeta domina y se hace uno con el movimiento:

> Hay dos dinamismos: el del que monta una fuerza libre y se va con ella en suelto galope ciego; el del que coje esa fuerza, se hace con ella, la envuelve, la circunda, la fija, la redondea, la domina. El mío es el segundo.
>
> Y añado, con la fuerza removiéndose dentro de mi abrazo; fuga perdida sin dominio de lo dinámico, es Romanticismo. —Dominio sin fuerza dentro, Academicismo. —Clasicismo, dominio retenedor de lo dinámico (Jiménez 1971: 221).

Juan Ramón replantea así el término «Clasicismo» para aplicarlo a su propia creación, distinguiéndolo de la fuga informe e incontrolada del Romanticismo y de la ausencia de fuga, que identifica con el Academicismo.

De aquí es fácil pasar a la segunda consideración a que antes apuntaba: la nueva relación que el poeta establece con la prosa. Ésta es más que otra cosa sucesión, y lo es mucho más que la poesía en verso, ya que si ésta en principio se limita a repetir un patrón métrico que recurre una y otra vez, en la prosa el lenguaje se sucede, no se repite. En este intento debemos considerar la propuesta de Juan Ramón de cambiar a prosa toda su producción anterior[5].

Juan Ramón llega a la conclusión de que la distinción entre verso y prosa sólo existe para la vista, y que es solo la recurrencia de la rima la que hace que el oído detecte el verso. A partir de la experiencia de una lectura para niños ciegos Juan Ramón comprende que una prosa rítmica no se diferenciaría de un poema en verso, pues el verso se aprecia

[4] En este mismo sentido: «La transición permanente es el estado más noble del hombre. Cuando se dice de un artista que es de transición, muchos creen que se le está rebajando. Para mí, si se dice arte de transición, se está señalando el arte mejor y lo mejor que puede ser el arte» (Jiménez 1982: 173).

[5] «Estas observaciones son altamente reveladoras si pensamos en el deseo del autor de cambiar su verso en prosa durante sus últimos años, un deseo que logró solamente en un grado muy limitado. Por ejemplo, las dos primeras partes de *Espacio* (un poema extraño y largo que muestra una especie de escritura 'automática', en un libre fluir de la conciencia) se publicaron en 1943-1944 en verso libre, y más tarde las cambió a prosa. También hay poemas de *Dios deseado y deseante* escritos originalmente en prosa, y otros escritos primeramente en verso y cambiados después a prosa. Incluso sabemos que el autor, al final de su vida, pensó en la posibilidad de publicar en prosa muchos de los poemas que primero publicó en verso en el *Diario*. Por todo esto, Juan Ramón, en el segundo período de su producción literaria, no admite, en la expresión poética, distinción formal entre la prosa y el verso» (Predmore, 1975: 46); «Fue por entonces [1954] cuando Juan Ramón decidió que el futuro imprimiría como prosa su poesía. Más arriba indiqué cómo pudo influir en esta decisión la experiencia de sus lecturas a los ciegos, en Río Piedras, Santurce y La Habana. No me sorprendería que estuviera de algún modo presente en su memoria el ejemplo de las visiones rítmicas de don Miguel de Unamuno» (Gullón 2006: 181).

al oído simplemente por la recurrencia de las rimas; el verso libre o no rimado puede escribirse tanto en forma de prosa como de verso. La poesía es algo que está fuera de la distinción prosa-verso.

Este movimiento se ve ya en *Diario* donde Juan Ramón opta fundamentalmente por dos modos de expresión: el verso libre y la prosa. No obstante, con la noción de verso libre que maneja Juan Ramón hay que hacer algunas salvedades. En realidad, no estamos ante verso verdaderamente libre sino ante una libre combinación de formas métricas clásicas que, sin embargo, no se ajustan a patrones estróficos tradicionales, que no es lo mismo. Idéntica reflexión cabe hacer con respecto a las primeras versiones en verso de *Espacio* que no se pueden considerar en ningún caso verso libre, pues vuelven a estar constituidas por una combinación de endecasílabos, heptasílabos y alejandrinos. Sin duda, Juan Ramón se refiere con «libertad» a esa libre combinación de estos metros en moldes estróficos no tradicionales. No me puedo extender aquí sobre este punto, pero también Juan Ramón puede aludir, con el término «verso libre», a la tendencia que detectamos a partir de ahora a la prosificación de su dicción y a las repeticiones y correcciones de que llena ahora su poesía, remedando un estilo casi conversacional. En efecto, la inclusión de expresiones «prosaicas» y las repeticiones innecesarias en los versos ocultan en gran medida su descripción como patrones métricos acostumbrados, pues con esta técnica el poeta desautomatiza nuestra respuesta al ritmo, al encontrarnos con elementos a los que no estamos acostumbrados en la poesía anterior y que, de hecho, en la estética anterior se considerarían torpezas de poeta primerizo.

Esto se ve perfectamente en las *correctiones* que introduce Juan Ramón en sus poemas, que van precisamente contra la esencialidad y la pureza de la poesía. Si ésta se debe caracterizar por la elección de la palabra exacta, la corrección es un tipo de figura más propia de la oratoria, que puede llegar incluso a lo coloquial, aparte de representar el hecho mismo de la elección que hace el poeta, proceso que se supone previo a la escritura; además, la corrección introduce cierta torpeza y retardamiento en la expresión, sobre todo cuando es repetida. Pero justamente ese mostrarnos a la palabra haciéndose es buena muestra de lo que Juan Ramón intenta cuando se propone adoptar para su escritura una forma dinámica, ¿y qué más dinámico que la forma en el momento de buscarse a sí misma?

Veamos algunos ejemplos de *Diario*. En el poema VII, cuando el poeta confunde la tierra con el mar que le espera, exclama: «¡Oh mañana en el mar! – digo, ¡en la tierra / que va ya al mar». El poeta no nos cuenta que ha confundido la tierra con el mar, sino que nos presenta el momento mismo de confusión, de lo que se desprende que la sensación de confusión no preexiste al texto ni éste da cuenta de tal fenómeno, sino que el poema ocurre en el instante mismo de la confusión, es decir de su vivencia. Sin ir más lejos la composición que le sigue, titulada «¡Giralda!» contiene también una rectificación que en este caso sirve para añadir información. Lo curioso es que esta corrección entre paréntesis entorpece el ritmo en lugar de hacerlo más fluido: «que sobre ti –sobre ella– tiene». En este sentido siempre me ha parecido un atentado contra el ritmo la corrección del famoso poema XLI, «Mar»: «¡Qué inmenso demostrarte, / en tu desnudez sola / -sin compañera... o sin compañero / según te diga el mar o la mar...». Se trata, sin duda, de un ejemplo de prosaísmo buscado. Lo que nos debemos preguntar entonces es: si el poeta es capaz de sacrificar la fluidez del ritmo lírico en favor de

la inclusión de elementos más propios de la prosa a través de la corrección, ¿qué anda buscando? Citaré algunos ejemplos de las primeras versiones en verso de *Espacio* para que se aprecie la continuidad. En este inmenso poema las reiteraciones se dan en forma de precisiones para desplegar la totalidad de un fenómeno. El inicio está lleno de ellas: «¿Quién sabe más que yo, quién puede, / ha podido, podrá decirme a mí / qué es mi vida y mi muerte, qué no es?». Seguramente encontraríamos una forma más elegante de decir lo mismo, pero no más efectiva. O un poco más adelante: «Lucha entre este saber y este ignorar / es mi vida, su vida, y es la vida». Hubiera bastado con decir: «es la vida», para que se consideraran incluidos en este sintagma los otros dos. La repetición no tiene ninguna virtud rítmica y ahonda sólo en la idea. Y algunas líneas después: «¿Qué cosa es este amor de todo, cómo se me ha hecho / en el sol, con el sol, en mí conmigo?», donde la repetición además de ir contra el ritmo atenta contra toda lógica. Podemos considerar que hay un efecto de balbuceo, como en el famoso ejemplo sanjuanista «un no sé qué que quedan balbuciendo», pero lo importante es señalar cómo a Juan Ramón no le importa sacrificar el ritmo y la musicalidad del verso (o prosa) en favor de una serie de efectos que nada tienen que ver con lo estático y acabado de la expresión lírica al uso o de la prosa artística y más bien parecen reflejar una expresión en construcción, la ideación en vivo, el momento previo y nunca estable anterior a la fijación en la escritura.

No sabemos si es con ánimo de defensa, pero el poeta hace alusión a esta novedad técnica de su escritura en algunos aforismos: «todas las páginas llenas de repeticiones es cosa mala. Pero no importa que haya repeticiones en una página» (Jiménez 1990: 266). En otro lugar el poeta relaciona la idea de sucesión y rectificación, de manera que las constantes correcciones y repeticiones en *Espacio* y otros poemas no serían, como ya he apuntado, más que el reflejo textual de una obra en sucesión, que se corrige a sí misma en cada instante: «Mi poesía es incesante, sucesión. Como el mar, poetizador más y mejor que poeta, me estoy rectificando a cada instante. / Cuando yo muera, quedará en mí un mar estacionado» (Jiménez 1990: 577).

Lo que nos presenta, pues, Juan Ramón con estas repeticiones es no el poema hecho y acabado, sino el poema formándose, buscando la palabra, buscando su forma entre tanteos y vacilaciones, el poema sucediéndose y en continua metamorfosis. Recuérdese que *Metamorfosis* es el título final que Juan Ramón considera para toda su obra poética.

Ello se puede poner en relación con la identificación que hace Juan Ramón entre el poema y un individuo. El poeta empieza a ver su texto como algo realmente orgánico, como un ser natural, viviente autónomo, y no una construcción: «El poeta cree que la poesía, como el amor o la relijión, sus equivalentes, han de vivirse siempre en presente, conservando siempre lo mejor de lo pasado y perfeccionando siempre lo peor. Porque una obra poética es un ser vivo con instinto y conciencia, con el mismo instinto y la misma conciencia que su creador» (Jiménez 1993: 1). Este es un paso fundamental para llegar a la fusión entre poema, poeta y mundo al que aludí a propósito de *Diario*. Hay que situar este intento en un contexto en que los principales autores españoles están buscando una salida al problema de la creación a que los había llevado el Modernismo y el Simbolismo, que los apartaba cada vez más de la creación objetiva y los sumía en un subjetivismo sin salidas exteriores. El mismo problema acucia entonces a Antonio Machado, que lo soluciona con

la invención de los Complementarios. El proceso de creación da un salto, se desliza un nivel y se aplica a la creación de poetas en lugar de poemas. En «Una carta de Machado sobre poesía» publicada en *La Gaceta Literaria* en mayo de 1928 leemos: «Además, esa nueva objetividad a que hoy se endereza el arte, y que yo persigo hace veinte años, no puede consistir en la lírica –ahora lo veo muy claro–, sino en la creación de nuevos poetas –no nuevas poesías–, que canten por sí mismos. El verdadero sermón poético, a la española, ha de engendrar en el espíritu como se engendra en la carne y, por ende, impregnar a la musa para nuevos poetas que, a su vez, nos den en el porvenir las nuevas canciones» (Machado 1989: 1759). Juan Ramón Jiménez detecta el mismo problema y lo soluciona de otra manera: en lugar de crear poetas como hace Machado se embarca en la tarea (de alguna manera ya comenzada) de objetivarse él mismo en sus poemas, haciendo que su existencia coincida con su creación, es decir que cada poema sea él mismo. En ello va implícito también, creo yo, una reacción a la poesía que está surgiendo en ese momento por parte de la nueva generación, demasiado artificiosa y demasiado construida, muy poco natural, que es lo que Juan Ramón critica en los jóvenes y lo que le lleva a romper con algunos de ellos.

No es raro, pues, que nuestro poeta adopte la técnica del llamado monólogo interior y que a ella se atenga lo mejor de su producción de esos años. Una y otra vez insiste en la adscripción de *Espacio* a esta forma literaria, pero si lo pensamos bien, toda la etapa que comienza con *Diario* se puede considerar un prolongado monólogo interior. La adopción de esta técnica es especialmente relevante porque el poeta la relaciona precisamente con la fuga. El monólogo interior no sería más que una fuga sucesiva de ideas:

> Desde muy joven pensé en el luego llamado 'monólogo interior' (nombre perfecto como el otro 'realismo májico') aunque sin ese nombre todavía; y en toda mi obra hay muestras constantes de ello. (El *Diario de un poeta* está lleno de esos estados). Mi diferencia con los 'monologuistas interiores' que culminaron con Dujardin, James Joyce, Perse, Eliot, Pound, etc., está en que para mí el monólogo interior es sucesivo, sí, pero lúcido y coherente. Lo único que le falta es argumento. Es como sería un poema de poemas sin enlace lójico. Mi monólogo es la ocurriencia permanente desechada por falta de tiempo y lugar durante todo el día, una conciencia vijilante y separadora al marjen de la voluntad de elección. Es una verdadera fuga, una rapsodia constante, como los escapes hacia arriba de fuegos de colores, de enjambres de luces, de glóbulos de sangre con música bajo los párpados del niño en el entresueño. Mi monólogo estuvo siempre hecho de universos desgranados, una nebulosa distinguida ya; con una ideolojía caótica sensitiva, universos, universos, universos. No conozco universo como aquel poema de universos (Jiménez 2001: 74).

En *Espacio*, como culminación de este proceso creativo, se reúnen todas estas características. Ya he señalado que este poema se plantea como una fuga, y que se subtitula en dos de sus partes «Sucesión». Se ha querido ver en él analogías musicales, entre otras cosas porque la segunda parte lleva la indicación: «Cantada». Se ha comparado su estructura con la estructura ternaria de una sonata (Juliá 1988: 68-69), pero la analogía más evidente y más cercana se establece con la fuga, pero no sólo con la fuga como forma musical, sino con un concepto de fuga que es anterior a la forma musical y que sustenta todos los significados conceptuales de este término, pues la palabra «fuga» aplicada a la música ya conlleva una metáfora conceptual. Todos estos usos remiten al concepto puro que hay que relacionar con el movimiento elemental y que está tanto debajo de la

sucesión de temas de una fuga musical como de la sucesión de correcciones y de motivos en *Espacio*. Esta composición es, además, un poema no de la conciencia, sino la conciencia misma hecha poema, con lo que tenemos la perfecta fusión entre texto e individuo. *Espacio* es un poema-conciencia. *Espacio* se corrige siempre a sí mismo, como muestra de una conciencia en el proceso de producirse y siempre en estado abierto.

Todo este análisis desemboca en la importancia que otorga Juan Ramón a la «sorpresa» como objetivo final e inalcanzable de la fuga: sólo lo vivo, lo que está en continuo movimiento y en metamorfosis perpetua puede sorprendernos, sólo la conciencia entendida como proceso y no como estado está abierta a la sorpresa. Esto ocurre hasta el punto de que la poesía, para ser auténtica, debe sorprender al propio poeta, de manera que éste deja de ser alguien que activamente realiza el poema y pasa a ser alguien que se deja realizar por el poema. En sus cuadernos escribe Juan Ramón: «Correjir: ordenar la sorpresa» (Jiménez 1971: 237); y en otro momento: «En algunas ocasiones la corrección surge por sorpresa. Despierto de noche con una nueva versión en los labios y tengo que apuntarla inmediatamente; o de día, en las circunstancias más inesperadas, se me ocurre una rectificación y he de salir corriendo a apuntarla, si quiero retenerla (...). Las correcciones se hacen solas» (Gullón 1958: 80). Estas declaraciones son convergentes con lo que dice en los aforismos:

> Para mí la virtud suprema de la vida, en lo útil o en lo bello, es la sorpresa. Yo he puesto dentro de la sorpresa el destino y lo espero todo de él en ella, de ella.
>
> En mi poesía, que he acariciado tanto siempre, he depurado siempre por sorpresa (...)
>
> Hay que sorprender la vida y la muerte. Todo lo bello de la muerte y de la vida, que es todo, se ve por sorpresa. Muerte y vida necesitan acaso un método, pero método ha de ser sorprendente, enamorado de la sorpresa. La técnica es preciso que sea cálida, saltada, vital. Nada más feo que el desconocido rostro esperado; nada más bello que el rostro ajeno o familiar sorprendido.
>
> La sorpresa salta entre todo y nosotros con la emoción desnuda del sentimiento erguido, es decir, espíritu. (Jiménez 1990: 500).

El párrafo inicial de *España en guerra* (Jiménez 1985: 35) declara esta adscripción a la estética de la sorpresa y además tiene esas *correctiones* ya vistas. Ahí el poeta nos dice que deja sus escritos iniciados sobre la mesa, olvidándose de ellos para que se impregnen, sin más intervención, de una atmósfera: «En el papel, en la atmósfera, en la casa queda también la expresión posible. Y cuando vuelvo a esa espresión que me espera y que sabe sin duda lo que le traigo, ella se levanta hacia mí, me da su secreto, su vida. Así, yo le doy el poema, mejor quizá, el poema me la da a mí, nos damos, en suma, la sorpresa». Se trata de una estética de la transfusión material, la poesía se empapa de las cosas y de los ambientes, dando lugar a esos sintagmas que se corrigen a sí mismos y esas expresiones directas: se debe a que todo se intercambia influencias, hay un continuo flujo entre las palabras y las cosas.

Mª Ángeles Sanz Manzano (2003: 124-125) ha estudiado el método de la sorpresa no sólo en la creación poética sino también de la manera en que funciona esto en la prosa autobiográfica, cómo en el acto de recordar debe estar también presente la sorpresa. Esto parece contradictorio con la imagen que tenemos de un Juan Ramón concienzudo que repasa una y otra vez sus escritos para encontrar la palabra justa y que ejerce un control absoluto sobre su creación. Al huir de la perfección y del cierre en poesía el poeta no puede más que dejarse guiar por la intui-

ción, lo que él llama en alguna ocasión instinto (para oponerlo o fundirlo con la inteligencia), porque lo que se pretende en último extremo es que la vivencia se escriba a sí misma, o lo que es lo mismo: renunciar a la escritura, huir de ella en tanto que la escritura apresa y degrada la vivencia; la verdadera poesía huye de la poesía escrita:

> Escribir poesía es aprender a llegar a no escribirla, a ser, después de la escritura, poeta antes de la escritura, poema en poeta, poeta verdadero en inmanencia conciente. ¡Qué belleza armoniosa y pacífica ese libro en blanco, en blanco voluntario, respetado blanco final, con silencio de muerte y transfiguración! / Los que hubiesen leído mi obra poética, yo mismo, contemplando ese libro en blanco, sorprenderíamos, sin duda, en sus pájinas sin nada fijo y con todo en onda, una completa poesía suprema, una síntesis de combinaciones poéticas, clave de toda mi obra escrita y superior en absoluto a ella; un yo sobre el yo mío. / Y esa sería la 'utilidad bella', el 'destino verdadero' de mi obra, mío, de mi vida (Jiménez 1985: 41).

La fuga de la escritura marca, pues, el límite al que nos lleva este análisis de la metáfora conceptual. En su seguimiento hemos visto que con su ayuda podemos organizar no sólo la representación del mundo, sino también la lectura de las obras literarias y su estudio crítico. Esto explicaría en parte por qué entendemos lo que leemos: porque hay una continuidad entre nuestra representación cotidiana del mundo y la representación mental que nos hacemos de los textos literarios. Y también daría cuenta, por otra parte, de las dificultades con que se encuentra un lector acostumbrado a una poesía de tipo cerrada, estática, fijada en patrones métricos y clichés melódicos a la hora de entender una poesía cuya forma es la sucesión continua y la continua renovación. Dicho de otra manera: cómo se puede hacer un lector con una idea de «forma» que, por dinámica y no cerrada, va en principio en contra de su concepto intuitivo de forma. Sólo por su fusión con una noción basada en el movimiento continuo como es la de «fuga» y por su experiencia mundana de ambas tendencias: la de lo comprendido en unos límites y la del movimiento perpetuo, lo que da nacimiento a un concepto nuevo que no tiene denominación en el lenguaje, pero que cabe en nuestro repertorio de sensaciones.

Muchas veces se ha calificado la poesía de Juan Ramón Jiménez de evasión, en un sentido peyorativo, ahora podemos insistir en que se trata de una fuga, pero no de la realidad o de responsabilidades sociales, sino que su fuga es mucho más profunda: la fuga total como creación de forma poética y el medio de convertir el poema en conciencia individual.

Referencias bibliográficas

BLASCO PASCUAL, Francisco Javier (1982). *La poética de Juan Ramón Jiménez: desarrollo, contexto y sistema*. Salamanca: Ediciones Universidad.

CUEVAS, Cristóbal, ed. (1991). *Juan Ramón Jiménez: poesía total y obra en marcha*. Barcelona: Anthropos.

FAUCONNIER, Gilles y TURNER, Mark (2002). *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.

GIBBS, Raymond W. (1999). *The poetics of mind: figurativa thought, language, and understanding*. Cambridge University Press.

GÓMEZ DE LA SERNA, Ramón (1996). *Obras completas I. «Prometeo» I*, ed. Ioana Zlotescu. Barcelona, Círculo de lectores / Galaxia Gutenberg.

GUERRERO RUIZ, Juan (1998). *Juan Ramón de viva voz*. Valencia: Pre-textos. 2 vols.

GULLÓN, Ricardo (1958). *Conversaciones con Juan Ramón*. Madrid: Taurus.

– (2006). *El último Juan Ramón Jiménez. Así se fueron los ríos*. Madrid: Huerga y Fierro.

JIMÉNEZ, Juan Ramón (1970). *Diario de un poeta reciencasado*, ed. Antonio Sánchez Barbudo. Barcelona: Labor.

– (1971). *Cuadernos*. Madrid: Taurus.

– (1977). *Cartas literarias*, ed. Francisco Garfias. Barcelona, Bruguera.

– (1979). *Libros de Poesía*, ed. de Agustín Caballero. Madrid: Aguilar.

– (1982). *Política poética*. Madrid: Alianza Editorial.

– (1985). *España en guerra*. Barcelona: Seix Barral.

– (1990). *Ideolojía (1897-1957). Metamorfosis IV*, ed. Antonio Sánchez Romeralo. Barcelona: Anthropos.

– (1991). *Segunda Antolojía Poética*, ed. Jorge Urrutia. Madrid: Espasa-Calpe.

– (1993). *Canción*. Barcelona: Seix Barral.

– (1999). *Lírica de una Atlántida*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

– (2001). *Tiempo*. Barcelona: Seix Barral.

– (2006). *Música de otros. Traducciones y paráfrasis*, ed. de Soledad González Ródenas. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

JULIÁ, Mercedes (1988). *El universo de Juan Ramón Jiménez (un estudio del poema «Espacio»)*. Madrid: Ediciones de la Torre.

LAKOFF, George y JOHNSON, Mark (2007). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

LAKOFF, George y TURNER, Mark (1989). *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*. University of Chicago Press.

LANZ, Juan José (2007). "A vueltas con el cronotopo en *Espacio* y *Tiempo*", en CANELO, Pureza y DIEGO, Elena (eds.). *El legado de Juan Ramón Jiménez en la poesía española contemporánea*. Madrid: Devenir, 191-203.

LUJÁN ATIENZA, Ángel Luis (2002). "«Yo me moriré, y la noche...». Enunciación e idolopeya en *Arias Tristes*". *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 20, 213-228.

MACHADO, Antonio (1989). *Obras completas II. Prosa (1893-1936)*. Madrid: Espasa Calpe.

PREDMORE, Michael P. (1975). *La obra en prosa de Juan Ramón Jiménez*. Madrid: Gredos.

SÁNCHEZ ROMERALO, Antonio (1983). "En torno a la Obra última de Juan Ramón Jiménez" en *Actas del Congreso Internacional conmemorativo del centenario de Juan Ramón Jiménez*. Diputación de Huelva, I, 65-82.

SANZ MANZANO, Mª Ángeles (2003). *La prosa autobiográfica de Juan Ramón Jiménez. Estudios de sus autobiografías, autorretratos y diarios*. Alcalá de Henares: Universidad.

TURNER, Mark (1996). *The literary mind*. New York: Oxford University Press.

VALENTE, José Ángel (2006). *Obras completas I. Poesía y prosa*. Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores.

YOUNG, Howard T. (1983). "Juan Ramón y T. S. Eliot: gustos y disgustos", en *Actas del congreso conmemorativo del centenario*, tomo II, pp. 625-630.

Ballester, Josep
Ibarra, Noelia
"La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico", en *Revista OCNOS* nº 5, 2009, pp. 25-36, ISSN 1885-446X.

La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico*

Josep Ballester y Noelia Ibarra
Universitat de València
Grupo de Investigación Educació Literària Cultura i Societat (ELCiS)

PALABRAS CLAVE:
educación literaria, pluralismo metodológico, literatura comparada.

KEYWORDS:
literary education, methodological pluralism, comparative literature.

RESUMEN:

¿Cuáles deben ser, en la sociedad actual, los objetivos de la educación literaria? El camino de la renovación debe venir por la recuperación de su valor instructivo. La capacidad cognoscitiva para interpretar la realidad y la construcción sociocultural parece uno de los ejes. No obstante, cabe subrayar el placer que provoca la lectura como base para la adquisición de la competencia literaria.

Asimismo, otro aspecto fundamental es el corpus de textos que deben utilizarse. Este debe ser, en todos los sentidos, multicultural, esto es, textos clásicos, universales y los más próximos en el contexto del estudiante como también aquellos pertenecientes a la denominada *otra literatura* (literatura infantil, literatura de masas, etcétera).

Además del enfoque comparativo que permite un extenso abanico de opciones, las fronteras entre los diferentes discursos artísticos son cada vez más difusas, por lo que resulta fundamental aprovechar la conexión de los diferentes lenguajes como un excelente canal de motivación.

ABSTRACT:

In current societies, which must be the challenges of the literary education? The success in innovation must be achieved by the recovery of this instructive value. The cognitive aptitude to interpret the reality and the sociocultural construction seems to be one of the axes.

Nevertheless, it is necessary to underline the pleasure in reading as the basement in the acquisition of the literary competence. Likewise, another capital point to consider is the corpus of texts to be selected. In every sense, the corpus of texts ought to be multicultural; that is to say, the classical ones, the universal ones, but also texts according to the context and affections of the students (childhood literature, literature of masses, best-sellers...)

Moreover, a comparative approach opens the range of possibilities because of the increasingly diffuse borders between differents discourses. This continuous contrastive comparison allows the connection of the different languages as an excellent channel of motivation.

De entre las múltiples figuraciones de lector que nos ha legado la literatura, Piglia (2005:21) rescata una imagen que nos parece particularmente reveladora:

> El lector adicto, el que no puede dejar de leer, y el lector insomne, el que está siempre despierto, son representaciones extremas de lo que significa leer un texto, personificaciones narrativas de la compleja presencia del lector en la literatura. Los llamaría lectores puros; para ellos la lectura no es sólo una práctica, sino una forma de vida.

Indudablemente, esta imagen del lector no es la más bella de las que podemos rastrear, ni tan siquiera la única, pues si proseguimos con este hilo de representaciones literarias de lectores deberíamos traer a colación, entre otros, a don Alonso Quijano convertido en don Quijote de la Mancha a raíz de los efectos de la lectura, Enma Bovary escribiendo las líneas de su historia al ritmo de sus lecturas románticas, Bastián Baltasar Bux devorando páginas y páginas a una velocidad trepidante para vencer la carrera contra el tiempo que le ha impuesto La Nada o el Lector que inicia diez veces la lectura de un libro que, por determinadas circunstancias, siempre ajenas a su voluntad, no consigue acabar, protagonista de la inolvidable novela de Calvino *Si una noche de invierno un viajero.*

Y así podríamos proseguir un interesante recorrido de las imágenes del lector o de la lectora, figura clave para la modernidad, tal y como se esboza en

* Fecha de recepción: 09/10/2008
Fecha de aceptación: 25/11/2008

* Este artículo se enmarca en el proyecto de I+D "Educación literaria e interculturalidad" (EDU2008-01782/EDUC) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

el interesante texto de Bollman, *Las mujeres que leen son peligrosas* (2007). Sin embargo, la figura del lector dibujada por Piglia en realidad, nos devuelve una pregunta de difícil respuesta, nos esgrime directamente el interrogante en torno a la literatura y su interrelación con la vida.

Desde esta plástica imagen recreada se plantea una relación entre literatura y vida que va más allá de la mera decodificación de sentidos, se construye un vínculo íntimo entre el receptor y el texto que hace de la lectura una filosofía y una praxis vital. Lejos por tanto del incesante vaivén en torno a la (in) utilidad de la literatura y a la constante demanda de justificación de su presencia en la época actual.

El interrogante en torno a la representación social de la lectura nos ubica en uno de los debates contemporáneos más citados: el lugar de la lectura en nuestra sociedad y la concepción de la literatura subyacente a ésta.

Si atendemos a las estadísticas más recientes, la respuesta no resulta particularmente esperanzadora pues, según los datos facilitados en el estudio efectuado para la Federación de Gremios de Editores y el Ministerio de Cultura en 2002 entre personas residentes en España mayores de 14 años, únicamente un 35,3% de los encuestados afirmó leer alguna vez a la semana, un 17% alguna vez al mes y el 47% confesó abiertamente no leer nunca. En otros términos, estos porcentajes nos revelan que aproximadamente unos veinte millones de españoles no leen (Marchamalo, 2004: 7-35).

En el siglo de la alfabetización masiva, la lectura no destaca entre los hábitos favoritos de los españoles, pues tal y como apunta un estudio del CIDE, para los adolescentes de edades comprendidas entre los 15 y los 16 años, la lectura ocupa el penúltimo lugar del listado de actividades, únicamente por delante de "no hacer nada" (Marchamalo, 2004: 21).

Entre voces, a manera de panegírico, que preludian la muerte de la lectura tradicional (McLuhan, 1985) y optimistas interpretaciones de los hábitos de lectura en la sociedad contemporánea (Basanta, 2000; Marchamalo, 2004), se produce una fisura en torno a la consideración de la lectura como una práctica obligatoria ligada a la institución escolar y por tanto, una reducción de la literatura a las lecturas prescritas académicamente.

En efecto, gran parte de los lectores en edad escolar que engrosan las estadísticas más esperanzadoras consumen un determinado número de títulos por imposiciones docentes. La obligatoriedad de las lecturas, su selección de acuerdo con criterios curriculares establecidos o su explotación mediante técnicas como el comentario de textos o toda suerte de trabajos académicos, provoca en estos jóvenes lectores controvertidas actitudes en torno a la literatura y, consecuentemente, un complejo interrogante para los maestros y profesores encargados de su enseñanza.

Las diferentes reestructuraciones de planes de estudio han afectado sustancialmente a la enseñanza de la literatura, hasta tal punto que los alumnos anteriores a la LOGSE (1992) todavía distinguen nítidamente entre lengua y literatura como asignaturas sin apenas interrelación, basada la primera en el aprendizaje de la gramática más tradicional y la segunda en un extenso recorrido cronológico de épocas, autores y obras sin apenas contacto directo con los textos.

Recordemos a tal efecto un fragmento del conocido libro de Pennac (1993: 73) en el que se nos brinda una apasionada defensa de la lectura al tiempo que se denuncia la conversión de la clase de literatura en mecánicos trabajos en torno a los textos o en el aprendizaje de estrategias para la superación de la prueba de selectividad:

— ¡Lo que yo espero es que desenchufen sus walkmans y se pongan de una vez a leer!

— En absoluto… Lo que tú esperas es que te entreguen buenas fichas de lectura sobre las novelas que *tú les impones*, que "interpreten" correctamente los poemas que tú has elegido, que el día del examen de selectividad analicen hábilmente los textos de *tu* lista, que "comenten" juiciosamente, o "resuman" inteligentemente lo que el tribunal les colocará bajo las narices esa mañana… Pero ni el tribunal, ni tú, ni los padres desean especialmente que esos chicos lean. Tampoco desean lo contrario, fíjate. Desean que saquen sus estudios, ¡punto!

A mediados de la década de los sesenta, Barthes (1966) ya apuntó una de las constantes de la docencia literaria, la equiparación entre literatura e historia literaria, explicada posteriormente por diferentes investigadores (Ballester, 1998 y 2007; Colomer, 1998; Díaz-Plaja, 2002). Esta peligrosa identificación ha protagonizado la enseñanza de la literatura concebida como la progresión cronológica de obras, autores y movimientos y su aprendizaje memorístico durante gran parte del siglo XX.

A partir de la década de los años setenta del siglo pasado, la denominada educación literaria cayó, según la mayoría de los estudiosos, en una profunda crisis. Podríamos decir metafóricamente que este tránsito afecta a su identidad. ¿Cuáles deben ser, en la sociedad que nos ha tocado vivir a principios del siglo XXI, sus objetivos ? ¿Y cuál es la finalidad que cumple la enseñanza de la literatura?

Una de las mejores opciones para poder afrontar esta crisis requiere, desde nuestra perspectiva, de la interrelación entre los objetivos por una parte, y por otra, la metodología y sus prácticas.

1. La enseñanza de la literatura en el siglo XX: un breve recorrido histórico

La evolución de la enseñanza de la literatura ha sido estudiada entre otros por Rincón y Sánchez-Enciso (1987), Campillo (1990), González Nieto (1993), Meix (1994), Colomer (1994 y 1996), Ballester (2007) y Bordons y Díaz-Plaja (2004). Tal y como estos investigadores señalan, resulta imprescindible no olvidar que el modelo educativo adoptado en cada momento responde a la función que cada sociedad atribuye al hecho literario. A partir de esta premisa deberíamos reflexionar sobre nuestras circunstancias sociohistóricas concretas, pero también inaugurar nuevas perspectivas para el futuro.

Los grandes ciclos de la evolución se han basado en tres modelos didácticos (Colomer, 1996:124-126):

a) El aprendizaje del discurso oral y escrito

Es un modelo que procede de la edad media y llega hasta el siglo XIX. Su propósito no era enseñar propiamente literatura sino una preparación para las actividades profesionales. Esta educación se producía a través de la lectura de un único libro encaminado a la educación moral, expresiva y el bagaje de citas que deben emplear los ciudadanos en la construcción de textos.

b) Patrimonio histórico y colectivo

Éste ha sido el modelo didáctico más general desde el siglo XIX hasta la década de los setenta. Un modelo de lectura escolar de las obras completas y de fragmentos de textos nacionales, todo acompañado de ejercicios posteriores de explicación. Se utilizaba un manual de historia literaria y antologías de textos de esta evolución diacrónica. La lengua literaria era el modelo de todas las posibilidades expresivas. En algún momento se identificó la literatura con la historia literaria y, con frecuencia, se produjo la perversión de no leer las obras literarias.

c) Análisis e interpretación del texto

La enseñanza literaria mostró su insuficiencia y la literatura dejó de verse como sinónimo de cultura. Simultáneamente,

la transmisión ideológica y de modelos de conducta encontraba un poderoso canal en el gran desarrollo de los *mass media*. Además, se añadieron los cambios teóricos en las disciplinas de referencia que se producen en los años sesenta desde el formalismo y el estructuralismo.

Se desemboca así en el cuestionamiento de la enseñanza de la historia literaria. Ahora se trataba de adquirir elementos de análisis que revelasen la construcción de la obra. La consecuencia es la generalización del comentario de texto. Así, la creación de hábitos lectores en Primaria y el comentario de texto en Secundaria, fue un intento de establecer un modelo didáctico estable capaz de sustituir al predominante a lo largo del siglo. La insatisfacción, sin embargo, también hizo acto de presencia.

El camino de la renovación parece venir por la recuperación del valor educativo que proporciona el hecho literario. Desde que Horacio asignó a la poesía la doble finalidad de *aut prodesse aut delectare*, en la teoría literaria occidental se ha atribuido a la literatura esta doble función: pedagógica y de placer. Y sólo a partir de *Aesthetica acromática* (1750-1758) de A. Baumgarten y de la *Crítica del juicio* de Kant, se afirma la idea de la autonomía de la belleza y que el sentimiento estético no responde a las exigencias del orden práctico.

El Romanticismo concibe la obra de arte como un universo autónomo. Y surge el concepto y la expresión del *arte por el arte*, que suele atribuirse a Gautier. Esta tesis se convertirá en bandera de combate contra el moralismo de ciertas tendencias e instituciones, y será el lema compartido por Flaubert, Baudelaire, los poetas del *Parnasse*, los renombrados decadentistas, Edgar Allan Poe u Oscar Wilde. Este movimiento del arte por el arte tenía entre sus finalidades la liberación del artista del canon moral e ideológico vigente de la época. Así, en nombre de un arte libre y autónomo se justificaron ante los tribunales dos monumentos de la literatura como son *Les fleurs du mal* y *Madame Bovary*, ambas publicadas en el año 1857. Más tarde esta autonomía del arte se convirtió en el rechazo de la comunicación.

Se debe tener en cuenta que "la literatura es un lenguaje liberado de su responsabilidad suprema de información…, ya que las responsabilidades supremas de la literatura, su razón de ser antológica, se encuentra fuera de su utilidad inmediata y de su verificabilidad", según nos dice G. Steiner (1966). No obstante, su papel en la historia de la humanidad ha sido trascendental.

Entre las funciones más importantes atribuidas a la literatura figura la de ser una *fuente de conocimiento*. En el Romanticismo aparece la idea del poeta como revelador de los secretos y misterios del mundo. Más tarde, Rimbaud dirá que el poeta "se hace vidente mediante un largo, inmenso y razonado *desbaratamiento de todos los sentidos*...y llega a aquello que es desconocido". Esta experiencia se volverá "revelación" con los surrealistas, que verán en el texto un medio de acercamiento a los secretos de la suprarrealidad. Estos últimos, naturalmente, marcados por el influjo de los escritos de Freud.

Otra función de la literatura, relacionada con el conocimiento, es la transmisión de valores, normas y sistemas de una comunidad a sus miembros. A esta alude J. M. Ellis (1988) cuando habla de *la función pedagógica y de identificación* con el propio grupo.

Relacionada con esta función está igualmente la de la *transmisión de cultura*. Lengua y creación literarias constituyen la baza fundamental sobre la que se configura la tradición de un pueblo, su cultura y la propia identidad nacional. En la lengua y la literatura se encuentra depositado el esquema de valores y de visión del mundo que presentan las diferentes comunidades humanas, como también las determinadas pautas

de conducta y sabiduría popular gestadas a lo largo de generaciones.

Además, la literatura cumple una función *liberadora y gratificadora*, tanto en el escritor como en los lectores, al poder dar rienda suelta a la facultad de evocación de mundos posibles, negados a menudo por la realidad. La literatura potencia la imaginación, incita a la creación e incluso a la reflexión crítica. Sin embargo, además de saber, es diversión y en muchos momentos rebeldía.

Otra finalidad de la literatura, unida a la anterior, es la evasión: evasión en el tiempo o en el espacio... pero también es mucho más. Como una ventana hacia el pasado y hacia el futuro:

> Las grandes obras literarias se preparan durante siglos, y en la época de su creación se recogen solamente los frutos de una prolongada y compleja maduración. Al tratar de comprender y explicar una obra sólo a partir de las condiciones de su época, sólo a partir de las condiciones de los tiempos más próximos, nunca penetraremos en sus profundidades de sentido. El cierre dentro de una época tampoco permite comprender la vida futura de la obra en los siguientes siglos; esa vida se presenta como algo similar a una paradoja. Las obras rompen los límites de su tiempo (Bakhtin: 1985: 291).

Además, puede cumplir una función de *compromiso*. A esta función responde la actitud del escritor que crea su obra con el objeto de incidir ideológicamente en la transformación de la sociedad. A lo largo de la historia de la literatura ha existido un gran número de escritores que se ha implicado de una manera muy directa en la vida social y política de su tiempo y de su país. Recordemos, por ejemplo, el caso de Zola. En Francia existe el término *engagement* que define de una manera bastante precisa este tipo de función. Uno de los intelectuales que más incidencia ha tenido en este aspecto ha sido Jean Paul Sartre, quien al crear la revista *Les Temps Modernes* se convirtió en portavoz de este tipo de literatura. Tanto en esta publicación como en el libro *¿Qué es la literatura?* (1947) expone su doctrina sobre el tema: el escritor no es un mero observador de la realidad, sino que debe estar comprometido con el destino de la sociedad en la que vive; lo obra literaria debe contribuir a la transformación de la realidad.

En el ámbito de la cultura catalana, el hecho de escribir en esta lengua se convertía en una toma de conciencia y de compromiso, aunque esto ha cambiado desde hace algunos años, por suerte. En la posguerra tenemos dos ejemplos muy claros del papel del escritor en la sociedad: primero, Carles Riba y, después, Joan Fuster. En ambos casos este papel no siempre ha sido buscado.

En otros ámbitos, en la renombrada literatura social, se convierte en una obligación; recordemos aquellos versos del famoso poema de Gabriel Celaya: "Maldigo la poesía concebida como lujo/ cultural por los neutrales/ que, lavándose las manos, se desentiendan y evaden./ Maldigo la poesía de quien no toma partido hasta mancharse".

Otra función que enlaza con otras ya apuntadas es como *experiencia vital*. El lector en este caso se introduce en las experiencias y vivencias sugeridas por el texto que, a veces, no podrían ser vividas sin la lectura de la obra:

> Solamente en la teoría de los juegos de simulación de la ficción puede ser alcanzado todo el horizonte de posibilidades de actuación, todo incluyendo las posibilidades rechazadas, desconocidas o temidas. Se trataría, pues, de explicar la literatura y el arte en el marco de una amplia teoría de acción como formas de actuación imaginaria y simbólica que alargan, amplían, modifican y, con eso, ajustan la práctica a la realidad en mayor medida que la pura inmediatez del pragmatismo según razona D. Wellershoff (1976).

El texto reproduce y sugiere un mundo alternativo, pero también complementario al real, incluso nos muestra la convencionalidad de este último. Añadida

esta función, podemos comentar aquella que produce la verbalización del mundo. Cuanto más bagaje y destreza lingüística se posea, posiblemente con mayor riqueza se podrá percibir el universo que nos rodea.

Finalmente, otra función importante de la literatura es la que se desarrolla en el campo de la enseñanza de la lengua donde esta materia constituye una baza para el aprendizaje a través de la lectura de obras literarias. Aporta un bagaje de contenidos metalingüísticos e instrumentales. Además, ofrece por una parte, paradigmas para la escritura personal, y por otra, explicita los esquemas verbales de una comunidad a lo largo de su historia.

La educación literaria incluye tanto el *saber*, el *saber hacer*, el *saber cómo se hace*, el *opinar* como el *sentir*. Es, pues, interdisciplinaria (conecta con toda clase de artes y de lenguajes) y alcanza tanto la educación formal, escolar o académica, como las actividades personales del ocio. Como apuntan J. Badia y D. Cassany (1994) la educación literaria incluiría diferentes dimensiones: *educación ética*: la literatura proyecta los valores de una sociedad y la reflexión en torno a estos puede desarrollar el espíritu crítico; *educación estética*: la literatura contribuye a formar la sensibilidad artística de las personas; *educación cultural*: la literatura es uno de los grandes exponentes culturales y del saber humano; *educación lingüística*: la literatura desarrolla la competencia lingüística y comunicativa.

El hecho literario contribuye a formar integralmente la personalidad del ser humano. Así, su capacidad cognoscitiva para interpretar la realidad y la construcción sociocultural de las personas parece uno de los ejes del punto de partida de este nuevo periplo. Las necesidades formativas del alumnado serán la piedra angular de esta nueva línea metodológica, presididas por la premisa de la comprensión y del goce que provoca la lectura como base fundamental para la adquisición y desarrollo de la competencia lectora y literaria.

La competencia literaria así comprendida se convierte en el paso previo e imprescindible para la educación literaria, en la que se desembocará tras un largo trayecto de lecturas en cuya selección los mediadores tendrán una importancia fundamental (Cerrillo, 2007).

2. El pluralismo metodológico y la educación literaria

Tras la crisis en la que se sumerge la enseñanza de la literatura en la década de los setenta del siglo pasado, se ha dado paso a una especie de laberinto con muchas salidas. Estas posibles salidas responden al extenso bagaje metodológico con que el docente ha intentado enfrentarse al complejo proceso comunicativo entre el alumnado y los textos literarios.

En un principio, este importante esfuerzo de definir los procedimientos de la didáctica de la literatura estaba formado por el tridente (autor, obra y lector) que ha sido y es el pilar sobre el que se ha construido no solo el edificio teórico, sino también el práctico. Los planteamientos basados en los dos primeros componentes dominaron la enseñanza de la literatura durante mucho tiempo, no obstante, en los últimos años parece que se ha acentuado el otro eje metodológico, el del lector.

A partir del protagonismo de este último elemento se han inaugurado nuevos caminos en la docencia de la literatura, como la búsqueda de modelos dirigidos a crear lectores competentes, basados en propuestas de animación lectora. En este sentido, una de las consecuencias más destacadas ha sido la revisión de los cánones tanto literarios como docentes.

Actualmente, todavía nos hallamos en esta fase de la perspectiva del lector, pero también recuperando y sin olvidar los aspectos más importantes basados en los otros dos componentes: el autor

y la obra, fundamentales para una comprensión y una interpretación del fenómeno literario. A grandes rasgos, los ejemplos más representativos son los siguientes:

1. El eje diacrónico de la historia literaria
2. Los talleres de escritura y el fomento de la producción de textos
3. La organización temática y tópica de los contenidos literarios
4. El comentario de textos (a nivel de microtextos y de obras completas)
5. La práctica de la literatura comparada
6. La genealogía o la aplicación didáctica y análisis de los géneros literarios
7. La diversidad de estrategias para el fomento de la lectura
8. El estudio y análisis de los componentes morfológicos de la literatura

Si existe algún rasgo que pueda caracterizar la educación literaria de los últimos años ha sido la gran variedad de metodología, criterios selectivos y estrategias de todo tipo:

> Que refleja esa voluntad del profesorado por acercarse al horizonte de expectativas de unos adolescentes cada vez menos selectos y cada vez más interesados, en su calidad de depredadores audiovisuales, en el consumo de otros usos comunicativos más vulgares y de otras literaturas (Lomas, 1996: 23).

La renovación metodológica debe proceder del abandono de la ortodoxia. Las propuestas metodológicas y de enfoques que hemos apuntado anteriormente pueden convivir en la misma aula sin ningún problema. El docente en cada contexto y en cada momento deberá elegir la opción más adecuada sin descartar nunca ningún recurso. En este sentido, A. Díez *et al.* (1994) han hablado del eclecticismo como un buen método pedagógico:

> La aparición de diferentes métodos y enfoques didácticos no debería ser un factor de desconcierto en nuestro colectivo, sino que, por contra, nos deberíamos felicitar y buscar la manera de concretarlos en la práctica docente.

¿Cuál es la mejor estrategia para la educación literaria? Nuestra práctica docente nos dice que hay que abandonar la ortodoxia por la utilización de la heterodoxia didáctica. Todo un extenso bagaje de enfoques puede convivir en el aula de acuerdo con los estudiantes que tengamos delante. No nos referimos a un caos ingobernable sin metodología, ni a una caótica sopa de letras en la que *tutto fa brodo*, sino que el docente en cada momento y en cada contexto elegirá la más adecuada.

Recordemos a tal efecto que no existe ningún recurso ni estrategia excluyente del resto. Cada enfoque debe tener siempre presente una recepción diversificada, la producción de textos, la información y la reflexión sobre la literatura. Sin olvidar la motivación, el juicio de valor y el placer de los estudiantes, puesto que, en última instancia, la competencia literaria se adquiere a partir de la inmersión y de la interpretación del texto.

La variedad nos puede ayudar a conectar con los intereses del aprendiz que, muchas veces, se quedan en el cajón de las buenas intenciones. Siempre hemos pensado que el centro de acción de la educación literaria debe estar en la acción de leer, es decir, cómo motivar, orientar y establecer métodos de lectura del texto literario. No olvidemos que las clases de literatura deben ser una ventana abierta al mundo, tanto al real como al imaginario. Como un gran territorio sin límites ni fronteras, una extensión solidaria y la lectura como el viaje, como la travesía hacia un universo infinito de posibilidades. Sin la lectura no hay literatura. Ni fenómeno literario.

3. Una vez más el canon: ¿qué literatura?

Un elemento esencial en la educación literaria es, evidentemente, el corpus de textos que debe emplearse. Tras la polémica suscitada por la provocadora

concepción de *canon* de Bloom (1994) y su restrictiva selección de lecturas, el debate en torno al corpus de textos se extiende al ámbito de la enseñanza de la literatura. ¿Qué obras deben incluirse en la formación de los lectores del siglo XXI? ¿Podemos hablar de canon en el ámbito de la educación literaria? ¿Qué o quiénes determinan ese canon?

En última instancia, no debemos olvidar que todo canon cerrado, toda imposición de lecturas inamovible marcada por la historia literaria, ya sea particularmente reducida como la de Bloom o quizá un poco más extensa como la nómina de Francisco Rico para la literatura española –poco más de un centenar de títulos en su Biblioteca Clásica– se diluye ante el poder más omnipresente: el de los lectores. Como certeramente apunta Manguel (2006: 32-33): "Como lectores, nuestro poder es aterrador e inapelable. No nos enternecen ni las súplicas de los críticos ni las lágrimas de los lectores que nos han precedido. Implacables, a través de los siglos, juzgamos y volvemos a juzgar a los libros que ya se creían a salvo".

No obstante, resulta innegable la funcionalidad del canon para la formación, esto es, para la enseñanza y aprendizaje de la literatura y por tanto, para la formación estética, literaria y lectora. Entre otras funciones, el canon: a) perfila de manera decisiva la formación fundamental de un lector competente. De ahí la necesidad de adecuación de las obras a los intereses de los alumnos; b) es, esencialmente, mutable, dado que los contenidos, autores y obras de éste varían de acuerdo con los criterios estéticos de elección y las finalidades concretas de cada tipo de canon; c) constituye el referente básico para estructurar los contenidos de un currículo escolar, así como un instrumento clave para la formación. Desde esta perspectiva, la elección de obras obedece a la indisoluble relación entre los criterios filológicos y la función educativa (Mendoza, 2003: 356-357).

Un gran número de especialistas abogan por la creación y permanencia de un único canon escolar de lecturas, estructurado en torno a franjas educativas correspondientes a las edades de sus lectores modelo. Este canon comprendería obras de los diferentes géneros literarios, así como textos representativos de las diferentes tendencias y corrientes, pero siempre seleccionadas de acuerdo con el principio de su relevancia literaria (Cerrillo, 2007: 71).

En este punto, surge otra de las cuestiones más debatidas en torno a la configuración del canon de lecturas: los criterios para la selección de las obras. Desde nuestra perspectiva, el corpus de textos debe ser, en todos los sentidos (interdisciplinares e interculturales), cuanto más amplio mejor. Nos referimos a la inclusión tanto de textos de la literatura clásica, universal, como de aquellos más próximos en el tiempo y en el contexto del alumno.

Un componente esencial de la educación literaria radica en el contacto directo con los textos y sobre todo, en la creación de un vínculo afectivo con las obras, así como en su apropiación y goce. A través del enfrentamiento dialógico del receptor al mensaje literario, éste se transforma paulatinamente en lector y se inserta, asimismo, en la comunidad de lectores. La dimensión socializadora de la literatura cobra pues, plena vigencia al relacionar al lector con lectores próximos a él mediante la lectura de obras cercanas espaciotemporalmente al alumnado, pero también con la memoria colectiva a través de la lectura de clásicos. En este sentido se expresa Manguel cuando aboga por el placer de la memoria (2006: 3):

> Leer nos permite el placer de recordar lo que otros han recordado para nosotros, sus inimaginables lectores. La memoria de los libros es la nuestra, seamos quienes seamos y estemos donde estemos. […] Leer nos brinda

> el placer de una memoria común, una memoria que nos dice quiénes somos y con quiénes compartimos este mundo, memoria que atrapamos en delicadas redes de palabras. Leer (leer profunda, detenidamente) nos permite adquirir conciencia del mundo y de nosotros mismos.

Como también en todo corpus de obras destinadas a la enseñanza de la literatura aparecen títulos pertenecientes a la denominada literatura infantil y juvenil. En este sentido, la literatura infantil y juvenil constituye un elemento básico en la formación de los individuos como lectores, así como en la creación y desarrollo de su competencia literaria. En palabras de López Valero y Encabo Fernández (2005: 173):

> La Literatura Infantil y Juvenil se convierte en el puente entre el conocimiento restringido que se posee en los primeros años de vida y la cultura en la que hay que insertarse. La Literatura Infantil y Juvenil vela por la socialización del niño o niña y le proporciona enlaces con el mundo social mostrándole muchos de los aspectos culturales de los que con posterioridad, con más edad, se apropiará.
>
> En pocas palabras, podríamos decir que el contacto con este tipo de literatura se convierte en la primera relación con el conocimiento, en el acceso al mismo. [...] Por tanto, parece evidente que tanto en el plano de la expresión (estética) como el plano del contenido (ética y valores) van a ser fundamentales a la hora de formar a esas nuevas personas que progresivamente se van a ir incorporando al mundo social.

Desde esta perspectiva, la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) proporciona una explicación primera del mundo en el que el niño o el adolescente están integrándose paulatinamente. A través de historias y personajes, la LIJ refleja el sistema de valores hegemónico en un determinado contexto sociohistórico, por lo que brinda a sus receptores un marco simbólico desde el que comprender la realidad circundante.

Junto a los textos literarios defendemos el empleo de todo el extenso espectro de textos denominados *paraliterarios* o también toda esa *otra* literatura, como la literatura de masas, el cómic o el graffiti. La competencia literaria de estos lectores del siglo XXI se nutre, en efecto, de diferentes lenguajes no todos ellos procedentes del ámbito académico (Lluch, 2003; Díaz-Plaja, 2002).

Tal y como apunta certeramente Bombini (1996: 7-14):

> Desde la historia de aquellos géneros que la gran historia de la literatura no tuvo en cuenta como la historieta, el melodrama, el folletín e incluso el policial, la ciencia ficción y la literatura infantil y juvenil, hasta las exclusiones por explícitas censuras políticas, ideológicas y estéticas, muchos textos fueron una vez otros.

Las fronteras entre los diferentes discursos artísticos se difuminan cada vez más (cine, publicidad, pintura, música). Por lo tanto, hay que aprovechar esta conexión de los diferentes lenguajes como un excelente canal de motivación y de interdisciplinariedad. Desde la inclusión de diferentes lenguajes estéticos, ya sean mediáticos, musicales o audiovisuales en el intertexto de este nuevo lector a la selección de lecturas necesariamente plural desde la que recorrer transversalmente prejuicios lingüísticos, culturales, políticos, sociales y religiosos.

En el contexto actual, la educación literaria puede desempeñar un papel esencial en la construcción del diálogo intercultural desde un corpus de lecturas necesariamente diverso en todos los sentidos del término. (Ibarra, 2007).

Recordemos asimismo que una parte de los alumnos del estado español recibe la enseñanza de las producciones literarias en dos lenguas y, además, si le añadimos la extranjera, el enfoque comparativo proporciona un extenso abanico de opciones. La inclusión del enfoque comparativo en la enseñanza de la literatura, tal y como señala Mendoza (1994), resulta particularmente útil en

las comunidades autónomas con dos lenguas propias.

La metodología de la literatura comparada amplía considerablemente el conjunto de estrategias y permite, así, la superación de las fronteras geográficas y lingüísticas, dado que estas no tienen que coincidir forzosamente con las literarias. Además, las nuevas voces en comparativa atienden a nuevos enfoques, como los estudios poscoloniales, la perspectiva de género o la revisión del canon (Bordons y Díaz-Plaja, 2004).

Desde esta perspectiva, se refuta un canon de autores y obras seleccionadas por su escritura en determinada lengua o variante lingüística. Se trasciende así la estricta parcelación del conocimiento literario en torno a una literatura única para conectarla con la cultura de otros grupos, de otras comunidades, en un momento sociohistórico concreto.

Únicamente desde una perspectiva necesariamente plural, la enseñanza de la literatura podrá abandonar la cúpula académica y desligarse de las directrices de la crítica para interpelar directamente a los discentes contemporáneos y responder a sus nuevas necesidades de formación literaria.

En una sociedad marcada por la diversidad cultural como rasgo definitorio, la literatura que ofrecemos a los estudiantes, como también la metodología para su enseñanza, debe romper con los límites conceptuales de una única literatura ligada a un país determinado clasificada compartimentalmente en obras, autores y movimientos, para permitir la entrada en el aula de literaturas, ya sea en ese país o en otros países de culturas diferentes a la occidental.

La enseñanza de la literatura, como el canon, debe configurarse por la pluralidad de voces, metodologías y textos, sin que esto implique, en modo alguno, el cumplimiento forzoso de determinadas cuotas, ya sean estas étnicas, genéricas o culturales. La educación literaria en el siglo XXI representa una respuesta comprometida con las transformaciones sociohistóricas contemporáneas y sobre todo, con un diálogo con la sociedad circundante.

Referencias bibliográficas

BADÍA, J. y CASSANY, D. (1994). "La classe de literatura, avui". *Articles,* 1, 7-14.

BAKHTIN, M. (1981). *The dialogic Imagination*. Austin, Texas: University of Texas Press.

— (1985). "Literatura, cultura y tiempo histórico", en AADD, *Textos y contextos.* La Habana: Arte y Literatura, 182-198.

BALLESTER, J. (1998)."Teorías literarias y su aplicación didáctica", en MENDOZA, A. (Coord.). *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura.* Barcelona: Sedll /Ice Universitat de Barcelona/Horsori, 297-322.

— (2000). *Literatura instantània. L'aforisme universal al llarg del temps*. Barcelona: Ed 62.

— (2007). *L'educació literària*. València: Universitat de València.

BALLESTER, J. y MAS, J. A. (2003). "A propòsit de la literatura comparada: una eina eficaç en l'educació literària", *Llengua, societat i ensenyament*, vol III. Alacant: Universitat d'Alacant, 393-398.

BASANTA, A. (2000). "La construcción del lector", *Temas para el debate*, 72, 42-45.

BLOOM, H. (1994). *The Western Canon*, trad. *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama, 1995.

BOMBINI, G. (1996). "Las otras literaturas/otras culturas: un problema pedagógico", *Textos*, 9, 7-14.

BORDONS, G. (1994). "Visió sincrònica sobre didàctica de la literatura", *Articles*, 1, 27-36.

BORDONS, G. y DÍAZ-PLAJA, A. (eds., 2004). *Ensenyar literatura a secundària*. Barcelona: Graó.

CAMPILLO, M. (1990). "Text/Context: algunes consideracions sobre l'ensenyament de la literatura", en CAMPS (et. al.). *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària.* Barcelona: Barcanova, 95-116.

CERRILLO, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.

COLOMER, T. (1991). "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.

— (1994). "L'adquisició de la competència literària", *Articles*, 1, 37-50.

— (1996), "La didáctica de la literatura: temas y línias de investigación e innovación", en LOMAS, C. (Coord.). *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 123-142.

DÍAZ-PLAJA, A. (2002). "El lector de secundaria", en MUÑOZ, B. (et.al.). *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura,* 12. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 171-197.

DÍEZ, A. (et.al., 1994): "Itineraris de literatura: el mapa no és el territori", *Articles,*1, 61-68.

ELLIS, J. M. (1988). *Teoría de la crítica literaria*. Madrid: Taurus.

GONZÁLEZ NIETO, L. (1993). "La literatura en la enseñanza obligatoria", *Aula de innovación educativa*, 14, 15-21.

GUILLÉN, C. (1985). *Entre lo uno y lo diverso*. Barcelona: Tusquets.

IBARRA, N. (2007). "¿Literatura Infantil y Juvenil e interculturalidad? Una mirada a la LIJ contemporánea", *Primeras Noticias*, 224, 21-29.

LOMAS, C. (1996). "La educación lingüística y literaria", en LOMAS, C. (Coord.). *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 13-24.

LÓPEZ VALERO, A. y ENCABO, E. (2005): "Ética, estética y educación literaria", en ABRIL, M. (Coord.). *Lectura y literatura infantil y juvenil. Claves*. Málaga: Aljibe, 171-186.

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

MARCHAMALO, J. (2004). "El mapa del tesoro", en VV. AA. *Anuario sobre el libro infantil y juvenil*. Madrid: SM, 7-35.

McLUHAN, M. (1985). *La galaxia Gutenberg*, Barcelona: Planeta-Agostini.

MANGUEL, A. (2006). "Elogio de la lectura", *El País. Babelia*, 22 de abril, 32-33.

MEIX, F. (1994). "Teorías literarias y enseñanza de la lengua", *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1, 53-64.

MENDOZA, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.

— (Coord.) (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/Horsori.

— (2003): "El canon formativo y la educación lecto-literaria", en MENDOZA, A. (Coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura.* Madrid: Pearson Educación, 349-379.

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

PIGLIA, R. (2005). *El último lector.* Barcelona: Anagrama.

RINCÓN, F. y SÁNCHEZ ENCISO, J. (1987). *Enseñar literatura*. Barcelona: Laia.

STEINER, G. (1966). *Language and Silence*. Nova York: Atheneum.

STEINER, G. (1996). *No passion spent* (tr. cast.: *Pasión intacta*. Madrid: Siruela).

WELLERSHOFF (1976). *Literatura y principio de placer.* Madrid: Guadarrama.

Fraga Fernández-Cuevas, María Jesús "Los *Episodios Nacionales* de Pérez Galdós y su presencia en el canon de la literatura infantil y juvenil (1873-1939)", en *Revista OCNOS* nº 5, 2009, p. 37-53. ISSN 1885-446X.

Los *Episodios Nacionales* de Pérez Galdós y su presencia en el canon de la literatura infantil y juvenil (1873-1939)

María Jesús Fraga Fernández-Cuevas
Universidad Complutense de Madrid

PALABRAS CLAVE:
Episodios Nacionales, Pérez Galdós, lectura infantil y juvenil, adaptación infantil.

KEYWORDS:
Episodios Nacionales, Pérez Galdós, child and young reading, child adaptation.

RESUMEN:
A partir de diversos documentos (catálogos de bibliotecas, manuales escolares, libros de texto o crítica, revistas femeninas e infantiles y material epistolar) se analiza el acercamiento de los primeros *Episodios Nacionales* de Benito Pérez Galdós al lector infantil y juvenil, desde su fecha primera de publicación hasta el franquismo. Este fue muy diferente según la laicidad y confesionalidad de centros educativos y bibliotecas. La intervención familiar tuvo probablemente un papel decisivo, en el que pudo haber influido la versión infantil de Galdós, de la cual se resalta su discutible tono didáctico al compararla con la versión original.

ABSTRACT:
Benito Pérez Galdós *Episodios Nacionales* approach to infant and young reader is analyzed from its first date of edition to the Franco years using several documents (library catalogues, school manuals, textbooks or criticism books, woman and child magazine and epistolary material). This approximation was different according to either laycism or confesionalism of both educational institutions and libraries. Family intervention probably played a decisive rol that could have been influenced by Galdós child version. The arguable didacticism of this adaptation for the young is shown when compared to the original version.

Introducción

La formación de un *canon*, concebida como la voluntad de seleccionar, en un corpus limitado, las mejores obras literarias, relegando las de calidad insuficiente, se complica al aplicarla a la Literatura Infantil y Juvenil. A los criterios selectivos que valoran el modelo estético que propone una obra, su importancia en la historia de la literatura, los valores que transmite, el tema, etcétera, se añaden, en el caso de niños y jóvenes, la finalidad de formar lectores competentes, autónomos y críticos, lo mismo que la necesidad de adecuarse a su nivel de comprensión, en el caso de las obras no escritas específicamente para el público infantil. García Padrino (1999:157-159) reivindica la presencia de los clásicos en el *canon*, aunque admite que determinadas obras requieren una adaptación previa (siempre que se cumpla con los imprescindibles requisitos de calidad y respeto al original), bien por su extensión o por su dificultad de comprensión.

En el siglo XIX los libros de lecturas infantiles seguían el modelo de la novela pedagógica de la Ilustración, cuyo lema era «instruir deleitando» y cuyo paradigma fue *Las aventuras de Telémaco* de Fénelon. Pero la toma de conciencia del adulto de la necesidad de ofrecer a niños y jóvenes obras de valores indiscutibles determinó que en el último tercio de siglo se tratara de acercar al público juvenil las grandes obras de la literatura, generalmente en versiones adaptadas que, muchas veces, terminaron siendo declaradas lecturas escolares. García Padrino (2003:736)

* Fecha de recepción: 22/06/2008
Fecha de aceptación: 25/11/2008

cita la publicación en 1856 de *El Quijote de los niños y para el pueblo*, cuyo título indica el deseo de hacer accesible la obra no sólo a la infancia sino a otras clases sociales distintas a las consumidoras habituales de literatura. Aún así, se mantuvo el predominio de los libros de lectura que trataban de guiar los pasos de la infancia por el camino de la perfección, inculcando en los lectores ideas virtuosas, religiosas y morales (como el *Juanito* o los libros de lecturas de los jesuitas C. Schimd, y L. Coloma). Por otro lado, como indica García Padrino (2003:735), la Iglesia católica impuso muchas veces su criterio, ya que gracias a su dominio de la enseñanza infantil y juvenil, vigilaba la orientación y determinaba las lecturas más «convenientes» para esas edades. De cualquier forma, hasta principios del siglo XX el analfabetismo infantil era tan alto en España que hasta que no se produce un incremento de la escolarización, el libro no puede generalizarse como un instrumento válido para el desarrollo personal del niño[1].

En cuanto a la perpetuación de los textos canónicos juveniles es evidente el papel de los profesores y de su formación y preferencias literarias; al proponer determinados textos en las escuelas para su lectura y comentario, su participación como agentes de transmisión de los textos resulta clave. No podemos olvidar además, que los profesores tenían libertad para imponer sus propios libros de texto, lo que suponía para ellos una fuente de ingresos suplementarios nada desdeñable. De hecho, entre 1879 y 1899 se aprobaron 1.769 manuales para la enseñanza primaria (Guereña, 2003:664).

En las capas más ilustradas de la sociedad, los padres contribuyeron también a la conformación del *canon* con sus propuestas de lecturas y la configuración de sus propias bibliotecas. Por último, no hay que olvidar el papel de las revistas infantiles y el de las madres lectoras y sus revistas femeninas, muchas veces compartidas o leídas a los niños.

La crítica ha señalado la fuerte vinculación de la novela galdosiana con la pedagogía y la educación. En realidad, la educación en sus diversas manifestaciones (la oficial, la educación de la mujer, la concienciación política, el apoyo al progreso, el rechazo de las supersticiones...) constituye uno de los ejes fundamentales del proyecto literario de Galdós que, observador porfiado de los males de su tiempo, la consideraba el pilar fundamental sobre el que sustentar su propuesta de regeneración nacional.

En este sentido, los *Episodios Nacionales* constituyen un auténtico programa de «educación nacional» señalado explícitamente por Galdós: "creo que la literatura debe ser enseñanza, ejemplo [...]. Mis *Episodios Nacionales* indican un prurito histórico de enseñanza". Este propósito también se evidencia en su declarada intención de "presentar de forma agradable los principales hechos militares y políticos del período más dramático del siglo, con objeto de recrear (y enseñar también, aunque no gran cosa) a los aficionados a esta clase de lecturas"[2]. Galdós redactó la primera serie de los *Episodios Nacionales*, compuesta por diez narraciones, entre enero de 1873 y marzo de 1875. En ella se narran tanto grandes sucesos históricos (que abarcan desde el combate naval de Trafalgar en 1805, hasta la batalla de los Arapiles en 1812) como la vida de Gabriel Araceli, escrita en primera persona, a modo de memorias. En este personaje, Galdós personifica el ascenso imparable de la burguesía[3]. En efecto, el protagonista es un héroe cuya mísera infancia no impide su ascenso y dignificación social basados en el esfuerzo personal, el honor y el patriotismo. Gabriel va adquiriendo, al mismo tiempo, conciencia de lo que significa ser burgués y liberal. Esta biografía tiene indudables paralelis-

[1] Según Guereña (2003:662), en 1870 había 1,3 millones de alumnos en las escuelas primarias y 1,9 en 1900; el número de alumnos que cursaban el bachillerato o carreras universitarias era muy reducido.

[2] Ambas citas están tomadas de Rodríguez Puértolas (1992:15 y 17).

[3] Si bien en las primeras series la burguesía aparece como modelo positivo y transformador, no será así en las últimas en las que Galdós acabará repudiando la degradación de esa misma clase.

mos con la novela picaresca, lo que el propio Galdós evidencia al citar expresamente al comienzo de su historia a Pablos, "el buscón de Segovia". Sin embargo, mientras que en la novela picaresca se celebran y ríen las maldades del protagonista, en los *Episodios*, Gabriel, aunque comparte los orígenes del pícaro, pronto se regenera con lo que el argumento se invierte y el relato se transforma en una novela de aprendizaje. Como afirma González (1997:201): "Los hechos de armas y los héroes [...] salidos no de una élite extraña, sino de su propio pueblo, de los propios ambientes en que él se ha criado, van calando en su personalidad y haciéndole madurar de un modo que Galdós hubiera querido para la generalidad de los españoles".

Como prueba del atractivo de los *Episodios* para los niños de la época se cuenta con un conjunto de cartas dirigidas a Galdós y escritas por el niño Jaime Quiroga Pardo Bazán (hijo de doña Emilia) recogidas en el Archivo de la Casa-Museo de Pérez Galdós (Las Palmas). Se conservan cinco cartas que tratan directamente de los *Episodios*. En la primera (04/12/1885), el niño, que tenía entonces nueve años, explica al autor que le "gustaron mucho sus *Episodios Nacionales*", menciona admirativamente varios personajes de los titulados *Zaragoza*, *Gerona*, y *Juan Martín "El Empecinado"*, y termina asegurando que siente "pena por no haber vivido en aquel tiempo y ser jefe de alguna partida ¡Porra! Sólo para despachurrar a Napoleón". En la carta siguiente (22/12/1886) comenta con entusiasmo el último episodio que acaba de leer (*Siete de julio*, publicado en 1876 y quinto de la segunda serie), que le gusta "no por la batalla, sino por los personajes"; en efecto, "todos aquellos personajes están mejor que en ninguna novela de Zola, Pereda, Alarcón, mi mamá, etc., etc.".

Sin embargo, la actitud con la que se presentó la obra de Galdós al público juvenil no fue siempre la misma. Para explicar este fenómeno conviene tener presente las oscilaciones de las posturas de los críticos (Ribbans 1999:355). Diferentes razones explican estas variaciones; una de las principales es la magnitud de la obra de Galdós, que abarca varios géneros, a los que se aplicó con desigual fortuna. Incluso sus novelas pertenecen a categorías muy diferentes, aunque todas ellas participen de un criterio historicista. Otra razón es la propia evolución de sus posiciones políticas, desde un liberalismo burgués hasta un radicalismo antiburgués teñido de anticlericalismo. Esta última circunstancia (el anticlericalismo) es muy importante en el contexto de este trabajo, pues, como ya se ha apuntado, en España, distintas órdenes religiosas tuvieron en sus manos una parte muy importante de la educación, por lo que la presentación de los autores estuvo parcialmente marcada por el criterio moral con que se juzgaron sus obras. Igualmente, la postura política del autor motivó también que las consideraciones hacia su obra variaran en función de la condición de la clase política dominante.

En este sentido, es importante reconocer la diferencia entre el significado para Galdós del término «nacional» y el que se le da en la época actual (pasando por los distintos contenidos que adquirió a principios del siglo XX y en la época franquista). Se suele considerar que los *Episodios* son «nacionales» porque se sitúan más allá de una determinada posición política y social, pero no debe olvidarse que el autor los escribe desde unos presupuestos ideológicos cercanos, en las primeras narraciones, al liberalismo burgués y más radicalizado en las últimas. Rodríguez Puértolas (1992:50-51), al analizar este punto con más profundidad, señala que Gabriel Araceli, el protagonista de la primera serie, percibe «la idea de nación», como un concepto que será bandera del liberalismo burgués de los años poste-

riores a su publicación. Este concepto está íntimamente relacionado con otras ideas que asume Araceli: la distinción entre país y gobernantes y su noción de patriotismo, que va madurando a lo largo del primer *Episodio*. Para comprender bien el concepto de «nación» en Araceli, es preciso advertir también la perspectiva claramente desmitificadora, incluso antiheroica, lo mismo que el antibelicismo de Galdós. Por estas razones, no fue tan sencillo que se aceptaran como textos políticamente correctos en épocas donde el concepto de «nación» adquirió matices muy diferentes, aunque la reacción más común fue que las clases políticas dominantes se apropiaran del término, presentándolo de un modo que tergiversaba su «verdadero» sentido galdosiano[4]. En todo caso, como señala Botrel (1985:43), el éxito prolongado de los *Episodios Nacionales* es un hecho incuestionable; su venta se sostuvo de manera continuada, más que la de ninguna de sus otras obras, lo que significa que su moderado tono patriótico permitió que, al menos, la primera de sus series fuera tolerada por las fuerzas tradicionales y, más adelante, incluso por el franquismo.

El propósito de este trabajo es estudiar cómo la sociedad y en particular, la comunidad pedagógica, aproximó al lector infantil y juvenil la primera de las series de los *Episodios Nacionales* de Pérez Galdós desde su fecha de publicación (1873-1875) hasta el franquismo[5]. Dada la amplitud del material de consulta potencialmente significativo, sólo se pretende aquí ofrecer una aproximación al tema: una visión muy general. Las principales fuentes que se han consultado fueron: catálogos de bibliotecas, manuales escolares, libros de texto o crítica, textos de español para extranjeros, revistas femeninas e infantiles, material epistolar y artículos de crítica literaria. En la última parte, se estudia la adaptación para niños que de la primera serie realizó el propio Galdós en 1908, lo que contribuiría a su difusión entre el público infantil.

Presentación de los *Episodios* hasta 1939

a) Catálogos de bibliotecas y de colecciones de libros

En España la implantación de las bibliotecas públicas infantiles y juveniles fue más tardía que en otros países, sobre todo los de cultura anglosajona. Se tardó en reconocer la utilidad de la biblioteca como un complemento de la enseñanza que permite habituar al niño al uso de los libros y encauza su lectura hacia obras de calidad reconocida (clásicos), sin olvidar los cuentos, los temas populares y los libros escritos directamente para el público infantil. Por eso se han recogido también datos de catálogos de otro tipo de bibliotecas, como las femeninas, parroquiales, etcétera, con el convencimiento del papel de la mujer como potencial trasmisora de lecturas.

Ninguna obra de Galdós se encuentra en el *Extracto del Catálogo General que contiene los libros que pueden utilizar las jóvenes de la Asociación de las Hijas de María* (Barcelona, Tip. de la Casa Provincial de la Caridad, 1898). Como indica Botrel (1985:30), en ese mismo año tampoco figuran en el catálogo de la *Biblioteca de Buenas Lecturas de la Parroquia mayor de Santa Ana* de Barcelona, ni en el de la *Biblioteca de Señoras católicas* de Madrid (1912), mientras que en otros, como los de la *Biblioteca pública Arús* de Barcelona, o la *Biblioteca popular del distrito de la Inclusa de Madrid* y del *Casino de Zaragoza* se encuentran, entre 1895 y 1916, la totalidad de las obras publicadas por Galdós.

Se tienen noticias de que en algunos organismos educativos, como la Institución Libre de Enseñanza, se comenzó a fomentar a principios del siglo XX la formación y el uso de bibliotecas infantiles, creadas con los libros donados

[4] Para una visión más extensa del tema, véase Ferreras (1997).

[5] Sobre la recepción y tratamiento didáctico de la literatura durante el franquismo existe ya el imprescindible texto de Valls (1983). Un trabajo más reciente de Servén (2004) se centra en la enseñanza de la obra de Clarín y Galdós durante dicho período.

por los propios alumnos. En el catálogo de *La Biblioteca circulante de niños*[6] de la Institución Libre de Enseñanza (Madrid, Imp. Cosano, 1925) figura la versión para niños de Galdós. A partir de la instauración de la República, se registra el establecimiento de varias Bibliotecas Infantiles Públicas[7]. En 1933 un grupo de alumnas de la Residencia de Señoritas crea una Biblioteca Circulante para niños, con sede en el comedor de «La Casa de los Niños», cedida por el Lyceum Club, aunque no se ha podido encontrar información sobre sus catálogos[8].

Otros inventarios posteriores como el recogido en *Easy Spanish Books for Children* (Instituto de las Españas, 1927) omiten cualquier obra de Galdós, lo mismo que la publicación *Libros para niños* (Barcelona, Cámara Oficial del Libro, 1933), que tampoco recoge ninguna publicación galdosiana, ni siquiera en la sección «Históricos», donde, por el contrario, figura un texto de Benito Mussolini, *Mi diario de guerra*.

Por último, en el catálogo de la *Biblioteca Z* de las Misiones Pedagógicas figuran todos los títulos de Galdós incluidos en la primera serie de los *Episodios* (García Alonso, 2008:45-48).

b) Revistas femeninas e infantiles

Durante el siglo XIX se produce la incorporación efectiva de la mujer a la lectura y, en consecuencia, tanto el mundo editorial como el periodístico tratan de atraer su interés. Algunas mujeres de clase acomodada adquirían revistas a ellas destinadas, cuyo fin solía ser «instruir deleitando», pero también ayudarlas a cumplir su «sagrada misión», esto es, educar a los hijos. Los niños solían tener fácil acceso a las revistas femeninas; sabiéndolo, era frecuente que los editores incluyeran en ellas páginas infantiles o relatos que eran propios para serles leídos en voz alta. En este sentido, cabe señalar la temprana publicación de los *Episodios Nacionales* en el periódico quincenal editado en Madrid, *La Guirnalda*[9], con el subtítulo *Dedicado al bello sexo*.

La Guirnalda inicia la publicación de una selección de los *Episodios Nacionales* en su número de octubre de 1874, un año después de la edición de los primeros volúmenes de la serie. En la página 156 se anuncia: "Páginas de *Trafalgar* por B. P. Galdós. I. La vuelta a Cádiz", anotándose en una llamada a pie de página: "Próxima a ver la luz la segunda edición de esta obra que tanto éxito ha alcanzado, creemos que nuestras lectoras verán con gusto algunos pasajes de tan interesante relación histórica, hecha por una persona que en su niñez fue testigo presencial de los dramáticos sucesos que relata al mismo tiempo que cuenta su vida".

En septiembre de 1875 se publica un fragmento de *El equipaje del Rey José* (editado ese mismo año). Esta serie pronto queda interrumpida hasta que se reinicia abruptamente en enero de 1883: "Continúa *El equipaje...*", y ya no se suspende al menos hasta diciembre de ese año. En mayo de 1883 se anunciaba la publicación de otra obra de Galdós, *El Doctor Centeno*, insertando su primer capítulo en ese número. También se hace la oferta para adquirirlo directamente en la Administración de la revista a precio más bajo del que se vende en el mercado[10]. En ese mismo número, se sustituye el habitual fragmento de los *Episodios* por un artículo en donde se da cuenta de un homenaje ofrecido a Galdós (el 26/03/1883); en el pliego de dibujos de la revista figura "un marco con su retrato, por si algunas de las admiradoras de su talento y laboriosidad quisiera bordarlo, como objeto por todo extremo estimable para las amantes de las buenas letras españolas". El editor conocía perfectamente la repercusión que tenían en la familia las lecturas recogidas en una revista femenina (la propia revista se reclama "para toda la familia" desde 1874) y sobre todo en los hijos, futuros lectores y por tanto,

[6] Inaugurada en 1918. Los autores que aparecen con más frecuencia son: Andersen, Benavente, Coloma, Goethe, Grimm, Hoffman, Irwing, Olóndriz, Ortega Munilla, Palau Vera, Pardo Bazán, Pérez Zúñiga, Schmid y Verne.

[7] Como parte de la Asociación Auxiliar del Niño. Esta iniciativa se cita en las memorias de Ossorio y Gallardo (1946:220-222).

[8] Reportaje de la revista *Crónica* (enero de 1935). En su interior se indica que a los oídos de estos niños les era ya familiar la obra *Platero y yo*, y el autor Rabindranath Tagore.

[9] La revista *La Guirnalda* era propiedad de Miguel H. de la Cámara, amigo y paisano de Galdós (Ortiz Armengol 2000:146). De la Cámara poseía desde 1870 una imprenta del mismo nombre, en la que Galdós publica varias de sus obras.

[10] Según Botrel (1985:34) los abonados a *La Guirnalda* podían adquirir cada tomo de los *Episodios* a 7 reales; en 1875 los subscriptores a la edición de *Moda y labores* recibían automáticamente un tomo.

compradores. Así lo reconoce también María Lejárraga en su autobiografía *Gregorio y yo* (Martínez Sierra 2000:90) al manifestar que había leído de niña la primera parte de los *Episodios Nacionales* en el "periódico de labores femeninas *La Guirnalda*".

Al menos a partir de 1908, *Gente Menuda*, el suplemento infantil de *Blanco y Negro*, cuenta con una sección de correspondencia con los lectores. La lectura más recomendada por la responsable de la misma (probablemente M. A. Ossorio y Gallardo) es, con diferencia, la primera serie de los *Episodios Nacionales* de Galdós, seguida por las novelas de Julio Verne.

c) Libros de textos y de crítica

La más antigua de las antologías escolares examinada (Fernández, 1890) apenas contiene textos de ficción; su compilador, C. Fernández se decanta por escritos de autores clásicos en los que predominan la intención erudita y moralizante. Un criterio similar guía a M. Ibarz (1904), inspector de primera enseñanza, que propone una colección de trabajos literarios dando preferencia a cuentos, fábulas y apólogos, si bien incluye algunos fragmentos de novelistas contemporáneos (Valera, Pereda) y diversas traducciones. Este mismo pedagogo presenta en 1923 una nueva compilación, *Hojas literarias para niños*, manteniendo su carácter conservador y moralizante.

Ya en 1929, la antología que realiza J. Demuro muestra un cambio de modelo; los fragmentos van acompañados de un pequeño comentario sobre fondo y forma para evitar que los textos –en su mayoría de ficción– se lean de modo mecánico. Entre ellos se incluye íntegro un capítulo ("Historia de dos hijos del pueblo") de *Marianela* de Galdós, del que se destaca su estilo llano, elegante y sencillo y su apuesta por el empeño en superar las dificultades. F. Martí Alpera (1935) elige de Galdós uno de los fragmentos más significativos de *Trafalgar*, que titula "El combate de Trafalgar", destacando del autor la tenacidad y perseverancia en su quehacer, virtudes que le han permitido realizar magníficas obras.

Por último, J. M. Villergas (1935), inspector de primera enseñanza, realiza una interesante selección de lecturas tomada de una muy completa nómina de autores contemporáneos. El propio compilador señala su preferencia por textos con protagonistas infantiles, de ahí la abundancia de fragmentos de memorias o autobiografías. El texto elegido de Galdós forma parte del capítulo IV de *Marianela* ("La familia de piedra").

Ante la dificultad de encontrar un número de textos de carácter estrictamente escolar que permitan obtener conclusiones significativas[11], se ha optado por recoger también la información que proporcionan tanto las diversas Historias de la Literatura, donde los profesores podían formar su opinión, como los libros de Español para Extranjeros, todos ellos editados antes de 1939. En primer lugar se agrupan las obras de autoría religiosa.

A finales del siglo XIX, el padre F. Blanco García en *La literatura española en el siglo XIX* reconoce en Galdós ciertos méritos literarios, aunque lo tacha de "revolucionario" (1899: 493) y lo condena por "luchar a la desesperada contra la religión, el espíritu y las tradiciones de nuestra raza" (1899: 513). En su crítica de los *Episodios Nacionales*, destaca que Galdós parte de un tesoro inexplorado, la epopeya del levantamiento contra Napoleón, sólo cantada por los poetas, y le reprocha la lentitud del argumento y la indefinición de los personajes. Al protagonista de la primera serie le falta talla ("es un veterano oscuro"); el de la segunda es "positivamente antipático, a pesar de las mañas habilidosas con las que Galdós pretende idealizarle" (1899: 496). En definitiva: "la lectura de una obra tan imperfecta sólo alcanzará a satisfacer el gusto de los que en ella buscan un entretenimiento, bueno o malo, sin detenerse en la consecuencia de los

[11] Ya antes se ha aludido al elevado número de manuales escolares existente. Los maestros, durante la época considerada, tenían libertad de elegir los textos, aunque ésta fuese contravenida en ocasiones por la presión de los inspectores, autores muchas veces de las propias obras que promocionaban. Estos criterios de libertad se vieron amenazados por la política escolar de la dictadura de Primo de Rivera, que llegó a intentar imponer el texto único en la segunda enseñanza (Escolano Benito, 2006:238).

caracteres y en otras cualidades que no sean el interés burdo de la intriga, y el vertiginoso espejismo engendrado por la sucesión y variedad de las decoraciones" (1899: 501).

El padre Pablo Ladrón de Guevara en *Novelistas malos y buenos* indica que la razón de su obra es "habernos dado a predicar contra los malos libros". Más adelante, califica a Galdós como:

> Defensor de ideas revolucionarias, irreligiosas, dominado por el espíritu de odio a sacerdotes y frailes. Con una literatura innoble, falsa e insidiosa trata de condenarlos al desprecio por medio del ridículo y de argumentos indignos. [...] Muy bien dijo un crítico que Galdós es el «antipático defensor de disolventes ideas, el adalid de la heterodoxia en la novela, el enemigo ardiente del dogma católico y de nuestras costumbres» [...]. En cuanto a castidad, tiene novelas que allá se van con las de Trigo, y las malas especies comúnmente no escasean en sus obras [...]. A Galdós se le permite ser tendencioso, aunque con tan malo y pérfido espíritu y sin lógica que valga (1910?: 338).

Poco después, y refiriéndose a los *Episodios Nacionales* escribe: "En general se resiente y queja en ellos la Religión, la Historia, la Filosofía de la Historia y el espíritu tradicional cristiano español" (1910?: 340). Por último, sobre *Trafalgar* opina que "Se puede leer, aunque tiene dos párrafos algo impuros. La piedad cristiana con que muere Churruca, pintada y alabada por Galdós, no está en conformidad con las ideas de este autor en otras obras suyas" (1910?: 341).

En el prólogo del texto escolar *Fundamentos de cultura literaria*, Esteban Moréu Lacruz (sacerdote jesuita) explica su finalidad: "dar a los alumnos las nociones más precisas del divino arte de bien decir". Dentro del apartado dedicado al realismo, califica esta corriente como "lepra y epidemia de la literatura contemporánea" (1912: 26). Rechaza vivamente el naturalismo junto con el realismo "de escuela". Como ejemplos de realismo "sano" cita *La Gaviota* de Fernán Caballero y las coplas de Gabriel y Galán. Después de definir la novela como una "epopeya degenerada", indica que la mayor originalidad de la literatura española se halla en la picaresca; dentro de la novela histórica universal señala las obras de Scott, Sienkiewicz y Navarro Villoslada y omite cualquier alusión a la obra o persona de Galdós.

Dentro del otro grupo de críticos, M. Menéndez y Pelayo (1897) en la contestación del discurso de ingreso de Galdós (07/02/1897) valora especialmente los *Episodios Nacionales* por su fervor patriótico. Aunque entre sus defectos destaca el racionalismo, más visible en los episodios de la segunda serie, alaba también sus cualidades morales, superiores a los de las novelas históricas de la época romántica, así como la minuciosa observación realista, la imaginación creadora y el autobiografismo heredado de la novela picaresca. El crítico no duda en afirmar que "son los *Episodios nacionales* una de las más afortunadas creaciones de la literatura española de nuestro siglo" (1897: 67).

En el prefacio de *Lecturas españolas* (Azorín, 1912) se indica que el libro se dirige al público no español con la intención de revisar los principios formulados "en las cátedras y en las publicaciones oficiales". En el capítulo dedicado a Galdós, reivindica su intenso esfuerzo por acercarse a la realidad y concienciar al pueblo, destacando que "ha hecho que la palabra España no sea una abstracción, algo seco y sin vida, sino una realidad", lo que, sin duda, ha contribuido "a crear una conciencia nacional: ha hecho vivir España en sus ciudades, sus pueblos, sus monumentos, sus paisajes" (1912: 248).

Por su parte, E. Gómez Baquero, 'Andrenio', en *Novelas y novelistas* dedica un capítulo a los *Episodios Nacionales* (1918: 11-24), donde valora positivamente "el modo templado y benévolo" con que Galdós ha sabido tratar la materia histórica; por esta razón, argumenta que los

Episodios han sido lo menos discutido de su obra, "aquello en que el aplauso ha sido más unánime y ha reunido a gentes de los más opuestos bandos". Aunque en algunas de sus novelas contemporáneas "el ilustre novelador raya a mayor altura", los *Episodios* constituyen verdaderas novelas con interés y emoción humana. Respecto al estilo, los primeros "están escritos en lenguaje familiar, animado vivo", pero sin cuidar demasiado su corrección académica. Concluye que las primeras series, en las que prima la inspiración y la espontaneidad, tienen la frescura de la juventud, y más fuego, más fuerza creadora y un movimiento novelesco más vivo que las siguientes.

En *Lecturas españolas. Colección de trozos escogidos para uso de los estudiantes norteamericanos*, F. Pérez de la Vega, indica en el prólogo (1921: 5): "Esta obra se escribió con el propósito de ofrecer a los estudiantes norteamericanos no familiarizados aún con la literatura clásica española, una serie de trabajos literarios de lectura accesible que los capacite más tarde, para estudios de mayor empeño". Dado que le parece una equivocación presentar a los estudiantes, como textos, libros de difícil lectura (*El Quijote*, *Historia de España*, del padre Mariana, etcétera), ofrece una colección de lecturas contemporáneas "genuinamente española". Con todo, entre otros fragmentos, propone un poema de E. A. Poe y un episodio heroico de la guerra europea (localizado en Soissons, Francia) protagonizado por *boches* y zuavos, y omite cualquier referencia a Galdós.

La enseñanza del español en España (Castro, 1959: 76-77)[12], recoge un texto de Américo Castro sobre la Enseñanza en la Escuela Primaria, donde se lee: "Es un verdadero dolor poner a los niños a leer esa bobada de *Juanito* o el insulso Catón, habiendo tanta cantidad de obras vivas y jugosas en nuestra literatura [...]. Los niños tienen que leer libros corrientes, pero no falseados". En la escuela se debería leer de Cervantes "lo más esencial adecuado para el caso". Más adelante, recomienda los *Episodios* de Pérez Galdós, y obras (sin especificar) de otros clásicos, o de los grandes contemporáneos. Para llevar a la práctica esta propuesta sería preciso impedir que los profesores impongan sus libros de texto, aunque el autor reconoce que no hay valor para afrontar semejante cambio: "Tocamos aquí, como siempre que se ahonda en algún problema social, al triple mal que pudre nuestra vida colectiva: incompetencia, desmoralización y anarquía".

El Instituto Escuela de la Junta de Ampliación de Estudios de Madrid publicó bajo el título *Biblioteca Literaria del Estudiante* (dirigida por R. Menéndez Pidal) una colección de textos sobre lengua y literatura destinada a las escuelas de primera y segunda enseñanza. Su intención era proponer textos clásicos enteros o adaptados, si fuesen largos, pero manteniendo el lenguaje y el estilo del autor. Entre los treinta tomos, el V (publicado en 1922 y reeditado en 1935) estaba dedicado a Galdós, con una selección realizada por Margarita Mayo, en la que se incluía un amplio fragmento (79 páginas) de *Zaragoza*, junto con otros tres extraídos de sus novelas contemporáneas.

Ángel Lacalle en la segunda parte de *Historia de la literatura española*, califica a Galdós como uno de los más grandes novelistas españoles y valora los *Episodios Nacionales* como "un relato, vivo, vigoroso de los principales hechos de la historia española del siglo XIX, novelesca, trágica y cómica a la vez. [...]. Con una extraordinaria habilidad, Galdós ha sabido mezclar lo real con lo fantástico y ha hecho revivir los sentimientos que se agitaban en el corazón de los españoles de entonces" (1928: 188).

En *Primeras lecturas castellanas: novelas cortas, episodios nacionales, escenas jocosas* (Brauns, 1937), se incluyen obras basadas en sitios celebres: Sagunto, Numancia

[12] Aunque se ha manejado la edición de 1959, en ella se indica claramente que se trata de una segunda edición "ni corregida, ni aumentada". La primera es de 1922.

(de J. F. Isla) y un extracto de *Zaragoza* de Galdós. Según el editor, se trata de tres textos tomados de la historia española donde se ensalza el valor heroico, que prefiere sucumbir a desalentarse; el más moderno versa "sobre la arrojada defensa de Zaragoza contra los franceses de Pérez Galdós, que termina con un canto de alabanza al amor a la patria".

Por último, como señala Botrel (1985:31), en 1929 se publica una guía para educadores, *Catálogo de una pequeña biblioteca de cultura para niños y maestros de las Escuelas nacionales*, en la que figura la adaptación infantil de los *Episodios* del propio Galdós, junto con otras de sus obras (*La Fontana de Oro*, *Marianela* y *El audaz*).

Del conjunto de documentos analizados destaca la profunda diferencia entre la valoración de la crítica según sea o no de procedencia religiosa, lo que motivaría muy distintas presentaciones de la obra galdosiana en los colegios religiosos y las escuelas laicas. La misma conclusión se desprende de la observación sobre la laicidad y confesionalidad de las bibliotecas. Los libros de textos de entrado ya el siglo XX, así como las dos guías para maestros son claramente indicativos de la valoración positiva del autor de los *Episodios* como escritor adecuado para la infancia. Por otro lado, en los textos críticos y en los manuales de origen no religioso no se detecta ninguna referencia que refleje la relativa indiferencia con que fue tratada la obra de Galdós por la intelectualidad noventaiochista y vanguardista. Muy limitados son los datos de las revistas que, por otra parte, son totalmente favorables a la difusión de la obra galdosiana. En su imprescindible estudio, Botrel (1985:31) explica el continuado éxito de ventas de la primera serie de los *Episodios* (que se mantiene desde su primera edición hasta la mitad de la década de los cuarenta, con un aumento notable de las ventas entre 1914 y 1929) por su consagración como lectura propia para escolares. No se indica en dicho trabajo si, entre los textos vendidos, se contabiliza la versión infantil realizada por el autor que, según se indica en el prólogo de la editada por Anaya (1993:19-20), fue "reeditada una y otra vez hasta 1930". Este hecho indudablemente tuvo que influir en la popularidad de los *Episodios* entre los niños, como se deduce también de su inclusión en varios de los catálogos examinados.

Para cerrar esta revisión, interesa recoger aquí la opinión de L. A. de Cuenca (2004):

> Me da la impresión de que las primeras series de los Episodios nacionales galdosianos fueron lectura familiar (que no escolar) obligatoria durante muchos, muchos años. Pongamos entre 1910 y 1965, más o menos. Cuando digo «lectura familiar» quiero decir que la familia prescribía a los niños, como rito de iniciación a la adolescencia, la lectura de los *Episodios*. No de todas las series, porque el republicanismo y la libertad de costumbres asomaban con excesiva crudeza en las últimas. Pero sí, al menos, de las dos primeras, protagonizadas respectivamente por los inefables Gabriel Araceli y Salvador Monsalud.

En efecto, la puesta a la venta de la versión infantil de los *Episodios*, su publicación en revistas femeninas, la recomendación de su lectura en las infantiles, su aparición en las bibliotecas formadas con los ejemplares traídos de casa por los niños, sugiere que la participación familiar fue decisiva. Esta conclusión, junto con la consideración de la indiscutible influencia que hubo de tener el criterio religioso sobre la educación infantil, serviría para matizar la mencionada hipótesis de Botrel.

Adaptación de los *Episodios Nacionales* para niños por Galdós

Como ya se ha mencionado, el propio Galdós realizó una adaptación para niños de siete de los diez volúmenes que componen la primera serie de los *Episodios*

Nacionales. Un estudio pormenorizado de las características de esta versión y su comparación con la original estaría fuera de los límites de este trabajo. Sin embargo, un sencillo cotejo puede proporcionar datos interesantes, no sólo de la labor de adaptación de su texto al público infantil, sino también de la importancia que concede Galdós a los distintos contenidos temáticos de los *Episodios*. Pero al examinar las dos versiones no hay que olvidar el intervalo de tiempo que separa a ambas (desde 1873 a 1908: nada menos que 35 años). Durante ese tiempo se han perdido las colonias de ultramar, ha cambiado el siglo y sobre todo, el marco político de la sociedad española. El autor ha evolucionado, personal (tiene 65 años y su visión está seriamente afectada) y políticamente: cada vez se muestra más desencantado de la burguesía en la que antes creyó y acrecienta su militancia anticlericalista.

Los textos que se han manejado para este estudio son los *Episodios Nacionales: Guerra de la Independencia extractada para uso de los niños* y los *Episodios Nacionales* en las ediciones de la colección *Biblioteca de autor* de Alianza Editorial.

En la siguiente tabla se muestra la preferencia del autor a la hora de seleccionar el material de la serie, comparándose el número de páginas de que consta cada episodio frente al que consta cada capítulo del volumen adaptado, y su importancia relativa (que figura entre paréntesis).

En primer lugar, se comprueba que para el texto infantil Galdós selecciona siete de los diez *Episodios*; los que no incluye (*La Corte de Carlos IV, Napoleón en Chamartín y Juan Martín "El Empecinado"*) son precisamente aquéllos que no contienen acontecimientos estrictamente bélicos. La mayor importancia se la concede a los dos famosos sitios; en primer lugar, *Zaragoza* (que pasa de ocupar del 10% al 26% del total de páginas), una epopeya donde la voz individual se trasforma en colectiva, ya que desde sus primeras páginas desaparece la figura de Araceli, narrándose en primera persona del plural, característica que conserva la adaptación. En segundo lugar, Galdós presta su atención a otra historia de asedio: *Gerona* (que pasa de ocupar del 8% al 17%), donde Andrés Marijuán es el que toma la palabra, de una manera un tanto abrupta: "Relación de Andrés Marijuán: «Entré en Gerona...»" (p. 243). Le sigue en importancia *Trafalgar* (de 7% al 16%), lo que parece lógico si se tiene en cuenta su papel introductor y presentador de

Episodios Nacionales (1ª serie)	págs.	Capítulos de los *Episodios Nacionales* para niños	págs.
Trafalgar (1873)	162 (7%)	*Trafalgar*	56 (16%)
La Corte de Carlos IV (1873)	224 (10%)		
El 19 de marzo y el 2 de mayo (1873)	216 (10%)	*Madrid - 2 de mayo*	46 (13%)
Bailén (1873)	208 (9%)	*Bailén*	53 (15%)
Napoleón en Chamartín (1874)	241 (11%)		
Zaragoza (1874)	216 (10%)	*Zaragoza*	89 (26%)
Gerona (1874)	191 (8%)	*Gerona*	61 (17%)
Cádiz (1874)	256 (11%)	*Cádiz*	10 (3%)
Juan Martín "El Empecinado" (1874)	216 (10%)		
La batalla de los Arapiles (1875)	304 (14%)	*Arapiles*	34 (10%)
Número total de páginas	2.234		349

personajes, aunque sea, con diferencia, el volumen de menor extensión de los de la primera serie. Por el contrario, y en consonancia con el presunto criterio de Galdós, el episodio *Cádiz* (uno de los más largos en la versión original), tiene una función de transición con sólo 10 páginas en la adaptación infantil. Efectivamente, en *Cádiz* tienen mayor importancia las Cortes y la recreación de la atmósfera de pasión política que las rodea que lo referente a las operaciones militares del sitio. En la selección del autor se omite también la guerrilla que, en general, es un aspecto curiosamente poco tratado por Galdós.

No deja de ser notable que las preferencias de un niño lector de la época no coincidan con el criterio de Galdós. En efecto, volviendo a la tercera de las cartas (18/01/1889) antes citadas, Jaime Quiroga hace un repaso de los *Episodios* que ha leído y concluye declarando que uno de sus preferidos es *La corte de Carlos IV* (precisamente uno de los que luego fueron eliminados por Galdós), una obra que "no tiene, como suele decirse, desperdicio. Si se considerase a los *Episodios* como los diversos manjares de un suculento festín, serían *La corte de Carlos IV* y *Memorias de un cortesano* como el faisán y el Champagne". Por otra parte, de *El 19 de marzo* destaca que:

> La pacífica vida de Inés, Gabriel y D. Celestino, viéndose los domingos, es una parte que encanta por su sencillez. Luego, la escena de los estafermos Requejos, cuando ponderan los imaginarios lujos de su palacio, la tristeza de Gabriel y la alegría triste de D. Celestino que expresa su amor al prójimo, mayor que a sí mismo.

Estas valoraciones pueden tomarse como muestras de otras varias en las que el niño manifiesta también su preferencia por los fragmentos menos bélicos de los *Episodios*. Por último, en la carta del 09/10/1900, indica que *Cádiz* le parece "precioso"; al comentar las veces que ha leído algunos de sus *Episodios* favoritos menciona su afición por *Juan Martín "El Empecinado"* (otro de los *Episodios* no incluidos en la adaptación para niños), que ha leído por tres veces, mientras que cuatro ha repetido *La batalla de los Arapiles*, aunque "creo que todavía llegaré a diez o doce".

Para finalizar este apartado, se han cotejado con cierto detalle las dos versiones del primer episodio, *Trafalgar*, por su importancia obvia. Para las comparaciones, las páginas que se citan se han tomado de la edición de Alianza Editorial para el texto completo de *Trafalgar* (T1) o del capítulo titulado *Trafalgar* (T2) de los *Episodios Nacionales: Guerra de la Independencia extractada para uso de los niños*.

En primer lugar, comparando ambos textos, se observa que los cinco capítulos centrales de T1 (IX-XIII, donde se relata la acción bélica) se corresponden con siete subcapítulos en el nuevo texto (V-XI): son los más conservados. Por el contrario, los ocho primeros (donde se relata la infancia de Gabriel y se presenta a los principales personajes secundarios) están considerablemente reducidos (a cuatro subcapítulos). Por último, los capítulos finales se tratan desde un punto de vista meramente funcional, o se suprimen. La intención del autor parece evidente, ya que otorga clara preferencia al hecho militar, incluyéndose, por otra parte, en el texto infantil todos los detalles técnicos de la batalla.

Galdós, al adaptar el texto, no lo redacta de nuevo, sino que elimina fragmentos de distinta extensión, resumiendo así el original. Como es lógico, los principales sacrificados son las tramas secundarias y sus personajes asociados: el tío de Gabriel, la hija de don Alonso, el compañero del viaje final... El hecho de que no conserve como personaje a la hija del amo resulta quizás lo más significativo, porque supone eliminar las expresiones del incipiente amor de Gabriel, e implica que Malespina sea presentado como un simple "pariente" de su amo (T2:48), frente al "novio de mi amita" (T1:76). No hay que olvidar

que al ser narrado en primera persona, Galdós tiene que recurrir al testimonio de otros personajes que presenciaron o tomaron parte en la batalla situados en otros barcos para, con el conjunto de relatos, dar una visión integral de la batalla. Por lo tanto, la eliminación de los personajes secundarios (Malespina padre, compañero final) impide que en T2 se tenga una visión panorámica completa.

Por otra parte, al estudiar los fragmentos eliminados (con independencia de los correspondientes a las tramas secundarias), se detecta una reducción meditada, no mecánica: Galdós prescinde de fragmentos amplificativos, digresiones, reflexiones del protagonista, descripciones y parlamentos de otros personajes, por lo que el texto gana en concisión, pero se pierden matices. Las consecuencias temáticas más notables son, por un lado, la reducción de las manifestaciones de pacifismo, ya que el personaje de doña Francisca queda reducido al mínimo; además Galdós elige para su presentación en T2 los tintes más paródicos. Por otro lado, se suprimen las referencias más importantes a la ascensión social conseguida por Araceli a base de esfuerzo personal (T1:42).

El relato en T2 está narrado igualmente en primera persona por Gabriel Araceli y como un hecho sucedido en el pasado, pero no se precisa el momento narrativo ("...con la curiosidad y el interés de quien observa [...] en el cuadro de las cosas pasadas...", T2:3-4), a diferencia de lo que sucede en T1, donde el protagonista deja claro que lo narra desde su vejez ("la carga de mi ancianidad", T1:13), y una vez culminada su carrera militar (como se especifica en varias ocasiones). Es sólo al final del texto de los *Episodios* para niños (en el capítulo *Arapiles*) cuando se desvela que Araceli habla desde su ancianidad. Es posible que la falta de una temprana identificación del narrador con un anciano pueda interpretarse como un intento de acercamiento del texto al niño. Que Galdós adopta esta actitud parece corroborarse por la utilización de otras estrategias, como la transformación de varias de las oraciones impersonales a otras en primera persona o la utilización de recursos propios de la oralidad. Así, en el propio inicio de T1 (p. 7) se lee: "Se me permitirá..." frente a "Me permitiréis, amados niños,..." (T2:3), o "los chicos ven todo" (T1:9) por "los chicos veis todo" (T2:5).

Pero este posible efecto se contrarresta por cierto aire paternalista que impregna el texto infantil, como se comprueba por: a) las frecuentes apelaciones al lector con expresiones como: "amados niños", "amiguitos míos", b) el tono de varias exhortaciones (que no aparecen en la primera versión), como la del subcapítulo II (T2:7), referida a los héroes de la Independencia: "Aprended estos nombres, haceos cargo del lugar que ocupan en la Historia de la Humanidad..." evidenciando la intención didáctica de la adaptación, o la del III (T2:13): "¡Oh, Cádiz, ilustrísima y noble ciudad, patria mía y de tantos héroes, navegantes y patricios insignes!" que sustituye a unas reflexiones del protagonista mucho más vivas (T1:58 y sig.), donde se expresa la alegría de reencontrar sus orígenes y el placer de recuperar sensaciones primarias. Al final del subcapítulo I de T2 (p. 6) figura una culta perorata:

> Y pues los designios de Dios, más que mi determinada voluntad, me hicieron testigo de la espantosa guerra contra el llamado *Capitán del Siglo* y del viril esfuerzo con que los españoles ganaron su santa Independencia, oíd, amados niños, la patriótica, la saludable lección que contienen estos ilustres nombres: *Trafalgar, Madrid, Bailén, Zaragoza, Gerona, Cádiz, Arapiles, Vitoria*,

que contrasta con el tono sencillo del final del capítulo I de T1, c) la innecesaria presentación de la figura de Churruca (subcapítulo IV en T2:14): "De este buen español quiero hablaros,

queridos niños, enalteciéndole a vuestros ojos para que le améis, para que toda la vida recordéis con veneración su nombre y sus hechos" y d) las indicaciones de cómo tiene que interpretar el texto el lector infantil: "De paso vi una curiosa operación, que os contaré para que os riáis..." (subcapítulo V, en T2:19).

Por otro lado, la imprecisión de la edad del narrador tiene otra consecuencia más profunda, ya que impide al lector extraer una de las enseñanzas más significativas del episodio: la regeneración del protagonista, dado que no se escenifica la evolución de Araceli, su paso desde el submundo de Cádiz hasta el generalato. Quizás por eso los aspectos sobre la miseria y la vida canallesca que figuran al principio de T1 sean tratados en T2 con tintes menos dramáticos. Sirvan como ejemplo las siguientes comparaciones: "en contacto con la más desarrapada canalla" (T1:13) *vs.* "en contacto con pícaros y vagabundos" (T2:6), "me evadí de la casa, deseoso de buscar fortuna [...]. Júnteme con la gente más perdida de aquellas playas..." (T1:12) *vs.* "huí de la casa [...] y juntándome con otros chicos desamparados y vagabundos..." (T2:5), "sin dudas mis pocos años, mi orfandad y también la docilidad con que les obedecía..." (T1:12-13) *vs.* "sin duda mi natural despejo y la docilidad con que les obedecía..." (T2:6).

Asimismo, en T2 se omite la declaración explicita de Araceli sobre sus orígenes, tal como figura en T1 (p. 7):

> Yo, en esta parte, no puedo adornar mi libro con sonoros apellidos; y fuera de mi madre, a quien conocí por poco tiempo, no tengo noticia de ninguno de mis ascendientes, si no es de Adán, cuyo parentesco me parece indiscutible. Doy principio, pues, a mi historia como Pablos, el buscón de Segovia; afortunadamente, Dios ha querido que en esto sólo nos parezcamos.

También la muerte de la madre, el dolor de Gabriel y su sentimiento de orfandad están sólo someramente esbozados en T2. En resumen, de la adaptación infantil sale malparada la calidad humana del protagonista, que ve limitada la expresión directa de sus sentimientos más afectivos y, por el contrario, quedan resaltadas otras virtudes como la valentía y el patriotismo. Desde el punto de vista literario, el texto pierde espontaneidad, y otras cualidades que le aportan humor, como la ironía y la parodia.

Como ejemplo ilustrativo, se muestran a continuación los dos finales, destacando, en el episodio adaptado, el estilo culto y la falta del empuje y optimismo que caracteriza la primera versión.

No deja de ser interesante notar que si bien Galdós mantiene párrafos intactos, muchas oraciones están corregidas[13] sin que ello parezca que sea consecuencia de un interés por acortar el texto ni darle carácter infantil. Es decir, Galdós no se

Episodios Nacionales (final del último libro de la 1ª serie: *La batalla de los Arapiles*)	*Episodios Nacionales* para niños (final del último capítulo del libro: *Arapiles*)
"Adiós, mis queridos amigos. No me atrevo a deciros que me imitéis, porque sería inmodestia; pero si sois jóvenes, si os halláis postergados por la fortuna, si encontráis ante vuestros ojos montañas escarpadas, inaccesibles alturas, y no tenéis escalas ni cuerdas, pero sí manos vigorosas; si os halláis imposibilitados para realizar en el mundo los generosos impulsos del pensamiento y las leyes del corazón, acordaos de Gabriel Araceli, que nació sin nada y lo tuvo todo."	"Resucité, pues, en Salamanca; fui ascendido a Teniente Coronel; continué mi carrera, peleando contra el Imperio, hasta que definitivamente le arrojamos de España [...]. Me retiré cuando me hallaba a las puertas del Generalato. Registré mi alma buscando la ambición, y vi que se había transformado, y que, arrojadas la máscara y vestidura heroicas, convertíase en vulgar anhelo de la paz obscura. Amorosa y risueña me incitaba a ser lo que soy, el perfecto ciudadano español."

limita a eliminar fragmentos selectivamente, sino que además revisa y corrige parcialmente el texto que conserva. Valgan como ejemplos, los datos comparativos que se ofrecen en la siguiente tabla.

Episodios Nacionales, primer volumen de la primera serie: *Trafalgar* (1874)	*Episodios Nacionales* para niños, primer subcapítulo: *Trafalgar* (1908)
Cambio de orden	
"arrancaba la poderosa áncora…" (77)	"arrancaba el áncora poderosa…" (20)
"observando la traslación imaginaria de los buques mercantes anclados y del paisaje" (77)	"observando la traslación imaginaria del paisaje y de los buques mercantes anclados." (20)
Concisión	
"Al amanecer del día 20, el viento soplaba con mucha fuerza, y por esta causa los navíos estaban muy distantes unos de otros. Mas habiéndose calmado el viento poco después del mediodía…" (81)	"Al amanecer del día 20 el viento soplaba con fuerza, y los navíos estaban muy distantes unos de otros. Calmado el viento poco después del mediodía…" (22)
"…la belleza del mar, que fuera de la bahía parecía agitarse con gentil alborozo a la aproximación de la flota, formaban el más imponente cuadro que puede imaginarse" (78)	"…el rizado del mar, que fuera de la bahía se agitaba con risueño alborozo a la aproximación de la flota, formaban un cuadro de sublime belleza" (21)
Cambio de expresión	
"Pequeñas olas acariciaban sus costados…" (77)	"Olas suaves acariciaban sus costados…" (20)
"En la cocina eché el ancla, lloroso, considerando cuán mal había concluido mi combate naval" (35)	"En la cocina eché el ancla, lloroso, considerando el desastroso fin de mi combate naval" (12)
"Afanosos para imitar las grandes cosas de los hombres…" (9)	"Afanosos por imitar los grandes actos de los hombres…" (4)
"sin sentir irresistible inclinación a amarle" (65)	"sin sentir irresistible adhesión y afecto" (14)
"según después supe, aquel hombre tenía tanto corazón como inteligencia" (65)	"según después supe, en aquel hombre igualaba el corazón a la inteligencia" (15)
"me representé la sociedad dividida en familias" (87)	"me representé la sociedad compuesta de familias" (27)

En 1948, la propia hija de Pérez Galdós realizó una nueva adaptación de los *Episodios* preparada especialmente para su uso en las escuelas de enseñanza primaria. No podemos dejar de destacar la justificación de los editores de esta nueva adaptación infantil, tal como figura en su "Prólogo": "Pérez Galdós no era maestro profesional, y seguramente hubiera fracasado en el arte de la pura docencia"[14].

Desde entonces, la adaptación infantil de los *Episodios* había permanecido lejos del alcance del público hasta que, en 1974, el Cabildo Insular de Las Palmas de Gran Canaria recupera el texto adaptado por Galdós con el título *Episodios Nacionales para niños* y lo vuelve a reeditar con el mismo título en 1975, 1978 y 1998 (la última por la Consejería de Turismo y Transportes del Gobierno de Canarias, Santa Cruz de Tenerife). Más tarde Bruguera lo edita con el título *La guerra de la Independencia* y, en 1993 con el mismo título y el subtítulo *Episodios Nacionales para uso de los niños* (edición, apéndice y notas, Emilio González Déniz), es editado en Madrid por Anaya.

[13] Por ejemplo, frecuentemente omite el yo como sujeto explícito.

[14] Más adelante se indica que "poco ha puesto de su cosecha la refundidora; antes bien, ha procurado, en lo posible, conservar el léxico llano y expresivo de Pérez Galdós", si bien se reconoce que del texto original se ha realizado "alguna depuración purgativa […] pensando únicamente en la pureza del alma infantil".

Finalmente, vuelve a ser recuperado el año 2005 con la ocasión del bicentenario de la batalla de Trafalgar. Así, se edita en forma de libro ilustrado, *Trafalgar* (con el subtítulo *Episodios Nacionales para niños*), el primer capítulo del texto revisado por Galdós, por la Editorial Rey Lear y por la Editorial Dies, S.L. (ambas de Madrid).

Breves consideraciones finales

El trabajo de Tejerina (2004:19) recoge las principales propuestas que, para configurar el *canon* de la literatura infantil española, han sido realizadas por colectivos especializados[15]; desgraciadamente, la selección se ha limitado a la producción literaria del siglo XX. También da cuenta de algunas propuestas individuales, como las de Luis González (1997, 2002), especialista en literatura infantil y juvenil.

Este último autor (González, 2005:64), al referirse a la selección de los cien mejores libros infantiles del siglo XX, realizada por 40 expertos con la pretensión de constituir un verdadero *canon*, destaca la ausencia de ciertos clásicos y añade, en descargo de los especialistas españoles que prepararon aquella lista, que no eligieron algunas obras

> Por la misma razón que no se les ocurriría considerar nunca la primera serie de los *Episodios Nacionales* de Benito Pérez Galdós, cuando cada una de sus diez novelas y las diez en su conjunto son las mejores ficciones de aventuras jamás escritas en castellano. Y del mismo modo actuarían sus colegas ingleses de ahora, que no mencionarían obras de Dickens en la literatura juvenil, por más que la primera encuesta de preferencias de lectura que se hizo entre jóvenes a finales del XIX les dio el primer puesto, y cuando es seguro que, igual que yo mismo, las leyeron siendo poco más que niños con igual fervor que a Stevenson y a Dumas, y con mucha más pasión que la mayoría de los libros modernos.

Este mismo autor reflexiona sobre los criterios que llevan a omitir los clásicos en favor de obras menores específicas para niños, lo que favorece y perpetúa la consideración de la Literatura Infantil y Juvenil como de segunda división. Su opinión a favor de los clásicos, que compartimos, se funda en la conveniencia de no menospreciar la capacidad del joven reduciendo la altura de sus metas.

Actualmente, en el mundo académico se está produciendo una activa recuperación de la obra galdosiana. De igual modo, la adaptación de varias de sus novelas al cine y a la televisión y la creación de bibliotecas de autor en determinadas editoriales han aumentado la popularidad de su obra. Recientemente se ha producido un hecho significativo, cuyo comentario servirá para cerrar este trabajo. En el examen que la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid ha propuesto para evaluar los conocimientos de los alumnos de sexto de primaria se presentó el año 2007 un texto titulado "Un pequeño grumete en la batalla de Trafalgar" que contenía, en primer lugar, una corta biografía de Galdós, incluyendo el relato de su encuentro con el anciano Galán, superviviente de la batalla de Trafalgar. En segundo lugar, se presentaba a los alumnos un resumen de los acontecimientos que se relatan en *Trafalgar*, junto con un fragmento del mismo (afortunadamente tomado de la versión original), precisamente el que relata la muerte de Nelson. Sobre la totalidad del texto presentado se formulaban preguntas de distinta índole. Esta elección parece indicar que, en el propósito de recuperar a este autor clásico de la literatura española, se cuenta también con el público infantil.

[15] Como el Seminario de Bibliografía de la Asociación Rosa Sensat, la selección de 1.000 libros de la FGSR (Salamanca-Madrid, 1997), el libro-guía del Equipo Peonza *Un libro para leer muchos más* (Madrid, Alfaguara, 1993) y el canon de literatura infantil española *100 obras de literatura infantil del siglo XX* (2000).

Referencias bibliográficas

AZORÍN (1912). *Lecturas españolas.* Edimburgo: Ed. Nelson.

BLANCO GARCÍA, F. (1899, 2ª ed.). *La literatura española en el siglo XIX*. Madrid: Hermanos Sáenz de Jabera.

BOTREL, Jean-François (1985). "Le succès d'édition de Benito Pérez Galdós. Essai de bibliométrie (II)". *Anales de Literatura Española*, 4, 29-66. Accesible a través de http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/scclit/45703957652347217943457/index.htm. [ref. de 14/01/2008].

BRAUNS, J. (1937). *Primeras lecturas castellanas: novelas cortas, episodios nacionales, escenas jocosas* . Leipzig: Velhagen & Klasing.

CASTRO, A. (1959). *La enseñanza del español en España.* Madrid: Victoriano Suárez, Biblioteca Española de Divulgación Científica.

CUENCA, Luis Alberto de. (2004) "La forja de un lector". *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*. [en línea], Nº 96, Noviembre-Diciembre. Accesible a través de Internet: http://www.nuevarevista.net. [ref. de 17/03/2008].

DEMURO, J. (1929). *Selección de prosistas castellanos: libro de lectura y de iniciación al estudio del idioma*. Madrid: Juan Ortiz.

ESCOLANO BENITO, Agustín (2006). "La codificación de la primera manualística", en ESCOLANO BENITO, Agustín. *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 219-240.

FERNÁNDEZ, C. (1890). *Colección escogida de trozos literarios.* Madrid: Saturnino Calleja.

FERRERAS, Juan Ignacio (1997). *Benito Pérez Galdós y la invención de la novela histórica nacional*. Madrid: Edymion.

GARCÍA ALONSO, María (2008). "Letras para cambiar el mundo. Los libros para niños en las misiones pedagógicas", en PELEGRÍN, Ana, SOTOMAYOR, María Victoria y URDIALES, Alberto. *Pequeña memoria recobrada. Libros infantiles del exilio del 39.* Madrid, Secretaría General Técnica del MEPSYD, pp. 43-55.

GARCÍA PADRINO, Jaime (1999). "Del *Ramayana* a *Trafalgar*: los clásicos al alcance de los niños", en CERRILLO, Pedro C. y GARCÍA PADRINO, Jaime. *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 139-159.

GARCÍA PADRINO, Jaime (2003). "Las lecturas infantiles", en INFANTES, Víctor, LÓPEZ, François y BOTREL, Jean-François. *Historia de la edición y de la lectura en España. 1472-1914.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 735-742.

GÓMEZ BAQUERO, E. (1918). *Novelas y novelistas.* Madrid: Calleja.

GONZÁLEZ, Luis Daniel (1997). *Guía de clásicos de la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Tiempo Libre.

GONZÁLEZ, Luis Daniel (2002). *Tesoros de la memoria: una visión de conjunto y una selección de obras de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Dossat 2000.

GONZÁLEZ, Luis Daniel (2005). "Literatura infantil y juvenil españolas: perspectivas hacia la periferia". *Hipertexto*, 2, 60-65.

GUEREÑA, Jean-Louis (2003). "La edición escolar durante la Restauración", en INFANTES, Víctor, LÓPEZ, François y BOTREL, Jean-François. *Historia de la edición y de la lectura en España. 1472-1914.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 662-668.

IBARZ, M. (1904). *Páginas selectas*. Gerona: Dalmau Carles Pla.

— (1923). *Hojas literarias para niños*. Gerona: Dalmau Carles Pla.

LACALLE, A. (1928). *Historia de la literatura española.* Madrid: Juan Pérez.

LADRÓN DE GUEVARA, P. (1910?). *Novelistas malos y buenos*. Bilbao: El Mensajero del Corazón de Jesús. La Editorial Vizcaína.

MARTÍ ALPERA, F. (1935, 8ª ed.). *Joyas literarias para los niños.* Madrid: Hernando.

MARTÍNEZ SIERRA, María (2000). *Gregorio y yo: medio siglo de colaboración*. Valencia: Pretextos.

MENÉNDEZ Y PELAYO, M. (1897). *Discursos leídos ante la Real Academia Española en sus recepciones públicas del 7 y 21 de febrero de 1897*. Madrid: Viuda e hijos de Tello.

MORÉU LACRUZ, E. (1912). *Fundamentos de cultura literaria*. Barcelona: Tip. Católica.

ORTIZ ARMENGOL, Pedro (2000). *Vida de Galdós*. Barcelona: Crítica.

OSSORIO Y GALLARDO, Ángel (1946). *Mis memorias*. Buenos Aires: Losada.

PÉREZ DE LA VEGA, F. (1921). *Lecturas españolas. Colección de trozos escogidos para uso de los estudiantes norteamericanos*. Madrid: Establecimiento Tip. de Jaime Ratés.

PÉREZ GALDÓS, B. (1908). *Episodios Nacionales: Guerra de la Independencia extractada para uso de los niños*. Madrid: Sucesores de Hernando.

— (1948). *Episodios Nacionales*, Madrid, Ed. Hernando.

— (1974, 1975 y 1978). *Episodios Nacionales para niños*. Las Palmas: Cabildo Insular de Las Palmas de Gran Canaria.

— (1981). *La guerra de la Independencia*. Barcelona: Bruguera.

— (1993). *Episodios Nacionales para uso de los niños*. Madrid: Anaya.

— (1998). *Episodios Nacionales para niños*. Santa Cruz de Tenerife: Consejería de Turismo y Transportes del Gobierno de Canarias.

— (2004). *Episodios Nacionales*. Madrid: Alianza.

— (2005). *Trafalgar. Episodios Nacionales para niños*. Madrid: Rey Lear y Editorial Dies, S.L.

RIBBANS, Geoffrey (1999). "Los altibajos de la crítica galdosiana", en DÍAZ LARIOS, Luis F., GRACIA, Jordi, MARTÍNEZ CACHERO, José Mª, RUBIO CREMADES, Enrique, TRUEBA MIRA, Virginia. *La elaboración del canon en la literatura española del siglo XIX: II* Coloquio de la S. L. E. S. XIX (Barcelona, 20-22 de octubre de 1999). Barcelona: Universitat, 355-362. Accesible a través de http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=9409 [ref. de 09/12/2007].

RODRÍGUEZ PUÉRTOLAS, Julio (1992). "Introducción" a la edición crítica de *Trafalgar* de B. PÉREZ GALDÓS. Madrid: Cátedra.

SERVÉN, Carmen (2004). "La recepción de Galdós y Alas durante el primer franquismo: la enseñanza". *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 53-54, 117-132.

TEJERINA LOBO, Isabel (2004). "El canon literario y la literatura infantil y juvenil. Los cien libros del siglo XX. *Lazarillo*, 12, 17-25. Accesible a través de http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/platero/68060953006027051800080/p0000001.htm [ref. de 05/05/2008].

VALLS, Fernando (1983). *La enseñanza de la literatura en el franquismo (1936-1951)*. Barcelona: Antonio Bosch.

VILLERGAS, J. M. (1935). *Lectura expresiva.* Gerona: Dalmau Carles Pla.

Martos García, Aitana
"Hacia una conceptualización de la cultura escrita: contextos y prácticas letradas en y desde *El Quijote*", en *Revista OCNOS* nº 5, 2009, p. 55-68.
ISSN 1885-446X.

Hacia una conceptualización de la cultura escrita: contextos y prácticas letradas en y desde *El Quijote*

Aitana Martos García
Universidad de Extremadura

PALABRAS CLAVE:
Cultura escrita, Literacidad, Prácticas letradas, *Quijote*

KEYWORDS:
Written Culture, Literacy, Culture practices, *Quixote*

RESUMEN:
En este artículo se analizan las diferentes interpretaciones y manifestaciones de la cultura escrita extraídas a partir de *El Quijote* de Cervantes. En primer lugar se examina el contexto global de la cultura escrita partiendo de su conceptualización actual ligada a los nuevos estudios de literacidad y el concepto de cultura letrada de Chartier, añadiéndole una visión más contemporánea donde la cultura digital complementa a las tradicionales manuscrita y tipográfica. Debemos extrapolar esta visión a *El Quijote*, no sin antes examinar las implicaciones de las diferentes dimensiones de la obra en cuanto a signo y documento. Tras examinar de forma breve algunas de las prácticas letradas que podemos ver de forma tradicional en *El Quijote*, es tiempo para crear nuevas prácticas que se ajusten a las necesidades y circunstancias actuales, transformando la obra en una nueva herramienta para obtener nuevas prácticas letradas de actualidad gracias a los mecanismos intertextuales e interdiscursivos de ésta.

ABSTRACT:
In this study, several interpretations and expressions of Written Culture in Cervantes' *Don Quixote* are extracted and analysed. In first place, we will examine the global context of Written Culture, having a source conceptual related to the new works on literacy and the Written Culture concept by Chartier, adding also a more contemporary focus where digital culture harmonizes with traditional handwritten and typographic cultures. We should improve our studies of *Don Quixote* this way, but we should also analyse the various dimensions of this work about sign and about document. After a concise examining of some cultured practices which can be seen in *Don Quixote* in a traditional way, now we can create some new practices adapted to current requirements and circumstances, making this work become a tool in order to get new contemporary cultured practices thanks to its intertextual and interdiscursive devices.

Introducción

La cultura escrita es un tema de indudable actualidad, y en el que confluyen diversos paradigmas. El caso de una obra emblemática como *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* es una excelente "piedra de toque" para estudiar este tema, precisamente por su singularidad, o tal vez gracias a eso. En efecto, según numerosos estudiosos, es sin duda un texto "enciclopédico", no sólo porque integra diversas modalidades de novela dentro de su estructura, sino por otros muchos elementos.

Primero, hay que partir de la dicotomía planteada por Umberto Eco (1977) *signo/ documento*. Como signo, *El Quijote* ha sido fuente inagotable de toda clase de interpretaciones, glosadas y defendidas con innumerables argumentos. Igual que se dice a propósito del teatro –y hay numerosos elementos dramáticos en la obra–, *El Quijote* ha venido a resultar una máquina de producir signos.

Como documento es, de forma intencionada o no, un compendio de usos y prácticas y es una fuente de información a muchos niveles. También el texto puede presentar un tercer nivel de consideración, su dimensión como símbolo en la medida en que la obra llega a convertirse en la representación de una experiencia colectiva, en una especie de icono cultural que es capaz de trasladarse a otros discursos (*transtextualidad*) y esto lo puede hacer desde muchos planos, tantos como receptores posibles. Así, en la recepción de la obra en España se han subrayado ciertos

* Fecha de recepción: 20/10/2008
Fecha de aceptación: 19/01/2009

aspectos de la idiosincrasia española (casticismo). Por eso *El Quijote* se ha convertido en símbolo o icono cultural de la Mancha, pero funciona también como símbolo universal del hombre que lucha por sus ideales y se rehace ante la adversidad.

La clave para entender esta triple consideración del texto no es sólo semiótica, como explicaremos siguiendo las teorías de Umberto Eco. Está en el hecho de que el propio Cervantes pone la lectura y la escritura como epicentros de su obra, induciendo toda una serie de juegos y artificios a caballo entre lo tangible y lo intangible.

Nos referimos a que Cervantes alude continuamente a objetos y prácticas de la cultura escrita de su época, pero a la vez todo es puesto en cuestión porque las personas les confieren significados, creencias, valores simbólicos. Aparece así la doble visión: para el escribano la carta tiene un valor funcional, jurídico, que la configura como documento; pero para el pastor enamorado, la carta o el billete amoroso es la actualización de unos códigos que guían toda la conducta de los afectados, y por eso ahí, además del valor de uso, hay un valor distinto, el mismo que aparece en un texto sagrado: debe ser interpretado conforme a unas normas y principios aceptados.

Hacia una conceptualización de la cultura escrita. Cultura de élites y cultura popular, hoy

Como explica J. Kalman (2008), diversas disciplinas científicas confluyen en el análisis de lo que se denomina cultura escrita (*literacy*), que van desde la teoría literaria a la antropología, la sociolingüística, la historia de la cultura, etcétera.

Lo interesante de algunos nuevos enfoques (como los derivados de los "Nuevos estudios de Literacidad" (véase Barton y Hamilton 1998) radica en que no sólo contemplan los elementos estructurales y conocimientos dentro de la adquisición de las habilidades comunicativas, sino dentro de su marco contextual. Para ello, amplían los conceptos clásicos, hablando de policontextualidad, de discernir entre comunidades de lectura, de estudiar todas las prácticas alfabetizadoras, incluso las que estén al margen de los valores canónicos. Por ello se revalorizan nuevas alfabetizaciones, desde la informacional a la cultural, audiovisual, etcétera, como partes de un mismo conglomerado, donde la lectura y la escritura no se reducen al ámbito de la instrucción y al mundo del libro, sino que participan de muchos otros formatos y lenguajes.

De hecho, estos autores distinguen entre *prácticas dominantes*, consagradas por la escuela o los "letrados" o cultos, y *prácticas vernáculas*, las que se fraguan en el ámbito doméstico, personal y que tiene que ver con la lectura y la escritura privada, a menudo al margen de dicho canon.

Por otro lado, tenemos el concepto de "cultura letrada" desarrollado por R. Chartier (1993). En efecto, el significado de cultura letrada y cultura popular ha cambiado respecto a la época de Cervantes, gracias a las transformaciones sociales y tecnológicas. Hay autores que contraponen, por ejemplo, la cultura mediática o digital a la cultura letrada, pero eso es hoy un contrasentido, del mismo modo que ya no cabe trazar antagonismos entre las Humanidades y las TIC, como han puesto de evidencia las bibliotecas digitales y otras herramientas de Internet.

Ciertamente, el texto manuscrito ha sido, históricamente, la forma más difundida, y se corresponde con una forma y una tecnología adaptada de lectura y de escritura. La cultura tipográfica supuso una revolución a este panorama, al posibilitar la imprenta una difusión masiva, igual que los "artefactos" o máquinas de escribir han ido cambiando la propia dinámica de la escritura, y su relación con el usuario.

La cultura digital está renovando el concepto de práctica letrada, al automatizar tareas, diccionarios o plantillas que antaño costaban una gran cantidad de trabajo y de tiempo. Pero lo principal es que han dejado obsoletos los antiguos códigos de clasificación y jerarquización de textos, y que se está produciendo una coexistencia del libro en papel y del texto electrónico, tal como explica Roger Chartier (2001):

> Esta probable coexistencia nos invita a reflexionar sobre la nueva forma de construcción de los discursos del saber y las modalidades específicas de su lectura que permite el libro electrónico. No puede ser sólo la simple sustitución de un soporte por otro para obras que permanecerían concebidas y escritas en la lógica antigua del códice. Si las "formas tienen un efecto sobre el sentido", como escribía D. F. McKenzie, los libros electrónicos organizan de una nueva forma la relación entre la demostración y las fuentes, la organización de la argumentación y los criterios de la prueba. Escribir o leer esta nueva especie de libro supone desprenderse de prácticas adquiridas y transformar las técnicas de acreditación del discurso sabio cuyos historiadores recientemente emprendieron para hacer la historia y evaluar los efectos [...] Cada una de estas maneras de probar la validez de un análisis se encuentra profundamente modificada en cuanto el autor puede desarrollar su argumentación según una lógica que no es más necesariamente lineal y deductiva, sino abierta, clara y relacional; y que el lector puede consultar por sí mismo los documentos (archivos, imágenes, palabras, música) que son los objetos o los instrumentos de la investigación. En este sentido, la revolución de las modalidades de producción y transmisión de los textos es también un cambio epistemológico fundamental.

También es verdad que la percepción de este tema no suele ser tan positiva como sugiere Chartier, porque a menudo los usuarios, carentes de alfabetización informacional, no saben moverse bien por el mundo del hipertexto y los nuevos útiles. En todo caso, como afirma Chartier (2006) apoyándose en McKenzie:

> No se pueden separar el estudio de las condiciones de publicación de los textos y la interpretación de su sentido, dicho de otro modo, "la materialidad del texto" y la textualidad del libro.

Si esto es así, el texto electrónico crea un nuevo "ámbito de juego" al que, de todas formas, acuden todos, y en eso se parece al ambiente de Cervantes, que Chevalier describe como de "impregnación de la cultura escrita" (Chevalier 1980). Todos, incluidos los (semi)analfabetos, tienen curiosidad por las historias que circulan en los libros. Por eso, en un mundo como el de los Austrias que a la vez "ama y teme a los libros", el censor suele ser un bibliófilo (cf. Fernando Bouza, en Aguirre Romero 1999) y el libro es "escrutado" como artefacto peligroso en potencia, pero inexorable como signo de progreso (cfr. Los expurgos en *El Quijote* – capítulos 6 y 7).

Incluso diversos estudiosos del Siglo de Oro constatan un proceso de *escriturización* progresiva de la sociedad, que tiene su eco en *El Quijote* (y que se compendia en el refrán, citado por Sancho, "que hablen cartas y callen barbas").

La relación de la cultura letrada con la cultura popular nunca ha sido simple y ha pasado por etapas muy distintas, desde la fase de "acercamiento" del Siglo de Oro, según Chartier y Chevalier, hasta el antagonismo manifiesto del siglo XVIII, por ejemplo, el "desprecio" con que el padre Feijoo trata la mayor parte de las tradiciones populares.

Pero el acercamiento entre cultura popular y cultura escrita, propia de la época de Cervantes, iba en doble dirección: los humanistas del Renacimiento se interesaban por la "sabiduría" popular y los (semi)analfabetos se interesaban por los temas y novedades literarias, de todo lo cual *El Quijote* es un magnífico ejemplo de interacción y cooperación, siguiendo el término propuesto por A. Viñao Frago (2004).

El concepto de *popular* se refiere, pues, a una colectividad que conserva una cosmovisión propia, con unas raíces espirituales comunes (hasta el punto de que *cultura folklórica* y *cultura nacional* llegan a superponerse), pero ya con una visión más "estratificada". Algo parecido a la visión costumbrista y *naïf* que expresa plásticamente el pintor Alexander Boguslawski sobre *El Quijote*, tomándolo como supuesto documento de todas las facetas de la vida de España en el Siglo de Oro.

Lejos de este localismo, quienes se acercan a la cibercultura no hallan más fronteras que los códigos de comunicación (y cada vez menos, pues los traductores y otros útiles favorecen el multilingüismo) y no encuentran un solo grupo dominante sino muchos ramificados. De ahí su valor como cultura universalizadora en la misma medida en que, tal como describió Bajtin (1974) a propósito de la *cultura popular* en la Edad Media y el Renacimiento, se enfrenta a la *cultura de élite* y a las culturas "oficiales" nacionales, actuando como realidad periférica emergente que va desplazando a estas.

Del signo al documento, de la interpretación al uso

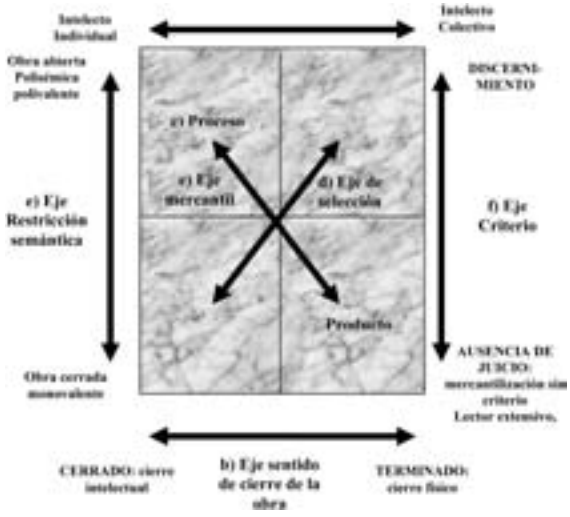
Plantear la idea de una *práctica letrada* con base en *El Quijote* supone previamente adentrarnos en la distinción entre *signo/interpretación* y *documento/uso*. La continua apelación de Cervantes al buen juicio y a los discretos, nos indica que *El Quijote* es, tanto como por su continente como por su contenido, un signo plurivalente, un instrumento, que, como decía el Arcipreste de Hita, debe ser "tocado" por el lector. Por tanto, el signo precisa ser interpretado mediante un ejercicio de ingenio.

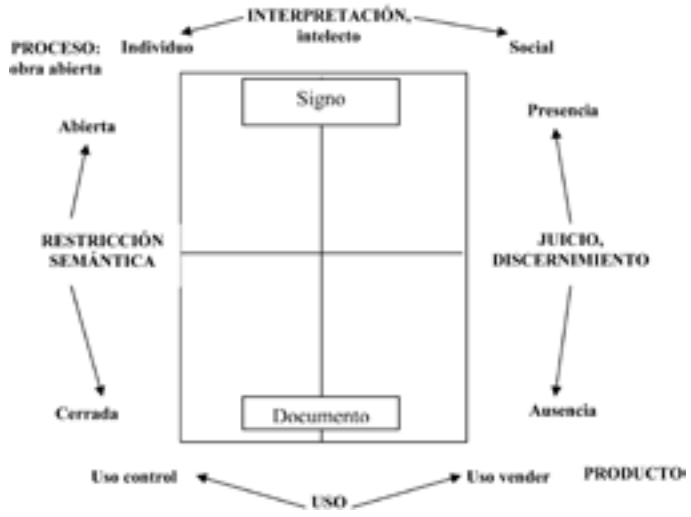
Si el *signo es susceptible de ser interpretado, el documento está para ser usado y el símbolo para ser compartido*, según la consabida formulación de U. Eco (1977). *El Quijote* participa, pues, de estas tres dimensiones.

Como objeto de *interpretación*, hay que distinguir: lo que el autor *pretende* decir (siempre es una conjetura que hace el lector); lo que *dice* literalmente y lo que el lector *entiende*, desde sus presupuestos culturales e intelectuales. La *literacidad crítica* está ya expresada en *El Quijote*, cuando se anima al lector a que no se quede con un sentido superficial, sino a que interprete, juzgue, evalúe… Los cuatro campos de la *cuadrícula* atravesados por dos ejes: *interpretación/uso*, y *individual/colectivo* (que es además el eje que diferencia la *oralidad* y la *escritura*):

a. Como *signo*, *El Quijote* es objeto de *interpretaciones* y *sobreinterpretaciones*, lo cual ha generado ya un *canon* de lecturas (un mundo completo en torno a las ideas de lectura, libro, escritura).

Cuadro de Alexander Boguslawski sobre el Quijote





b. Como *documento*, es recopilatorio de Cultura Escrita y de saber popular.
c. Como *símbolo* o icono cultural, es la plasmación de una experiencia colectiva a la que se ha atribuido valores y prosopografías codificadas.

El Quijote es una obra *singular*, en el doble sentido de ser algo *excepcional* y de ser fruto de *una sola* persona. *Singular* también porque fue concebida en su tiempo como una novedosa manera de narrar una parodia de las historias caballerescas, y dirigida a un público amplio, pero en particular al "entendimiento" del "discreto lector".

Por eso no es de extrañar que haya tenido un caudal enorme de interpretaciones, según diferentes planos: así, como dice Umberto Eco (1977), podemos especular sobre una *intentio auctoris* o sobre una *intentio lectoris*, los sentidos que tanto el autor como el lector pretender dar a su obra; e incluso, más allá de estos pronunciamientos, se puede llegar a entrever, contrastando todas estas interpretaciones, si hay una *intentio operis*, qué pretende decir el *texto en su literalidad.*

En todo caso, soslayando todo lo que sea esta *relación entre el autor, el texto y el lector*, el texto puede funcionar plenamente como *documento* –igual que lo hace hoy cualquier libro que sale al mercado–, en el papel que ciertamente tendría en su época para el editor, el impresor o el librero, que hacían circular el libro; o, actualmente, para el especialista o el curioso que busca no el sentido del libro o del capítulo sino la información puntual, las referencias a tal o cual aspecto de geografía o costumbres.

Por ello y amparándonos en semiólogos como Eco, cabe hablar de la diferencia básica entre *signo/documento*, pues el documento no requiere ser descifrado al mismo nivel que el signo. Eco, en efecto, diferencia la "interpretación" del "uso" de los textos. Un *texto puede ser interpretado*, lo que implica el deseo de *determinar un significado desde el texto mismo*. Por el contrario, un texto puede ser "usado", y en este caso la voluntad no es la de determinar un significado ajeno, sino la de *imponerle un sentido que no está previsto*, o la de *no imponerle sentido alguno*, sino usarlo para otros fines no previstos, justo como cuando una persona usa la Biblia para un juramento. En el caso de *El Quijote*, sin ir más lejos, un uso muy habitual ha sido el de determinar una ruta o itinerarios por la Mancha de nuestros días.

A este respecto, Eco (1993) toma una vía intermedia: la defensa de la *intentio operis*, la intención de la propia obra. *Un texto* –dice Eco– *es un dispositivo concebido con el fin de producir un lector modelo*. El lector interpreta el texto, y si éste es suficientemente ambiguo o abierto como *El Quijote*, puede extraer diversas interpretaciones más o menos consistentes cada una de ellas.

Así pues, para Eco la interpretación de un texto comprende su manifestación *literal*; el lector que lee desde una *perspectiva* predeterminada; y la *enciclopedia cultural* que engloba un lenguaje concreto y la serie de interpretaciones previas de ese mismo texto.

De este modo, se plantea la convivencia entre interpretaciones tradicionales y extremas, que da paso a un "derroche interpretativo", porque los textos artísticos, por su riqueza y ambigüedad, permiten no sólo un sinfín de lecturas más o menos justificadas sino la posibilidad misma de retomar el texto, en continuaciones o reescrituras, tal como pretendió el propio Avellaneda con su versión apócrifa de *El Quijote*.

La ficción y la realidad se entretejen en *El Quijote* como se enmadejan la historia y la novela, el plano material/tangible y el plano inmaterial/intangible, el libro como signo literario y el libro como objeto material o mercadería.

En conclusión, el texto como *signo* requiere ser descifrado, interpretado de forma abierta, y el texto como *producto tangible* requiere en cambio ser vinculado a un marco concreto: de ahí los *ejes signo/documento*, *individual/colectivo*. En otra dimensión, el texto como *símbolo* es compartido y actualizado continuamente. La *ambigüedad* es, así, un *valor constructivo*. Los juicios de valor se enuncian de forma *polifónica*, como diría Bajtin (1989), con distintos puntos de vista sobre una misma realidad.

Por otro lado, la función de *El Quijote* como documento es más plana y evidente: es un libro con un valor de cambio, un precio, a cuya imprenta –en una propuesta genial de la segunda parte– acude el propio personaje para verlo más de cerca. Por tanto, el libro como *mercancía* o como parte de un catálogo aluden a una *materialidad* y a un uso, que es lo contrario del libro como plasmación de una *inmaterialidad*, de un sentido, cualquiera que sea éste.

Lógicamente *El Quijote* es, ante todo, un signo, una novela, que apela al lector para descifrar su(s) sentido(s). Pero en la medida en que incorpora muchos otros géneros de su época y muchas citas y referencias de toda índole, es posible usar el texto de esta otra manera, al margen de cuál pudiera ser su sentido original –la intención del autor– o los sentidos que han ido encontrando diversos tipos de lectores.

Prácticas letradas en *El Quijote*

La alfabetización y la lectura

Uno de los elementos letrados que aparecen más significativamente en la obra es el mundo de la lectura: todo gira en torno a ella. En *El Quijote* se hallan referencias múltiples a distintas modalidades de lectura, así como a diferentes clases de lectores y de libros, como ha puesto en evidencia Marín Pina (1993), por eso podemos decir que constituye una especie de enciclopedia sobre la cultura letrada de su época.

Efectivamente, no sólo la característica esencial del protagonista, la locura de don Quijote, viene de haber leído tantos libros de caballerías, sino que a medida que avanza la historia encontramos diversos personajes, cada uno con su grado de alfabetización y sus correspondientes hábitos de lectura. De hecho, Asun Bernáldez (2000) habla de los personajes cervantinos como modelos de lector renacentista (don Quijote, como lector enajenado y furibundo; el Cura, lector censor; el Ventero, lector vulgar sencillo; Maritornes, prototipo de la lectura sentimental…), completando así el cuadro de las actitudes y valores vigentes.

Igualmente se combinan diversos tipos de hábitos y lecturas según el lector: están las lecturas de evasión, los libros de caballerías, las lecturas "devotas", las lecturas "cultas"… Los hábitos también varían: aunque durante el Renacimiento y el Barroco era habitual asistir a las lecturas públicas en voz alta, socializadas (como se ve cuando el cura lee en voz alta la *Novela del Curioso Impertinente* – cap. XXXII, p. 326), también empezó a popularizarse la lectura individualizada, que permite una mejor comprensión de lo leído. Así, la "cultura escrita", asimilada a la letrada; y la cultura oral, popular, están enlazadas en toda la obra: difícilmente se da una sin la otra, podemos decir que la una impregna a la obra.

Las prácticas de lectura se estratifican según capas sociales, por ejemplo, los analfabetos tienen que escuchar cómo alguien que sabe les lee un libro, o un escribano les redacte una carta, o usar otras *vías de culturización.* En el otro extremo, vemos "letrados" privilegiados, como don Quijote o el Caballero del Verde Gabán, que tienen bibliotecas propias.

En cuanto al nivel de alfabetización, el analfabetismo es todavía muy elevado en la Edad Moderna. En *El Quijote* aparece personificado por Sancho Panza, y su mujer Teresa Panza, así como por otros personajes. Sin embargo, tal como

ha expuesto Leonor Sierra (2004), se produce un cierto acercamiento entre los analfabetos y la cultura letrada, de forma que la lectura y la escritura llegan a convertirse, por unos u otros motivos, en temas de interés para gente como Sancho Panza.

Entidades e Instituciones

Eso es lo que hace a la cultura (específicamente la letrada) tan importante como instrumento de control. La instrucción, es decir, cómo se *instruye* o enseña a estos miembros de este prestigioso círculo social, adquiere un mayor valor, pues configura lo que la sociedad puede pensar, y, por tanto, escribir. Instrumentos como la censura o el canon (que determina las lecturas *importantes*), son utilizados por la fuerza social dominante para reforzar sus estructuras, los conocimientos que cimientan su poder.

Por tanto, entidades e instituciones de carácter tanto laico como religioso (Justicia, Universidad, Iglesia) crean un marco que constriñe la actividad intelectual y creativa, imponiendo determinados cánones como modelo aceptable del conocimiento.

Por eso se alude, entre otros, al papel de la universidad dentro de la cultura y el mundo intelectual de la España del Siglo del Oro. Efectivamente, la obra deja traslucir el concepto básico de que las instituciones educativas, y principalmente las universidades, son lugares básicos (más bien templos) de cultura y del saber, en especial la Universidad de Salamanca, la más extendida y famosa de la época.

El uso del autor/narrador en *El Quijote* como artificio ingenioso

Por otro lado, vinculada a la visión artística de Cervantes está una noción que juzgamos central en la obra, la de "ingenio", unida a la de talento individual y capacidad expresiva, tanto en el autor como en el lector. En el aspecto del *autor*, se crea una especie de "juego" con la figura del "creador" de la historia: se nos va presentando un conjunto de autores ficticios e implícitos representados por autores y traductores anónimos, y Cide Hamete Benengeli, que aparece a partir del capítulo IX hasta el final de la Segunda Parte.

En cuanto al aspecto del *lector*, Cervantes apela también al ingenio de sus lectores, a menudo pide una interpretación de lo contado, tal como se aprecia continuamente en la obra (no en vano la conclusión del episodio de la Cueva de Montesinos es una apelación al juicio del "discreto lector"). Así, el libro constituiría un artificio ingenioso, un ejemplo de ingenio liberal (Bueno 2003), que demanda un sentido de sus lectores.

Metaliteratura:
el libro dentro del libro

Según Roger Chartier, *El Quijote* es la primera obra donde se representa de forma insistente la literatura dentro de la literatura, el libro dentro del libro –"*metaliteratura*"–. A partir de la segunda parte del libro, ya no es sólo eso, sino que también se hace muchas veces alusión a la primera parte de libro como si, dentro del universo de la historia, la *Primera parte del Ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* hubiese sido una obra escrita y publicada e incluso leída, ya que se analizan las repercusiones de su difusión a lo largo de los capítulos III y IV de la segunda parte.

Cervantes no sólo se limita a comentar la repercusión de la primera parte de su propia obra, sino que habla también de las consecuencias de la difusión de una falsa continuación de esa primera parte (*El Quijote* apócrifo de Avellaneda). Esta característica podría ser una respuesta al intento del autor de este *Quijote* apócrifo (escondido bajo el seudónimo Alonso Fernández de Avellaneda) de apropiarse de su obra, una forma de defender sus derechos de autor, no tanto económicos como morales.

Esto se aproxima de nuevo al concepto, más generalizado en nuestros días pero que como podemos ver ya se podía atisbar en esa época, de lo que hoy conocemos como *fan ficción*: creación de

historias, por parte de los lectores, con los personajes y el universo de libros de otros autores con algún fin, ya sea lúdico, o de crítica.

Los géneros como cauces expresivos

Otro aspecto de estas prácticas letradas constituye la literatura en su amplia extensión de la palabra. De este modo, podemos decir que, por continente, *El Quijote* es un muestrario de los más diversos géneros y temas relacionados con el mundo letrado. Así, en él se conciertan poesía, épica, narrativa, humor, *novellas*, lecturas moralizantes, novela de aventuras, sainetes, refranes, ensayística, teatro, etcétera, todo enlazado en una línea argumental general de la cual van partiendo como brotes de un árbol.

Pero es que, además, también en el contenido se alude a multitud de cuestiones literarias como, por ejemplo, a diversos géneros literarios:

- *Didáctica*: en la obra abundan consejos, fábulas, sentencias cultas y refranes populares.
- *Lírica*: se puede constatar la presencia de multitud de canciones, coplas, églogas, romances, etcétera. Estos aparecen bien en forma indirecta (se alude a romances y poemas que se sabe que pertenecen a otros autores), como directamente, apareciendo en boca de personajes que intervienen en la obra.
- *Dramática*: el mundo del teatro es muy importante en la época de *El Quijote*, de ahí la profusión de alusiones al mismo. Además, también hay que analizar la teatralidad y formas escénicas o parateatrales, como fiestas, disfraces y todas las manifestaciones que M. Bajtin (1974) incluyó como expresiones de la cultura cómica-popular de la Edad Media y el Renacimiento.
- *Novela*: de las novelas, destacar las que introduce Cervantes dentro de la propia obra, intercalándolas como fragmentos o textos que lee un personaje (como es el caso de la *Novela del Curioso Impertinente*); o bien como aventuras que transcurren dentro de la historia de *El Quijote*.

Convenciones literarias

Por otro lado, a lo largo de la obra podremos encontrar alusiones a múltiples convenciones literarias acuñadas por la tradición literaria, y cuyo conocimiento era propio de la cultura letrada, tales como escenarios, tópicos como fiestas, disfraces o fingimientos o diversos tipos de personajes literarios. Aquí destacan las relacionadas con el código caballeresco de las novelas de caballerías, de las que se realiza una exhaustiva recopilación haciendo que don Quijote las observe puntualmente.

Igualmente, los personajes recurren a menudo a formulismos y referencias, diciendo muchas citas (históricas y bíblicas, en latín, etcétera); y empleando fórmulas extraídas tanto de la jerga notarial (fórmulas documentales) como de la literatura de caballerías.

Cultura Escrita / Cultura Oral

Todo esto nos indica que, dentro de *El Quijote*, se produce una interacción y una convergencia entre la oralidad y la escritura, lo que hace que ambas realidades estén continuamente solapándose. *Cultura Escrita* y *Cultura Oral* son complementarias dentro de *El Quijote*, precisamente por influencia de la cosmovisión carnavalesca.

El concepto más exacto es el que ya mencionábamos de Chevalier (1980), el de impregnación social de la Cultura Escrita en todas las capas de la sociedad, que se hacen mucho más permeables, como explica Chevalier, por esa doble ósmosis en la cosmovisión social del Renacimiento: respeto hacia la cultura popular entre los letrados y atracción de los no letrados hacia la Cultura Escrita.

Con ello, igual que la prosa artística de Cervantes sabe imitar la naturalidad y fluidez del estilo oral, el diálogo continuo

entre personajes, realidades y puntos de vista contrapuestos (don Quijote, Sancho, el Cura, Sansón Carrasco, los Duques…) conforman una síntesis entre lo oral y lo escrito, o la cultura libresca y las tradiciones populares.

Materialidad del libro.
El libro como objeto

Antes hemos establecido que, fruto del ambiente y de la concepción dominante, la escritura es un elemento importantísimo de la cultura y algo imprescindible para conformar la cultura letrada, no sólo de la persona sino también de la sociedad. Prueba de ello es la importancia que se le da tanto a los agentes como a los productos de ella: así, el documento escrito proporciona una garantía de autenticidad.

En la obra se pueden ver alusiones a diferentes oficios relacionados con la escritura, especialmente burocráticos: correctores, escribanos, secretarios… Así pues, en torno a la escritura aparecen diversos personajes especializados, a los que se presenta como personas cultas y con gran prestigio social.

En esa época de escasa alfabetización, saber leer y escribir, por tanto, es signo de cultura, y por tanto de autoridad, de ascendencia. El mayor ejemplo de esto es el prestigio que tenían las universidades y los universitarios, como comentábamos.

El libro visto desde el punto de vista material es aludido, por ejemplo, en algunos pasajes donde los protagonistas visitan una imprenta en Barcelona (Martín Abad 1997) y examinan diversos títulos de libros, hasta que se topan con *El Quijote* apócrifo, lo que aprovecha don Quijote para volver a criticarlo. En esta parte, interesan en todo caso las alusiones de índole técnica y material, pero también se alude a la legislación en torno a la edición (privilegios de impresión).

Datos técnicos y específicos del mundo de la imprenta, o del mercado y comercio del libro, aparecen continuamente en la novela, como cuando se menciona la historia de don Quijote como libro impreso al principio de la segunda parte, incluso se mencionan las tiradas y el número de ejemplares y lo vuelve a hacer en otras partes.

En cuanto a la tipología de estos libros, no sólo se mencionan los caballerescos, sino que también hay una cultura libresca mucha más amplia, en la que entran obras de todo tipo. Se establece una diferenciación entre el libro manuscrito y el impreso, estableciendo que el impreso tal vez tenga más calidad por pasar por filtros de editores, censura e impresores.

Bibliotecas y Archivos

Las bibliotecas y los archivos también toman un papel relevante en la obra, especialmente las primeras. La principal, protagonista en el capítulo VI, es la biblioteca de don Quijote. Ésta, de unas dimensiones muy considerables para la época y que ocupa todo un aposento de la casa, está formada por tres núcleos principales: libros de caballerías, novelas pastoriles y poesía heroica. En contraste, tenemos las bibliotecas de otros personajes de la novela como la del ventero y la del Caballero del Verde Gabán.

En resumen, todos estos diferentes aspectos y hábitos propios de la cultura letrada que hemos señalado nos llevan a concluir que *El Quijote* es sin duda un compendio de las prácticas, usos y componentes de la Cultura Escrita de la época –prácticas letradas–, dada la variedad, calidad y cantidad de los testimonios al respecto.

Nuevas prácticas letradas desde *El Quijote* y los mecanismos intertextuales e interdiscursivos

Las continuaciones, versiones, adaptaciones y reescrituras de *El Quijote* han sido muy numerosas, hasta el punto de constituir el objeto de investigaciones de gran alcance (Sánchez Mendieta 2004), tanto a nivel general como en ámbitos específicos, como es el caso de la Literatura Infantil y Juvenil (Sánchez Mendieta 2003).

A partir del concepto de "transtextualidad" del texto de Genette (1982) se ha insistido no sólo en el análisis de un texto como una unidad comunicativa dotada de sentido en sí misma, sino también como una unidad que se relaciona con otras unidades, pues está claro que los textos no se producen ni se leen tampoco de forma aislada, sino en interacción con otros textos, entre los cuales se reconocen vínculos.

Lo que pudiéramos llamar "literatura quijotesca" se presta especialmente bien a estas relaciones, porque no olvidemos que, desde el principio, *El Quijote* de Cervantes ha inspirado a muchos otros libros, según diversas relaciones explicadas por Genette, que explicamos brevemente, aplicándolos a las reelaboraciones a partir de *El Quijote*.

Intertextualidad e interdiscursividad

El concepto de intertextualidad, ya avanzado por los formalistas franceses, como J. Kristeva (1968) y luego reexaminado por diversos teóricos de los textos y la didáctica como Mendoza (1999) implica la relación de copresencia entre dos o más textos.

Desde Unamuno a Andrés Trapiello, son innumerables las obras que han creado estos puentes entre la obra de Cervantes y ellos. Pero también se dan casos de lecturas más alternativas y transgresoras, como esta parodia intertextual escrita por un preso (AJJ 2007):

> Yo, don Quijote de Madrid, caballero de la triste figura, junto a mi fiel escudero Fermín, hombre de muchas palabras, cabalgábamos con mi moto Rocinante, en busca de mil aventuras.
>
> Digo de la Triste Figura, porque cuando yo entré en esta Gran Hacienda de nombre Altamira, no medía más de metro y medio y no pesaba más que el plumaje de una gallina escuálida.
>
> Ahora las cosas han cambiado. Puede que gracias a los menús de esta consabida pensión, que no prisión, donde a veces uno no come ni bebe lo que quisiera.
>
> El caso es que ahora viene a mi recuerdo, las grandes aventuras vividas junto con mi fiel escudero. Aquella olla con más carne de lentejas, cabalgando por los montes para ver a mi bella Dulcinea de Vallecas, de faldas cortas y tanga rojo… ¡Ay, mi bella Dulcinea, loquito me tienes!
>
> No puedo evitar pensar en ti cada día, cada noche cuando me quito mi armadura y el casco de la moto; cuando lo pongo sobre la barra del bar, mientras pido una caña que me refresque la garganta.
>
> Por tus huesos recorreré las telas de tu corazón. Si tu hermosura me desprecia, mal podré sostenerme en esta ciudad, en este barrio de delincuentes, de mala gente, donde no existen los caprichos, los buenos colegios, el buen vestir y las buenas maneras en la mesa… Este mundo no es como el que pudiéramos haber soñado o como el que podemos ver en la televisión, donde se pasean de fiesta las guapas modelos y los metrosexuales de moda.
>
> Tú y yo Dulcinea, somos de una pasta muy distinta. Hemos nacido en el fondo del hollín y de la miseria, en mitad del desierto donde no hay flores ni vegetación, donde no hay colorido, y donde la flor más bella es el cactus. Lleno de espinas y seco de jugo. Así eres tú mi bella Dulcinea, seca y llena de espinas… con tu tanga rojo y tu desesperación. Así eres tú y así soy yo. Fiel a nuestra miseria pero fiel a nuestra esperanza. Lejos, muy lejos de esas fiestas de alterne de gente guapa, y cerca, muy cerca de un bar guarro y asqueroso en mitad de Vallecas, donde vienen a comer los obreros y donde algún que otro yonqui se acerca para pedir un euro o la llave del baño.
>
> Nuestro tiempo y nuestro lugar no es producto de una locura imaginativa como la que le pudo ocurrir a don Quijote.
>
> Nuestro tiempo es la cruda realidad, y la negra desesperanza de donde nos ha tocado vivir.
>
> Querida Dulcinea, cuando llegue la hora no hagas ruido. Sé que olvi-

daré tu paso al poco de irte. Cierra la puerta y no mires atrás. No me eches de menos nunca. Yo tan sólo intento salir de aquí. Yo tengo muy claro que perdí mi oportunidad. Terminaré en Meco o muerto en cualquier sucia esquina, pero nadie podrá arrebatarme el recuerdo de tu perfume, el recuerdo del movimiento de tus caderas al andar, ni el color rojo pasión de tu tanga.

¡Ay, mi bella Dulcinea… loquito me tienes!

"Loquito me tienes…"
Primer premio de creación literaria

En esta misma línea humorística, podemos citar esas otras obras que han partido de *El Quijote* pero no como texto sino como símbolo o icono. En concreto, el Instituto Cervantes de Utrecht organizó la Exposición "Kitsch-ote" en 2005, que daba una visión alternativa de la iconografía quijotesca[1].

Bajo el título "Kistch-ote", e imbuidos de humor cervantino, se ofreció una muestra heterogénea de imágenes, figuras, dibujos y objetos decorativos representativos de este universo *kitsch* cuyo valor residía en la mirada irónica de quien lo contemplase.

Ilusión óptica

Paratextualidad

Se define como la relación entre un texto y su paratexto (esto es, lo que rodea al cuerpo principal del texto como títulos, epígrafes, notas a pie de página, ilustraciones, etcétera). En un sentido más aceptado por todos, se habla de las portadas de un libro como paratexto, y también son para-textos (en el sentido del prefijo griego), las ilustraciones, que han venido a conformar una iconografía quijotesca.

Metatextualidad y architextualidad

Hablamos de metatextualidad cuando usamos el texto para hablar de sí mismo, es el "auto-referimiento", en forma de crítica o de cualquier otra mención. El caso más famoso es *El Quijote*, donde el personaje comenta sobre la difusión de su propio libro, como ya se ha referido antes. En cuanto al architexto, se trata de un denominador común, de un patrón, como podría ser un cuento de hadas, o un episodio de aventuras.

En relación a *El Quijote*, entendemos que hay diversas versiones que continúan esas propuestas de "juego" de "autorreferimiento", como este *collage* del pintor Octavio Campo, donde, como en un mosaico, cada pieza por sí misma y el conjunto que forman, incitan a la lectura "cifrada", a la lectura entre líneas propia de *El Quijote*.

Hipotextualidad e hipertextualidad

Daniel Chandler (1999) sustituye el término *hipertextualidad* definido por Genette (1982) por el de *hipotextualidad* con el fin de dotarle del significado actual. Aunque la relación aparente parece clara entre *Hipertexto* e *Hipotexto*, para destacar que éste es un texto subyacente de aquél, en la práctica Hipertexto se asocia ya a texto electrónico o informatizado. En este sentido, entendemos por Hipertexto no sólo un texto que contiene a otro, sino a un texto o "nodo" informativo que puede llevar al lector/receptor directamente a otros textos/nodos en la Red, sin importar su localización.

En suma, el hipertexto se basa en nodos y enlaces, o tópicos y conexiones, pero en este uso ya aceptado, se diferencia bastante del uso que hace Genette. En este caso, todo el mundo conoce la "versión canónica" de *El Quijote*, pero las nuevas prácticas letradas se dan a menudo en formatos de multimodalidad (blogs, prensa digital...), y esto suele suponer imágenes de *El Quijote* en lenguajes y soportes diversos.

En concreto, vamos a hablar del teatro y del videojuego a propósito de *El Quijote*. ¿Qué tienen en común estos dos "géneros"?, que ambos se *juegan*, y así cumplen las expectativas de muchos "lectores" de última generación. Por ejemplo, tenemos el Teatro Infantil "El Quijote", del Teatro Kumen, combinando títeres, actores…[2].

Lo mismo está pasando con la traslación de *El Quijote* al mundo del

[1] Véase el Blog "Viaje kitschotesco" a través de Internet. Blog de Emilio Quintana para la Exposición "Kitsch-ote" / Instituto Cervantes de Utrecht - abril 2005. URL http://kitschote.blogspot.com

videojuego. Tenemos estas primeras versiones, más toscas, en Spectrum, pero en la actualidad ya han surgido videojuegos bastante más elaborados que actúan con *El Quijote* como hipotexto, y que en su propio nombre usan un juego de palabras: *Donkey Xote.*

La sinopsis que da la empresa (Filmax) descubre hasta qué punto la inversión carnavalesca que según Bajtin (1974) alienta la obra, es llevada a la práctica desde códigos actuales. El punto de vista del animal, tomado como protagonista, y las disonancias respecto a la versión canónica, subvierten la obra pero a la vez la ratifican, puesto que el patrón del viaje, los desafíos, Dulcinea, etcétera, se mantienen, a pesar de los cambios de ambientación.

La relación del texto con otros textos, con el soporte material o con su entorno no acaba en estas categorías de Genette (1982). También se han sugerido otros elementos no menos distintos, como el "peritexto" o el "epitexto", es decir, lo que rodea a un texto, lo que está en torno a un texto. Así, en los carteles, los displays, las carátulas de películas, campañas de promoción, iconos de todas clases… son elementos mediadores que ayudan a fijar el significado de la serie. Como la campaña institucional de la Comunidad de Castilla-La Mancha. Tras la silueta básica, se percibe toda una serie de elementos constructivos, como un "mecano", que nos sugiere la imagen de don Quijote como un engranaje, un "cerebro" poblado de complejos sueños.

En resumidas cuentas, el análisis de los problemas de la cultura escrita en relación a *El Quijote*, y su extrapolación al mundo actual, nos hace pensar que ambas situaciones se parecen en bastantes aspectos. Frente a la *cultura letrada* clásica de segregación entre "cultos" y "(semi)analfabetos", hoy los "productos" que triunfan tienen una vocación claramente generalista, igual que en *El Quijote* se (auto)celebra su éxito de esta manera:

> Los niños la manosean, los mozos la leen, los hombres la entienden y los viejos la celebran, y, finalmente, es tan trillada y leída y tan sabida de todo género de gentes, que apenas han visto algún rocín flaco, cuando dicen: "Allí va Rocinante" (Segunda parte, cap. III, p. 572).

Lo que hemos llamado "prácticas letradas" en y desde *El Quijote* tiene que ver, pues, con la posibilidad de integrar textos, géneros, discursos, pues probablemente hoy Cervantes también los habría integrado de algún modo.

Videojuego

Donxey Xote

Referencias bibliográficas

AGUIRRE ROMERO, J. M. "Fernando Bouza: la Historia es un Arte de la Memoria (Entrevista a Fernando Bouza)". *Espéculo, Revista de Estudios Literarios.* [en línea]. 1999, 12. [ref. de 14/06/2008]. Accesible en Internet: http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/bouzaen.html

A. J. J. "Loquito me tienes… (1er premio de Creación literaria desde la privación de la libertad)". *Revista Babel*. [en línea]. 2007, 1. [ref. de 15/06/2008]. Accesible en Internet: http://www.cabemostodos.es/papel.html

BAJTIN, M. (1974). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Barcelona: Barral Editores.

BAJTIN, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.

BARTON, D. y HAMILTON, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Londres y Nueva York: Routledge.

BERNÁLDEZ, A. (2000). *Don Quijote, el lector por excelencia: (lectores y lectura como estrategias de comunicación).* Madrid: Huerga y Fierro.

[2] Espectáculo dirigido al público infantil que combina la manipulación de títeres con el ejercicio teatral de actores y actrices. Constituye una formidable adaptación de *El Quijote*, desarrollando el argumento de la obra mediante la representación de varias escenas de la genial novela de Cervantes, y utilizando como hilo conductor a uno de sus personajes, el bachiller Sansón Carrasco.

Cartel CLM

BUENO, G. (2003). "Los ingenios del Mingote", *CIC: Cuadernos de información y comunicación*, 8, 199-238.

CERVANTES, M. (2005). *Don Quijote de la Mancha.* Edición IV Centenario. Madrid: Alfaguara.

CHANDLER, D. (*et al.*, 1999). *Semiótica para principiantes*. Ecuador: ABYA-YALA.

CHARTIER, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.

— (2001). "¿Muerte o transfiguración del lector?". *Revista de Occidente*, 239, 72-86.

— (2006). "Materialidad del texto, textualidad del libro". *Orbis Tertius: Revista de teoría y crítica literaria*, 12.

CHEVALIER, M. (1980). "Cuento folklórico, cuentecillo tradicional y literatura del Siglo de Oro", en GORDON, A. M. y RUGG, E. (dirs.). *Actas del VI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas (1977)*. Toronto: University of Toronto.

ECO, U. (1977). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.

— (1993). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.

GENETTE G. (1982). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

KALMAN, J. (2008). "Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita". *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107-134.

KRISTEVA, J. (1968). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos.

MAESTRO, J. G. (1995). "Lo fantástico y lo maravilloso en la aventura de la cueva de Montesinos". *Actas III-CIAC*, 439- 461.

MARÍN PINA, M. C. (1993). "Lectores y lecturas caballerescas en el Quijote", en VV. AA. *Actas del Tercer Coloquio Internacional de la Asociación de Cervantistas.* Barcelona: Anthropos y Ministerio de Asuntos Exteriores, 265-273.

MARTÍN ABAD, J. (1997). "Alcalá de Henares, 1547-1616: talleres de imprenta y mercaderes de libros", en VV. AA. *Cervantes y Alcalá de Henares*. Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos, 3-9.

MARTOS GARCÍA, A. (2008). *Creación de un sistema de información sobre "La Cultura Escrita" en el Quijote.* Universidad de Extremadura (Tesis doctoral inédita).

MENDOZA FILLOLA, A. (1999): "El tratamiento de la literatura desde una perspectiva intertextual.", en VV.AA. *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar: actas del I Congreso Internacional sobre Educación Lingüística y Literaria en el Contexto del Sistema Educativo*. Granada: Universidad de Granada, 21-44.

SÁNCHEZ MENDIETA, N. (2003). "Lecturas infantiles del Quijote por parte de algunos escritores franceses de principios del siglo XX", en LUCÍA MEGÍAS, J. M. y CASTILLO MARTÍNEZ, C. (Coords.). *Decíamos ayer…: estudios en honor a María Cruz García de Enterría*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 333-340.

— (2004). *Reescritura y adaptación: el caso del Quijote*. Universidad de Alcalá de Henares (Tesis doctoral inédita).

SIERRA, L. (2004). "Analfabetos y cultura letrada en el siglo de Cervantes: los ejemplos del Quijote". *Revista de Educación*, número extraordinario: *Quijote y Educación*, MEC, 49-59.

STEINER, G. (1992). *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y de la traducción*. México: Fondo de Cultura Económica.

VALERO, M. A. (2002). "El morisco aljamiado, traductor del Quijote: La imagen de la traducción y la labor de su artífice recreadas en la obra de Cervantes", en *Portal temático de humanidades Humánitas*. Venezuela, Escuela de Idiomas Modernos Facultad de Humanidades y Educación Universidad Central de Venezuela.

VIÑAO FRAGO, A. (2004). "Oralidad y escritura en el "Quijote": ¿oposición o interacción?". *Revista de Educación*, número extraordinario: *Quijote y educación*, MEC.

Ruiz, María Jesús
"Repertorio tradicional infantil de Cádiz: texto, rito, gesto y símbolo", en *Revista OCNOS* nº 5, 2009, p. 69-86.
ISSN 1885-446X.

Repertorio tradicional infantil de Cádiz: texto, rito, gesto y símbolo*

María Jesús Ruiz
Universidad de Cádiz

PALABRAS CLAVE:
tradición oral infantil, retahílas, canciones, Cádiz (España)

RESUMEN:
El repertorio infantil de tradición oral recogido en la provincia de Cádiz en los últimos veinte años reúne un corpus frondoso de retahílas y canciones. El trabajo propone, en una primera parte, una clasificación del repertorio atendiendo a la organización poética de los textos. En una segunda parte, se intentan descifrar los ritos, motivos y símbolos que pertenecieron al mundo folklórico adulto y que –refugiándose en el *grado cero* de la transmisión tradicional– han quedado confiscados por el folklore infantil.

KEYWORDS:
oral tradition, children literature, nursery rhymes, songs, Cadiz (Spain)

ABSTRACT:
The repertoire of oral literary tradition for children collected in the province of Cadiz during the last twenty years gathers a complex corpus of nursery rhymes and songs. This article intends, on the one hand, to propose a clasification of this repertoire concerning the poetic structure of these texts, and, on the other hand, to find out the rituals, motifs and symbols which belonged to the adult folklore and which, attending to the *zero degree* of traditional transmission, have been absorbed by children folklore.

Las recolecciones de tradición oral que se han venido haciendo en la provincia de Cádiz en los últimos veinte años han ido arrojando un corpus de retahílas y canciones infantiles ciertamente enjundioso, cuya consideración resulta inexcusable para valorar la tradición romancística y lírica de la provincia[1].

El cancionero lírico gaditano distribuye su atención en tres ámbitos: el de la canción laboral y festera de la comunidad adulta, el de la Navidad como rito específicamente religioso, y el de los niños, considerados estos como particulares re-creadores de la tradición. Los dos primeros grupos constituyen repertorios francamente ricos en su diversidad. Los cientos de textos que dan cuenta del quehacer lúdico y laboral de los transmisores adultos evidencian la pervivencia hasta no hace mucho de una sociedad estructurada por hitos folklóricos: hay cantos de saloma para las faenas marineras, de gañanía y de arrieros para las del campo; innumerables canciones amorosas ejecutadas en reuniones de mujeres, bien en torno a labores domésticas, bien como divertimento en ratos de ocio; más canciones amorosas articulando acontecimientos festivos concretos, primaverales o veraniegos; otras muchas canciones, en fin, burlescas, satíricas, jocosas, trenzadas en la cotidianidad múltiple de las gentes de aquí. Algo similar ocurre con el cancionero navideño, homogéneo en su orientación piadosa pero multicolor en sus manifestaciones: recreaciones de la figura de la Virgen, numerosas escenas

* Fecha de recepción: 18/11/2008
Fecha de aceptación: 19/01/2009

* Una primera versión de este trabajo fue presentada como conferencia en las *III Jornadas de Literatura de Tradición Oral* organizadas por el CEP de Jerez (Cádiz) entre el 16 y el 19 de abril de 2002, y celebradas en la Fundación Caballero Bonald.

[1] Sobre el ya catalogado romancero gaditano, véase Ruiz Fernández (1990) y Atero (1996). Para algunas muestras representativas del cancionero lírico de la provincia de Cádiz: Ruiz Fernández, 1991, 1995, 2000 y 2008; y Atero y Ruiz Fernández, 1990.

relacionadas con el nacimiento del niño, o con su infancia, o con el mundo de los pastores, canciones petitorias para el aguinaldo navideño, etcétera.

Pero siendo estos repertorios tan desbordantes, apenas sí resisten la comparación con la frondosidad del cancionero infantil. Lo atestiguan, antes que nada, sus casi doscientos temas diferentes. Los niños de Cádiz —como los del resto de la comunidad panhispánica— han tenido una canción, una retahíla, una salmodia, un trabalenguas, para dar intensidad a cada momento de su infancia, y de ello da buena cuenta este repertorio, transmitido mayoritariamente ahora por los que ya no son niños.

Sabido es que los niños son partícipes de la transmisión tradicional al menos en dos sentidos: como receptores, en un primer momento, de los textos que la madre emplea para canalizar su afectividad y, después, como re-creadores de pleno derecho en la continua actividad lúdica que regula sus relaciones con otros niños. A la primera modalidad pertenecen textos de todos conocidos, y recogidos en las encuestas con frecuencia: por ejemplo, los que se centran en contar o dar nombre a los dedos de la mano, o los que acompañan al acto materno de acariciar, balancear, vestir o hacer cosquillas al niño[2]. Aunque es evidente que caen dentro del repertorio infantil, prescindiré de estos en el análisis, por dos razones: a) la obligada intervención de un adulto en el proceso de transmisión de tales textos coloca a estos en una consideración gramatical —poética— diferente; y b) el uso explícitamente didáctico que se hace de muchos de estos textos los distancia del uso específicamente lúdico que los niños asignan a su propia actividad re-creadora.

Me centro, por tanto, en la consideración de las canciones que los niños emplean en sus juegos, que aprenden de manera espontánea en la convivencia con otros niños, y que relegan al recuerdo una vez se han hecho adultos[3].

La primera dificultad que entraña el repertorio aparece al intentar una clasificación orientadora del mismo. Cada versión infantil es el resultado de un compendio de incidencias que solo en parte tienen que ver con lo textual, de manera que el texto propiamente dicho es un elemento más, hasta el punto de quedar desprovisto de cualquier sentido si en su análisis no tenemos en cuenta otros factores como el tipo de juego al que se aplica, el gesto que lo acompaña o el ritmo con el que se actualiza[4]. En consecuencia, la propia naturaleza del repertorio hace inviable una clasificación temática, empleada convencionalmente y con resultados efectivos en otros sectores de la oralidad literaria. De hecho, tal criterio aplicado a este corpus produce, a veces, más una ruptura de vínculos entre textos emparentados que otra cosa. Las versiones de *Diez perritos* (nº 18), por ejemplo, articuladas en el esquema numeral, tienen más que ver con el tema de *Las horas* (nº 19) que con cualquier otro texto protagonizado por animales.

Tampoco la clasificación funcional arroja más luz sobre la poética de este cancionero. Determinar a qué juegos o entretenimientos se aplican y qué papel cumplen en la comunicación poética de la comunidad transmisora infantil resulta, en tal sentido, un criterio insuficiente e incluso, en ciertos casos, confuso. Si el cancionero lírico adulto distribuye sus temas —e incluso los soportes estróficos— con más o menos nitidez según la función a la que se aplican, los textos infantiles, dotados de una poderosa capacidad de desplazamiento, aparecen adscritos a las actividades más diversas. Encontramos así que una serie de versiones que textualmente mantienen una gran uniformidad entre sí, se documentan, sin embargo, aplicadas a usos muy dispares: como canción de corro o de comba, como fórmula de sorteo, como trabalenguas, como invocación, como juego de pelota o de piedras, o de columpio, o como simple sonsonete verbal.

[2] Traigo a colación dos repertorios muy completos: el sefardí de Weich-Shahak (2001), y el madrileño de Fraile Gil (1994).

[3] Es verdad, por otra parte, que este repertorio incluye, aunque de forma minoritaria, algunos romances. Me referiré a ellos de manera ocasional, para mejorar la comprensión de tal rito o tal símbolo, pero tampoco los tengo en cuenta para trazar el perfil textual del cancionero infantil, al que –entiendo– debo caracterizar antes que nada como parte de la lírica tradicional, distinta al romancero en su configuración literaria.

[4] Sobre la naturaleza particular de las canciones infantiles, véase Cerrillo, 2008, donde, con buen criterio, el autor define este corpus como "canciones escenificadas".

En conclusión, parece que solo la forma de desenvolverse el texto, la estructura, puede dar la clave de una ordenación comprensible, que permita acceder al cómo organizan los transmisores niños su mundo poético. El primer criterio, pues, pasa por guiarse por la estructura y procedimientos textuales y, a partir de ellos, determinar en la medida de lo posible las funciones a las que cada parte del repertorio se aplica.

Desde el punto de vista de la organización textual, el cancionero infantil gaditano admite una división básica entre dos categorías: retahílas y canciones.

Utilizo el término en el sentido que Ana Pelegrín le asigna: "La retahíla es la poesía lúdica, de escasos o múltiples elementos; el decir poético de los niños, de escasa comprensión lógica. La palabra acompaña al juego, convirtiéndose ella misma en juego, y es tratada como un juguete rítmico oral, dando paso a libres asociaciones fónicas". (1999: 219). La retahíla, pues, no es adivinanza, ni canción lírica o narrativa, ni romance. Bajo tal denominación pueden agruparse múltiples formas móviles, cambiantes de letras, cantarcillos, rimas, juegos, dichos, fórmulas o patrañas, invariablemente adaptadas a la escena del juego, y componiendo un repertorio heterogéneo pero identificable con otras ramas de la cultura popular europea: las *comptines* francesas, las *lengas lengas* portuguesas o las *filastrocche* italianas[5].

Las muestras nº 1 y 2 son representativas de lo que acabamos de definir como retahíla. Las versiones de *Pipirigaña* encierran todo el misterio de estas "pedacerías rimadas". Son textos que evidencian el poder de la tradición oral infantil para conservar bajo las siete llaves del sinsentido significados ancestrales que, sin saberlo nosotros, nos informan como individuos de una cultura determinada. En el estudio preliminar del *Repertorio infantil sefardí* (Weich-Shahak, 2001), Ana Pelegrín (2001) aclara –por la comparación de este tema con textos del Siglo de Oro y con versiones iconográficas de los mismos– que el personaje evocado de *Pipirigaña* es descendiente del Pez Pecigaña, una figura de comparsa carnavalesca emparentada con otros peces festivos, como la sardina y su entierro burlesco el miércoles de ceniza. Al mismo tiempo, la hazaña que se le atribuye al personaje (matar una araña) se documenta como chanza usual entre los siglos XVI y XVII, en comparaciones paródicas de escenas caballerescas con ridículos percances cotidianos, escena que resulta inevitable comparar con la que inicia la acción de un cuento folklórico de antigua raigambre: el de *El sastrecillo valiente*, coronado como príncipe tras la portentosa heroicidad de matar siete moscas de un golpe. En el mismo contexto del carnaval, la vieja que cierra muchas versiones, agazapada en un rincón, figura luctuosa en contraste con la de Pipirigaña, remite sin duda a una representación de Doña Cuaresma.

Jardinera (nº 2), por su parte, es emblemática de la segunda categoría, la de canciones. Sus versiones informan de la vocación infantil de ensayar el mundo adulto. Este tema, como otros muchos, se adscribe a la escenificación primaria del ritual de elección de novia. La aparición de la mujer-niña en estas condiciones la comparten la canción lírica y el romancero (Pelegrín, 1989), preñado también de figuras femeninas que viven el momento decisivo –a veces trágico– de incorporarse al mundo adulto: sometidas al deseo incestuoso de sus padres (*Delgadina*), decididas a asumir el deber de ir a la guerra (*La doncella guerrera*), angustiadas por su forzosa reclusión en un convento (*Monja a la fuerza*), citándose en secreto con su primer amor (*Las hijas de Merino*), o interrumpiendo la monotonía infantil del bordado para caer en manos de un amante raptor (*Santa Elena*). Aquí, la mujer-niña hace su primera entrada en el "jardín del amor", espacio erótico-

[5] Ana Pelegrín ha definido y explicado la naturaleza y la poética de la retahíla en diversas publicaciones, afinando en lo posible matices difíciles de explicar. Véase principalmente 1999: 219-221; 2006; y 2008.

amoroso que la aleja de la inocencia infantil y la coloca ante la crucial decisión de elegir pareja.

El repertorio específico de las retahílas es susceptible, en un segundo paso, de organizarse en dos modalidades textuales: la de la retahíla-escena y la de la retahíla-cuento.

Como dejan ver las muestras nº 3, 4, 5 y 6, la retahíla-escena suele tener una extensión mínima, está dominada por la expresión sincrética de una idea, o a veces de un sonido, y revela en su configuración poética una supeditación absoluta del texto al juego, hasta el punto de que la palabra parece interesar más por las posibilidades lúdicas de su fonética que por su significado simbólico. Las retahílas-escenas también se caracterizan por la aparición brevísima y fugaz de personajes diversos que no reciben ninguna cualificación, de manera que, a veces, quedan asociados a acciones que parecen absurdas pensadas desde la lógica: pollitos a los que le pican las orejas, palomitas que suben y bajan en una actividad falta de sentido, una vieja que mata a un gato, una gallina perdida, un negrito que porta un farol, un San Pedro calvo al que le pican los mosquitos, un San Juan "de la tripa rota", Don Melitón, un Miguel que pone la puerta al revés, etcétera.

Por su parte, las retahílas-cuento desarrollan una de las tendencias más diferenciales de la poesía infantil de tradición oral: la acumulación, por repetición, de elementos. Las retahílas-cuento son, así, los textos que dicen historias de nunca acabar, a veces disparatadas y, en cualquier caso, articuladas en un esquema enumerativo, encadenado o acumulativo. Sirven de ejemplo las muestras nº 18 y 20.

Es en esta estructura de las retahílas-cuento donde puede apreciarse con mayor nitidez la puesta en práctica de un recurso característico de la poética infantil: la ampliación de un núcleo temático en una serie inacabable de repeticiones. El recurso se hace notar especialmente en la adaptación de ciertos temas romancísticos al contexto de los niños y convive sin conflicto –pero de modo paradójico– con la tendencia opuesta, la de la simplificación del discurso. Encontramos así que, en muchos casos, la aclimatación al juego de un romance de la esfera adulta conlleva una reducción extrema de la narratividad y, en todo caso, una omisión de detalles o exornos que retarden el desarrollo del relato (Atero y Ruiz, 1989). Frente a esto, en otras ocasiones el mismo desplazamiento desde una comunidad transmisora a otra implica lo contrario, es decir, la ampliación de la narración en series asociativas que agotan las posibilidades de evocación del texto. Sucede con frecuencia, por ejemplo, en muchas versiones infantiles del romance de *Dónde vas, Alfonso XII*.

Consideradas ahora globalmente, las retahílas informan sobre la diversa funcionalidad que el texto poético tradicional adquiere en la comunidad transmisora infantil. La funcionalidad de los textos se distribuye entre las retahílas empleadas en *conjuros e invocaciones*, dominadas por el poder mágico de la palabra; las *religiosas*, emparentadas con la iconografía cristiana de corte popular; las *de sorteo*, muy numerosas y adscritas a la costumbre infantil de jugar con el azar; *las dialogadas*, que ponen en práctica una interlocución primaria; *las de escenificación*, directamente implicadas en las relaciones entre texto y gesto del mundo poético de los niños; y las de *burlas y parodias*, expresión carnavalizada del mundo adulto y de alguno de sus mitos más intocables[7].

Las retahílas mágicas (conjuros e invocaciones) encierran en su formulación aparentemente absurda la confianza en el poder sobrenatural de la palabra, hoy descartado de nuestra cotidianidad, pero vivo en la percepción de los niños. La brevísima *Cura sana* (nº 7), por ejemplo, que sigue actuando como bálsamo de las heridas infantiles, nos

[7] Parto de la clasificación propuesta por Ana Pelegrín para su catálogo de retahílas en Andalucía (1999: 220-221).

trae el eco de viejas prácticas hechiceras. Documentada en prácticamente todos los rincones de la comunidad panhispánica, demuestra –como comenta Fraile Gil (2001: 5-47)– su condición casi apátrida, actualizándose allá donde siente y sufre el hombre. Un caso similar es el de la conocida *Que llueva* (nº 8), plegaria de la que Susana Weich-Shahak (2001: 96-98) ha recogido versiones similares entre los sefardíes de Grecia y Turquía. Comenta esta investigadora al respecto que algunos de sus informantes, al recordarla, evocaban cómo el maestro (el rabino), en tiempos de sequía, conducía a los niños de la escuela, en filas, hasta el campo o hasta el cementerio, para allí decir la oración, y aseguraban que, al regresar, venían ya empapados por la lluvia concedida. Una fe en el candor infantil que al menos entre los propios niños se mantiene, si hacemos caso a una informante gaditana de seis años, que al cantarnos su versión nos explicaba que la usaba con los compañeros del colegio "para que llueva cortito"[8].

El grupo de retahílas religiosas está representado por las muestras 4 y 5. Estos y otros temas actualizan también la capacidad del repertorio infantil para vincularse –desde el sinsentido de la fórmula lexicalizada– a símbolos de nuestro primer sustrato cultural. Es evidente que los niños "dicen" un texto del que aprecian la imagen lúdica de unas palomas que revolotean por el aire; pero también es evidente, desde nuestra comprensión adulta, que los textos nos hablan de una representación folklorizada del Espíritu Santo y, más en concreto, de la iconografía del misterio de la Trinidad. Tal circunstancia se ratifica en muchas oraciones infantiles, como la de *Las cuatro esquinitas*, cuyos angelitos guardianes aparecen como "malajimes" en la tradición oral sefardí. Weich-Shahak (2001: 98-101) identifica los "angelitos" de la tradición peninsular con los arcángeles, mientras que los "malajimes" de las versiones griegas, adscritos a la tradición judía, se hacen explícitos como Mijael, Gabriel, Uriel y Rafael, los ángeles del Apocalipsis. En cualquier caso, los personajes protectores que mecánicamente colocábamos en los cuatro vértices de nuestra cama infantil antes de cerrar los ojos, parecen tener un primer fundamento –según recoge Fraile Gil (2001: 17-18)– en la imagen de los cuatro guardianes que custodiaban la cama del rey Salomón, y que describe el *Cantar de los Cantares*.

El numeroso conjunto de las retahílas de sorteo resulta especialmente idóneo para apreciar la convivencia, en el repertorio de los niños, de los distintos niveles de la tradición, es decir, de distintas generaciones (Pelegrín, 2001: 47-48). Desde este punto de vista, este grupo alterna una mayoría de textos de indudable incorporación tardía, como el de *Dos conejos* (del siglo XX, nº 12), con otros cuya prolongada vida tradicional está atestiguada por su documentación en textos del Siglo de Oro o por su pervivencia en las comunidades más alejadas de la diáspora sefardí; es el caso, por ejemplo, de *Una dola* (nº 13).

La estructura dialógica, y la propia función como diálogo, marca la diferencialidad de una pequeña parte del corpus, en la que se incluyen, entre otros, los temas de *La gallinita ciega*, *Dónde están las llaves*, *Quién se ha muerto* o *Qué es ese ruidito* (muestras 14, 15, 16, 17 y 24). La articulación del texto tradicional en una alternancia de preguntas-respuestas es propia, para algunos autores, de conjuros y ensalmos. Quizá la función mágica se encuentre en la primera fundamentación de estos textos, pero en nuestra recolección lo que de manera más palpable hemos observado es que es en los temas dialogados donde se hace más evidente la organización poética binaria, inherente –según Bowra (1984)– a la expresión artística de las sociedades primitivas. Desnudos los textos de la más mínima narratividad,

[8] Informes dictados por Mercedes Palma Ruiz, de 6 años de edad. Recogidos por María Jesús Ruiz el 8 de marzo de 2002.

exentos casi por completo de imágenes evocadoras inteligibles o no, se presentan como soportes mínimos y esenciales de la comunicación. Con ellos los niños ensayan su dimensión social, se enfrentan por primera vez al ejercicio crítico de debatir, de encontrar respuesta a cada pregunta. En una adaptación del debate a la comprensión infantil, la respuesta correcta es la rima correcta y, en consecuencia, muchos textos devienen en un juego exclusivamente fónico dominado por la "verdad" de la asonancia, que descarta de antemano cualquier significado "razonable"[9].

Un buen número de retahílas están unificadas por la intersección indispensable del texto y el gesto. Temas como *Los pollitos mi compare* (nº 3), *Recotín recotán* (nº 11), *Reloj reloj, Cómo planta usted las flores, El Juego Chirimbolo, Pase misí* (nº 34) o *La cojita* (nº 22) pierden por completo su entidad si se les considera disociados de acciones diversas como saltar, pegar, tocar, asustar, atrapar, esconder, caerse o correr. Tal supeditación del texto al gesto induce a pensar, en un primer momento, que es en estas versiones donde el interés por la función lúdica excluye cualquier otra intención. Sin embargo, estas son las retahílas más cercanas, por su funcionalidad, a la voluntad de enseñar-aprender que se hace más palpable en el repertorio de canciones. De este modo, las retahílas de acción-escenificación retoman el cauce de los primeros juegos maternos, en lo que se refiere al uso del texto como vía de conocimiento del cuerpo infantil. Ya en un estado semi-adulto, el niño sustituye la salmodia de *Los cinco lobitos* que le ayudó a conocer sus dedos por estas otras, encaminadas a conocer sus manos, sus pies, sus brazos, y también encargadas de discernir entre detrás y delante, o de contar, o de memorizar. Desde este punto de vista, este grupo de textos se emparentan —como si se tratara de un estado previo— con las retahílas-cuento, ya orientadas explícitamente a enumerar, a encadenar con cierta lógica series de alguna extensión, o a ejercitar la memoria por medio de la acumulación.

Personajes del ámbito de la religiosidad popular como San Pedro, San Juan, Santa Teresa o Santa Catalina, o pertenecientes a nuestra mitología literaria, como Sancho Panza, protagonizan el último grupo de retahílas-escena: las burlescas y paródicas. La mayoría de las veces, el efecto jocoso se obtiene por el recurso de humanizar figuras que gozan de una cierta sacralización en el mundo folklórico adulto; humanización que pasa, por ejemplo, por asignar a tales personajes acciones que, por nimias y cotidianas, resultan ridículas (*San Pedro*, nº 23, o *San Juan*, nº 24), o incongruentes, pues se oponen a la configuración convencional del personaje (*Sancho Panza*, nº 26). La parodia de lo sagrado alcanza también a la oración (*La señal de la cruz*, nº 25) y, en ocasiones, tiene la capacidad de invertir el sentido de un mensaje trágico acrisolado en otra parcela de la tradición oral. Es el caso de la muestra nº 27, *Catalina, hija del rey moro*: ¿la misma Catalina que en el romancero muere mártir por la crueldad e injusticia de su progenitor? De ser la misma, la transmisión infantil, por la vía de la burla, le ofrece una venganza: matar a su padre con un cuchillito de pelar patatas.

Por otra parte, algunas de estas retahílas evidencian relaciones con tipos folklóricos criados en la sátira literaria del Barroco, convertidos primero en iconos de una sociedad esperpéntica en manos de Quevedo y de otros poetas, e instalados luego en la festiva vertiente del romancero erótico-burlesco. Así, la vieja de caducos impulsos sexuales, la mujer en exceso coqueta o el cornudo, se mantienen aquí algo desvaídos de color, pero del todo evocadores de esa manera de expresión poética. Un texto francamente interesante en este sentido es el de *El Tío Chiribita* (nº 28). ¿Por qué mata a su mujer?, ¿y por qué

[9] Para el uso particular de estas estructuras dialogadas en el juego del columpio, véase Ruiz, Fraile Gil y Weich-Shahak, 2008: 71-109.

la somete al último escarnio de exponerla en el mercado y vender su carne como si de un animal se tratara? Quizá la respuesta esté en el emparentamiento que la inocente retahíla sugiere con algunos trágicos romances de adulterio, y especialmente con el de *Los presagios del labrador*. Allí, el honrado protagonista sorprende a su mujer y al amante dando rienda suelta a sus ilícitos deseos y, en una escena estremecedora, da él mismo rienda suelta al obligado castigo matando a los pecadores de forma brutal y sangrienta, acción que corona con la exposición en el mercado público de los cuerpos, a los que pregona y vende como novillo y ternera[10]. Tocado el techo de lo atroz, las versiones romancísticas no se atreven ya –que sepamos– a mencionar el olor a carne frita del cadáver de la adúltera, cosa que quizás es lo que haga la cancioncilla infantil.

El repertorio de canciones, por su parte, se caracteriza por la incorporación de una narratividad que –aunque a veces mínima– dota a los textos de un significado simbólico, y los aleja de la lógica disparatada o del simple juego fónico que caracteriza a la retahíla. En coherencia, es en esta parte del corpus donde localizamos muchos casos de adaptación al ámbito infantil de un tema del cancionero tradicional adulto. En este proceso de apropiación, los niños acuden al ámbito festero de los mayores, convirtiendo canciones de ronda o de fiesta en canciones de corro o de comba. El corpus de Cádiz es ejemplar en este sentido. Aquí hemos documentado, por ejemplo, que un tema como el de la *Jerigonza del fraile* (nº 31), habitual en las *zambombas* navideñas, goza de una amplia difusión en el repertorio infantil como canción de rueda. E igual ocurre con las versiones de *El retrato de la dama*, recogidas indistintamente en el contexto de la fiesta navideña y en el del corro de niñas (Ruiz, 1991).

Atendiendo a su organización textual, las canciones admiten una división en dos grandes tipos: las pluritemáticas y las monotemáticas. Las primeras –menos abundantes– se articulan en una sucesión de estrofas no vinculadas siempre desde el punto de vista del tema, que se cohesionan por un estribillo, a veces más extenso y de más relevancia en la ejecución del texto que las propias cuartetas. En estos casos, las versiones recogidas pueden diferir notablemente entre sí, puesto que solo la apoyatura lírica, el estribillo, guarda relación directa con el gesto o el juego al que acompaña, mientras que la selección de estrofas resulta más o menos arbitraria y, en última instancia, parece depender del repertorio lírico habitual que manejan los adultos de la misma comunidad transmisora. Las canciones pluritemáticas evidencian, así, una apropiación constante de cuartetas pertenecientes al acervo panhispánico, y localizadas como tales en el ámbito laboral, festero o específicamente flamenco del mundo adulto. Un ejemplo muy significativo es el de *Así se lo pone el moro*. El estribillo invariable "Así se lo pone el moro, / así los bandoleros, / así las sevillanas, / la niña que yo más quiero", sostiene la acción de bailar en medio de la rueda y de colocarse el pañuelo según va dictando el texto, mientras que las cuartetas que lo acompañan varían de una versión a otra, componiendo un pequeño repertorio del que cada comunidad infantil hace su propia selección. Aunque en menor medida, lo mismo ocurre en la popular canción de *Viva la media naranja*, cuyas estrofas –variables de una versión a otra– se alternan con el estribillo único que permite interrumpir la monotonía de dar vueltas en el corro y ejecutar un baile primario: "Ferrocarril, / camino llano, / se va el vapor, / se va mi hermano, / se va mi hermano, / se va mi amor, / se va la prenda / que adoro yo, / que adoro yo".

A diferencia de estas, las monotemáticas carecen por lo general de estribillo;

[10] *Los presagios del labrador* es uno de los denominados romances de sucesos que, publicado primero en compilaciones y pliegos de los siglos XVII y XVIII, pasó luego a incardinarse en la tradición oral propiamente dicha. Las numerosas versiones recogidas en la tradición moderna conservan por lo común el desenlace sangriento y atroz propio de las narraciones de cordel, así en esta versión leonesa: *-Dale la leche a ese niño, / dale la leche postrera. // -Los demonios me llevaran / si yo la leche le diera. // -Di la confesión, María, / dila, que mueres sin ella.- // Al decir "su único hijo" / el corazón le atraviesa. // La ató a la cola ´el caballo, / a la plaza se la lleva. // Tiró el sombrero por alto: / -¿Quién me compra carne fresca?, // que matara un jabalí, / una valiente ternera. // A cuarto vendo la libra, / y a ochavo la libra y media; // el que no tenga dinero / tampoco se irá sin ella.* Para otras versiones, véase Salazar, 1999: 102-106. Atero y Ruiz (2001) han estudiado el tratamiento del adulterio de *Los presagios...*

de tenerlo, este goza de una mínima entidad en el texto, y está en función, sobre todo, de asegurar la eficacia comunicativa de la canción en sí (*La niña del carabí*, nº 32). Las canciones monotemáticas procuran el desarrollo de una historia, aunque a veces la supeditación al juego y las continuas contaminaciones entre unas y otras hagan que el hilo narrativo se debilite y que la apariencia de relato se desdibuje enormemente. De este modo, la canción que acabo de citar, la *Jardinera* a la que hacía mención al principio, y otras no menos conocidas como *Al pasar la barca* (nº 33), *La morita*, *La viudita del conde Laurel* o *La pastora y el gatito*, cumplen con la voluntad de narración y se hacen inteligibles como anécdotas mínimas. Sin embargo, alguna versión de *Niña que maldice a su pretendiente* (nº 29), por ejemplo, sacrifica la coherencia narrativa por la servidumbre del texto a la función lúdica, a la continuidad del juego, y se actualiza como un encadenamiento de fragmentos provenientes de otros temas. El texto comienza, así, con los versos convencionales de la canción citada, sigue con una retahíla encadenada, la de *Palomita blanca* (nº 5), añade una breve secuencia de la canción catalogada como *Isabelita* (Pelegrín, 1999: 287), y se remata con los versos iniciales de una retahíla dialogada, la de *Mirufí mirufá*.

Aparte de esta diferenciación entre estructuras organizativas, el repertorio de canciones no admite una distinción de las mismas por función, como sí era posible en el grupo de retahílas. El corro y la comba monopolizan casi por completo esta parte del corpus, cuyos textos se actualizan indistintamente aplicados a uno o a otro juego, manifestándose siempre intercambiables en su uso. En juegos alternativos como los de calle, arcos, columpios o paseo ocurre igual: admiten textos ya documentados en la comba y, sobre todo, en la universal rueda.

Para terminar esta revisión del repertorio tradicional infantil de Cádiz, quisiera insistir en una idea que he ido exponiendo a lo largo de este trabajo y que me gustaría desarrollar algo más ahora espigando unos cuantos ejemplos del corpus. Me refiero a la capacidad de los textos que cantan los niños para dar claves, por la vía de la intuición, a veces del sinsentido, de nuestro mundo cultural y emocional adulto (Pelegrín, 2008a: 38-77).

Ese "conservadurismo" especial de temas y motivos tiene un primer reflejo en un grupo de canciones que evocan personajes o acontecimientos históricos, a veces olvidados ya por la tradición poética adulta. Aparecen como protagonistas de los textos Cristóbal Colón o Santa Teresa, y no siempre como simples menciones exentas de referencias, sino rodeados de detalles que lo ubican en su tiempo y su hazaña. El texto de *Cristóbal Colón*, por ejemplo, delata el esfuerzo de la tradición oral infantil por integrar en el juego de corro un tema de evidente procedencia libresca, probablemente aprendido en la escuela pero —como digo— incardinado ya en el proceso folklórico. Por otra parte, las versiones de *En el barranco del lobo* (nº 30) son modélicas en este mismo sentido, pues mantienen con cierto detalle el clima de tragedia vivido en el país a raíz de la Guerra de Melilla, vinculándose así con una parte del corpus lírico adulto, el de las canciones de guerra, dedicado precisamente a la evocación de episodios bélicos del último siglo.

Pero, sin duda, lo más sugestivo de este carácter del cancionero infantil del que hablo es el acopio que los textos hacen de motivos folklóricos hondamente arraigados en nuestra cultura y, al mismo tiempo, la permanencia en el texto, en el gesto y en el juego de ciertos ritos y símbolos arcaicos.

La apropiación que del repertorio adulto se opera en el infantil no se ciñe sólo a canciones concretas. Por encima de esto, los niños han ido incorporando a su mundo poético un cúmulo de imágenes simbólicas adscritas al roman-

cero y a la lírica tradicional desde la Edad Media. *La estación del amor* (como la llamó Caro Baroja, 1979) es el marco en el que se integran la mayoría de estas imágenes. La primavera, su apelación directa a la renovación de la vida, al primer encuentro amoroso, al paso de la pubertad a la madurez, y con ella las múltiples apariciones del agua, de escenas ambientadas junto a la fuente, junto al río, o la alusión al jardín en flor, o al clavel o a la rosa... componen un repertorio de unidades codificadas que llevan a pensar que los niños, aunque ajenos a la "comprensión" adulta, guardan una curiosidad latente por lo que la vida les pueda deparar, y esto esencialmente en el terreno erótico-amoroso. Tiene mucho sentido, pues, que Ana Pelegrín (1989: 367-368) justifique este carácter del cancionero infantil explicando que las niñas, jugando a elegir pareja, o a cortar la flor, ensayan de forma rudimentaria las decisiones cruciales de su futuro.

Tal ensayo general de la vida se manifiesta también en el nivel de recurrencia alcanzado en muchas canciones por acciones simbólicas codificadas en el folklore hispánico. Un ejemplo muy evidente es el del paseo. Un buen grupo de temas arrancan con la fórmula "Al pasar por", que invariablemente desemboca en un suceso quizás nimio, pero decisivo para el relato: a la niña se le cae un botón "al pasar por el cuartel", se corta un dedo "al pasar por Toledo", o se enamora "al pasar por Sevilla". El verso se vincula a veces al juego mismo, que puede consistir en un pasillo formado por todos los participantes a lo largo del cual pasea la elegida, quien al finalizar la canción será sustituida por quien ella a su vez elija. En estos casos, texto y movimiento actualizan el motivo del "paseo seductor" tan habitual en el lenguaje romancístico, y tan estrechamente vinculado a la ritualidad amorosa del primer encuentro. Recordemos, sin ir más lejos, el romance del *Conde Niño*, cuyo paseo y canto a la orilla del mar desata los celos de la reina y el deseo de la infanta; o los de *Albaniña* y *La bastarda y el segador*, en los que las mujeres justifican con su soledad y con la extrema seducción del hombre que pasea ante su ventana el pecado amoroso. Más allá aún del ámbito de la poesía tradicional, "al pasar por" es una fórmula que remite a la esencia de la narración de aventuras en el mundo occidental, y que resulta esencial, por ejemplo, para entender la convención novelística gestada en los libros de caballerías.

Un sistema formulario similar se actualiza en las muchas canciones que hacen explícita la elección de "la más chiquitita", "la que está en medio" o "la que está en el centro" como protagonista del texto-juego. En el lenguaje del romancero, tales expresiones en los inicios del relato indican directamente que será esa y no otra la que lleve la carga funcional de la narración. Por lo general, se trata de esa mujer-niña a la que antes me refería, es decir, ese personaje que se enfrenta, desde la inexperiencia, al momento crucial de incorporarse al mundo adulto, en el caso del cancionero infantil siempre por la vía de la elección amorosa.

Pero no solo el amor, en fin, inquieta la curiosidad de los niños. El cancionero, en ese proceso de ritualidad primaria, aborda por vía de lo lúdico todos los hitos de la vida. Hay así canciones que, tras el juego de contar, sirven de ensayo y de premonición al momento crucial de tener descendencia ("Inés, / ¿cuántos hijos va a tener...?"), otras que procuran resolver mediante el azar la elección de un estado ("soltera, casada, viuda, monja"), y otras que colocan a los niños ante la propia muerte, de manera explícita pero casi *naif*, como ocurre con el entierro de *La niña del carabí*, o de forma intuitiva y del todo inconsciente, como ocurre cuando las niñas cantan *Al pasar la barca*, ajenas, por supuesto, a la identidad del barquero (eterno Caronte) y a que su dinero es el pago por alcanzar la otra orilla de la Laguna Estigia.

BREVE ANTOLOGÍA DEL REPERTORIO

1a) Pipirigaña

Pipirigaña,
jugaremos a la castaña
con mi madre Mariquita
puso una sabanita,
sábana redonda,
Cayó una bomba.
Canario, borrico,
que te toquen los hocicos.

(Muestra de Grazalema, cantada por Lucinda Pérez Soto, de 67 años. Recogida por María Jesús Ruiz en agosto de 2007)

1b) Pipirigaña

Pipirigaña,
mata la araña,
un cochinito
bien peladito,
¿quién lo peló?,
la pícara vieja
que está en el rincón
comiendo gazpacho
con un cucharón.
Alza la mano
que te pica el gallo.
¡Kikirikí!
Póntelo aquí,
en la punta de la nariz.
– ¿Quién te puso la mano ahí?
– El rey.
– ¿Y ahí?
– La reina.
– ¿Y que te dio?
– Un canastito.
– ¿Y qué tenía dentro?
– Unos ochavitos.
– ¿Y en que los gastaste?
– En turrón y avellanas.
– ¿Y por qué no me diste?
– Porque no me dio la gana.
Anda, anda, anda, anda.

(Muestra de Puerto Real, cantada por María José García Salcine, de 56 años. Recogida en mayo de 2006 por María Jesús Ruiz)

2) Jardinera

Jardinera, tú que entraste
en el jardín del amor,
de las flores que regaste
dime cuál es la mejor.
La mejor es una rosa
que se viste de color,
del color que se le antoja
y verde tiene la hoja.
Tres hojitas tiene verdes
y las demás encarnadas
y a ti te vengo a escoger,
amiguita de mi alma.
Muchas gracias, jardinera,
por haberme a mí escogido,
que entre tantas como habemos
a mí sola me ha elegido.
No hay nada que agradecer
siendo esta obligación
de elegir las amiguitas
que salen del corazón.
Primero me das la mano
y después me das la otra
y después me das un beso
de los labios de tu boca.

(Muestra de Puerto Real, cantada por María José García Salcine, de 56 años. Recogida por María Jesús Ruiz en mayo de 2006)

3) Los pollitos mi compare

Los pollitos mi compare
saltaron por los corrales,
le picaron las orejas,
¡salga usted, seña coneja!
La piedra redonda
que dice que esconda.
La gallina cucuá
puso un huevo en el corral,
puso uno puso dos,
puso la madre de Dios.
Campo chiquito campo mayor,
repica, repica, la iglesia mayor.
Sale el padre cura
vestido de asadura,
sale el sacristán
vestido de azafrán,
sale el monaguillo
vestido de pitillo.

(Muestra de Jerez, cantada por María Jesús Fernández Pereira, de 76 años. Recogida por María Jesús Ruiz el 8 de marzo de 2002)

4) Tres palomitas

Tres palomitas
en un palomar
suben y bajan
al pie del altar.
Tocan a misa,
rezan a Dios,
Santa María,
Madre de Dios.
La Virgen sube al cielo,
se quita el manto azul,
se pone el manto negro
por la muerte de Jesús.
Llama que llama
el niño Jesús,
que viene cansado
de andar con la cruz.
Que una, que dos, que tres.

(Muestra de Arcos de la Frontera, cantada por Ángeles, Paquita y Cristo Ruiz, de 55, 54 y 52 años respectivamente. Recogida por Lourdes Rosado en 1990)

5) Palomita blanca

Palomita blanca, reblanca,
que del cielo bajó
con las alas doradas
y en el pico una flor.
De la flor un olivo
del olivo un limón,
vale más mi morena
que los rayos del sol.

(Muestra de Jerez, cantada por Milagros Camacho Pérez y Carmen Oliva, de 48 y 47 años respectivamente. Recogida el 9 de febrero de 2008 por Manuel Naranjo y María Jesús Ruiz)

6) Chibiricú

Pon, chibiricú, chibiricá,
chibiricuri, curi, fa,
chibiricuri, curi, fero,
a la mosca, mosquetero.

(Muestra de Jerez, cantada por Mª Jesús Fernández Pereira, de 75 años. Recogida por María Jesús Ruiz en 2001)

7) Cura sana

Sana, sana,
culito de rana,
si no se cura hoy,
se curará mañana.

(Muestra de Cádiz, cantada por Elena Azor, de 23 años. Recogida por María Jesús Ruiz el 8 de marzo de 2002)

8) Que llueva

Que llueva, que llueva,
la Virgen de la cueva,
los pajaritos cantan,
las nubes se levantan.
Que sí, que no,
que caiga un chaparrón,
que rompa los cristales
de la estación
y los míos no.

(Muestra de Cádiz, cantada por Mercedes Palma Ruiz, de 6 años. Recogida por María Jesús Ruiz, el 8 de marzo de 2002)

9) Caracol col

Caracol, caracol,
saca los *cuerno* y ponte al sol.

(Muestra de Cádiz, cantada por Elena Azor, de 23 años. Recogida por María Jesús Ruiz. el 8 de marzo de 2002)

10) Fórmula para apearse del columpio

La chica, la grande,
la de mi tío Juan Fernández
que fue a mi corral
por una hojita de nogal,
zumba la zumbaera,
cruz de palo,
cruz de hierro,
en la puerta del infierno
hay un cuerno
lleno de aceite.
Quien no se baje
se le caen los dientes.
A la una, a las dos y a las tres.

(Muestra de Benaocaz, cantada por Francisca Piñero Gago, de 87 años. Recogida el 5 de abril de 2008 por María Jesús Ruiz, Manuel Naranjo y Elena Moreno)

11) Recotín recotán

– Recotin recotan
de la vera vera van,
del palacio a la cocina,
¿cuantos dedos tiene encima?
– Dos
– Si hubieras dicho tres,
acertarías,
no lo has acertado,
te vas a la cocina
– Recotin recotan
de la vera vera van,
del palacio a la cocina,
¿cuantos dedos tiene encima?
– Cuatro
– Lo acertaste y lo ganaste
y ya no te doy
ni más recotín
ni más recotán

(Muestra de Cádiz, cantada por Mercedes Palma Ruiz, de 10 años. Recogida por María Jesús Ruiz el 3 de mayo de 2006)

12) Dos conejos

Entre dos matas
había dos conejos,
el uno era blanco
y el otro era negro.
Por más que corría
no lo alcancé,
le tiré un tiro
y lo maté.
Pim pam fuego,
afuera está,
de la gota gotera,
chilindrín y afuera.

(Muestra de Jerez, cantada por Mª Jesús Fernández Pereira, de 75 años. Recogida por María Jesús Ruiz en 2001)

13) Una dola

Una, dona,
trena, catona,
Quina, quineta,
estando la reina
en su gabineta,
vino el rey,
le apagó el candil,
candil, candó,
cuéntalas bien
que las veinte son.

(Muestra de Jerez, cantada por Mª Jesús Fernández Pereira, de 75 años. Recogida por María Jesús Ruiz en 2001)

14) Qué es ese ruido

–¿Qué será ese ruido
que anda por ahí?
Ni de noche ni de día
nos deja dormir.
–Somos los ladrones
que venimos a robar
a doña, doña Ana,
que está en el corral.
–Doña Ana no está aquí,
que está en el jardín
regando las flores
de mayo y abril.
–Esta no me gusta
porque es pelona,
esta me la llevo
por linda y hermosa,
parece una rosa,
parece un clavel
acabaíta de nacer
como la punta de un alfiler.

(Muestra de Algeciras, cantada por Francisca Rivera. Recogida en 1985 por Francisco Vegara y Carmen Tizón)

15) Quién se ha muerto

–¿Quién se ha muerto?
–Juan del Puerto.
–¿Quién le llora?
–Su señora.
–¿Quién le va por lo mandados?
–Su perrito colorado.
¡Guau, guau, guau!

(Muestra de Jerez, cantada por Mª Jesús Fernández Pereira, de 75 años. Recogida por María Jesús Ruiz en 2001)

16) Quién ha sido

María robó pan
en la casa de San Juan.
–¿Quién, yo?
–Sí, tú.
–Yo no he sido.
–¿Entonces quién?
–Juanito.
–Juanito robó pan
en la casa de San Juan.
–¿Quién, yo?
–Sí, tú.
–Yo no he sido.
–¿Entonces quién?
...

(Muestra de Cádiz, cantada por Elena Azor, de 23 años. Recogida por María Jesús Ruiz.el 8 de marzo de 2002)

17) Madre vieja de hilo verde

–Madre mía, dame pan.
–¿Y el que te di?
–Me lo comí.
–¿Y el que te diera?
–Me lo comiera.

(Muestra de Jerez, cantada por Mª Jesús Fernández Pereira, de 75 años. Recogida por María Jesús Ruiz en 2001)

18) Diez perritos

Yo tenía diez perritos
y uno no come ni bebe,
na más que me quedan nueve.
De los nueve que me quedan
uno se comió un bizcocho,
na más que me quedan ocho.
De los ocho que me quedan
uno se comió un mollete,
na más que me quedan siete.
De los siete que me quedan
uno me lo mató un buey
...
Y el uno que me quedaba
se me fue por los cerritos,
ya me quedé sin perritos.

(Muestra de Sanlúcar de Barrameda, cantada por Ángeles Franco Romero, de 64 años. Recogida en julio de 1985 por Soledad Bonet y María Jesús Ruiz)

19) Las horas

A la una nací yo,
a las dos me bautizaron,
a las tres me salió un novio,
a las cuatro me casaron,
a las cinco tuve un hijo,
a las seis se me casó,
a las siete tuvo un hijo
y a las ocho se murió.

(Muestra de Jerez, cantada por Mª Jesús Fernández Pereira, de 75 años. Recogida por María Jesús Ruiz en 2001)

20) La mosca a la mora

Estando la mora en su lugar
vino la mosca para hacerle mal.
La mosca a la mora,
la mora en su moralito y sola.
Estando la mosca en su lugar
vino la araña para hacerle mal.
La araña a la mosca,
la mosca a la mora,
la mora en su moralito y sola.
Estando la araña en su lugar
vino el ratón para hacerle mal.
...
Estando el hoyo en su lugar
vino la tierra para hacerle mal.
la tierra al hoyo,
el hoyo a la muerte,
la muerte al buey,
el buey al agua,
el agua al fuego,
el fuego al palo,
el palo al perro,
el perro al gato,
el gato al ratón,
el ratón a la araña,
la araña a la mosca,
la mosca a la mora,
la mora en su moralito y sola.

(Muestra de Paterna de la Ribera, cantada por Rosario Pérez Moreno, de 69 años. Recogida por Soledad Bonet en 1985)

21) Don Federico

Don Federico perdió su cartera
para casarse con una costurera.
La costurera perdio su dedal
para casarse con el general.
Jey jey
El general perdió su espada
para casarse con una bella dama.
La bella dama perdió su abanico
para casarse con don Federico
Don Federico le dijo que no
y la bella dama se desmayó.
Don Federico le dijo que sí
y la bella dama le dijo pa ti.

(Muestra de Cádiz, cantada por Mercedes Palma Ruiz, de 10 años. Recogida por María Jesús Ruiz el 3 de mayo de 2006)

22) La cojita

–Zapatero, los zapatos se rompen.
–Señorita, usted los compondrá.
–Desde chiquitita me quedé, me quedé,
ando cojita de este pie, de este pie.
Disimular,
que soy una cojita,
disimular,
lo disimulo bien.
Anda que te doy,
que te doy un puntapié.

(Muestra de Puerto Real, cantada por María José García Salcine, de 56 años. Recogida por María Jesús Ruiz en mayo de 2006)

23) San Pedro

San Pedro, como era calvo,
le picaban los mosquitos
y su madre le decía:
-Ponte el gorro, Periquito.

(Muestra de El Puerto de Santa María, cantada por Antonia Sánchez Gil, de 61 años. Recogida el 13 de agosto de 2007 por María Jesús Ruiz)

24) San Juan de la bellota

San Juan de la bellota
tenía la tripa rota
de un palo que le dieron
jugando a la pelota.
–¿Dónde está ese palo?
–El fuego lo ha quemado.
–¿Dónde está ese fuego?
–El agua lo ha apagado.
–Dónde está esa agua?
–El pato se la ha bebido.
–¿Dónde está ese pato?
–El cura se lo ha comido.
–¿Dónde está ese cura?
–En el cajón de la basura

(Muestra de Los Barrios, cantada por Herminia Guerrero Ruiz, de 53 años. Recogida por Belinda Rodríguez el 12 de mayo de 2006)

25) La señal de la cruz

Pon la señal
de la santa canal.
Cayó un chinito,
mató un gorrinito.
Cayó una teja,
mató a una vieja.
Cayó un mollete,
me dio en los dientes,
mejor pa mí
que me lo comí.

(Muestra de Villamartín, recitada por Pepa Morato Toro, de 59 años. Recogida por María Jesús Ruiz en agosto de 2007)

26) Sancho Panza

El gordito Sancho Panza
ha matado a su mujer
porque no tenía dinero
para irse al café.
El café era una casa
y la casa una pared,
la pared era una vía,
por la vía pasa el tren.
En el tren había una vieja
que tenía un loro blanco
y el lorito repetía:
¡Viva Sancho y su mujer!

(Muestra de San Fernando, cantada en 1991 por Mª Jesús Hernández Romero, de 22 años Recogida por Silvia García Junio)

27) Catalina, hija del rey moro

Santa Catalina,
hija de un rey moro,
que mató a su padre
con un cuchillo de oro.
No era de oro
ni era de plata,
era un cuchillito
de pelar patatas.

(Muestra de Cádiz, cantada en 1988 por Inés Pájaro, de 23 años. Recogida por A. Fernández, E. Ríos, A. Perales e I. Cano Révora)

28) El Tío Chiribita

El Tío Chiribita
mató a su mujer,
la hizo pedazos,
la echó a la sartén,
la puso en la plaza,
se puso a vender.
La gente que pasaba
olía a carne frita,
y era la mujer
del Tío Chiribita.

(Muestra de Cádiz, cantada por Elena y Marta Moreno Román, de 21 y 19 años. Recogida por María Jesús Ruiz en abril de 2006)

29) Niña que maldice a su pretendiente

Un capitán de un barco
me ha escrito un papel
a ver si quería
casarme con él.
Mi padre lo supo,
tres palos me dio.
¡Maldita sea la carta
y el que la escribió!
La escribió un marinerito
que de los cielos bajó
con las alitas moradas
y en el piquito una flor.
De la flor salió una rosa
y de la rosa un clavel,
del clavel salió una niña
que se llamaba Isabel.
Isabel me llamo,
soy hija de un labrador,
aunque vaya y venga al campo,
no le tengo miedo al sol.
Este coro es un jardín
y las niñas son las rosas,
y yo como jardinera
escojo la más hermosa.

(Muestra de Jimena de la Frontera, cantada en 1985 por Josefa y María Jiménez Reyes, de 55 y 53 años respectivamente. Recogida por Francisco Vegara y Carmen Tizón)

30) En el Barranco del Lobo

En el Barranco del Lobo
hay una fuente que mana
sangre de los españoles
que murieron por España.
¡Pobrecitas madres,
cuánto llorarán
al ver que sus hijos
a la guerra van!
Ni me lavo, ni me peino
ni me pongo la mantilla,
hasta que venga mi novio
de la guerra de Melilla.
Vamo(s) a los toros del Puerto
a *presenciá* una corrida,
mientras que en aquellas horas
corre sangre por Melilla.
Melilla ya no es Melilla,
Melilla es un matadero
donde van los españoles
a morir como corderos.

(Muestra de Los Barrios, s. i. Recogida en 1986 por Susana Herrero)

31) Jerigonza del fraile

Aquí está doña Juana,
que bebe vino y se emborrachaba
y como era tuerta,
con el culo atrancaba la puerta.
Déjala sola,
solita, sola,
sola bailando,
que a mi niña el gusta el fandango.
Busque compaña,
compaña busque,
que salga usted,
que la quiero ver
saltar y brincar
y andar por lo aires.
Que estas son
las jerigonzas del baile,
con su jerigonza,
con lo bien que lo baila la moza.

(Muestra de Cádiz, cantada en 1990 por Ana Bermúdez, de 49 años. Recogida por Cristina Lago)

32) Niña del carabí

Pepita va en un coche,
¡viva el amor!
Pepita va en un coche,
¡viva el amor!
la lleva su papá,
que viva la rosa y el rosal
¡Qué lindo pelo lleva!
¿Quién se lo peinará?
Se lo peina su tía
con peine de cristal.
Pepita ya se ha muerto,
la llevan a enterrar.
La caja era de oro,
la tapa de cristal.
Encima de la tapa,
tres pajaritos van,

(Muestra de Benamahoma, cantada por María Calvillo Jarillo, de 63 años, y Juana Mangana Lamela, de 65 años. Recogida por María Jesús Ruiz en agosto de 2007)

33) Al pasar la barca

Al pasar la barca
me dijo el barquero:
-Las niñas bonitas
no pagan dinero.
-Yo no soy bonita
ni lo quiero ser
porque las bonitas
se suelen perder.

(Muestra de Chiclana, cantada por Juana y Aurora Serrano López, de 62 y 64 años respectivamente. Recogida en 1989 por María Bonald, Mar Peñalver e Inmaculada Jaime)

34) Pase misí

Pase misí, pase misá
por la puerta de Alcalá,
los de alante corren mucho,
los de atrás se quedarán.

(Muestra de Cádiz, cantada por Mercedes Palma Ruiz, de 10 años. Recogida por María Jesús Ruiz el 3 de mayo de 2006)

35) La pájara pinta

Estando la pájara pinta
sentadita al pie del limón,
con el pico picaba la hoja,
con la hoja picaba la flor.
Arrodíllate, mi acompañante
al pie de tu amante,
dame una mano,
dame la otra,
dame un besito
de tu boca.

(Versión de Jimena de la Frontera, cantada por Mª Ángeles Rondón, de 52 años. Recogida en 2006 por Ana Zarza)

Referencias bibliográficas

ATERO, V. (1996). *El Romancero de la provincia de Cádiz*. Cádiz: Fundación Machado - Universidad de Cádiz y Diputación Provincial de Cádiz.

ATERO, V. y RUIZ FERNÁNDEZ, Mª J. (1989). "El romancero en el bajo sur peninsular: una versión distinta de *Delgadina*", *Draco. Revista de Literatura Española de la Universidad de Cádiz*, 1: 37-50.

— (1990). *En la baranda del cielo. Romances y canciones infantiles de la Baja Andalucía*. Sevilla: Guadalmena.

— (2001). "Alba, Catalina, Elena y otras adúlteras del romancero tradicional", en ALSINA, J. y OZANAM, V. (eds.), *Los trigos ya van en flores. Studia in Honorem Michelle Débax*. CNRS-Université de Toulouse-Le Mirail, 41-62.

BOWRA, C. M. (1984). *Poesía y canto primitivo*. Barcelona: Antoni Bosch.

CARO BAROJA, J. (1979). *La estación del amor. Fiestas populares de mayo a San Juan*. Madrid: Taurus.

CERRILLO, P. C. (2008). "*Literatura y juego: las canciones escenificadas infantiles*", *en* CERRILLO, P. C. y SÁNCHEZ ORTIZ, C. (eds.), *La palabra y la memoria. Estudios sobre literatura popular infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, CEPLI, 135-163.

FRAILE GIL, J. M. (1994). *La poesía infantil en la tradición madrileña*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura.

— (2001). *Conjuros y plegarias de tradición oral*. Madrid: Compañía Literaria.

PELEGRÍN, A. (1989). "Romancero infantil", en PIÑERO, P., ATERO, V., RUIZ FERNÁNDEZ, Mª J. y RODRÍGUEZ BALTANÁS, E (eds.), *El Romancero. Tradición y pervivencia a fines del siglo XX. Actas del IV Coloquio Internacional del Romancero*. Cádiz: Fundación Machado-Universidad de Cádiz, 355-369.

— (1999). "Catálogo de retahílas y canciones infantiles de Andalucía", en PIÑERO, P., BALTANÁS, E. y PÉREZ CASTELLANO, A. (eds.), *Romances y canciones en la tradición andaluza*. Sevilla: Fundación Machado, 218-290.

— (2001). "Tuvo que contar cien y un año", en WEICH-SHAHAK, S., *Repertorio tradicional infantil sefardí. Retahílas, juegos, canciones y romances de tradición oral*. Madrid: Compañía Literaria, 41-73.

— (2006). *La flor de la maravilla: juegos, romances, retahílas*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

— (2008a). *Cada cual atienda su juego. De tradición oral y literatura*. Madrid: Anaya.

— (2008b). "Retahílas tradicionales: las razones del sinsentido", *en* CERRILLO, P. C. y SÁNCHEZ ORTIZ, C. (eds.), *La palabra y la memoria. Estudios sobre literatura popular infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, CEPLI, 207-233.

RUIZ FERNÁNDEZ, M. J. (1990). *El romancero tradicional de Jerez: estado de la tradición y estudio de los personajes*. Jerez de la Frontera: Caja de Ahorros de Jerez.

— (1991). "Supervivencias de la canción de mayo medieval: un ejemplo en el cancionero tradicional andaluz". *Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval*. Alcalá de Henares: Universidad, vol. I, 783-795.

— (1995) *La tradición oral del Campo de Gibraltar*. Cádiz: Diputación Provincial.

— (2000) "Poesía e improvisación en el folklore del Campo de Gibraltar", en TRAPERO, M. *et. al.* (eds.), *Actas del VI Encuentro Iberoamericano de la décima y el verso improvisado*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, vol. I, 457-471.

RUIZ FERNÁNDEZ, M. J., FRAILE GIL, J. M. y WEICH-SHAHAK, S. (2008). *Al vaivén del columpio: fiesta, coplas y ceremonial*. Cádiz: Universidad de Cádiz y Fundación Provincial de Cultura de la Diputación de Cádiz.

SALAZAR, F. (1999). *El romancero vulgar y nuevo*. Madrid: Seminario Menéndez Pidal.

WEICH-SHAHAK, S. (2001). *Repertorio tradicional infantil sefardí. Retahílas, juegos, canciones y romances de tradición oral*. Madrid: Compañía Literaria.

López Valero, Amando;
Jerez Martínez, Isabel, y
López López, María
"Propuestas didácticas para la educación infantil mediante el uso de adivinanzas y canciones populares. El uso estético de la lengua en el MCERL", en *Revista OCNOS* nº 5, 2009, p. 87-96.
ISSN 1885-446X.

Propuestas didácticas para la educación infantil mediante el uso de adivinanzas y canciones populares. El uso estético de la lengua en el MCERL

Amando López Valero, Isabel Jerez Martínez y María López López
Universidad de Murcia

PALABRAS CLAVE:
Lírica popular infantil, Educación Infantil, Adivinanzas, MCERL.

KEYWORDS:
Traditional poetry, Nursery Education, Riddles, CERF.

RESUMEN:
El presente artículo tiene que ver con el estudio de adivinanzas y canciones populares que poseen potencial didáctico en Educación Infantil. Es muy importante en la formación de maestras y maestros poseer un conocimiento del género poético y no perder aquellos aspectos culturales que han sido transmitidos a través de los años por las distintas generaciones. En un original estudio Cook (2007) indica que las adivinanzas desvelan grandes misterios a partir de cosas muy pequeñas. Ella indica que el mundo se presenta a sí mismo como una adivinanza. ¿Son las adivinanzas un género, una forma, un modo, un guión maestro? Dicha cuestión ayuda a reseñar la importancia de las mismas.
Todo el planteamiento estará auspiciado por las directrices que nos otorga el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Nuestra intención es que la formación lingüística y literaria que reciba el alumnado esté contextualizada en un espacio europeo y de ese modo el niño o la niña puedan desarrollar sus capacidades de un modo deseable, es decir que esa tradición lírica popular pueda conectarse a través de las sugerencias didácticas con vocabulario de otras Lenguas, al contacto con sonidos en otros idiomas y demás situaciones positivas para la formación del alumnado.

ABSTRACT:
The aim of this article is to explore riddles and songs that are useful for Nursery Education. It is relevant for teachers training to have a suitable knowledge of the poetic genre and at the same time, not to lack those cultural aspects received through a process of time. As Eleanor Cook points out in her original study (2007), riddling illuminates the greatest mysteries through the smallest things. "The world presents itself as a riddle", she writes. "Is riddle a genre, a form, a mode, a trope, a masterplot? This question helps us to highlight the importance of riddles.
The framework for all these ideas is the Common European Framework of Reference for Languages. Our main objective is to emphasize that both linguistic and literary education have a context and, in that way, children can develop their skills. This means that poetry could be linked to teaching suggestions with vocabulary from other languages, with sounds from other languages which are more beneficial, in terms of situations and contexts, for the students.

Introducción

Los conceptos que se combinan en esta aportación, uso de la Lengua, lírica popular y Marco Común Europeo para la enseñanza de Lenguas, se convierten en fundamentales cuando reflexionamos sobre el proceso formativo de la persona en el siglo XXI. Justificamos dicha situación a partir de las relaciones que se establecen entre Lengua, Cultura y Sociedad. Así, los cambios sociales acontecidos han conllevado una creación de un marco de referencia que dé cobertura a las distintas Lenguas, a la par el uso de las mismas sigue siendo fundamental en el crecimiento personal del ser humano, ya que le permite conocer mejor la realidad e interactuar con la misma. Y por último, la lírica popular alberga toda una serie de conocimientos relacionados con la tradición, los cuales denotan cómo ha sido forjada la historia y, de igual modo, nos muestran una serie de valores que, en su gran mayoría, siguen siendo la base de la construcción social.

El tratamiento de la poesía en la escuela es un tema que, en general,

* Fecha de recepción: 24/11/2008
Fecha de aceptación: 26/01/2009

siempre resulta atractivo para los investigadores, docentes y bibliotecarios/as que sienten necesidades innovadoras, buscando actividades alternativas para el desarrollo de los contenidos del currículo. A pesar del interés que suscita todo lo relacionado con la actividad poética, a pesar de la favorable consideración y del reconocimiento de sus posibilidades para la dinamización de las actividades de aprendizaje lingüístico-literario y de sus valores para la educación y formación estética de las personas, en realidad, la presencia de la poesía en la educación aún requiere de una mayor labor. Se trata de poder hallar nuevos caminos y formar de tratar las capacidades receptoras, interpretativas y valorativas del texto literario y la consideración de la amplitud de las posibilidades creadoras del uso del lenguaje poético como factor que potencialmente incide en el perfeccionamiento de la expresión oral y escrita de la persona.

La poesía, referida a la búsqueda en el lenguaje de la forma más bella y de mayor expresividad, es un excelente material de trabajo. Pero no sólo para leerla, comentarla o recitarla, sino también para participar más vivamente en ella, creándola, que es la mejor manera de comprender su esencia, sus mecanismos, sus procedimientos y sus dificultades. Y, consecuentemente, para saber llegar a hacer su valoración integral. Debemos tener en cuenta la aportación de Widdowson (1978) cuando señala el importante papel educativo que tiene la lectura y comprensión de poemas como proceso de interpretación y de exploración del mundo. Así pues, sería triste desaprovechar estas posibilidades que la poesía puede ofrecer a la educación, si no despertáramos el genio poético dormido en las personas, con los juegos de creación del lenguaje. Dichos juegos encuentran múltiples vías de trabajo a través de las diferentes manifestaciones que nos presenta la lírica. Por todo ello en este texto nos centraremos en las posibilidades didácticas de las adivinanzas y de las canciones.

El carácter del Lenguaje poético

Podría decirse que el reconocimiento de la poesía es intuitivo, e incluso con mucha frecuencia la reconocemos visualmente, fiados de su distribución en versos. Aguiar e Silva (1980) nos indica que la función poética del lenguaje se caracteriza primaria y esencialmente por el hecho de que el mensaje cree imaginariamente su propia realidad, por el hecho de que la palabra literaria, a través de un proceso intencional, crea un universo de ficción que no se identifica con la realidad empírica, de suerte que la frase literaria significa de modo inmanente su propia situación comunicativa, sin estar determinada inmediatamente por referentes reales o por un contexto de situación externa.

Si hubiera que resumir en un solo rasgo la cualidad esencial del discurso poético, éste es el ritmo poético. La esencia misma de la poesía, aquello que convierte una experiencia (emotiva o intelectual) en belleza es ese especial tratamiento del lenguaje, que utilizando el poder articulatorio de la palabra, su sonoridad y cadencia y el más amplio abanico de connotaciones, llega a crear una realidad distinta, subjetiva, que no pretende en ningún caso tener como referente a la realidad objetiva y cognoscible, sino convertirse en la única realidad posible, realidad autónoma que sólo encuentra sentido en el interior de cada ser humano. El formalismo, la estilística y en general, las teorías que se han ocupado del lenguaje poético, consideran que lo que hace diferente a éste del discurso estándar es la concentración de recursos, o dicho de otro modo, la mayor frecuencia de figuras retóricas, recurrencias y desviaciones respecto al lenguaje ordinario.

Tanto en los recursos constructivo-formales como en los aspectos temá-

ticos, el mundo de la literatura popular infantil está presente una y otra vez como referente para nuevas creaciones. No son pocos los casos en que estos poemas son variaciones sobre un tema conocido, reescritura de canciones, juegos o retahílas populares, o tratamiento humorístico de situaciones y personajes de cuentos más o menos actualizados. Por ello, en esta aportación tratamos de ofrecer una orientación de las posibilidades didácticas que estas producciones poseen. Al aunar la dimensión estética y la formativa, este género literario incluye una riqueza sin igual que aportar al proceso formativo de la persona. De este modo, cualquier planteamiento novedoso que se refiera a la enseñanza de la Lengua y la Literatura tiene que transitar por el conocimiento de la tradición, en este caso referida a lo poético, y articular nuevas sugerencias que potencien el uso de la Lengua y a la vez cultiven el gusto por lo literario así como por lo estético.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Importancia del contexto y de los recursos

Los planteamientos actuales de la Didáctica de la Lengua y la Literatura avanzan desde la mera instrucción-tradición, transitando hacia la construcción del conocimiento (Richards, 1998), a la adquisición de una competencia comunicativa que permita a la persona hablante adaptarse de una manera efectiva a los distintos contextos en los cuales interactúa, y pueda extraer de los mismos aquellos aprendizajes que le sean significativos y provechosos para su bienestar, de tal manera que pueda contribuir a la construcción de una nueva sociedad más avanzada intelectual y espiritualmente.

Tres ideas fundamentales guiarán la enseñanza de la Lengua y la Literatura. En primer lugar la filosofía relativa al aprendizaje para toda la vida, el cual sirve como marco de referencia para establecer objetivos generales y específicos en lo que respecta a los contenidos lingüísticos y literarios. El dinamismo del cambio social demanda un aprendizaje relacionado con la Lengua y la Literatura basado en la adquisición de habilidades, se orienta especialmente hacia la mejora de la competencia comunicativa, más que al conocimiento teórico puro. Unida a esta idea se situará la enseñanza de una perspectiva crítica procurando formar a los estudiantes en autonomía de pensamiento, a la par que éste pueda ser crítico. La tercera idea tiene que ver con la idea de enseñanza/aprendizaje partiendo del lenguaje integrado (Curtain y Dahlberg, 2004), reconociendo de este modo la importancia del lenguaje en nuestras vidas como instrumento que permite alcanzar logros académicos, profesionales y personales.

A su vez, otro de los apoyos importantes que debemos unir a lo apuntado debe ser la declaración de la UNESCO, recogida por Delors (1996) donde se aboga por una educación de tipo crítico, activa y creativa, que pueda hacer uso de todos los recursos posibles que se le puedan facilitar a la persona. Dicho proceso educativo debe centrarse en cuatro aspectos fundamentales del aprendizaje. Así, *Aprender para saber*, *Aprender para hacer*, *Aprender para convivir* y sobre todo, *Aprender para ser*, este aspecto incluye elementos de las otras tres dimensiones apuntadas y debe ayudarnos a la aproximación al *Aprendizaje permanente*. La unión de esta educación crítica con la continua revisión de los aspectos relacionados con el diseño y el desarrollo del currículum deben ser la clave para poder respetar la individualidad en un contexto social que viene marcado por la ya referida globalización. Las ideas y prácticas cívicas son elementos a tener en cuenta en la confección curricular. Las mismas suponen gran parte de la educación en lo que concierne a la integridad de las personas. La Unión Europea en materia educativa

actualmente promulga el desarrollo de la competencia interpersonal, intercultural y social. El apuntado tránsito de personas a lo largo de los países y sobre todo la interacción entre ellas suponen que, además de los conocimientos académicos que se proporcionan al alumnado, dichos contenidos deban incluir estrategias para el desarrollo de estas competencias.

Hace ya tiempo que se reconoce que el uso de la Lengua varía mucho según las necesidades del contexto en que se utiliza. En este sentido la Lengua no es un instrumento neutral de pensamiento como, por ejemplo, las matemáticas. La necesidad y el deseo de comunicarse surgen en una situación concreta, y tanto la forma como el contenido de la comunicación son una respuesta a esa situación (MCERL, 2002). Cada acto de uso de la Lengua se inscribe en el contexto de una situación específica dentro de uno de los ámbitos en que se organiza la vida social. La elección de los ámbitos en los que se prepara a los alumnos para que sean capaces de actuar tiene consecuencias de largo alcance para la selección de situaciones, propósitos, tareas, temas y textos que configuran los materiales y las actividades de enseñanza.

Existe un número indeterminado de ámbitos posibles, el MCERL (2002) como ejemplo apunta los siguientes: *personal, público, profesional y educativo*. Por el primero entiende el Marco Europeo que es el de la vida privada de la persona y se centra en su familia y en sus amigos, y es en el cual se realizan prácticas individuales tales como la lectura por placer, la escritura de un diario, la dedicación a una afición, etcétera. En lo concerniente al ámbito público, en él la persona actúa como miembro de la sociedad o de alguna organización y en ella se realizan transacciones de distinta variedad. Como tercer ámbito encontramos el profesional, aquel en el cual la persona desarrolla su trabajo o su profesión; y por último, el ámbito educativo, en el cual la persona participa en alguna forma organizada de aprendizaje, sobre todo –pero no como condición indispensable– en una institución educativa. Estos ámbitos permiten pensar que el desarrollo óptimo de las habilidades lingüísticas va a permitir que la persona se desenvuelva de manera adecuada en los mismos y por tanto tenga mayor felicidad y calidad de vida.

Hemos apuntado los recursos como factor importante cuando nos referimos al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Como reseñábamos al comienzo del texto en el apartado cuarto de la aportación vamos a pergeñar una muestra de distintas canciones y adivinanzas que deben facilitar la labor referida a la enseñanza de la Lengua y la Literatura.

Poesías, adivinanzas y canciones

La adivinanza, una manifestación lírica muy antigua, es una forma poética folclórica nacida en la oralidad que nos permite acceder al conocimiento y comprensión del mundo. Retomamos la afirmación de Cook (2007) referida a que "El mundo se presenta a sí mismo como una adivinanza". Y es que en el formato de la adivinanza se condensa una gran sabiduría, en ocasiones desdeñada tal vez por su carácter lúdico.

En general las adivinanzas se manifiestan en verso, con un carácter anónimo, y tradicionalmente se difunden por vía oral aunque actualmente también solemos conocerla a través de su escritura. En este sentido Cerrillo (2000:15) reclama el valor de la literatura de tradición oral batallando contra la asunción histórica y educacional que "ha considerado que lo escrito tenía un carácter ennoblecedor que no tenía lo oral".

Lo verdaderamente interesante de estos pequeños poemas es su finalidad: se trata de un instrumento mediante el cual dejamos ver ciertos indicios y, tratamos de facilitar a la vez que difi-

cultar la labor referida a descubrir la respuesta adecuada. La persona que propone la adivinanza conoce aquella palabra no dicha pero insinuada, y solicita al oyente, de un modo explícito o tácito, la respuesta precisa. Para encontrar la respuesta es preciso emplear imaginación y concentración.

El caso de las adivinanzas como el de otras manifestaciones del folclore infantil –trabalenguas, nanas, villancicos, etcétera– es reseñable ya que carecemos de una versión original; el hecho de la transmisión entre personas produce una variación estética que tiene que ver con las circunstancias de los que enuncian la adivinanza así como con el momento histórico en el cual tienen lugar. Obviamente el olvido también interviene en la mencionada variación, no es posible retener, palabra por palabra, pausa por pausa la adivinanza propuesta.

Así pues, las adivinanzas forman parte de un corpus mayor que denominamos literatura oral de tradición infantil. Este corpus se renueva constantemente, tanto en piezas –hay adivinanzas que caen en desuso y se olvidan como otras nuevas que producen las personas–. En España dos referentes claros son Ana Pelegrín y Pedro Cerrillo. La primera estudia claramente los enigmas de juego de ingenio y de palabras y adivinanzas en su obra *La flor de la maravilla. Juegos, recreos, retahílas* (1996). Al respecto ofrece, entre otras, algunas muestras de colecciones de adivinanzas tradicionales en pliegos de cordel dieciochescos, que divertían a la gente en las veladas de la época. Cita también fuentes del siglo XIX: Fernán Caballero, Rodríguez Marín, Antonio Machado y Álvarez. Ana Pelegrín centra parte de su brillante producción científica a lo largo de su vida académica en los entretenimientos domésticos y cotidianos provenientes de la tradición oral. El profesor Pedro Cerrillo (2000) recoge en su obra *Adivinanzas populares españolas. Estudio y antología*, alrededor de quinientas adivinanzas populares españolas. En dicho volumen procede a realizar una clasificación de las mismas: una temática y otra que atiende al modo en que se expone el enigma al interlocutor. Es una obra referente que tiene un gran valor en el proceso de caracterización de las adivinanzas.

En esta sección vamos a tratar de recopilar muestras significativas referidas a la lírica, en unos casos culta, en otros popular, que deben servir al docente e investigador perteneciente al ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, en su quehacer cotidiano. Comenzamos por las poesías y canciones:

1, 2, 3 (Rafael Alberti)

1 2 3
Soy un pez
4 5 6
Gallo o pez
Como gustéis
7
Ni pez ni gallo
Vete

JA JE JI JO JU (Rafael Alberti)

Ja, ja, ja!
Qué gracioso
Está mi corazón
Vestido con smoking rojo
Je, je, je!
Apenas si lo conozco
Ji, ji, ji!
Qué gracioso
Jo, jo, jo!
Lo voy a llevar al Polo
Ju, ju, ju!
Qué gracioso

DOÑA PITO PITURRA
(Gloria Fuertes)

Doña Pito Piturra
Tiene unos guantes;
Doña Pito Piturra
Muy elegantes.
Doña Pito Piturra
Tiene un sombrero;
Doña Pito Piturra
Con un plumero.
Doña Pito Piturra
Tiene un zapato;
Doña Pito Piturra
Le viene ancho.

UN MUNDO AL REVÉS
(José Agustín Goytisolo)

Érase una vez
Un lobito bueno
Al que maltrataban
Todos los corderos.
Y había también
Un príncipe malo,
Una bruja hermosa
Y un pirata honrado.
Todas esas cosas
Había una vez,
Cuando yo soñaba
Un mundo al revés.

LA NIEVE (Jorge Guillén)

Lo blanco está sobre lo verde,
Y canta.
Nieve que es fina quiere
Ser alta
Enero se alumbra con nieve, si verde,
Si blanca…
Que alumbre de día y de noche la nieve,
La nieve más clara.
¡Nieve ligera, como blanda,
Cuánto ardor en masa!
La nieve, la nieve en las manos
Y el alma.
Tan puro el ardor en lo blanco,
Tan puro, sin llama,
La nieve, a nieve hasta el canto
Se alza.
Enero se alumbra con nieve silvestre.
¡Cuánto ardor! Y canta.
La nieve hasta el canto –la nieve, la nieve–
En vuelo arrebata.

LAS CINCO VOCALES
(Carlos Reviejo)

Con saltos y brincos
Del brazo las cinco
Muy poco formales
Vienen las vocales
¿Las conoces tú?
A,e,i,o,u.
A, grita que grita,
Se enfada y se irrita
Y se va al teatro
Sólo quedan cuatro.
E, llama que llama,
Se marcha a la cama
Con dolor de pies
Sólo quedan tres.
I, chilla que chilla,
Se sube a una silla
Porque ve un ratón.
Sólo quedan dos.
O, rueda que rueda,
¡Sálvese quien pueda!,
Rodando se esfuma.
Sólo queda una.
U, muy asustada,
Se ve abandonada
Y se va a la luna.
No queda ninguna.
¿Las recuerdas tú?:
A,e,i,o,u

A continuación mostramos una serie de sencillas adivinanzas en Lengua Francesa que deberían ayudar a la enseñanza de la misma:

Je suis un animal de la savane avec un très grand cou, qui suis-je?
Une Girafe
Je viens de la Chine et je suis noir et blanc, qui suis-je?
Le panda
Je suis un animal de compagnie très apprécié on dit que je suis le meilleur ami de l'homme, qui suis-je?
Le Chien
Je viens de la savane et j'en suis le roi, qui suis-je?
Le lion
Je viens de l'Afrique et j'ai de très grandes oreilles, qui suis-je?
L'éléphant
Je vis dans un box et on aime bien monter sur mon dos qui suis-je?
Le cheval
J'ai beaucoup servi à la guerre car je peut-être de grande ou petite taille, qui suis-je?
Le âne

Con el fin de hacer más completo el corpus aportado, aportamos una serie de adivinanzas en Lengua Inglesa.

Thirty white horses

Thirty white horses upon a red hill,
Now they tramp, now they champ, now they stand still
Teeth

Formed long ago

Formed long ago, yet made to-day,
Employed while others sleep;
What few would like to give away,
Nor any wish to keep.
Bed

Last in the class

I am the beginning of sorrow,
and the end of sickness.
You cannot express happiness without me,
yet I am in the midst of crosses.
I am always in risk,
yet never in danger.
You may find me in the sun,
but I am never out of darkness.
The letter "s"

Y de igual manera, como aportación literaria queremos incluir en este apartado el juego de acertijos en el que se ven envueltos Bilbo Bolsón y Gollum dentro de la obra *El Hobbit*:

Riddle one:

What has roots as nobody sees,
Is taller than trees,
Up, up it goes,
And yet never grows?
Mountain

Riddle two:

Voiceless it cries,
Wingless flutters,
Toothless bites,
Mouthless mutters.
Wind

Riddle three:

It cannot be seen, cannot be felt,
Cannot be heard, cannot be smelt.
It lies behind stars and under hills,
And empty holes it fills.
It comes out first and follows after,
Ends life, kills laughter.
Dark

Riddle four:

Alive without breath,
As cold as death;
Never thirsty, ever drinking,
All in mail never clinking.
Fish

Riddle five:

This thing all things devours;
Birds, beasts, trees, flowers;
Gnaws iron, bites steel;
Grinds hard stones to meal;
Slays king, ruins town,
And beats mountain down.
Time

Adivinanza uno:

Las raíces no se ven
Y es más alta que un árbol
Arriba y arriba sube,
Y sin embargo no crece
La Montaña

Adivinanza dos:

Canta sin voz
Vuela sin alas
Sin dientes muerde
Sin boca habla
El viento

Adivinanza tres:

No puedes verla ni sentirla
Y ocupa todos los huecos
No puedes olerla ni oírla
Está detrás de los astros
Y está al pie de las colinas
Llega primero y se queda
Mata risas y acaba vidas
La oscuridad

Adivinanza cuatro:

Todos viven sin aliento
Y fríos como los muertos,
Nunca con sed, siempre bebiendo,
todos en malla siempre en silencio
El pez

Adivinanza cinco:

Devora todas las cosas
Aves bestias plantas y flores
Roe el hierro, muerde el acero
Y pulveriza la peña compacta
Mata reyes arruina ciudades
Y derriba las altas montañas
El tiempo

Propuesta para la acción didáctica

Siempre planteando la acción didáctica a la mejora de las Lenguas, en este caso para lograr que el alumnado esté en contacto con el nivel A1 y si es posible A2, es factible presentar ejemplos de propuestas didácticas que permitan trabajar los textos aportados en el apartado anterior. Así, si es nuestra pretensión estimular la observación, la escucha y la atención o ejercitar la expresión oral (en sus vertientes verbal y no verbal) podremos proporcionar textos poéticos como *Un mundo al revés* (Juan Goytisolo) o Poesía *La nieve* (Jorge Guillén) y cada grupo de niños recreará las situaciones que ha leído o escuchado. Será importante tener en cuenta la acción dramática referida a los elementos que contiene cada poesía. De igual manera, podrá ser trabajada la expresión oral a partir de la lectura en voz alta de los textos (incidiendo en el ritmo, la dicción, etcétera). Si nuestra intención es la de mejorar el vocabulario mediante la utilización del mismo en contextos fértiles y creativos o la de fomentar la utilización del diccionario, haremos uso de las adivinanzas en Lengua inglesa y en Lengua francesa (apuntadas en apartados anteriores de este artículo) y de diccionarios en otras Lenguas (Francés, Inglés), y mediante una metodología activa basada en un juego (concurso). El alumnado seleccionará una de las adivinanzas y cada grupo ha de tratar de encontrar la respuesta correcta. Además, buscarán en el diccionario dos o tres palabras que desconozcan. Obviamente, cuanto más exactas y amplias sean las definiciones, mejor irá el grupo en el concurso (las respuestas podrán ser en Lengua española).

Si nuestros objetivos son tendentes a vocalizar con corrección o a explorar las posibilidades expresivas de la voz, podremos usar cualquiera de las poesías aportadas en el apartado anterior de este artículo o las adivinanzas en otras Lenguas (aportadas también en el apartado anterior). Se demandará del alumnado que exprese oralmente la poesía o adivinanzas seleccionadas, que enlace el final de una palabra con el comienzo de otra o que trabaje los ritmos expresivos.

Estos son apuntes de lo que es posible realizar, obviamente se pueden plantear muchas más alternativas. Como ejemplos se pueden consultar los recogidos en López Valero y Encabo (2001 a y b).

Conclusiones

Esta aportación ha pretendido ofrecer a la persona lectora, al educador en general, algunos recursos con los que estimular el uso de la poesía. Hemos intentado ofrecer una reflexión de lo que es en sí el fenómeno lírico, centrando el mismo en canciones y adivinanzas. Aparte del efecto liberador que tiene el juego abierto de la poesía nos interesa aquí su vertiente educativa. La experimentación con las actividades que configuran los talleres de creación literaria (López Valero y Encabo, 2007), la revisión crítica de su funcionalidad nos sugiere algunos puntos de reflexión, por lo menos para distinguir entre actividades y propuestas aisladas o la organización secuenciada y unitaria del conjunto de propuestas que se desarrollan en los talleres, casi en la línea de lo que puede constituir la previsión de tareas para el desarrollo de la expresión.

Queremos invitar a las personas a que apliquen también sus propias ideas, sus intuiciones poéticas con renovados procedimientos y las contrasten y complementen con las que aquí hemos propuesto. Porque en el mundo educativo no se trata sólo de experimentar, sino de enriquecer experiencias, con el objetivo de conocer, observar y emplear el mayor número posible de formas y recursos de expresión. La poesía, como forma más bella y de mayor expresividad del lenguaje, es un excelente material de trabajo. Pero no sólo para leerla,

comentarla o recitarla, sino también para participar más vivamente en ella, creándola, que es la mejor manera de comprender su esencia, sus mecanismos, sus procedimientos y sus dificultades. Y, consecuentemente, para saber llegar a hacer su valoración integral.

La funcionalidad de la lírica infantil debe buscarse tanto en aspectos de recepción como en los de producción. Advertimos de la necesidad de entender los talleres como un procedimiento para desarrollar la competencia lingüística de los alumnos; y añadimos que también los saberes metaliterarios y la misma competencia estético-literaria. Dichas capacidades quedan perfectamente enmarcadas en el desarrollo de habilidades lingüísticas que se presenta en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. La perspectiva plurilingüe y multicultural nos conduce a la necesidad de trabajar con Lenguas, eliminando el singular de la enseñanza y proponiendo un dominio de más de un idioma con la intención referida a que la persona posea una mayor variedad de recursos y pueda desenvolverse de una manera más óptima en una sociedad que en la actualidad es compleja y diversa.

Las opciones de trabajo que surgen a partir de las canciones y adivinanzas para ser puestas en práctica por docentes, bibliotecarios o investigadores son diversas, desde cuestiones relaciones con la expresión oral (Encabo, Varela, López Valero y Jerez, 2008), así como con la expresión escrita, o también que redunden en la mejora de la actividad interactiva. Tampoco podemos olvidar la vertiente estética y sobre todo la tradición y las cuestiones culturales que se transmiten a través de estas manifestaciones. En definitiva, como idea principal reforzada por autores como Cerrillo (2007), la poesía infantil es un excelente medio para la formación de las personas, así pues hemos de buscar los planteamientos didácticos adecuados para que dicha poesía perviva y consiga tener un papel relevante en el ámbito educativo.

Referencias bibliográficas

Cerrillo, P. (2000). *Adivinanzas populares españolas. Estudio y antología*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

— (2005). *La voz de la memoria. (Estudios sobre el cancionero popular infantil)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

— (2007). "Poesía y escuela: reivindicación de la poesía infantil." *Lenguaje y textos*, 26, 33-52.

Consejo de Europa (2002). *Marco común Europeo de Referencia para las Lenguas*, Madrid: Anaya. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/marco.

Cook, E. (2007). *Enigmas and riddles in Literature*. Cambridge: Cambridge University Press.

Curtain, H. y Dahlberg, C. A. (2004). *Languages and Children: making the match*, Boston: Pearson Allyn and Bacon.

De Aguiar e Silva, V. M. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria. Sobre la posibilidad de una poética generativa*. Madrid: Gredos.

Delors, J. (1996). "La educación o la utopía necesaria". En *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación. La educación encierra un tesoro*, Madrid: Santillana/ Ediciones UNESCO, 13-36.

Encabo, E., Varela, J. J., López Valero, A. y Jerez, I. (2008). "Drama as a resource to improve oral expression (verbal and non verbal aspects) at Elementary school: a study through different disciplines and teaching suggestions." *Humanising Language Teaching*, 10 (3), 1-14.

[Disponible en http://www.hltmag.co.uk/jun08/mart01.htm]

Lluch, G. (2007). *Invención de una tradición literaria. (De la narrativa oral a la literatura para niños)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

López Valero, A. y Encabo, E. (2001a). *Heurística de la comunicación. El aula feliz*. Barcelona: Octaedro.

— (2001b). *Mejorar la comunicación en niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide.

— (2007). "El taller como estrategia de creación literaria: recuperando la imaginación." En P. Cerrillo y S. Yubero (Coords). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 135-143.

Medina, A. (1985). *El silbo del aire*. Madrid: Vicens Vives

Pelegrín, A. (1993). "Juegos y poesía tradicional infantil". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18, 43-51.

— (1996). *La flor de la maravilla. Juegos, recreos, retahílas*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

— (1996). "Gesto, juego, cultura". *Revista de Educación*, 311, 77-99.

— (2003). "Lorca y las canciones de cuna españolas: tradición y modernidad." *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 52, 75-94.

Reviejo, C. y Soler, E. (1997). *Canto y cuento. Antología poética para niños*. Madrid: SM.

Richards, J. C. (1998). *Beyond training. Perspectives on Language Teacher Education*. Cambridge: University Press.

Rueda, R. (1995). *La biblioteca de aula infantil: el cuento y la poesía*. Madrid: Narcea.

Aliagas, Cristina,
Castellà, Josep M., y
Cassany, Daniel
"*Aunque lea poco, yo sé que soy listo.* Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura", en *Revista OCNOS* nº 5, 2009, p. 97-112. ISSN 1885-446X.

"Aunque lea poco, yo sé que soy listo". Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura

Cristina Aliagas, Josep M. Castellà y Daniel Cassany

PALABRAS CLAVE:
Desinterés por la lectura, Identidad lectora, Fracaso escolar, Nuevos Estudios de Literacidad

KEYWORDS:
Lack of interest on reading, Reading identity, School failure, New Literacy Studies

RESUMEN:
Exploramos con un estudio de caso la lectura como práctica social en la vida de un adolescente que acaba de abandonar los estudios en 1º de Bachillerato. Desde el prisma teórico de los Nuevos Estudios de Literacidad, analizamos su punto de vista y sus creencias sobre las prácticas lectoras dominantes y vernáculas en las que participa, dentro y fuera del Instituto. A pesar de su fuerte desinterés por la lectura académica, nuestro informante ha construido una vida lectora variada y activa al margen de la escuela.

ABSTRACT:
We explore with this case-study reading as a social practice in the life of a Catalan teenager who has dropped out of school at the first year of Bachillerato. From New Literacy Studies' theoretical perspective we analyze his point of view about the dominant and vernacular literacy practices in which he participates in-and-out of school. The results show that, in spite of his strong lack of interest on academic reading, he has built, apart from school, a rich and active reading life.

* Fecha de recepción: 02/02/2009
Fecha de aceptación: 12/02/2009

[1] Este artículo expone los primeros resultados de una tesis doctoral financiada por el programa FPU/MEC y adscrita al proyecto de investigación Literacitat Crítica, titulado "Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica", (HUM2007-62118/FILO; 2007-2010), del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2004-2007, del Ministerio de Educación y Ciencia. Este proyecto también se desarrolla en el seno del Gr@el (Grup de recerca sobre aprenentatge i ensenyament de llengües; grupo de investigación en aprendizaje y enseñanza de lenguas) que ha sido reconocido como grupo competitivo de investigación con financiación por la AGAUR de la Generalitat de Catalunya (resolución 18-10-2005, expediente 00097). Web del proyecto: http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/index.html

La problemática de investigación[1]

La cita del título es de Arnau, un joven de Barcelona que acaba de abandonar con 18 años el primer curso de bachillerato. Sus palabras pretenden desafiar esa representación académica tan enraizada socialmente que liga la lectura activa con la agudeza intelectual y el saber. Pero también sugieren un sentimiento de culpa por no ser *buen* lector y la frustración de no haber exhibido su inteligencia a lo largo de su trayectoria escolar.

Ahora que la lectura ha dejado de ser esa ocupación que singularizaba la élite económico-cultural de las sociedades capitalistas, nos preocupa entender por qué jóvenes como Arnau —urbanos, de clase media, con muchos privilegios económicos y culturales inimaginables para las generaciones anteriores— no estudian ni leen. Lo tienen 'todo' —tiempo, dinero, acceso a la educación y a los escritos— y, sin embargo, estos recursos no logran despertar su espíritu cultural y académico, tal como la sociedad espera de ellos.

En el mundo educativo anglosajón se usa el término *aliterate* (que podríamos traducir como *aletrado*) para designar a las personas que, a pesar de saber leer y estar en disposición de ello, optan por no leer (Mikulecky 1978:2-7; Thimmesch 1983:1-4; Beers 1996:33; Agge 2005:248-249), que lógicamente no hay que confundir con el *iletrado* o *analfabeto*. Es el caso de Arnau, un joven a quien la idea de leer un libro en el contexto académico le parece literalmente una pérdida de tiempo: "al ver |

por ejemplo | cuatrocientas páginas | ya dices | voy a estar mucho rato aquí". Lo más interesante de su historia lectora es que aunque no lee para la escuela, fuera del sistema educativo ha construido una vida lectora activa y variada, pero de textos que el canon literario no reconoce como legítimos.

En este escrito veremos que, para Arnau, la práctica lectora tiene significados totalmente distintos, según si lee para la vida o para la escuela. Este conflicto de representaciones lectoras es el fenómeno que abordamos en nuestra investigación, que inicialmente buscaba documentar el punto de vista lector de un joven que fracasaba en la educación formal. El estudio longitudinal de orientación etnográfica realizado entre sus 16 y 18 años nos ha permitido documentar las diversas identidades lectoras que ha elaborado discontinuamente entre la vida y la escuela.

El desinterés por la lectura y el fracaso escolar han sido fenómenos extensamente investigados en España desde una orientación pedagógica. La psicología se ha centrado en la caracterización de las estrategias lectoras de los 'buenos' y 'malos' lectores, y la sociología ha descrito las tendencias de lectura más arraigadas entre los jóvenes. Conocemos bien las propuestas didácticas de lectura que mejor calan en los adolescentes y las novelas que más les enganchan. También disponemos de un amplio corpus de reflexiones sobre la poca lectura de las nuevas generaciones. Sin embargo, poco sabemos sobre lo que jóvenes como Arnau hacen con las lecturas escolares y mucho menos lo que leen y escriben en espacios no institucionalizados, al margen del canon prescrito por el currículum escolar. Y más aún: ignoramos por qué algunos que se resisten a leer los textos escolares en cambio devoran cómics, novelas mediáticas o las biografías de sus ídolos musicales y deportivos.

Consideramos importante el desarrollo de estudios de caso de corte etnográfico que aborden cualitativamente y empíricamente como objeto de estudio el desinterés lector de jóvenes de carne y hueso, especialmente de aquellos cuyos logros no encajan con las expectativas del sistema académico. Este planteamiento supone la alteración del prisma de investigación históricamente naturalizado en los estudios sobre formación lectora, que han situado su foco de atención en la identificación de las habilidades psicocognitivas y en las conductas escolares del 'lector eficaz' (y más recientemente del 'lector crítico'), con el objetivo de comprender *por contraste* las insuficiencias de aquellos otros lectores que no se corresponden con dicho ideal. Pensamos que la documentación y el análisis ideológico de las historias de vida lectora de estos jóvenes académicamente 'en riesgo' podría brindar nuevos datos que permitieran tejer una comprensión más amplia y densa de los conflictos sociales, académicos y textuales que llevan a tantos jóvenes como Arnau a una 'apatía lectora'.

En el ámbito interdisciplinario de los Nuevos Estudios de Literacidad empiezan a crecer investigaciones que documentan los usos personales que los adolescentes hacen de los textos fuera del entorno académico. Fundamentalmente destacan investigaciones con jóvenes anglosajones (Camitta 1993:228 y ss.; Mahiri 2003; Barton *et. al.* 2007:53-80) y alguna con estudiantes catalanes (Cassany *et al.* 2008:9 y ss.; Martí 2008:63 y ss.). A este campo contribuimos con el estudio de las prácticas lectoras de un adolescente que se ve y lo ven en su entorno social y académico como 'poco lector', cuando en realidad solo es, como argumentaremos en este trabajo, 'poco lector de textos académicos y literarios considerados canónicos'. Habíamos olvidado este implícito.

Reconceptualizando el desinterés lector desde la mirada de los NEL

Los Nuevos Estudios de Literacidad[2] (NEL) nacen de una revisión epistemo-

lógica de los conceptos tradicionales de lectura y de escritura elaborados desde visiones psicocognitivas. Parten de la intuición de que leer y escribir no es algo ni tan uniforme ni tan solo lingüístico como se había creído. Con una actitud cartesiana se preguntan ¿qué significa leer y escribir? y ¿para quién son buenas estas definiciones socialmente naturalizadas? Y luego salen al mundo para observar y documentar cómo lee y escribe la gente. Con esta proyección empirista se desmarcan de las investigaciones experimentales de laboratorio que han dominado el estudio de la lectura y la escritura. A partir de una mirada etnográfica desarrollan una definición ecológica de estas nociones, tratando de comprenderlas desde la doble dimensión émica y holística que caracteriza a las aproximaciones antropológicas.

Su marco teórico, concebido en la década de los 90, se nutre de la Etnografía de la Comunicación, de las ideas vigotskianas sobre la cognición situada y del debate de la Gran División, que separa lo hablado de lo escrito. Postulan que leer y escribir son actividades humanas específicas, es decir, situadas histórica, social y personalmente en la vida de cada individuo y comunidad, según sus intereses y necesidades. En el mundo, pues, existen formas de leer y de ser lector que son socialmente estructurantes, y cada individuo se las apropia en un proceso de enculturación que es particular, íntimo y creativo. Esta idea les lleva a engendrar dos conceptos analíticos que son clave en su formulación teórica y metodológica: el de *práctica letrada* y el de *identidad lectora*.

De las prácticas lectoras a las identidades lectoras

Con la noción de *práctica letrada* hacen referencia a las actividades y patrones que definen cómo la gente concibe y maneja el texto escrito en su vida, en cada contexto social y circunstancia particular (Barton y Hamilton 1998:6). Asumen que leer es una forma de acción social mediada textualmente con la que los individuos participan en sus comunidades. Desde su perspectiva, ser lector significa adoptar un rol social. Teniendo en cuenta que las relaciones entre los individuos están condicionadas por contextos socialmente organizados dentro de las estructuras sociales de poder, consideran la distinción entre *prácticas letradas dominantes* y *vernáculas*[3].

Por un lado, las *prácticas letradas dominantes* engloban las actividades de lectura y escritura que están legitimadas por una institución como una manera apropiada de usar el lenguaje. Por el otro, las *prácticas letradas vernáculas* son formas de lectura y escritura privadas, que usan un lenguaje no necesariamente estandarizado, aprendidas informalmente, híbridas por lo que se refiere a las características textuales, y auto generadas por los individuos. Un examen, pues, sería una práctica dominante, mientras que un blog o un diario personal serían vernáculos.

Las prácticas letradas constituyen una interacción social y, en este sentido, están conectadas con formas concretas de interactuar, creer, valorar y sentir. A esta dimensión subjetiva y emotiva la denominan *identidad lectora*[4]. Se trata de un concepto extensamente usado en la bibliografía de los NEL, aunque carezca todavía de una definición clara y consensuada. Siguiendo a Gee (2002:99), quien define la identidad como "the kind of person one is recognized as being, at a given time and place", entendemos esta noción como un fenómeno social, plural y dinámico que se va construyendo en el tiempo, en distintos ambientes sociales y en interacción con los otros. Las identidades lectoras surgen de la interacción social y son el resultado de la historia personal de cada individuo y de la interacción con personas, instituciones y prácticas. En la construcción de las identidades lectoras, pues, actúan tres estructuras: la cognitiva, la emocional y la social.

[2] Léase Street (1993:1-29) y Lankschear & Knobel (2003:1-50) para una revisión panorámica de la historia y principios teóricos de los Nuevos Estudios de Literacidad.

[3] Barton (2007: 35-37 y 51-59) ofrece una descripción teórica exhaustiva de los conceptos 'práctica letrada', 'práctica letrada dominante' y 'práctica letrada vernácula'.

[4] Contrástese el concepto de *identidad lectora* con el estudio de Ivanic (1997:75-106) sobre la construcción de la identidad en la redacción académica universitaria.

En este trabajo, entendemos por *identidad lectora* aquel proceso de individualización mediante el cual cada sujeto elabora, a través de la interacción con la cultura letrada de su comunidad, su propia perspectiva ante la lectura. Para nosotros, la construcción de una identidad lectora consiste en el desarrollo de un punto de vista ideológico y emotivo sobre la lectura que de algún modo condiciona la manera de ser lector que adoptamos en cada evento letrado. En un estudio reciente (Aliagas, en prensa) ofrecimos una caracterización de este concepto a partir de los dispositivos que parecían ser estructurantes en el proceso de articulación de una identidad lectora:

- Las prácticas letradas dominantes de cada comunidad cultural, puesto que controlan las representaciones sociales sobre qué se debe leer, cómo y por qué.
- Las prácticas letradas vernáculas que cada individuo desarrolla al margen del canon, no reconocidas o menos valoradas académica y socialmente.
- La suma de eventos letrados en los que cada individuo participa a lo largo de su vida, dentro y fuera del contexto escolar; la calidad de cada experiencia y los sentimientos que se derivan (frustración, éxito, indiferencia, etcétera).
- La interacción social que se produce en cada uno de los eventos letrados y las relaciones interpersonales: el contraste de las ideas propias con aquellas implícitas o sostenidas en los discursos de los otros, especialmente de aquellos que representan roles de autoridad o complicidad en relación con uno mismo (familia, profesores, amigos, etcétera).
- Las creencias y valores que forjamos sobre la lectura, marcados por las representaciones dominantes de la misma y los usos sociales que le atribuimos.
- La construcción de conocimientos textuales y el desarrollo de habilidades lingüísticas discursivas e interpretativas; la evaluación de los otros y el contraste con los otros.

El desinterés lector como un conflicto de identidades lectoras

Desde los NEL, el aprendizaje lector se entiende como un fenómeno socialmente construido. Aprender es más que adquirir conocimientos o habilidades para hacer algo: es un proceso sociocultural a través del cual los estudiantes *se construyen* en interacción con los otros (profesores, amigos, familiares), dentro de instituciones particulares (la escuela, la familia) que legitiman determinadas formas de aprendizaje y silencian otras.

Desde esta aproximación ecológico-cultural, la resistencia que tantos estudiantes desarrollan hacia la lectura y la escritura no se ve como una cuestión estricta de literacidad, sino más bien como un conflicto de identidad, al no producirse a lo largo de la escolarización una apropiación de las prácticas hegemónicas que operan en cada disciplina (Ivanic 1997:37-74). Con estos principios de partida, los NEL proponen un acercamiento a la identidad lectora a través de la biografía, bajo el supuesto de que los individuos, al narrar su historia letrada, proyectan los valores y concepciones básicas que conforman sus identidades lectoras (Barton 2007:44-50).

Pensar el desinterés lector en estos parámetros implica entender que la lectura no es una actividad desunida de la vida social, ni ajena a las rutinas y a las relaciones interpersonales de los individuos. En este sentido, los vínculos afectivos que construimos con los textos están conectados con esos anhelos y desengaños personales que van apuntalando nuestras biografías lectoras y sociales. Esta es la perspectiva fenomenológica que adoptamos en esta investigación, con el objetivo de explorar e interpretar el rol de la lectura en la vida de Arnau.

Diseño metodológico y objetivos de este estudio

Presentamos una investigación de tipo cualitativo enfocada a la comprensión etnográfica del desinterés por la lectura. Basándonos en la definición de Hymes (1982:175 y ss.), entendemos que comprender etnográficamente un fenómeno supone el análisis integrado de su estructura ecológica y cognitiva. Por un lado, el concepto de *estructura ecológica* designa el contexto social, económico e histórico que determina las particularidades estructurales que constituyen el fenómeno. Por el otro, la noción de *estructura cognitiva* se refiere al conjunto de sentidos y connotaciones que los individuos proyectan sobre dicho fenómeno, lo que los analistas del discurso denominan la construcción de un 'modelo mental' (Van Dijk 1998:78-90). La intención etnográfica busca interpretar las representaciones subjetivas de los participantes sobre las realidades sociales, económicas e históricas que viven.

La construcción de una hipótesis inicial

Tomando como referencia las reflexiones epistemológicas sobre la etnografía apuntadas por Hymes (1982:176-180), hemos adoptado un proceso flexible de construcción conceptual y metodológica orientada por una hipótesis inicial (*hipótesis-oriented stage*) que se ha afinado progresivamente según los datos de campo.

Nuestra hipótesis de partida era que el vínculo personal que los adolescentes desarrollan con la lectura era resultado de su interacción con las prácticas lectoras y los discursos dominantes sobre la lectura, con los que entran en contacto en sus ámbitos sociales básicos: la escuela, la familia, los amigos y el dominio tecnológico. A esta aproximación subyacían tres supuestos:

- Las conductas lectoras de los adolescentes están influidas por sus modelos de la realidad social.
- El discurso lector de la escuela constituye una fuerza social e histórica muy relevante que incide intensamente en la representación social de la lectura.
- La representación académica dominante sobre la lectura favorece, por un lado, el desarrollo de un tipo particular de ser lector, al promover la lectura de un conjunto limitado de textos que representan el canon, y por el otro, una manera concreta de leerlos y de interpretarlos.

Selección del informante

La primera fase de la investigación se orientó a encontrar un adolescente. La revisión de estudios estadísticos sobre el hábito lector (MECD 2003; Manresa 2007:75) nos condujo a buscar un estudiante del segundo ciclo de la ESO, puesto que era el período escolar en que las estadísticas identificaban la caída más grande de lectores dentro del sistema académico.

Durante varios meses buscamos un adolescente que cumpliera con dichas características a través de nuestras redes sociales. Contactamos sin éxito con una decena de jóvenes, que prefirieron no participar en la investigación para evitar el 'palo' que supone hablar de 'libros aburridos' que 'no se han leído'. La situación nos forzó a seleccionar el informante desde dentro del ámbito académico, aunque inicialmente habíamos desestimado esa posibilidad por dos razones: a) era la más cómoda y corriente en los estudios sobre formación lectora y b) implicaba un sesgo metodológico, al promover que la elección del informante se hiciera desde el prisma académico.

Uno de los autores de este artículo estaba realizando unas prácticas pedagógicas en una clase de 1º de Bachillerato de un instituto del centro de Barcelona y aprovechamos la oportunidad para explorar las percepciones de los alumnos de ese curso sobre sus compañeros. Un grupo de chicas se presentaron a colaborar buscando en

su instituto un chico de 16 años a quien no le gustara leer. Al día siguiente, una de ellas, Mónica, nos dio el teléfono de Arnau, a quien nos presentó en los términos siguientes: "Es repetidor, muy simpático, y te aseguro que no le gusta leer". Esa misma semana, un colega de la universidad nos dio el teléfono de su hijastro, Jaime, que casualmente estudiaba en el mismo instituto. Lo llamamos y nos escuchó amablemente. Nos dijo que en ese momento estaba jugando a la videoconsola con un compañero que cumplía con dichas características. Le pasó el teléfono y se presentó: era Arnau.

Se había producido, pues, una triangulación social espontánea porque dos miembros de la misma comunidad escolar nos habían dirigido hacia alguien que ambos percibían como 'poco lector'. Esta coincidencia era valiosa para una investigación en la que las percepciones sociales tenían un peso relevante, de manera que insistimos varias veces para que aceptara la propuesta. Mónica resultó ser su exnovia y Jaime su "media naranja", de manera que ambos tenían una relación estrecha con él y pudimos incorporarlos posteriormente a la investigación.

El primer encuentro con Arnau fue en el bar donde él se encontraba cada tarde con sus amigos, que estaba a una esquina del instituto. La entrevista desestructurada y exploratoria adoptó la forma de una conversación libre y general sobre su vida. Aún no nos tenía confianza, pero se sintió cómodo. En la interpretación posterior de esos primeros datos advertimos que su caso permitía explorar el proceso de rechazo de la cultura lectora dominante por parte de un joven al final de los estudios de Secundaria. Fue entonces cuando formulamos los objetivos de investigación y el diseño metodológico de recogida de los datos que describimos en los siguientes apartados.

Objetivos del estudio

Los objetivos específicos que nos propusimos abordar fueron los siguientes:

1. Documentar narrativamente las prácticas lectoras dentro y fuera del ámbito escolar de Arnau, un estudiante con dificultades con la lectura académica en las asignaturas de lengua y literatura.
2. Describir y contrastar las formas de participación y su punto de vista sobre la práctica lectora en las distintas comunidades de práctica.
3. Explicar interpretativamente el proceso de apropiación de la cultura letrada de este joven, tomando como marco de referencia su propia vida.

Una aproximación multidimensional a la recogida y análisis de los datos

El método principal de obtención de los datos consiste en un ciclo de conversaciones etnográficas sobre la vida lectora del informante. Son entrevistas multisituadas, realizadas en distintos contextos de desarrollo natural de la lectura: el hogar, la escuela y la comunidad. Para cada una realizamos observación participante, tomamos notas de campo y, en ocasiones, fotografías de los entornos letrados.

Se desarrollaron 6 entrevistas con el informante. También entrevistamos a las figuras que él consideraba relevantes en su formación lectora: 1 entrevista con la madre, 1 con el profesor de lengua y literatura catalana, y 4 entrevistas con 3 de sus mejores amigos. La recolección de los datos se realizó a lo largo de 2 años y, actualmente, se dispone de un corpus de 18 horas transcritas a partir de una adaptación del código propuesto por Calsamiglia & Tusón (1999:360-366), además de notas de campo.

En el análisis integral de las entrevistas se aplicaron dos estrategias de análisis. Por un lado, se analizó el desarrollo temático de la entrevista y la interacción, con la finalidad de conocer la situación comunicativa en la que el informante construyó su discurso, y también atender a los sesgos que las intervenciones de la entrevista-

dora pudieran ocasionar. Por el otro, se analizaron las narraciones sobre las prácticas, experiencias y representaciones lectoras en el discurso del informante, aplicando el Análisis del Discurso (Van Dijk 1998). Finalmente, se escribió un informe etnográfico sobre la vida lectora del informante, basándonos en Barton y Hamilton (1998:75 y ss.), Reeves (2006:37-231) y Barton *et al.* (2007:119-134).

Si bien es cierto que la etnografía suele ser limitada en cuanto a la muestra de trabajo y el corpus de estudio, queremos destacar el valor que los análisis con profundidad tienen cuando se aplican con la finalidad de explorar fenómenos contemporáneos en el tejido sociocultural en el que están imbricados (Yin 1994:13), al iluminar cuestiones inaccesibles desde metodologías cuantitativas.

Al ser, nuestro objetivo de estudio, un fenómeno subjetivo, complejo y privado, adoptamos una mirada interpretativa global que nos permitiera contextualizar el rol que tenía la lectura en el marco amplio de la historia personal de Arnau. Nos interesaba especialmente entender quién era Arnau, es decir, a qué aspiraba en la vida, cuáles eran sus preferencias, quiénes eran sus amigos y familiares, y en qué invertía su tiempo. A continuación presentamos las tres tendencias biográficas que resultaron ser estructurales en la comprensión de su historia de vida lectora.

¿Quién es Arnau?

Una filosofía de vida

La actitud de Arnau ante la cultura estaba marcada por una tendencia más general ante la vida que él definía como 'la ley del mínimo esfuerzo'. Cuando le pedimos que nos hablara de sí mismo, recurrió a un ejemplo para definir su carácter: "yo soy: | me echo al césped | miro las estrellas | tengo amigos que me cuentan cosas de ello | y: me interesa mucho pero no: | no hago nada más". Sin ningún tipo de rubor, a lo largo del ciclo de entrevistas se definió repetidamente como un 'chico vago', un 'estudiante vago' y un 'lector vago'. De hecho, para él, ser vago era la causa principal de su conducta poco lectora: "creo que soy demasiado vago a la hora de:: de ponerme a un libro | pues eso | si no me interesa mucho lo aparto y ya:: me olvido".

Mostró conciencia de que esta actitud de desgana perjudicaba su participación en las prácticas de aprendizaje académico y que desfavorecía su inclinación por la cultura escrita. Sin embargo, creía con firmeza que el trabajo perseverante requería un empeño casi estoico que no siempre conducía al éxito, con lo cual consideraba que era más rentable tratar de obtener logros adecuados habiendo invertido en tales fines un tiempo y unos esfuerzos moderados.

Al entrevistar a sus colegas constatamos que esta filosofía de vida era muy valorada en su grupo de amigos, quienes también se presentaban explícitamente como chicos perezosos. Dentro de su pandilla, el carácter vago era percibido doblemente como una forma de eficiencia asociada a las tareas y objetivos escolares, y como un estilo que subvertía las normas y compromisos impuestos por el sistema educativo y sus maestros. En este sentido, ser vago se concebía como una destreza y un mérito; era un riesgo que valía la pena tomar siempre y cuando las cosas salieran 'bien'.

Una prioridad académico-familiar

Cuando nos conocimos, Arnau había iniciado un proceso de reflexión sobre su historia y empezaba a pensar con prudencia y seriedad su futuro personal y profesional: "no quiero ya:: digamos | ni irme a fumar ni hacer campanas sino estudiar mucho más | tener mis estudios | crecer y tener digamos- | ¿qué voy a ser de mayor? | ya centrarme en eso | no en pasármelo siempre bien". Este cambio de actitud ante su vida lo había desatado la experiencia traumática de ver cómo

su madre enfermaba repentinamente. Arnau encontró en esta vivencia y en el deseo de hacer feliz a su madre una fuerza extrínseca que le dio energía para afanarse a superar la ESO, objetivo al cual se refería en términos de "mi prioridad". En varias ocasiones estableció una relación de causa-efecto entre la enfermedad de su madre y sus esfuerzos académicos (fíjense en *pero ahora esto ya me hace*):

> **Cristina:** y:: ¿cuánto te queda para terminar la eso?
>
> **Arnau:** a mí:: este año | me la quiero sacar | y a más mi madre digamos que hace muy poco | este mismo año estuvo a punto de morir | [...] y eso me da como más ganas de sacarme la eso | porque no podía | el primer trimestre lo daba ya como muy:: muy difícil | pero ahora esto ya me hace que me lea los libros | no sé | seguir para sacarme la eso como mínimo | y darle a ella:: pues que esté más contenta

El dolor que padecía su madre había desencadenado en Arnau una reflexión honda sobre la repercusión que las cosas tienen en la vida: "si no te pasan cosas como lo de mi madre no te hacen | reaccionar a la hora de-de lo que es más importante a lo que no". La amplitud de ese pensamiento fue trascendente en su actitud lectora, al provocarle la conciencia de que leer era algo valioso y conveniente. Sin embargo, eso le confrontaba con la imposibilidad de recuperar el tiempo perdido ("tengo mucha más dificultad a la hora de:: de leerme un fragmento o todo | que otra persona").

Al final de ese curso académico Arnau obtuvo el certificado de la ESO. Sabemos por su tutor, que también era su profesor de catalán, que su expediente fue considerado en la junta de evaluación y que finalmente le aprobaron, aunque con algunos profesores en contra. El profesorado había advertido que a lo largo de 4º de ESO había cambiado su predisposición ante los estudios y de algún modo se lo reconocieron. Arnau era consciente de que estaba matemáticamente suspendido, e interpretó la decisión del profesorado como un gesto muy valioso. Decidió seguir estudiando el bachillerato, teniendo presente que más que nunca tendría que doblar los codos.

Aunque había estudiado el itinerario humanisticosocial, se inscribió en el bachillerato artístico para librarse de la asignatura de matemáticas. Su madre no lo veía claro, pero no tenía elementos de juicio, al tener como única fuente de información sobre el sistema académico del bachillerato lo que su hijo le contaba. En el instituto, nadie supervisó la decisión de Arnau. Terminó el primer año de bachillerato con casi todas las asignaturas suspendidas, y fue entonces cuando decidió abandonar. "No quiero repetir otra vez", nos dijo por teléfono. Arnau ya había repetido el 2º curso de la ESO y no quería reincidir en la misma experiencia.

Un objetivo de vida

Ese mismo verano empezó a trabajar de peón en una tienda de cafeteras Nespresso y dos meses después se inscribió en el curso preparatorio de acceso a módulos, que él mismo pagó. Quería estudiar el módulo de educación física, siguiendo fiel a su objetivo de vida, que era llegar a ser comentarista de fútbol: "me gustaría ser futbolista pero: | no creo llegar ¿sabes? | no sé me veo con posibilidades pero tampoco me veo:: | me veo ya mayor digamos para progresar más | y ya de la base de que me gustan mucho los deportes | pues ya: periodista".

Aunque era consciente de que para ello era importante estudiar, se escudaba en la creencia de su madre, según la que el talento natural de un individuo podía exceder las expectativas de aquellos que habían adquirido académicamente los conocimientos y habilidades específicas de una profesión:

> mi madre dice que no es cuestión de:: estudiar mucho sino valerlo para ello | porque a lo mejor hay mucha gente que quiere ser periodista |

que estudia mucho y sacará muchos dieces pero a la hora luego de ser periodista | no vale como ((para)) ponerse delante de una cámara y contarlo | y yo a lo mejor sí que tengo mucha más gracia

Los amigos de Arnau que entrevistamos destacaron de él los progresos y potencialidades que estaba desarrollando en el ámbito del fútbol. Todos explicaban que Arnau buscaba el éxito en un lugar del mundo ajeno al instituto, en un contexto donde no lo vieran como un 'desastre'. Ferran explica con mucha lucidez este conflicto entre los intereses personales y la obligación escolar:

Ferran: la dinámica de Arnau es siempre la misma | durante el curso va a trancas y barrancas | siempre a última hora haciendo los trabajos | siempre estudiando el último día | luego las prisas y el estrés | porque no es constante | no se pone mucho | y:: entonces lo que hace es que le quedan muchas del primer | segundo y tercer trimestre y las intenta recuperar al final | y no | no puede [...] yo creo que el Arnau | pa estudiar no es muy:: no es pa'el | a él le encantaría ser comentarista | o algo relacionado con el fútbol | porque cuando algo le gusta | lo pone todo | o sea:: ¡es increíble! | por ejemplo | él entrena a fútbol | y ahí es el que más trabaja de todos | es el más puntual | siempre | se aplica a saco | ahí

Resultados y discusión

Presentamos primero las prácticas letradas vernáculas en las que la lectura tenía sentido para Arnau y, a continuación, sus formas de lectura en el contexto académico. En ambos casos enfocamos el análisis a la descripción de sus formas de participación en cada práctica, enfatizando la caracterización de los usos textuales y de las representaciones lectoras que éstas suponen. Tomamos esta conceptualización binaria (dentro y fuera del contexto académico) de estudios previos que han explorado la brecha entre la escuela y la vida, tanto en el desarrollo de la literacidad (Gilmore y Martin 1982; Hull y Schultz 2001; Mahiri 2005) como en el aprendizaje de las matemáticas (Carraher *et al.* 1991:9-89).

Arnau leyendo *en* la vida

El hábito de leer el periódico deportivo

Arnau era un apasionado del fútbol, y esta inclinación ocupaba gran parte de su tiempo. Por las noches, dos días a la semana, entrenaba en un equipo de Barcelona inscrito en la liga federada juvenil catalana. Los partidos oficiales se convocaban cada sábado y, a veces, se celebraban fuera de la ciudad. Su familia tenía dos butacas en el Camp Nou y recibían mensualmente la revista del Barça. Aunque se consideraba "un culé", le interesaba especialmente la liga internacional, de manera que se documentaba con constancia sobre los resultados y los nuevos fichajes de sus equipos preferidos. Sus herramientas para obtener información eran la televisión, el navegador *google* —que le derivaba a sitios webs, foros y blogs— y la lectura de periódicos. Observamos que Arnau había desarrollado un hábito muy sólido de lectura de periódicos deportivos en papel y exploramos esta cuestión con más profundidad.

Solía comprar *El mundo deportivo* en el quiosco situado enfrente de su casa, aunque a veces también visitaba a su abuela en la residencia, donde podía quedarse una copia gratuita del mismo periódico: "me lo compro el diario | bajo abajo al quiosco y siempre me lo compro [...] y si no | voy a la residencia de mi abuela | que ahí lo dan gratis y lo cojo | porque así también la veo a ella y me lo llevo". Después de leerlo se lo pasaba a su hermano y luego ambos actualizaban a su madre, que era muy futbolera pero no podía leer a causa de una insuficiencia visual. Los periódicos que contenían noticias que él consideraba hechos históricos los archivaba en una caja, con la idea de enseñárselos a sus hijos. A veces, esa caja se convertía

en motivo de disputa con su madre, que la consideraba "una guarrada", pero Arnau era incapaz de tirarla.

Hay dos cuestiones relevantes en esta práctica vernácula. Por un lado, a través de la lectura del periódico y otros textos relacionados con el fútbol, Arnau se instruía autónomamente al margen de la escuela para cumplir con su ideal de vida. Por el otro, esta práctica creaba contextos de interacción y cohesión en su familia en los que él desarrollaba un rol activo y esencial, al convertirse en una especie de fuente de datos. En este caso, leer el periódico constituía un estímulo para Arnau porque le permitía demostrar a su familia las cualidades que quizás en un futuro le permitirían llegar a ser periodista deportivo. Observamos que, más allá de la lectura particular de periódicos deportivos, el interés lector de Arnau crecía cuando la lectura conllevaba una consolidación de las relaciones personales, y que esto le llevaba a realizar lecturas completas ("me los leo enteros si hace falta").

La escritura y lectura líricas del sentimiento

Buena parte de su tiempo y pensamiento lo dedicaba a sus amigas, con las que quedaba individualmente para charlar sobre la vida. A veces, cuando los sentimientos de amistad o amor eran muy intensos, optaba por transmitir sus confidencias por escrito en forma de poesía, diario o cartas. Estos textos eran espacios personales en los que lograba sublimar libremente la densidad de sus emociones, sin la limitación que entraña el uso canónico de la lengua en el contexto académico. En estas situaciones, escribir era un medio de expresión de lo inexpresable, una manera de comunicar sin hablar. Nos interesó ahondar en tres prácticas letradas en las que se presentó como un autor y lector activo, curioso y atento.

— *Las poesías privadas.* Cuando Arnau "se colgaba" de una chica, le escribía cartas y poesías que guardaba devotamente en un lugar secreto de su habitación. Escribía para dejar constancia de su espíritu romántico y para sentirse más cerca de ella. A veces buscaba la colaboración de sus mejores amigas, que le ayudaban a mejorarlas.

— *Las epístolas con Berta*. Arnau solía escribirse notas con las chicas de su clase, especialmente con Berta, que era una de sus mejores amigas. Eran notas epistolares que se mandaban por debajo del pupitre y en las que comentaban por escrito sus vidas. Esta forma de lectura y de escritura aunque no pertenecía al dominio de lo académico ocurría físicamente dentro del aula. Arnau explica la dinámica interna de esta práctica:

> **Arnau:** cuando estoy en clase tengo- | digamos que tengo una muy buena amiga del grupillo | digamos que:: buenas ¿qué tal? | ¿cómo te va la vida? y:: nos explicamos nuestros problemas más o menos | intentamos ayudarnos | ya creamos como confianza entre nosotros | y nos llevamos mucho mejor así | y entonces cuando me manda ella digamos su historieta | pues me la leo | para luego intentarla ayudarla y tal
>
> **Cristina:** ¿lo hacéis por escrito?
>
> **Arnau:** sí:: a veces en carta | si a lo mejor ella hace una carta entera | y luego me la da | yo me la leo en casa cualquier cosa | al día siguiente pues yo se la contesto

— *El diario compartido con Mónica*. Arnau también había escrito durante un año y medio un diario con una de sus novias, con la que mantuvo una relación a caballo del amor y el odio. Era una libreta azul que llevaban incondicionalmente en sus mochilas y que se iban entregando cada día uno a otra al verse en el instituto. Se sentían torpes para conversar cara a cara y este artefacto letrado les permitía compartir sus afectos, estados anímicos y preocupaciones de manera más satisfactoria. El diario se convirtió en un objeto simbólico en el momento de la ruptura: ella se resistía a aceptar la decisión de Arnau

y fue entonces cuando él se presentó un día en su casa y le entregó la libreta como prueba decisiva. Ese gesto fue rotundo.

Estas prácticas de lectura y de escritura constituían espacios sociales de apego con las chicas, especialmente con las que le gustaban. Eran actos de creación literaria de género híbrido en los que Arnau comunicaba la complejidad del amor y de la vida adolescente. Tuvieran interlocutoras reales o imaginadas, a Arnau le servían como lugares de pensamiento y desahogo. Lo más interesante es que Arnau asociaba a estas prácticas letradas una concepción de la lectura y de la escritura como algo solitario y social, privado y público, individual y colaborativo.

Arnau leyendo *para* el mundo académico

Quiero pero ya no puedo

Estudiar ocupaba el tercer lugar en la escala de prioridades de Arnau, después del fútbol y los colegas y las amigas. Como tantos otros estudiantes de secundaria, pensaba que estudiar era algo desconectado de sus intereses y objetivos personales. Este sentimiento formaba parte de un punto de vista más amplio sobre la educación, que consideraba una etapa impuesta de la vida. Veremos que su concepción de la lectura académica estaba fuertemente condicionada por la imagen que tenía de sí mismo como estudiante disidente y rebelde ("yo estoy en el grupillo de los rebeldes de la clase").

Hemos mencionado anteriormente que Arnau había transformado el dolor que sentía por la enfermedad de su madre en una fuerza extrínseca que le motivaba a tomarse en serio su formación. La primera decisión que tomó fue obligarse a ir con cierta regularidad a la biblioteca de su centro, puesto que sabía que en su casa las distracciones podían con él:

> si estoy en casa me cuesta mucho concentrarme en algo | tengo la play tengo la tele tengo el ordenador al lao | luego pasa que viene el gato | cualquier cosa ya me distraigo | y aquí ((en la biblioteca)) pues:: solo tengo libros | y solo tengo que pensar en que he de estudiar

Arnau pensaba que podía obtener el título de la ESO si lograba construir un hábito de estudio sólido y aprovechó la interacción con sus compañeros en la biblioteca para observar sus métodos de estudio: "yo nunca he sabido estudiar | es lo malo | y ahora que me estoy poniendo más | estoy aprendiendo a estudiar | y:: intento aprender de otros amigos | a ver cómo estudian ellos pues intentarlo yo". La biblioteca se convirtió en un espacio de socialización, flirteo y colaboración entre compañeros que hacía que el estudio tuviera sentido y fuera menos arduo. Cabe decir que estas relaciones de cooperación también se desarrollaban desde casa, con el programa de chat *messenger*.

Por lo que se refiere a las asignaturas de lengua y literatura, se percató de que eran muchos los inconvenientes que le acechaban en la lectura de un texto: la capacidad de concentración, la comprensión del contenido y la posterior reflexión literaria por escrito. Aunque lo intentaba, leer seguía sin ser algo que le interesara ("quiero que me guste y no: | no me pasa a mí"), y entonces llegó a la siguiente conclusión: "yo al nunca leerme un libro pues | a la hora de ponerme una vez | si no me he leído durante tres años un libro | tampoco puedo pretender leerme el libro con la facilidad que quiero". Ahora que estaba dispuesto a comprometerse, le parecía que era demasiado tarde.

> **Arnau:** soy vago | porque me gustaría | sí | poderme leerme el libro con facilidad | me encantaría | pero no puedo
>
> **Cristina:** ¿y tú crees que puede cambiar | esta situación?
>
> **Arnau:** no sé | por esto lucho ahora | porque quiero que me guste | y por eso hago yo:: en clase muchos esfuerzos para entenderlo | luego:: leerme el

libro y que lo sepa:: | porque digamos que al reaccionar más tarde a la hora de ponerme a estudiar y todo | hace que me quiera poner al mismo nivel que la gente | por eso quiero:: no sé | leer | me gustaría mucho | para no tener faltas que todo el mundo no las tiene y yo sí

Estrategias para parecer un lector canónico

Las consecuencias que se derivaron de su cambio de actitud no fueron fáciles de aceptar. Empezó a tomar conciencia de que había perdido mucho tiempo escolar, y que la realización de las tareas le acarreaba más empeño y tiempo que a sus compañeros, que eran un año menores. Se comparaba con ellos y le frustraba advertir que sus notas, que seguían siendo bajas, no reflejaban su sacrificio. La conciencia de estas dificultades le provocaba desilusión y entonces empezó a desarrollar estrategias para lidiar con las tareas académicas.

A continuación, describimos el conjunto de las maniobras de no-lectura de Arnau para las asignaturas de lengua y literatura. Tal y como él mismo explica en el fragmento siguiente, le permitían abordar el objetivo de aprobar un examen o trabajo:

> la mayoría de veces me hacen hacer un examen sobre el libro | o sea leerme el libro y después hay unas preguntas y todo | y leerme las preguntas y luego pues poder contestar las preguntas en el examen y ya está [...] si veo que ya aprobaré sin la lectura la asignatura | pues no tengo necesidad de leer pues no me lo voy a leer | tengo necesidad de aprobármelo

— *La recopilación de resúmenes*. Con el objetivo de "ser capaz" de escribir un comentario literario de un texto de lectura obligatoria, Arnau buscaba resúmenes en Internet: "si lo veo ya lo puedo hacer". Era un recurso que él concebía como una fuente de información ilimitada y en la que confiaba ciegamente. Ante varios resúmenes, solía escoger el más corto y luego lo memorizaba. Esto le permitía demostrar al profesor que había leído y entendido el libro, aunque en realidad no lo hubiera hecho:

> **Cristina:** cuando tienes que hacer un examen ¿tu primer recurso cuál es?
>
> **Arnau:** es:: resúmenes de otros | a ver si los tienen hecho:: resumido | o alguna cosa así [...] luego algún trabajo | y luego internet | ya está [...] si no encuentro nada en internet | que lo dudo | cojo la enciclopedia [...] ((en internet)) a la hora de buscar cada cosa tengo mis truquillos y todo
>
> **Cristina:** a ver | cuéntame alguno ((se ríen))
>
> **Arnau:** ná:: busco en google y si en google no está | pues el rincón del vago | pongo:: un nombre que crea que sí que va a salir de eso | y luego cuantos trabajos encuentre | el de más páginas | el de menos páginas

— *Llamar a la chica más lista de la clase*. Establecer relaciones interesadas con los 'más listos' de la clase le ayudaba a dirigir sus esfuerzos en el estudio. Nos contó que se llevaba "bastante bien" con la chica más lista de la clase, aunque ella estaba en el grupillo de los "empollones". La definió en los siguientes términos: "es digamos la niña perfecta más o menos | o sea:: al profe le cae muy bien | a los padres ((también les cae muy bien)) | está todo el día estudiando | muy buena chica además | me cae muy bien".

— *El acceso clandestino al examen*. Arnau también colaboraba en una red escolar de amigos que se las ingeniaban para hallar las preguntas del examen. Al haber dos clases del mismo curso, siempre había alguien del grupo de amigos que hacía el examen primero. Éste tenía la responsabilidad de escribir las preguntas en su mesa, de manera que justo después del examen otro del grupo entraba y las copiaba en una hoja que luego se fotocopiaban.

> **Cristina:** ¿y cómo sabéis lo que van a preguntar?
>
> **Arnau:** por otras clases que han hecho el examen antes | o por preguntarle al profe qué es lo que entrará | o qué es lo entrará segurísimo | y allí

ya pues:: | una idea más o menos | o luego si alguien tiene el examen antes | el primero que hace:: digamos el examen | hay uno de ellos que apunta las preguntas en el mesa | luego de esas mesas pasan a una hoja y luego fotocopia | y rula por todos ((se ríe))

—*Las 'chuletillas recordatorio'*. Arnau había desarrollado una gran capacidad para elaborar chuletas, esos escritos pequeños con información esencial. Aunque el sistema académico no las reconozca como una técnica legítima de aprendizaje, esta práctica requiere un esfuerzo complejo de síntesis y selección de datos relevantes, además de un cálculo interesante sobre los contenidos que son susceptibles de ser preguntados en el examen. Arnau no consideraba las chuletas como una trampa sino como un soporte mnemotécnico, tal y como se induce del siguiente fragmento en el que describe la elaboración de las chuletas:

> siempre que tengo exámenes me pongo aquí ((en la biblioteca)) | cojo el libro | me hago siempre los resúmenes del tema | luego me los pongo en formato pa'entender | y lo voy entendiendo y luego memorizando | prefiero coger el libro ((que los apuntes de clase)) [...] y siempre me pongo aquí en la mano | digamos | chuletillas de recordatorios digamos | porque cuando estudio me lo memorizo bastante | y así cuando:: sé cómo empieza ya sé como acaba [...] y todos los profesores lo saben | cuando empiezo el examen ((me dicen)) ¿a ver? | y siempre tengo una listilla de nombres | y tampoco me dicen nada
>
> **Cristina:** o sea que se la enseñas
>
> **Arnau:** ¡no! ¡no! se lo enseño si me dicen algo | digo léetelo y ya verás como no es una chuleta

Hemos visto que Arnau invertía mucho tiempo en informarse sobre las lecturas obligatorias, a través de una multiplicidad de recursos textuales y humanos. Lo relevante aquí es que Arnau gestionaba y procesaba todas estas informaciones en una interpretación integrada que le permitía conocer las historias de los libros para luego poder hablar de ellos en los contextos de evaluación. A través de estas estrategias vernáculas de no-lectura Arnau estaba desafiando los caminos preestablecidos por la práctica lectora académica. Cabe decir que estas acciones no se traducían en aprendizajes reales sino que le servían para poder hablar de libros que no había leído.

En este contexto, para Arnau, leer significaba acceder a la información contenida en un libro (trama, personajes, anécdotas), sin importar tanto el procesamiento del lenguaje. Arnau encontraba en la copia o paráfrasis de análisis literarios escritos u orales, siempre realizados por otros, una interpretación digerida de los textos con reflexiones convincentes. Sus maniobras de lectura demuestran que Arnau no había logrado apropiarse de aquellos valores, conocimientos y prácticas que el sistema académico exige y que hacen que un estudiante se integre exitosamente en esa comunidad sociocultural. Aunque Arnau sabía qué implicaba formalmente el ser un buen estudiante y un buen lector en el instituto, era demasiado tarde para construir esas identidades. Veamos ahora otras estrategias no tan vinculadas al entorno académico mediante las cuales Arnau trataba de hacer ver que leía.

Simulando una imagen social de lector

Arnau creaba contextos, dentro y fuera del sistema académico, en los que se presentaba al mundo como lector. Eran fórmulas de mitigación de su poca lectura orientadas a cambiar las percepciones de los otros en relación con su identidad lectora.

—*Pedir prestado el periódico al profe*. En la entrevista que realizamos con su profesor de catalán, nos comentó que Arnau solía acercarse al despacho de profesores a la hora del descanso para pedirle prestado el periódico. Posteriormente,

Arnau nos explicó que con estas acciones trataba de demostrar a su profesor su interés por la cultura y en particular por el fútbol. En cierto modo también buscaba relacionarse humanamente con él y buscar complicidades que le pudieran beneficiar a escala académica.

— *Mentir a la madre*. Arnau era consciente que para su madre el hecho de que él aprobara las asignaturas significaba mucho. Nos contó que a veces se inventaba las historias de los libros sabiendo que su madre no las conocía, pensando que esto la haría sentir más ilusionada y satisfecha para con su hijo: "he llegado a-a casa y mi madre | ¿de qué trata el libro? | y yo pues decirle cada chorrada del libro sabiendo que ella no se lo había leído". Arnau creía que estas conversaciones proyectaban de él una imagen de persona responsable con un futuro más sólido.

— *Presumir ante los amigos*. Arnau nos contó que por Sant Jordi su madre le había comprado un libro en el quiosco que era la biografía del entrenador del Barça, Frank Rijkaard. Un día lo llevó al bar para enseñárselo a sus amigos y lo empezó a leer allí mismo. Sus colegas lo miraban confundidos, al verlo tan concentrado. En realidad, tal y como nos contó en una entrevista posterior, Arnau no se lo leyó, sino que miró con mucha atención las tablas y las fotografías. Solo quería constatar públicamente que realmente su objetivo en la vida era llegar a ser un comentarista de fútbol, y pensaba que hacer ver que leía libros como ese era necesario para demostrar su potencial.

Hemos visto que Arnau había desarrollado mecanismos para hablar de libros que no había leído y para construir una imagen social de lector sin serlo. Mostrarse como lector era una forma de visibilizar su cambio de actitud ante los estudios y una estrategia para que las personas importantes en su vida confiaran en él: sentía que había madurado y necesitaba que los otros depositaran en él expectativas para creérselas.

A modo de resumen

A partir del análisis del estudio de caso de Arnau, podemos formular las siguientes reflexiones:

- Para Arnau la práctica lectora tiene dos significados distintos, según si lee para la vida o para la escuela. Mientras que en la vida maneja una idea de la lectura como una actividad social, funcional y efímera, se representa la práctica lectora académica como un ejercicio intelectual y sofisticado.
- Según el juicio educativo tradicional, Arnau lee 'poco' o es incluso un 'mal lector', pero si lo juzgamos desde la teoría social de la lectura vemos que, en realidad, solo es 'poco lector de textos académicos y literarios considerados canónicos'. Es un alumno que no cumple con la capacidad que el sistema académico espera, pero que sin embargo ha aprendido cosas sobre el mundo lector y usa la lectura en situaciones naturales de vida, aunque la orienta a cumplir objetivos distintos de los que propone la escuela.
- Las prácticas lectoras vernáculas descritas ponen de manifiesto que Arnau había desarrollado una identidad lectora, pero de textos vernáculos. Estas prácticas letradas eran actos de literacidad que Arnau lograba traducir en experiencia, al contribuir al desarrollo de su vida interior y social. Aunque ocurrían al margen del canon, no eran independientes de muchas de las convenciones canónicas sobre lo letrado: simplemente eran más libres. Es importante destacar que, de alguna manera, estas prácticas letradas vernáculas constituyen un camino alternativo de acercamiento y apropiación de formas de cultura dominante en su contexto personal. Por ejemplo, la práctica vernácula de lectura de resúmenes de obras literarias que Arnau busca en la red

le sirve de soporte para abordar la práctica dominante de lectura de textos literarios en la escuela; la escritura de poesías cuando se siente enamorado le lleva a reflexionar sobre el acto poético, a adoptar el rol de un poeta y a producir textos que para él son poéticos.

- El estudio de caso con Arnau pone de manifiesto la utilidad que puede tener la etnografía para aportar una mirada más amplia al fenómeno del desinterés por la literatura. Entender estas resistencias desde las vidas y mentes de adolescentes reales podría darnos pistas sobre cómo actuar en sus concepciones desde la pedagogía.

Ciertamente, es difícil asumir que las viejas nociones que construyeron el mundo alfabetizado del siglo XX empiezan a ser insuficientes para explicar la realidad de la lectura en el siglo XXI, y para dar cuenta de la apatía lectora de tantos jóvenes que, como Arnau, no logran adquirir un hábito sólido de lectura de textos literarios a lo largo del período de escolarización. Algunos no leen literatura ni dentro ni fuera del contexto escolar, pero esto no significa que no lean: leen periódicos, blogs y escritos funcionales de sus colegas; textos sin categoría literaria, alejados del canon literario y de los modelos educativos establecidos, pero que son, nos guste o no, *sus* textos, los que generan por su cuenta, los que resultan motivadores porque se vinculan con su vida.

Lo cierto es que el proceso de democratización de la lectura se ha producido en paralelo al crecimiento exponencial de nuevos contextos y prácticas letradas que están cambiando las formas de usar los textos, de pensar la lectura y de adoptar identidades letradas. En este sentido, consideramos que es una urgencia expandir nuestra mirada sobre lo que significa ser letrado hoy en día, con la finalidad de ampliar los marcos conceptuales que tradicionalmente se han centrado en el fracaso lector y escolar como si fuera un problema uniforme, abordable en términos cuantitativos o administrativos.

Referencias bibliográficas

AGEE, Jim (2005). "Literacy, aliteracy, and lifelong learning". *New Library World*, 106, 1212/1213, p.244-252.

ALIAGAS, Cristina (en prensa). "La identidad 'poco lectora': análisis de la imagen social de un adolescente en su comunidad". Actas del XXII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social: "Sociedad Educadora, Sociedad Lectora". Cuenca, 3 de septiembre. CEPLI-Universidad de Castilla-La Mancha.

BARTON, David y HAMILTON, Mary (1998). *Local literacies. Reading and Writing in one Community*. London: Routledge.

BARTON, David (2007). *Literacy: An Introduction to the ecology to written language*. Oxford: Blackwell.

BARTON, David; IVANIC, Roz, APPLEBY, Yvon; HODGE, Rachel; TUSTING, Karen (2007). *Literacy, Lives and Learning*. London-New York: Routledge.

BEERS, G. Kylene (1996). " 'No time, No interest, No way!' The 3 Voices of Aliteracy". *School Library Journal* (February), 30-33.

CALSAMIGLIA, Helena & TUSÓN, Amparo (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel (Lingüística): Barcelona, 2002. Segunda reimpresión.

CAMITTA, Miriam (1993). "Vernacular Writing: Varieties of Literacy among Philadelphia High School Students". En STREET, Brian (ed.) (2003). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press 228-247.

CARRAHER, Terezinha; CARRAHER, David; SCHLIEMANN, Analúcia (1988). *En la vida diez, en la escuela cero*. Madrid: Siglo XXI editores, Segunda edición en español del 1995. [Título original: *Na vida dez, na escola zero*].

CASSANY, Daniel; SALA QUER, Joan; HERNÁNDEZ, Carmen (2008). "Escribir 'al margen de la ley': prácticas vernáculas de adolescentes catalanes". Actas del 8º Congreso de Lingüística General. Madrid, 25 de Junio, Universidad Autónoma de Madrid. [Web: http://elvira.lllf.uam.es/clg8/]

GEE, James Paul (2001). "Identity as an Analytic Lents for Research in Education". *Review of Research in Education* 25, 99-125.

GILMORE, Perry & MARTIN, David (1982). *Children in and out of school. Ethnography and education*. Washington: Center for Applied Linguistics (Col. Language and Ethnograhpy nº 2).

HULL, Glynda & SCHULTZ, Catherine (2001). "Literacy and Learning Out of School: A Review of Theory and Research". *Review of Educational Research* 71(4), 575-611.

HYMES, Dell (1982). "¿Qué es la etnografía?" en VELASCO, Honorio, GARCÍA, F. Javier y DÍAZ, Ángel (eds.) (2003) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta. Segunda reimpresión de la segunda edición del 2006.

IVANIC, Roz (1997). *Writing and Identity. The discoursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

LANKSHEAR, Colin & KNOBEL Michele (2003). *New Literacies. Changing Knowledge and Classroom learning*. Philadelphia: Open University Press.

MAHIRI, Jabari (2005) (ed). *What they don't learn at School. Literacy in the lives of Urban Youth*. New York: Peter Lang.

MANRESA, Mireia (2007). "Lectures dels adolescents: entre la tria personal i la selecció escolar". *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Monográfico: La construcción del hábito lector*, 44, 71-86.

MARTÍ, Francina (2008). "Llegir la credibilitat dels webs: estudi de cas". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 44, 59-74.

MIKULECKY, Larry (1978). "Aliteracy and a changing view of reding goals". Actas de Annual Meeting of the International Reading Association (23rd, Houston, Texas, May 1-5).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional.

REEVES, Anne R. (2004). *Adolescents Talk About Texts. Exploring Resistance to and Engagement with Text*. Newark: International Reading Association.

STREET, Brian (1993). "Introduction: The New Literacy Studies" en STREET, Brian (ed.), *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, p.1-29. [Traducción al español de ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (eds.) (2003), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias sociales en Perú, p.81-99.]

TIMMESCH, Tim (1984) (ed.). *Aliteracy: People who can read but won't*. New York: AEI Press.

VAN DIJK, Teun A. (1998). *Ideology. A Multidisciplinary Approach*. Trowbridge: Sage.

YIN, Robert K. (1994). *Case Study Research. Design & Methods*. Washington: Sage.

OCNOS
ISSN: 1885-446X. nº 5. 2009

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) Normas para la elaboración del resumen / abstract

El resumen, junto con el título, es la información permanente que queda recogida en las bases documentales y el único contacto que muchos lectores tendrán con el trabajo publicado, de ahí la importancia de su correcta elaboración. Debe ser *completo* (recoger todos los aspectos sustanciales del trabajo), *conciso* (no redundante o con elementos accesorios), *informativo* (no evaluativo) y *preciso* (no añadir nada que no esté en el trabajo). Máximo 100 palabras.

El estilo debe ser claro, preferentemente con oraciones simples y la voz reflexiva en castellano ("se realizó un estudio", "se pasaron N cuestionarios",...). La información ofrecida en ambas lenguas deberá ser idéntica.

Estos son los elementos que debe recoger el resumen:

- El tema del trabajo (en una sola oración)
- La metodología empleada y las tesis sostenidas
- Las fuentes utilizadas
- Las conclusiones

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

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

8) 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.

9) 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.

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

11) 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.

12) 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.

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

14) 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.

15) 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.

16) 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.