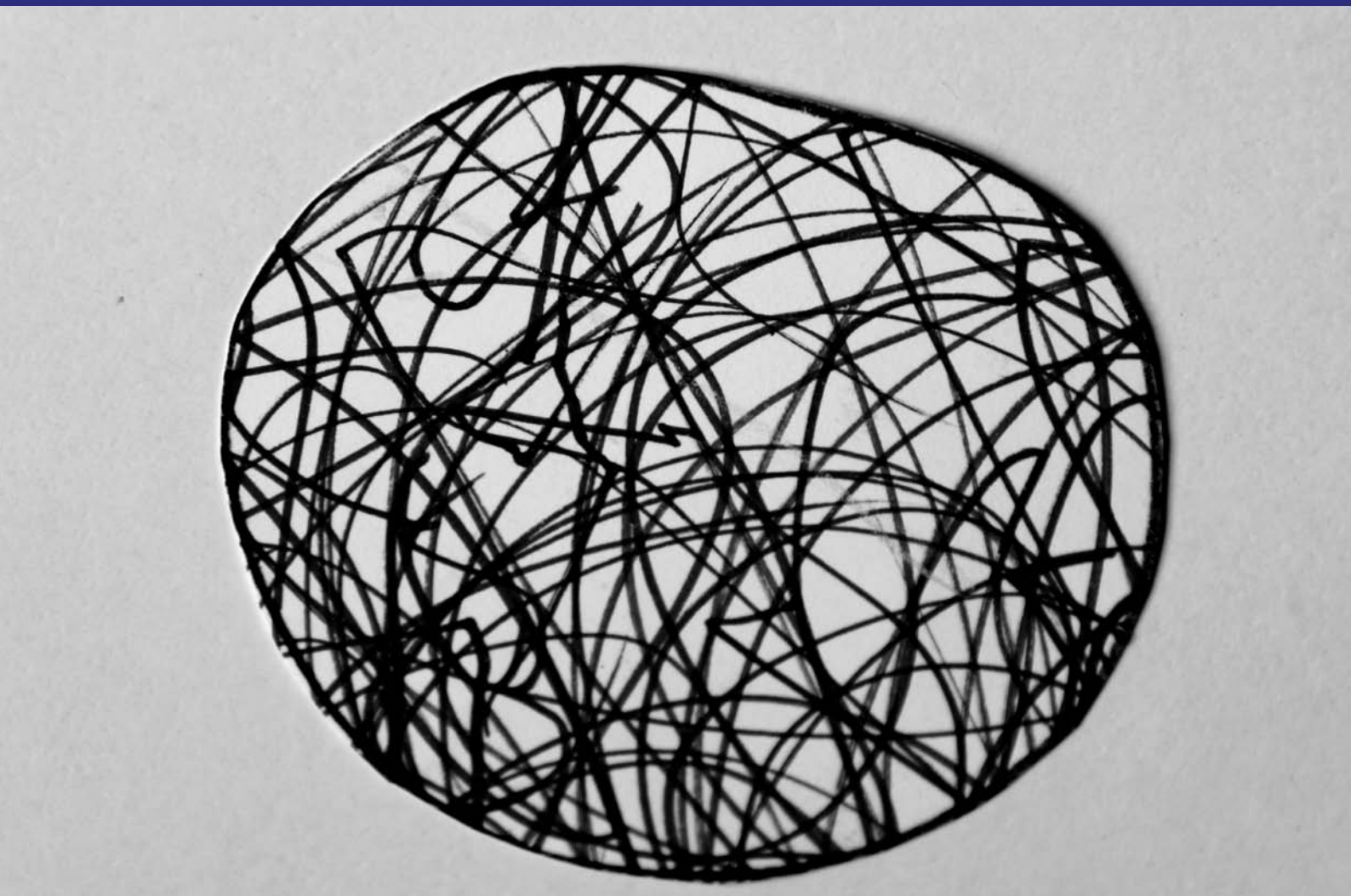
CEPLI
CENTRO DE ESTUDIOS DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y LITERATURA INFANTIL
UCLM

OCNOS

Revista de Estudios sobre Lectura

nº 6 año 2010



nº 6

OCNOS

Revista de Estudios sobre Lectura

2010

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)

Muchas veces nos hemos preguntado las razones por las que los gobiernos totalitarios han considerado que la lectura es una actividad peligrosa a la que intentan someter a un estricto control. Quizá es porque entienden que la lectura proporciona libertad personal, juicio crítico y opinión propia a quien la practica asiduamente.

Los índices de libros prohibidos de la Inquisición, los atentados islamistas, las quemas de libros de los nazis, las censuras y secuestros franquistas, las persecuciones estalinianas, las represiones castristas, las prohibiciones de Pinochet o Videla, son ejemplos de que para quienes ejercen el poder autárquicamente la lectura es un peligro, porque siempre han creído que los libros pueden cambiar la vida y, sobre todo, el pensamientos de sus lectores.

La literatura es como un depósito universal que alberga la memoria colectiva, esa en la que se juntan historias y emociones, sentimientos y viajes, luces y sombras, sueños y pasiones, de escritores de todas las culturas y tiempos que quisieron que sus obras estuvieran a disposición de todos los lectores, fuera cual fuera su época o su lengua: la literatura como depósito de vida y como memoria de las palabras. Por eso, los lectores siempre han resultado peligrosos para los poderes autárquicos; los libros han sido perseguidos en no pocos momentos de la historia de la humanidad, pero los lectores los han ido salvando, pese a las prohibiciones expresas o las quemas: recordemos cómo en *Farenhait 451*, de Ray Bradbury, se ordena una quema de libros, pero unas pocas personas se esfuerzan por conservarlos en la memoria, recitándolos continuamente, de modo que esos libros no caigan en el olvido. No hace mucho todavía, en 1986, el general Pinochet prohibió la lectura del *Quijote* en Chile, porque veía en él una defensa de la libertad que no era conveniente para sus intereses de dictador gobernante. Más recientemente aún, el escritor turco Orhan Panuk (2002: 37) ha dicho: «En mi mundo, leer se relaciona mucho más con la infelicidad y la desgracia que con el entretenimiento», y explica que eso es así porque no se entiende, en un mundo de radicalidad cultural e integrismo religioso, que no se escriba sin que se busque utilidad política o religiosa.

La humanidad debe reivindicar, a través de sus instituciones democráticas, la libertad de las personas en toda su dimensión, también la libertad para leer cualquier libro, porque es un derecho y porque, en muchos casos, se ha demostrado que es una forma de resistir a los poderes autárquicos y de apartarse de dogmatismos y doctrinas impuestas. «Maestra, ayúdame a mirar», pedía una niña uruguaya a su profesora cuando la llevaron por primera vez a ver el mar.

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

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 6

Sumario

Noviembre 2010

7 *El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre hábitos lectores y estilo de vida en niños*
Santiago Yubero Jiménez y Elisa Larrañaga Rubio

21 *Los recursos metaficcionales en la literatura juvenil: el caso de* Dónde crees que vas y quién te crees que eres *de Benjamín Prado*
José Manuel de Amo Sánchez-Fortún

35 *Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura*
Claudia P. Duque, Ángela V. Vera y Angélica P. Hernández

45 *La crítica en la plaza pública. Siglos XVIII y XIX*
Mar Campos Fernández-Fígares

61 *Confabulando valores:* La cigarra y la hormiga
Sofia Marreiros, Ángela Balça y Fernando Azevedo

71 *Análisis contrastivo de las traducciones al español y catalán de* The giraffe and the pelly and me *de Roald Dalh*
Mercedes Querol-Julián

87 *Más sobre la valoración y recuperación de la lírica popular moderna. Una antología de coplas y seguidillas de la Mancha conquense*
Ángel Carrasco Sotos

Yubero Jiménez, Santiago; y Larrañaga Rubio, Elisa
"El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños", en *Revista OCNOS* nº 6, 2010, p. 7-20. ISSN 1885-446X.

El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños*

Santiago Yubero Jiménez
Elisa Larrañaga Rubio
Universidad de Castilla-La Mancha

PALABRAS CLAVE:
Valor de la lectura, hábitos lectores, estudiantes, Primaria.

KEYWORDS:
Value of reading, reading habits, students, Primary School.

RESUMEN:

Este artículo describe los resultados y las conclusiones de una investigación sobre el valor de la lectura en los niños, el hábito lector y su estilo de vida en el tiempo de ocio. La muestra de estudio está formada por 1.669 estudiantes de educación Primaria (847 chicos y 822 chicas). Los instrumentos empleados incluyen cuestionarios específicos de lectura y psicológicos. Los resultados muestran que el valor de la lectura varía en función del comportamiento lector y de los hábitos de lectura. Las chicas informan de niveles más altos de lectura que los chicos. En ambos casos, en chicos y chicas, sus hábitos lectores se correlacionan con los hábitos lectores de los padres. Los resultados son discutidos en relación con la relevancia que tiene el contexto escolar y los maestros en la educación lectora.

ABSTRACT:

This paper describes the results and conclusions of a research on value of reading of children, their reading habits and their lifestyle in leisure. The sample of the current study was composed of 1.669 students of Primary School (847 men and 822 women). A psychological and specific reading questionnaire was used. The results showed that value of reading varied among participants as a function of reader behaviour and reading habits. Correlations were observed indicating that students who tend to values instrumental of reading also maintain more reader behavior. Female were shown to have higher levels of reading as compared to males. In both, women and men, their reading habits levels positively correlate with their parents' reading habits. The findings are discussed in terms of the relevance of school context and the teacher in the reader education.

La lectura se concibe como una actividad dinámica en la que el sujeto interacciona con un texto y pone en funcionamiento una serie de procesos cognitivos, que activarán los conocimientos previos que van a actuar como marco de referencia. En este sentido, la lectura se revela como un factor determinante en la configuración de la competencia lingüística y en los posteriores aprendizajes curriculares y sociales que tienen lugar a lo largo de la vida.

Desde el año 2007 la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) incluyó en sus encuestas los datos de menores entre 10 y 13 años. Los sucesivos *Informes del Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros*, confirman que la población infantil lee más que la población de adultos. Mientras que casi la mitad de la población española no lee, la cifra de lectores en la franja de menores alcanzó un 85% en 2007 y no ha dejado de crecer hasta llegar al 92.9% en el 2009. Sin embargo, los datos internacionales sobre la lectura en España no son demasiado tranquilizadores. El último informe PISA (publicado en diciembre de 2007), sitúa a España en la parte baja de los 30 Estados de la OCDE. En comprensión lectora los estudiantes españoles se sitúan 23 puntos por debajo de la media de los alumnos europeos. Por otra parte, los índices de fracaso escolar que se han hecho públicos el último año se sitúan por encima del 30%, lo que nos deja lejos de poder alcanzar los objetivos de la Declaración de Lisboa para 2010. Los dos últimos resultados parecen

* Fecha de recepción: 31/01/2010
Fecha de aceptación: 22/04/2010

* Agradecimientos: Este estudio se realiza en el marco del proyecto de Investigación PAI07-0075-2613 de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

muy difíciles de encajar con los magníficos datos sobre la lectura anual de los menores.

No obstante, una cuestión a tener en cuenta entre los estudiantes, aunque pueda a priori parecer paradójico, es que muchos de ellos leen, pero no tienen interés por la lectura. Se produce el hecho de que, aunque han leído bastantes libros, la lectura no les resulta atractiva y no va más allá de un mero instrumento curricular de obligatoria ejecución en la escuela. En muchos casos, nuestros alumnos son capaces de descifrar el lenguaje escrito, pero ni leen de forma habitual, ni la lectura forma parte de su tiempo de ocio, ni son capaces de extraer los beneficios que la lectura les ofrece. Tanto es así, que un tercio de los escolares que termina Educación Primaria (12 años) no sabe leer y escribir correctamente, ni demuestra una adecuada capacidad para la comprensión del lenguaje escrito. En el Parlamento español, en junio del 2009, se analizó esta situación para tratar de buscar una propuesta capaz de resolver el problema. En este mismo foro se reconoció que, a pesar del aumento del tiempo dedicado a la lectura a partir de la aprobación de la LOE, no se habían logrado los resultados pretendidos.

No se debe olvidar que para ser lector habitual es necesario valorar la lectura, querer leer y hacerlo de forma voluntaria. La lectura ha de formar parte del estilo de vida, entendiendo este como un conjunto de pautas de conducta y hábitos cotidianos, basados en las preferencias y necesidades del individuo y en los que se reflejan los valores del contexto sociocultural. Para analizar la lectura como práctica conductual resulta interesante realizar un análisis psicológico y social, que trascienda el hecho de contabilizar el número de horas o el número de libros que se leen. Este enfoque nos permite abarcar algunos aspectos importantes de la complejidad de los procesos implicados en el comportamiento lector. Por esta razón, entendemos que es relevante analizar conceptos como el valor social de la lectura y estudiar los procesos de socialización lectora, tratando de indagar en los factores facilitadores de la construcción del hábito lector.

Valores y comportamiento

Los estudios sobre valores los definen como creencias acerca de las formas específicas de conducta, que son preferibles a nivel personal y social. Los valores orientan las conductas, pero pueden modificarse dependiendo de la evolución psicológica y de las situaciones vitales del individuo (Blonigen *et al*., 2008).

Dentro de los grupos sociales se produce el desarrollo de los valores que se adquieren en el proceso de socialización. Será el entorno cultural en el que vivimos el responsable de establecer normas sociales, preferencias y evaluaciones sobre lo que es mejor para los individuos dentro de ese contexto específico. Sin embargo, cada vez en mayor medida, además de esto, se le da más peso a la influencia de las experiencias previas, las características personales y las necesidades e intereses del individuo (Bilsky y Schwartz, 1994; Calogero, Bardi y Sutton, 2009). Este hecho explicaría que en un mismo contexto diferentes individuos concedan distinta importancia a los mismos valores. Lo que sí parece específico de los valores, en general, es que van a estar ordenados según una jerarquía que atiende a las preferencias culturales y a las de cada individuo, llegando a constituir un sistema de valores específico para cada uno de nosotros (Rokeach, 1973). De esta forma, las personas nos diferenciamos por el orden que ocupan los valores dentro de nuestro propio sistema personal y por el valor que le concedemos a determinadas actitudes y comportamientos.

La teoría sobre valores ha adoptado una visión que los define como criterios que utilizamos los individuos para

justificar nuestras acciones, evaluar a otras personas y también a nosotros mismos, y analizar las conductas que observamos (Schwartz, 1992). A su vez, los valores reflejarían qué seleccionamos y cómo procesamos la información social (Saraglou y Dupuis, 2006; Thorisdottir, Jost, Leviatán y Shrout, 2007).

Las últimas investigaciones han demostrado la importancia de las consecuencias de los valores, de manera que, a partir de las conductas de una persona, podemos llegar a predecir qué valores guían sus acciones (Bardi, Calogero y Mullen, 2008). Esto nos llevaría a estudiar los valores en relación con las actuaciones que llevan a cabo las personas y con las actividades que desarrollan. De tal manera que, si un comportamiento no es realizado de forma habitual por los adultos de una sociedad, los menores pueden asumir que los demás no comparten ese valor y que el comportamiento vinculado a ese tipo de creencia no debe ser activado. Esta situación, en muchos casos, da lugar a que en la cultura coexistan aspectos heterogéneos y contradictorios (Páez y González, 2000).

El análisis sobre en qué emplean las personas su tiempo libre ha mostrado que se trata de un instrumento imprescindible para la evaluación de los comportamientos sociales. De modo que conocer la utilización del tiempo libre nos permite disponer de una información bastante precisa sobre los comportamientos que realizan los individuos, observando sus preferencias y las orientaciones que las justifican. A su vez, el hecho de elegir o no un tiempo determinado para una actividad marca distintos perfiles que dan lugar a diferentes estilos de vida, que son un reflejo de las normas y valores sociales en las que se inserta el individuo a lo largo de su desarrollo (McGrath, 1988).

Cuando hablamos de menores, sus comportamientos no pueden achacarse exclusivamente a su propia decisión. Por el contrario, sus conductas se fusionan con las características propias del contexto en el que se desarrollan. Por ello, para analizar los comportamientos sociales en la infancia, además de estudiar las normas y valores culturales, es necesario conocer los estilos de interacción de los menores con su entorno próximo y las formas reales de las conductas sociales.

Valores y lectura

Aunque leer es una conducta individual, posee un significado social y cultural. Por ello, el comportamiento lector no puede analizarse, exclusivamente, desde variables individuales, siendo imprescindible un análisis de la cultura y de los valores que los sujetos poseen. Esto implica, necesariamente, introducir una dimensión social vinculada a las normas y creencias que marcan las pautas de comportamiento y también las de su conducta en relación con la lectura. Es necesario, por tanto, conocer cómo se ha construido el núcleo de sus intereses y la distribución de su tiempo libre.

Como ya hemos señalado, lo específico de los valores dentro de una sociedad es su estructura jerárquica. Resulta determinante conocer qué valores adquieren mayor peso en la toma de decisiones, frente a los que ocupan posiciones secundarias. En este sentido, el valor de la lectura depende de un conjunto de valores y motivaciones que se han de generar en un contexto social concreto y que forman parte de la vida social y cultural de la sociedad. Para que una persona se implique en el desarrollo de sus propios hábitos lectores, normalmente, es necesario que interprete la lectura como un hecho cultural relevante y no solo como una destreza instrumental de carácter individual. Queda patente que, en función del valor que tenga la lectura para un sujeto y para su contexto, esta pasará a formar parte de su estilo de vida en

mayor o menor medida, lo que influirá en la creación de su hábito lector y en la distribución que hará de las actividades lectoras en su vida cotidiana. Por lo tanto, es importante determinar si nuestra cultura considera la lectura y el comportamiento lector como una competencia social necesaria.

Vivimos en una sociedad alejada de la lectura en la que el éxito se basa en la economía, el consumo y el hedonismo. Los modelos que nos ofrecen los medios y algunos de los personajes encumbrados socialmente a la fama y al éxito, muchas veces con carácter efímero, muestran abiertamente su desinterés por la lectura y se adscriben hacia otros ocios que les resultan más atractivos y, seguramente, a los que deben dedicar menor esfuerzo personal. Sin embargo, ser lector o mostrarse como tal, aunque pueda parecer contradictorio, en algunas situaciones puede ser una marca de distinción social y, desde luego, constituye un objetivo prioritario en la formación escolar. En este sentido, se produce un pensamiento dual y contradictorio entre el prestigio social de la lectura y la poca relevancia que se le concede al comportamiento lector. Parece evidente que leer no forma parte del estilo de vida normativo de nuestra cultura. Se entiende que cuando una persona se libera de las tareas obligatorias, lo que tiene que hacer para divertirse es salir, viajar, estar con los amigos, ver la televisión, conectarse a Internet, etcétera, y un sinfín de actividades, entre las que no suele encontrarse la lectura, o lo está de manera marginal. La lectura suele quedar relegada a los espacios de trabajo y de formación curricular, como una obligación a cumplir en un tiempo absolutamente diferente a los términos en los que se define el ocio.

No se puede ser lector si no se lee, y no se puede leer si no dedicamos parte de nuestro tiempo de ocio a la lectura. Este planteamiento dicotómico de valorar la lectura y al sujeto lector, pero no el tiempo de leer, puede ser una de las explicaciones de que encontremos personas que, valorando la lectura, no lean voluntariamente. Se trataría de personas que no leen más que lo estrictamente necesario para completar su currículo formativo y, en ocasiones, incluso ni eso.

Sobre la base de estos principios teóricos, este estudio, con un marcado carácter empírico, se dirige hacia el conocimiento de la realidad de la lectura entre los menores. Nuestra propuesta consiste en vincular los comportamientos y los valores, en este caso sobre la lectura, para intentar establecer las relaciones entre ellos. La hipótesis general desde la que hemos construido este trabajo hace referencia a la existencia de una estrecha relación entre el comportamiento lector y los valores que tenemos sobre la lectura, lo que quedará reflejado en los estilos de comportamiento que se transmiten en el uso del tiempo libre. En los menores, sus conductas y sus valores están relacionados con las interacciones que mantienen en su entorno familiar, por lo que estudiaremos la socialización familiar en relación con la lectura.

El objetivo central del trabajo pretende describir tres componentes: el *comportamiento lector*, el *valor de la lectura* y la *socialización familiar*, realizando un análisis de sus relaciones.

Método

En este estudio han participado 1.669 alumnos de los tres últimos años de Educación Primaria (362 de 4º –21.7%–, 658 de 5º curso –39.4%– y 649 de 6º curso –38.9%), de los que un 50.7% son chicos (847) y un 49.2% chicas (822), procedentes de 21 colegios públicos de la comunidad de Castilla-La Mancha. La selección de los colegios se realizó al azar, garantizando la presencia de centros educativos de las capitales y del entorno rural.

Los instrumentos empleados recogen información sobre el *valor de la lectura*, el *comportamiento lector* de los niños, la *motivación lectora*, las variables de *socialización parental* sobre lectura y el lugar de la *lectura entre las actividades de ocio* (Anexo). La información que presentamos en este trabajo se ha obtenido a partir de la aplicación y adaptación de distintas escalas, algunas de ellas utilizadas con anterioridad en investigaciones sobre hábitos lectores y valores desarrolladas en el CEPLI (Yubero, 2009).

Los datos sobre el *comportamiento lector* se han obtenido a través de la intensidad lectora, tomando tres medidas: el número de libros leídos durante el último curso, el número de libros de lectura obligatoria en el colegio y el número de libros leídos durante las vacaciones. El *valor de la lectura* se ha medido a partir de una escala de elaboración propia desarrollada siguiendo idéntico patrón que la Escala de Valores de Schwartz (*Schwartz Value Survey*, Schwartz, 1992, 2005; Schwartz, Sagiv y Boehnke, 2000). Esta escala consta de 9 ítems, que describen comportamientos y creencias vinculados con la lectura, en los que los niños tienen que valorar su grado de acuerdo en una escala de 5 puntos (de *0- Nada* a *4- Mucho)*. La fiabilidad alcanzada por esta escala es de .81. El análisis factorial confirma la existencia de un único factor: *valor de la lectura*. Se creó, además, una variable de estudio con los tres ítems que describen el valor de la conducta lectora: *leer un rato todos los días*, *conocer y haber leído muchos libros*, *disfrutar parte de mi tiempo leyendo un libro*, que explica el 65.46% de la varianza. Para conocer la *socialización lectora* se preguntó a los niños sobre su percepción en relación con el gusto por la lectura de sus padres, hermanos, amigos y profesores; así como el nivel de apoyo de sus padres en relación con su comportamiento lector. En el estudio de la *motivación lectora* se maneja información sobre el gusto lector de los niños y los motivos principales por los que lee, completándose con datos sobre sus *actividades durante el tiempo libre*, para conocer el lugar que ocupa en ellas la lectura.

Los instrumentos fueron aplicados por un miembro del equipo de investigación, estando presente en el aula el profesor. Previamente, se realizó el contacto con el colegio para fijar la fecha de la recogida de información y se solicitó permiso a los padres para la participación de los menores.

Se ha aplicado el paquete estadístico SPSS 17.0 para el análisis de los datos. Se ha recodificado el *comportamiento lector* creando categorías de estudio más adecuadas para nuestro objetivo, siguiendo una pauta similar a la llevada a cabo en el *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros*. Para el análisis de las diferencias entre los grupos de estudio se han empleado comparaciones de medias con los estadísticos t de Student y Anovas, mientras que para conocer las relaciones entre las variables se han calculado los índices de correlación y las tablas de contingencia con el estadístico Chi-cuadrado.

Resultados

Los resultados del *comportamiento lector* deben ser analizados teniendo en cuenta las lecturas escolares obligatorias. El 98.7% de los escolares leyó algún libro en el curso anterior (98.1% de los chicos y 99.4% de las chicas). El 93.6% leyó durante las vacaciones (92.1% de los chicos y 95.1% de las chicas). Junto a estos datos, hay que tener en cuenta que el 86% informa que en el colegio les han mandado leer libros.

Si tenemos en cuenta la normativa educativa que obliga a leer a los niños en el colegio un número determinado de libros (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, Plan de Lectura de Castilla-La Mancha) y si se considera

que por término medio en las escuelas se lee, de forma obligatoria, al menos un libro al trimestre, el número de lectores se reduce a un 83.6% (ya que el 16.4% informa de haber leído hasta tres libros el curso anterior). La media del número de libros de lectura obligatoria que informan los niños se sitúa ligeramente por encima de 3 (*M*= 3.32). En 7 de los 21 centros educativos del estudio la media es de 4 libros. Si tenemos en cuenta este dato, posiblemente el porcentaje real de lectores sea ligeramente inferior.

Por ello, podemos pensar que el 16.4% de los niños y niñas son exclusivamente lectores de libros obligatorios. Solo un 6.4% informa que no lee en vacaciones, la conclusión puede ser que la lectura obligatoria del currículo escolar se enmarca también en los tiempos vacacionales. Como nuestro objetivo es conocer el porcentaje de niños que realizan el comportamiento lector de forma voluntaria, para obtener un índice lector que se acerque más a la realidad lectora de los menores, hemos pensado que se han de cruzar el número de libros leídos durante el año con la lectura realizada en vacaciones, teniendo en cuenta una obligatoriedad escolar mínima de tres libros (Tabla 1). La contingencia entre ambas variables es significativa al 99%.

Tabla 1. Contingencia lectura curso anterior, lectura vacaciones (porcentajes)

Número de libros leídos curso	Número de libros leídos en vacaciones			
	Ninguno	1-2 libros	3-4 libros	Más 5 libros
3 libros	2.7	8.2	4.1	1.3
4 libros	0.4	4.2	3.0	0.7
5 libros	0.5	3.2	3.1	1.3
Más 5 libros	2.9	18.4	23.4	22.6

Chi-cuadrado= 183.19; p< .000

Recordemos que, según las referencias teóricas de las que hemos partido, consideramos que lector es el que lee de forma voluntaria y aquel que tiene insertada la lectura en su estilo de vida. En función de estas premisas, al alumno que solamente haya leído el número de libros que forman parte de las lecturas obligatorias debemos considerarlo un lector no voluntario. A su vez, también entendemos como no lectores a los alumnos que informan que no leen nada durante las vacaciones. En la tabla 1 están identificados con el fondo en blanco.

Si seguimos la denominación de los informes nacionales de la FGEE, es lector ocasional el que lee alguna vez al mes o al trimestre. Para mantener un criterio paralelo, entendemos que los alumnos que han leído 1 ó 2 libros además de los obligatorios y que leen en vacaciones, pueden ser considerados como lectores ocasionales. En la tabla 1 están identificados con un fondo gris. Lectores frecuentes serían aquellos que leen casi todos los días o una o dos veces por semana. Por ello, a los escolares que han leído más de 5 libros en el curso escolar e informan de lectura en vacaciones, les hemos considerado lectores frecuentes. En la tabla 1 se corresponden con la franja de fondo negro.

Al realizar la recodificación, el porcentaje de lectores se sitúa en un 80% (64.4% lectores frecuentes y 15.6% lectores ocasionales) (Tabla 2). Como en las variables anteriores de comportamiento lector, el porcentaje de chicas lectoras es superior al de chicos, siendo la contingencia significativa al 90%.

Para analizar las relaciones de la *conducta lectora* con las variables de estudio, se ha tomado como medida la *tipología lectora* (no lector, lector ocasional, lector frecuente). Los datos

Tabla 2. Tipología del lector (porcentajes)

	Total	Chicos	Chicas
No lector	20.0	22.7	17.4
Lector Ocasional	15.6	15.7	15.4
Lector Frecuente	64.4	61.7	67.2

Chi-cuadrado= 7.54; p< .023

muestran que el valor que se da a la lectura, relacionado directamente con la imagen social de la lectura, es elevado (M= 3.03). Como puede observarse, este valor social es superior al que conceden a la conducta lectora (M= 2.65). Aunque ambos aspectos están relacionados (r= .87, p< .000), la diferencia entre los valores medios de ambos conceptos es significativa (t (1528)= 33.96, p< .000). Para todos los ítems, y en las puntuaciones globales de los valores, las puntuaciones son más elevadas en las chicas (Tabla 3).

Tabla 3. Valor de la lectura (medias)

ITEM	Total	Chicos	Chicas	t	p
Leer un rato todos los días	2.58	2.48	2.67	-3.69	.000
Cuidar los libros	3.58	3.50	3.67	-4.75	.000
La lectura me importa	3.06	2.91	3.20	-6.16	.000
Conocer y haber leído muchos libros	2.92	2.83	3.01	-3.92	.000
Leer para aprender	3.31	3.20	3.42	-5.01	.000
Disfrutar parte de mi tiempo leyendo un libro	2.45	2.25	2.64	-6.94	.000
Compartir con mis amigos las lecturas	2.44	2.24	2.64	-6.51	.000
Ser lector te ayuda a ser mejor en el futuro	3.25	3.18	3.31	-2.75	.000
Tener libros en casa	3.58	3.54	3.62	-2.15	.000
VALOR DE LA LECTURA	3.03	2.91	3.14	-7.39	.000
Valor de la conducta lectora	2.65	2.53	2.77	-5.85	.000

Podemos comprobar que los ítems que reciben las puntuaciones más altas se corresponden con aspectos que pueden considerarse *externos* a la lectura (*tener libros en casa* y *cuidar los libros*) y con su valor instrumental (*leer para aprender* y *ser lector te ayuda a ser mejor en el futuro*). En el extremo opuesto, el valor *intrínseco* de la lectura es lo menos valorado (*disfrutar parte de mi tiempo leyendo un libro* y *compartir con mis amigos las lecturas*).

Si se analiza el valor de la lectura y de la conducta lectora según la tipología de lectores (Tabla 4), las diferencias de medias resultan significativas entre todos los grupos de estudio al 99%. Cuanto mayor es el comportamiento lector, más elevado es el valor que le conceden a la lectura y a la conducta de leer.

Tabla 4. Valores de lectura según tipología de lectores

	NL	LO	LF	F	p
Valor Lectura	2.56	2.96	3.19	144.09	.000
Valor Conducta Lectora	2.03	2.55	2.87	138.80	.000

Nota: NL: No lector voluntario; LO: Lector ocasional; LF: Lector frecuente

Respecto al gusto por la lectura, el 68% informa que le gusta bastante o mucho leer (63.4% chicos, 72.8% chicas). Esto se relaciona positivamente con el valor concedido a la conducta lectora (r= .663; p< .000). El gusto por la lectura es más elevado en los lectores frecuentes (M= 3.20) y en los lectores ocasionales (M= 2.78), que en los escolares no lectores (M= 2.13). La diferencia entre los tres grupos es significativa al 99% (F= 151.93; p< .000).

El gusto por la lectura se ve también reflejado en el motivo que les lleva a leer

Tabla 5. Motivos de lectura (porcentajes) según tipología de lectores

	NL	LO	LF	Chi	p
Porque me gusta	32.4	49.2	64.5	108.94	.000
Para aprender	40.4	42.5	45.0	2.29	.318
Porque me obligan	22.0	8.7	4.8	92.72	.000

Nota: NL: No lector voluntario; LO: Lector ocasional; LF: Lector frecuente

(Tabla 5). Aunque todos los escolares reconocen que leen para aprender, los lectores frecuentes leen, básicamente, porque les gusta, mientras que los no lectores lo hacen porque les obligan.

Los niños perciben que a los adultos de su entorno les gusta leer (padre: 65.4%, madre: 82.8%, profesores: 96.3%, amigos: 53.6%, hermanos: 40.9%). Destaca por su imagen de mayor lector el profesorado, en segundo lugar se encuentran las madres por delante de los padres. Estos datos coinciden con los informes de lectura, que describen un mayor comportamiento lector en las mujeres. El gusto lector de los agentes sociales correlaciona con el gusto lector que informan los niños. En este aspecto, el único que no alcanza significación es el gusto lector del profesor, pero hemos de considerar que con un porcentaje tan elevado de percepción del gusto lector de los maestros, a nivel matemático no es posible la relación (padre: $r = .162$, $p < .000$; madre: $r = .092$, $p < .000$; profesor: $r = .008$, $p < .735$; amigos: $r = .303$, $p < .000$; hermanos: $r = .138$, $p < .000$).

La socialización familiar influye significativamente en el desarrollo del valor de la conducta lectora y del gusto lector (Tabla 6). En todos lo casos, los menores que se encuentran en un entorno socializador lector valoran más la conducta lectora y les gusta más leer.

Tabla 6. Socialización lectora parental, valor de la conducta lectora y gusto lectura (medias)

	Valor de la conducta lectora				Gusto lector			
	No	Sí	t	p	No	Sí	t	p
Ve leer a sus padres	2.48	2.81	-7.79	.000	2.75	3.07	-6.17	.000
Le regalan libros	2.37	2.92	-13.62	.000	2.58	3.23	-13.14	.000
Le recomiendan libros	2.40	2.78	-8.69	.000	2.64	3.06	-7.83	.000
Leen juntos	2.60	2.89	-5.14	.000	2.84	3.26	-6.87	.000
Comentan las lecturas	2.61	3.16	-7.07	.000	2.87	3.40	-5.39	.000

Vinculado con los datos anteriores, la influencia del comportamiento lector del entorno social familiar ha alcanzado significación en la conducta lectora infantil para todas las variables de socialización lectora analizadas (Tabla 7). Son los lectores frecuentes los que en mayor medida se encuentran en un entorno familiar lector.

Tabla 7. Socialización lectora parental (porcentajes) según tipología de lectores

	NL	LO	LF	Chi	p
Ve leer a sus padres	15.4	14.3	70.3	28.88	.000
Le regalan libros	11.9	13.3	74.8	87.69	.000
Le recomiendan libros	16.6	15.0	68.4	26.54	.000
Leen juntos	10.2	13.9	75.9	22.70	.000
Comentan las lecturas	8.7	10.3	81.0	16.98	.000

Nota: NL: No lector voluntario; LO: Lector ocasional; LF: Lector frecuente

La elección de las alternativas de ocio también resulta un aspecto diferencial entre los estudiantes según la tipología de lectores. La diferencia entre categorías lectoras aparece ya en las primeras elecciones de las actividades de ocio. Todos eligen como alternativas principales salir con los amigos y hacer deporte, pero los lectores frecuentes eligen la lectura en un lugar preferente,

con respecto a otras actividades, mientras que los demás no lo hacen.

Analizadas conjuntamente las tres alternativas de ocio elegidas, queda reflejado el lugar que ocupa la lectura en sus comportamientos para cada uno de los grupos. Como se producen diferencias en chicos y chicas respecto a la lectura, presentamos los resultados separados para los dos sexos (Tabla 8).

Tabla 8. Opciones de ocio

Chicos			Chicas		
NL	LO	LF	NL	LO	LF
Deporte	Deporte	Deporte	Amigos	Amigos	Amigos
Consola	Amigos	Consola	Deporte	Deporte	**Leer**
Amigos	Consola	**Leer**	Música	**Leer**	Deporte
Cine	Casa	Amigos	Cine	Música	Música
Televisión	Música	Cine	Casa	Casa	Casa
Casa	**Leer**	Casa	Televisión	Cine	Cine
Música	Cine	Televisión	**Leer**	Televisión	Consola
Internet	Televisión	Música	Consola	Internet	Televisión
Leer	Internet	Internet	Internet	Consola	Internet
Nada	Nada	Nada	Nada	Nada	Nada

Nota: NL: No lector voluntario; LO: Lector ocasional; LF: Lector frecuente

Discusión

Los datos de los estudiantes de los últimos años de Educación Primaria de Castilla-La Mancha confirman un elevado índice de lectura, aunque en muchos casos se debe al factor de la lectura escolar obligatoria. El *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros* del último trimestre del 2009 sitúa el porcentaje de lectores entre 10 y 13 años en un 92.9% (70.1% lector frecuente, 22.8% lector ocasional). Nosotros obtenemos un 98.7% de alumnos que ha leído al menos un libro al año y un 93.6% que lee algún libro en vacaciones. Consideramos que ambos índices son inadecuados para conocer la realidad de la conducta lectora voluntaria de los menores, ya que incluyen la lectura obligatoria escolar dentro de los índices de lectura voluntaria. Latorre (2007) encuentra el mismo fenómeno de obligación lectora en su estudio realizado con alumnos de 4º de la ESO.

Al eliminar los libros leídos de forma obligatoria, el porcentaje de lectores voluntarios se sitúa en un 80%, de los cuales el 64.4% son lectores frecuentes, que son los que leen más de cinco libros al año y en los que la lectura se incluye dentro de su tiempo de ocio. Este valor se encuentra más cercano al porcentaje de lectores voluntarios que se mantiene en la siguiente franja de edad. La FGEE informa en el 2009 de un 67.5% de lectores entre 14 y 24 años. Es reseñable que este porcentaje de alumnos es similar al que obtiene éxito escolar. Un 15.6% de nuestros estudiantes constituyen la categoría de lectores ocasionales, que son los que leen 1 ó 2 libros durante el año, además de las lecturas obligatorias. En esta categoría de lectores ocasionales son similares los porcentajes de chicos y chicas (15.7% y 15.4% respectivamente). En la categoría de lectores frecuentes las chicas superan a los chicos (67.2% y 61.7%, respectivamente). La diferencia entre los datos que aportamos en nuestro estudio y los datos nacionales se encuentra en las categorías de no lectores y lectores ocasionales. El motivo puede ser que la FGEE no diferencia la lectura obligatoria de la lectura voluntaria, considerando no lector al que no lee nunca o casi nunca, aunque cierto número de menores solo leen las lecturas obligatorias de la escuela.

Los resultados confirman el elevado valor social que se le concede a la lectura en nuestra sociedad. Sin embargo, se produce un claro predominio del valor instrumental sobre el valor intrínseco de la lectura. La conducta lectora es menos valorada que la lectura en abstracto, en referencia al concepto social de la lectura. Los resultados del valor social de la lectura y de la conducta lectora efectiva reflejan claramente la contradicción cultural que vivimos en nuestra sociedad. Mientras que está altamente valorado el hecho de ser lector, no se dedica, en general, tiempo a leer. Esta situación queda claramente reflejada en la frase de Arnau, el joven que constituye el sujeto de estudio de Aliagas, Castellá y Cassany (2009), justificando su comportamiento no lector: "Aunque lea poco, yo sé que soy listo".

Las puntuaciones individuales de los ítems confirman el papel que ocupa la lectura dentro del contexto sociocultural de los niños. Así, observamos que resulta más importante cuidar los libros y tener libros en casa, que dedicar tiempo a la lectura. Del mismo modo, quedan reflejados los mensajes de las campañas de promoción a la lectura: leer para aprender y la lectura como ayuda en la construcción de un futuro mejor; pero no parece que se haya transmitido algo más allá de este mensaje. De alguna manera, la consideración de la lectura por su valor instrumental aleja al niño de leer como actividad placentera y la delega al tiempo que se dedica en el colegio y al estudio, lo que no facilita el desarrollo del hábito lector.

La relación que hemos encontrado entre el valor de la conducta lectora, el gusto lector y la tipología de lectores, confirma la relevancia de los factores intrínsecos como facilitadores del comportamiento lector. La lectura instrumental (leer para aprender) es similar en todos los escolares, lo que marca la diferencia es la motivación intrínseca entre lectores y no lectores. No resulta fácil para los niños encajar la actividad voluntaria de leer en un contexto formal definido por la obligatoriedad del comportamiento lector. Sin duda, leer por obligación no lleva directamente al gusto por la lectura. La mayor desmotivación en relación con la lectura se produce por los malos encuentros con los libros y las lecturas no deseadas. La lectura obligatoria, que se realiza en contra de la voluntad del lector, puede terminar provocando una reacción de rechazo hacia la lectura y más cuando los alumnos son evaluados por ello. El acercamiento a la lectura no suele producirse de forma espontánea y, por este motivo se debe construir un contexto que facilite el encuentro. Es imprescindible que el entorno donde se encuentra el niño valore el tiempo de lectura y, si es posible, deben darse modelos de comportamiento lector.

Los resultados de la socialización lectora confirman que los lectores, básicamente, se hacen en casa, con acompañantes lectores y con los padres como modelo. Aún así, el que los padres sean lectores no garantiza hijos lectores, pero es una buena cimentación en la construcción lectora. Los lectores frecuentes se encuentran, en unos porcentajes elevados, inmersos en contextos familiares lectores. Este hecho va a facilitar que se valore leer y que se descubra el gusto por la lectura. Los datos muestran que los no lectores y lectores ocasionales, a estas edades lo son porque no han descubierto el gusto por la lectura. Los lectores ocasionales tienen tan solo una afición esporádica y será la interacción que mantengan con la lectura y sus propios contextos lectores los que harán que se decanten hacia un lado u otro de la tipología de lectores. Este grupo debe constituir el centro de atención y uno de los objetivos prioritarios de la dedicación de los mediadores, para intentar conseguir ser verdaderos lectores voluntarios.

Como decíamos, es imposible llegar a ser un buen lector si no se lee y es difícil dedicar tiempo voluntario a la lectura en un contexto social en el que el tiempo de ocio se construye de espaldas a la lectura. Aunque en los primeros años de Primaria los niños se suelen volcar con la lectura, normalmente compartida, es en los últimos años de la niñez cuando las decisiones en relación con la lectura se hacen más personales y guardan estrecha relación con la distribución del tiempo libre.

Las primeras alternativas de ocio que eligen los niños son las mismas, independientemente de su categoría lectora. Los lectores también prefieren estar con los amigos y hacen las mismas actividades que los demás, pero incluyen la lectura en su tiempo libre. Si revisamos las actividades de ocio observamos que se articulan dos estilos de comportamiento que, por tratarse de menores, es posible que sean un reflejo del ocio familiar. En uno de ellos, las actividades de ocio se centran en la casa, mientras que en el otro se vinculan más con el exterior. En este último, las actividades del tiempo libre se desarrollan fuera de la casa y la opción del ocio es externa al hogar. El estar con los amigos aparece como categoría principal en todos los grupos, lo que resulta lógico si pensamos que los estudiantes están entrando en el periodo de adolescencia, en el que predomina el grupo de iguales sobre los demás grupos sociales. La última categoría en la distribución del ocio en todos los grupos de estudio es 'no hacer nada'. Mientras que los no lectores eligen leer solamente por delante de 'no hacer nada', en los lectores ocasionales la lectura se sitúa en un lugar intermedio, posiblemente lean menos de lo que dicen y la lectura se desea menos de lo que se hace, pero de alguna forma leer lleva emparejada una imagen social positiva. En las niñas la opción de leer ocupa posiciones más altas en sus alternativas de ocio que en los chicos. Esto se refleja en unos porcentajes más elevados de comportamiento lector y de gusto por la lectura.

Resulta complicado para un niño realizar una tarea que los adultos de su entorno más próximo no realizan. En muchos casos, los padres tampoco valoran realmente el comportamiento lector, aunque consideren que la lectura es importante. Ahí es donde adquiere relevancia la escuela, como entorno constructor del hábito lector. Pero, con respecto a la lectura en la escuela, ni los profesores ni las escuelas pueden asumir toda la responsabilidad en la formación del hábito lector. Su obligación es trabajar las habilidades y estrategias que conducen a la competencia lectora y transmitir el gusto por la lectura, pero deben tener el apoyo de otros factores de socialización positivos. Seguramente, muchos lectores adultos lo son gracias a algún maestro o maestra que encontraron en su paso por la escuela, porque el papel de los maestros es incuestionable en la formación de los niños que, además, como hemos podido comprobar los perciben mayoritariamente como lectores y amantes de la lectura. De todas maneras, en la sociedad y en la escuela predomina una visión de carácter alfabetizador e instrumentalizador de la lectura. Se intenta inculcar la idea de la adquisición de un sistema simbólico, que les permita el acceso a la información y que les ayude a aprobar y aprender. Aunque esta visión es relevante, también debemos tratar de conseguir que los niños no solo le concedan un valor instrumental a la lectura, sino que le concedan también un valor lúdico. El objetivo es leer para disfrutar de la lectura como actividad intrínsecamente reforzadora, con una meta inmediata en la propia acción, con el objetivo de conseguir el hábito lector a medio plazo.

Aún así, no debemos olvidar, como señala Pennac (1993), que se debe respetar 'el derecho a no leer'. La lectura ha

de ser una decisión personal y nosotros debemos preocuparnos de ser capaces de acercar el libro al niño, para tratar de construir una relación placentera. Leer no es un deber es un derecho (Machado, 2002). Pero tenemos que pensar que para que un niño se implique en el desarrollo de su hábito lector es imprescindible que interprete la lectura en sí misma como un comportamiento relevante.

Referencias bibliográficas

ALIAGAS, C., CASTELLÁ, J. M. y CASSANY, D. (2009). "Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de un caso sobre un adolescente que no lee literatura". *Ocnos, 5*, 97-112.

BARDI, A., CALOGERO, R. M. y MULLEN, B: (2008). "A new archival approach to study of values and value-behavior relations: Validation of the value lexicon". *Journal of Applied Psychology, 93*, 483-497.

BILSKY, W. y SCHWARTZ, S. H. (1994). "Values and personality". *European Journal of Personality, 8*, 163-181.

BLONIGEN, D. M., CARLSON, M. D., HICKS, B. M., KRUEGER, R. F. y IACONO, W. G. (2008). "Stability and change in personality traits from late adolescente to early adulthood: A longitudinal twin study". *Journal of Personality, 76*, 229-266.

CALOGERO, R. M., BARDI, A. y SUTTON, R. M. (2009). "A need basis for values: Associations between the need for cognitive closure and value priorities". *Personality and Individual Differences, 46*, 154-159.

LATORRE, V. (2007). "Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la ESO". *Ocnos, 3*, 55-76.

MACHADO, A. M. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Salamanca: Anaya.

MCGRATH, I. E. (1988). *The Social Psychology of Time: New Perspective*. Newbury: Sage.

PÁEZ, D. y GONZÁLEZ, J. L. (2000). "Culture and social psychology". *Psicothema, 12* (Supl.), 6-15.

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

ROKEACH, M. (1973). *The nature of human values*. Nueva York: Free Press.

SARAGLOU, V. y DUPUIS, J. (2006). "Being Buddhist in Western Europe: Cognitive needs, prosocial character, and values". *International Journal of the Psychology Religion, 16*, 163-179.

SCHWARTZ, S. H. (1992). "Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical test in 20 countries". En M. ZANNA (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 25, pp 1-65). New York: Academic Press.

— (2005). "Basic human values: Their content and structure across countries". En A. TAMAYO y J. B. PORTO (Eds.), *Valore*s e comportamento nas organizaciones (pp. 21-55). Petrópolis, Brazil: Vozes.

SCHWARTZ, S. H., SAGIV, L. y BOEHNKE, K. (2000). "Worries and values". *Journal of Personality, 68*, 309-346.

THORISDOTTIR, H., JOST, J. T., LEVIATAN, L. y SHROUT, P. E. (2007). "Psychological needs and values underlying left-right political orientation: Cross-national evidence from Eastern and Western Europe". *Public Opinion Quarterly, 71*(2), 175-203.

YUBERO, S. (2009). "Valores sociales: educación y lectura". En S. YUBERO, J. A. CARIDE y E. LARRAÑAGA (Coords.), *Sociedad educadora, sociedad lectora* (pp. 93-112). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

ANEXO

A continuación te haremos unas cuantas preguntas 'sobre la lectura'. En cada una de ellas tienes que marcar con una X la respuesta con la que estés más de acuerdo o que mejor indique lo que tú piensas o haces. Es muy importante que digas lo que piensas de verdad.

19 **Lee estas frases y dinos la importancia que tiene para ti cada una de las cosas que dicen:**

Leer un rato todos los días.
☐ Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Bastante ☐ Mucho

Cuidar los libros.
☐ Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Bastante ☐ Mucho

La lectura me importa.
☐ Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Bastante ☐ Mucho

Conocer y haber leído muchos libros.
☐ Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Bastante ☐ Mucho

Leer para aprender.
☐ Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Bastante ☐ Mucho

Disfrutar parte de mi tiempo leyendo un libro.
☐ Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Bastante ☐ Mucho

Compartir con mis amigos las lecturas.
☐ Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Bastante ☐ Mucho

Ser lector te ayuda a ser mejor en el futuro.
☐ Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Bastante ☐ Mucho

Tener libros en casa.
☐ Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Bastante ☐ Mucho

¿Te gusta leer?
☐ Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Bastante ☐ Mucho

Cuánto crees que le gusta la lectura a:

Tu padre
☐ Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Bastante ☐ Mucho

Tu madre
☐ Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Bastante ☐ Mucho

Tu profesor/a
☐ Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Bastante ☐ Mucho

Tus amigos/as
☐ Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Bastante ☐ Mucho

Tu hermano/a
☐ Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Bastante ☐ Mucho

¿Ves leer a tus padres durante su tiempo libre?
☐ Nunca ☐ Casi nunca ☐ Algunas veces ☐ Bastante ☐ Mucho

¿Cuántos libros has leído en este curso?
☐ Ninguno ☐ Uno ☐ Dos ☐ Tres ☐ Cuatro ☐ Cinco ☐ Más de 5

¿Cuántos de esos libros te los han mandado leer en el colegio?
☐ Ninguno ☐ Uno ☐ Dos ☐ Tres ☐ Cuatro ☐ Cinco ☐ Más de 5

¿Cuántos libros lees en vacaciones?
☐ Ninguno ☐ 1 ó 2 ☐ 3 ó 4 ☐ Más de 5

Tus padres:

¿Te regalan libros?
☐ Ninguno ☐ Pocos ☐ Algunos ☐ Bastantes ☐ Muchos

¿Te recomiendan libros para leer?
☐ Ninguno ☐ Pocos ☐ Algunos ☐ Bastantes ☐ Muchos

¿Leéis juntos algún libro?
☐ Ninguno ☐ Pocos ☐ Algunos ☐ Bastantes ☐ Muchos

¿Comentáis libros de lectura?
☐ Ninguno ☐ Pocos ☐ Algunos ☐ Bastantes ☐ Muchos

¿Cuáles son los motivos principales por los que lees?
☐ Porque me gusta
☐ Para aprender
☐ Porque me obligan
☐ Para no aburrirme
☐ Para completar trabajos de clase

Entre las actividades que te proponemos, señala las tres que más te gusta hacer en tu tiempo libre:

- **Practicar algún deporte**
- **Ir al cine**
- **Estar en casa con mi familia**
- **Salir con mis amigos/as**
- **Ver la televisión**
- **Escuchar música**
- **Leer**
- **No hacer nada**
- **Navegar por Internet**
- **Jugar con la PlayStation/Game Boy/Nintendo**

1._____
2._____
3._____

Amo Sánchez-Fortún, José Manuel de
"Los recursos metaficcionales en la literatura juvenil: el caso de *Dónde crees que vas y quién te crees que eres* de Benjamín Prado", en *Revista OCNOS* nº 6, 2010, pp. 21-34, ISSN 1885-446X.

Los recursos metaficcionales en la literatura juvenil: el caso de *Dónde crees que vas y quién te crees que eres* de Benjamín Prado

José Manuel de Amo Sánchez-Fortún
Universidad de Almería

PALABRAS CLAVE:
Literatura Juvenil, Metaficción, Intertextualidad, Metalepsis.

KEYWORDS:
Young People's Literature, Metafiction, Intertextuality, Metalepsis.

RESUMEN:
En el amplio panorama de la Literatura Juvenil comienza a despuntar una práctica narrativa que se caracteriza por llamar la atención sobre su propia forma y su propio proceso de construcción, desvelando así su naturaleza ficcional. Se trata de una producción literaria que rompe con los códigos narrativos tradicionales y que requiere del lector una forma más activa de acercamiento. Con este artículo he pretendido analizar las técnicas y recursos literarios recurrentes en este tipo de obras, poco frecuentes en el ámbito literario que nos ocupa. Para tal fin, he indagado, por un lado, en el estado de la cuestión acerca de la teoría de la metaficción y, por otro, en las estrategias creativas utilizadas por Benjamín Prado en su novela *Dónde crees que vas y quién te crees que eres*, por ser esta una obra paradigmática.

ABSTRACT:
In the field of the Youth Literature begins to stand out a narrative practice that is characterised for calling the attention on its own way and its own construction process, revealing thus its nature ficcional. It is a literary production that breaks with traditional narrative codes and that requires of the reader a bouncier way of rapprochement. With this article I have expected to analyse literary techniques and resources recurring in this type of works, little frequent ones in the literary outlook that us squatter. For this, I have investigated, on one hand, in the state of the art about the theory of the metafiction and, for another, in the utilized creative strategies by Benjamín Prado in its novel *Dónde crees que vas y quién te crees que eres*, because it is a paradigmatic metafictional work.

1. ¿Qué es la metaficción?

Apenas existen términos tan controvertidos en los estudios literarios como el de metaficción. Se trata de un concepto equívoco, de gran complejidad, que contiene disparidad de matices y/o acepciones. Precisamente es esta ambigüedad la que permite emplear dicho marbete para referirse a aspectos tan dispares como: la novela cuyo contenido es su propio proceso de construcción, la revisión de la teoría de la ficción mediante la propia ficción (S. H. Fogel, 1974), el relato especular, el texto literario engarzado en otro, la obra en la que se difumina la frontera entre ficción y realidad, el texto narrativo en el que irrumpe de forma inusitada el autor en el mundo de los personajes, etcétera. (Orejas, 2003: 22).

Esta falta de rigor conceptual ha sido estimulada por el galimatías terminológico imperante, representado, de una parte, por la polémica acerca de la mala traducción del término inglés *metafiction*[1] y, de otra, por el abuso de vocablos supuestamente sinonímicos (novela autorreferencial, autoconsciente, autoreflexiva, narcisista, ensimismada…) (cfr. Sobejano-Morán, 2003).

Sea como fuere, el lenguaje teórico, para ser operativo, debe permanecer unívoco. Por ello, antes de enumerar sus características y mecanismos narrativos, creemos necesario explicar qué entendemos por metaficción y describir el conjunto de términos a él vinculados.

Desde una perspectiva puramente formal, la metaficción es un tipo de escritura que llama la atención sobre su forma

* Fecha de recepción: 01/04/2010
Fecha de aceptación: 21/04/2010

[1] Como apunta Gil González: «Metaficción, entre nosotros, apuntaría ingenuamente al ámbito de la ficción en y/o sobre la ficción, si bien el significado del anglicismo "*fiction*", en cambio, remite específicamente a relato de ficción, y el derivado, por tanto mejor podría haberse traducido por *metanarrativa*». (2001: 39). Catalina Quesada prefiere el término metaliteratura, aunque justifica el uso de metaficción aduciendo que «la mayoría de obras teóricas que aborda la cuestión esté escrita en inglés y la conveniencia de la ya mencionada *variatio* [expresiva]» (2008: 27).

o sobre su propio proceso de construcción (convenciones, trama, personajes, instancia narrativa…), mostrando sin tapujos su naturaleza artificial y cuestionando la relación entre ficción y realidad (Waugh, 1984: 2; Dotras, 1994: 11). La mayoría de la crítica suele identificarla con una tendencia o corriente literaria y datarla a partir de los años sesenta. Por esta razón, relato metaficcional suele equipararse erróneamente con relato posmoderno. Esta confusión se debe a que se asume, de manera casi unánime, como característica esencial de la literatura actual la consideración del texto como un artefacto o una construcción artificial (Sipe, 2008: 31). Olvidamos que esta práctica literaria, que pone énfasis sobre su propia naturaleza textual (Hutcheon, 1980)[2], no es exclusiva de este periodo concreto, sino que ha existido desde el origen mismo del género novelístico. Sirva en este sentido como ejemplo *El Quijote*; donde se tratan, entre otros aspectos:

- El juego de narradores y autores ficticios.
- La inserción de los relatos de segundo grado.
- La autoconciencia por parte de los personajes (don Quijote y Sancho de la Segunda Parte) de su propia su identidad ficticia.
- La parodia de architextos (libros de caballerías, por ejemplo).

En realidad, por metaficción debe entenderse no un subgénero, sino una tendencia o una función inherente a toda ficción narrativa (Waugh, 1984: 5), caracterizada por el empleo de numerosos recursos narrativos y estilísticos. Bien es verdad que debe reconocerse que es en el panorama literario contemporáneo donde la práctica metaficcional se hace sistemática y adquiere mayor notoriedad. Esto se debe, como señala Caburlon (2009: 175-176), a que la práctica metaficcional expresa perfectamente el desasosiego del hombre posmoderno despojado de sus certezas y creencias, mediante la ruptura de los niveles narrativos y el juego del lenguaje. De ahí que una gran parte de la crítica haya reservado el término *metaficcional* para referirse a un tipo de narrativa[3] que se cultiva en el último tercio del siglo XX ligado a la renovación del lenguaje literario y al experimentalismo formal[4].

Cuesta más armonizar el binomio posmodernidad-metaficción si nos ceñimos al ámbito concreto de la Literatura Infantil y Juvenil. No es difícil encontrar especialistas que se resistan al uso del adjetivo posmoderno (cfr. Silva-Díaz, 2005: 24-27), dudando de que un producto dirigido a los jóvenes pueda regirse por los principios básicos del nuevo paradigma estético. Así, reducen las estrategias creativas a meros experimentos formales y estructurales (Lewis, 2001)[5]. En cambio, entendemos que la literatura cuyo destinatario explícito es el niño o el adolescente no es ajena (ni puede estarlo) a los cambios sociales, a la visión del mundo y/o al modelo cultural y filosófico que se tenga en ese momento. Los libros infantiles y juveniles son verdaderos documentos sociales, culturales e históricos (Sipe y Pantaleo, 2008); negar esta realidad implica volver a ubicar esta práctica en los arrabales del polisistema literario.

En la actualidad comienza a despuntar de manera tímida una producción literaria para jóvenes etiquetada de metaficcional, que postula un lector mucho más sofisticado que el requerido por la narrativa de corte tradicional. Se trata de obras, como veremos más adelante, que juegan deliberadamente con el horizonte de expectativas del receptor, con el fin claro de desestabilizar su hasta ahora cómodo y poco activo papel lector, así como de dinamitar sus certezas construidas en el seno de su intertexto lector.

[2] Linda Hutcheon (1980) sostiene que la metaficción moderna consiste en anteponer la mímesis del proceso de contar a la historia contada.

[3] No es una práctica privativa de la novela; abarca otros géneros literarios y otras manifestaciones artísticas.

[4] Recuérdese, por ejemplo, los adjetivos con los que Hans Felten y Ulrico Prill (1995) califican a la novela española actual de «intermedial y metaficcional».

[5] Desde esta perspectiva, los únicos paralelismos que pueden establecerse, por lo tanto, entre Posmodernismo y esta literatura infantil son exclusivamente estructurales y formales (Lewis, 2001: 100).

En la parcela concreta del álbum (ilustrado), se están viviendo no solo unas décadas de auge editorial caracterizadas por la calidad de sus productos, sino también una creciente atención por parte del mundo académico. Baste, por ejemplo, echar una simple ojeada a la oferta docente e investigadora universitaria actual para darnos cuenta de la posición ventajosa en la que se halla este (sub) género. Si nos centramos en la crítica anglosajona, se está consolidando una línea-marco de investigación consistente en analizar desde diferentes ángulos los álbumes metaficcionales y construir una teoría sobre la comprensión literaria de los jóvenes: una respuesta lectora mucho más compleja que la tradicional, que los estudiantes desarrollan gracias a la lectura en voz alta y a las discusiones en su comunidad interpretativa –el aula– (McClay, 2000; Sipe, 2008; Nikolajeva, 2005; Arizpe y Styles, 2003; Lewis, 2001).

Si por algo se caracterizan los álbumes metaficcionales –tales como *Los misterios del Señor Burdick* de Chris van Allsburg, *Wolves* de Emily Gravett, *En el bosque* de Anthony Browne, *Flicts* de Ziraldo, *An Undone Fairy Tale* de Ian Lendler y Whitney Martin o *Chester* de Mélanie Watt– es por representar un punto de inflexión en la manera de entender y hacer uso de las convenciones que integran el código literario infantil. En ellos se fracturan o subvierten los elementos que han definido la tradición literaria de los más jóvenes: el espacio y el tiempo de la narración, el papel del autor y del lector, los procedimientos de modalización narrativa –la voz, el punto de vista…–, los personajes, el valor narrativo del argumento, la función del lenguaje, la linealidad de la estructura narrativa, la mímesis, etcétera. Mediante estas estrategias se difumina la frontera entre ficción y realidad, se cuestiona la supremacía del mundo «real» frente al construido lingüística y textualmente (Ródenas, 1998)[6]. Esta duda ontológica se acentúa gracias al empleo de la focalización interna múltiple, a la ruptura de la jerarquía convencional establecida entre personaje-narrador-autor, a la muerte del argumento en sentido tradicional, etcétera.

Resulta extraño, por el contrario, que apenas encontremos análisis críticos exhaustivos en la Literatura Juvenil encaminados a mostrar los procedimientos metaficcionales y sus cualidades formativas en el desarrollo de la competencia lecto-literaria de los adolescentes. Sorprende este mutismo cuando el canon literario cuenta con obras clásicas juveniles de incuestionable calidad como *La historia interminable* de Michael Ende, obra paradigmática de la técnica de reduplicación especular, en el que el protagonista (Bastian) es un lector inmerso en la lectura de un texto homónimo (*La historia interminable*). Se trata de un procedimiento del que se seguirá nutriendo este tipo de literatura: *Corazón de tinta* de Cornelia Funke, por ejemplo, o *Dónde crees que vas y quién te crees que eres* de Benjamín Prado.

En definitiva, el ejercicio narrativo metaficcional ha sido fecundo y variado, como variado ha sido también el catálogo de nombres que se han puesto a las obras que han participado de esta práctica. Sirva como botón de muestra la siguiente relación:

- *Novela autoconsciente*: novela que hace alarde de manera sistemática de su propia condición de artificio y que, por esta razón, examina la relación problemática entre la ficción y la realidad (Alter, 1975: X).
- *Novela autorreferencial*: aquella novela que se refiere principalmente a sí misma como proceso de escritura, de lectura, de discurso oral o como aplicación de una teoría exhibida en el propio texto (Spires, 1984 y Sobejano, 1989).

[6] En palabras de Brian McHale (1987: 60), estamos ante la dominante ontológica «(…) la escritura posmodernista está diseñada para elevar cuestiones tales como: ¿qué es un mundo?, ¿qué clase de mundo existen, cómo están constituidos y cómo los diferenciamos?... ¿cuál es el modo existencial de un texto, y cuál es el modo existencial del mundo (o mundos) que proyecta?, etcétera».

- *Novela narcisista*: la novela sobre la novela, es decir, la novela (o la narrativa en general) que incluye dentro de sí un comentario sobre su propia identidad narrativa y/o lingüística (L. Hutcheon, 1980: 1).
- Novela introvertida (*introverted novel*): la novela que trata del proceso de su propia creación y de los aspectos explorados de la vida interior de sus personajes
- *Novela reflexiva:* aquella novela que examina el proceso mismo de la escritura, concentrándose en sus propios mecanismos con el fin de distanciarse del proyecto de representar un mundo imaginario. Sería «a species of critcism in fiction form» (Boyd, 1983: 23).
- *Novela autogeneradora*: un recurso narrativo de la novela dentro de la novela, donde «projects the illusion of art creating itself (…). It is an account, usually in first-person, of the development of a character to the point a wich he is able to take up his pen and compose the novel we hace just finished redding. Like an infinitive recession of Chinese boxes, the self-begetting novel begins where it ends» (Kellman, 1980: 3).
- *Relato especular* (Lucien Dällenbach, 1989: 36) o *mise en abîme*: «any internal mirror that reflects the whole of the narrative by simple, repeated or "specious" (or paradoxical) duplication».

En el caso concreto de la crítica literaria hispánica, la lista incluye, además, otras etiquetas como las de novela literaturizada, novela ensimismada, novela escritural o escriptiva, novela de ficción, novela autotemática… (Sobejano, 1989).

2. El lector de las obras metaficcionales

Los textos metaficcionales, al llamar la atención del receptor sobre su entramado narrativo e incluso sobre la textualidad del mundo representado, se conciben como productos artístico-literarios que se vuelven hacia el lector, obligándolo a tomar un papel activo y crítico ante el acto de la lectura. A este respecto, ponía Julio Cortázar en boca de Morelli, su *álter ego* en *Rayuela*, una de las reflexiones que sintetiza perfectamente el papel rector de esta práctica narrativa: «el verdadero y único personaje que me interesa es el lector, en la medida en que algo de lo que escribo debería contribuir a mutarlo, a desplazarlo, a extraviarlo, a enajenarlo» (1998: 608).

El autor busca estrategias narrativas que sacudan el modo habitual de leer y fracturen el horizonte de expectativas del receptor, reclamando nuevos y sofisticados tipos de respuestas, así como la puesta en funcionamiento de estrategias receptoras más complejas para enfrentarse al nuevo fenómeno literario (Sipe, 2008: 32). En palabras de Linda Hutcheon (1980: 150): «The author seems to want to change the nature of literature by altering the nature of the reader's participation in it».

Desorientado y atrapado en un 'bucle' de hipótesis de lectura irresolutas, el lector debe no solo reconocer el sentido literal del texto, sino también ser consciente de su propio proceso de escritura (*ibid.*: 39). Se le solicita una complicidad lectora, la aceptación de un pacto mediante el cual el lector:

- Atienda tanto a la historia como al trasfondo literario de lo narrado.
- Se interese por una escritura narrativa con voluntad inventiva (no mimética), que niega toda posibilidad de correspondencia entre el mundo real y el literario (Orejas, 2003: 114).
- Acepte un tipo de texto en el que se rompe, tal y como afirma R. C. Spires (1984: 16), las distinciones tradicionales entre el acto de narrar, el acto de leer y el producto narrado.
- Se acerque, en definitiva, de manera distinta al texto literario.

Por ello, se insiste en que esta forma de escribir literatura postula un nuevo lector modelo: más capacitado para poner en funcionamiento un mayor número de conocimientos, habilidades y actitudes referidos al sistema literario y más experimentado en el juego de relaciones intertextuales (Amo, 2009). A este respecto, debe señalarse que se trata de artefactos literarios que potencian en el lector la búsqueda de un mayor número de asociaciones inter- e intratextuales, permitiendo tejer así una tupida red de conexiones que favorece una lectura semiótica mucho más compleja (Pantaleo, 2008).

Asimismo, el ensimismamiento formal del que hace gala la práctica metaficcional invita al lector a que preste atención sobre las convenciones, técnicas y/o recursos que se están empleando en el acto mismo de la creación literaria. De esta manera, enseñan el modo en que las obras se construyen textualmente o, como apunta Silvia Pantaleo (2010: 25), proporcionan lecciones sobre diferentes tipos de textos, códigos y convenciones, así como sobre la escritura, la lectura y la ideología.

3. La metaficción en la narrativa de Benjamín Prado

Para ilustrar el uso de los procedimientos metaficcionales en la literatura juvenil, he seleccionado una obra poco conocida para el gran público del escritor madrileño Benjamín Prado. En ella se resumen extraordinariamente todos los aspectos relacionados con la metaficción enunciativa: aquella en la que se deconstruye el propio concepto de novela [«esto no es un libro» (p. 23)] mediante el uso de procedimientos discursivos que arremeten constantemente contra las normas que regulan el código literario. Esta peculiaridad permite, por un lado, ofrecer un modelo narrativo nuevo en el panorama juvenil, definido por su experimentalidad y, por otro, *textualizar* una teoría de la novela mediante las digresiones estético-literarias que realiza el autor a lo largo de la obra.

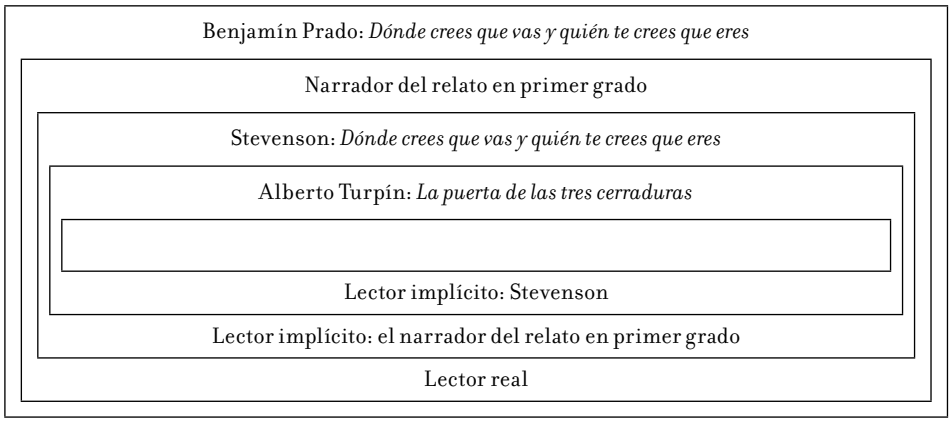
3.1. La novela de la novela

En la narrativa metaficcional, el argumento deja de ser el eje del texto, cediendo el protagonismo al acto mismo de fabular. La novela, como reflejo en un espejo, se convierte en el contenido de la propia novela (Gil González, 2001: 57). Por ello, este tipo de artefactos, en cualquiera de sus manifestaciones, constituye un tipo de escritura que se mira a sí misma, que escudriña su propio proceso de construcción y que hace añicos el espejismo mimético –principio rector en la narrativa de corte realista–.

En este sentido, una de las estrategias creativas más utilizadas es aquella en la que dentro de la obra alguien escribe una novela que, a la postre, termina siendo la que el lector «real» tiene en sus manos. Es el caso del texto de Benjamín Prado, *Dónde crees que vas y quién te crees que eres*, en el que el narrador, Stevenson (adolescente, introvertido y sin demasiadas habilidades sociales), encuentra un libro en la biblioteca de su casa, con el mismo título y narrado por un tal Stevenson. Se intensifica el efecto especular cuando descubrimos que los elementos paratextuales aportados por el narrador de primer grado coinciden escrupulosamente con el publicado por Anaya:

> En la portada había una foto de un niño saltando una valla y encima estaba el título: *Dónde crees que vas y quién te crees que eres.* (…) El niño iba descalzo. Detrás de él había una de esas casas de madera que se construyen en las playas (…) El niño iba descalzo (p. 10).

En este relato de segundo grado (a partir de ahora relato A) se intercala otro nuevo, titulado *La puerta de las tres cerraduras* (relato B), esta vez escrito y narrador por Alberto Turpín (veáse esquema nº 1).



Esquema nº 1

Como puede apreciarse en el esquema, estamos frente a una estructura recursiva. El autor desea reflejar todo el proceso de la narración mediante la *reduplicación repetida* y, por consiguiente, poner a la vista de todos el significado y la forma de la obra en sí:

> (…) estaba leyendo un libro llamado *Dónde crees que vas y quién te crees que eres*, escrito por alguien llamado Stevenson pero que no era Robert Louis Stevenson, alguien que se dirigía todo el tiempo A MÍ para contarme la historia de cómo estaba leyendo un libro escrito por Alberto Turpín titulado *La puerta de las tres cerraduras*, donde Alberto Turpín le habla A ÉL. Y al final de todo eso parecía haber un terrible secreto que Alberto Turpín estaba a punto de contarle a Stevenson y que Stevenson estaba a punto de contarme a mí. Bueno, no me dirán que no era un buen rompecabezas (p. 28).

Con esta técnica metaficcional, el autor no se conforma simplemente con resumir el contenido de una obra, sino que además obliga al narrador del relato en primer grado a dar un salto de nivel narrativo y aparecer en la diégesis (o historia) del relato en segundo grado. Este aspecto será tratado más adelante con mayor profundidad.

Me gustaría hacer hincapié en que el objetivo de Benjamín Prado no solo es el de conculcar las normas que regulan los códigos narrativos tradicionales, sino también y sobre todo es el de hacer comentarios críticos para explicitar los principios que rigen su ideario estético. Al hacerlo, el escritor está potenciando un nivel de comprensión textual mayor:

> (…) tenía gracia ver a un escritor contándote su novela DESDE DENTRO del libro: te daba una impresión de cercanía, como si aquella página fuese lo único que te separaba del hombre que la estaba escribiendo. (…) Me dije que si alguna vez escribiese una novela lo haría también de esa forma (p. 23).
>
> (…) Supongo que a veces utilizaba al pobre Romeo para ensayar todos los trucos que sospecho que debe tener un buen escritor: contar solo una parte de cada cosa, dosificar el suspense, esconder un poco de todo lo que enseñas… (p. 89).
>
> (…) Stevenson sabía cómo contar una historia, de forma que parecía que era A TI al único que se la estaba contando. Y, sin embargo, es curioso: te llevaba muy cerca de sus personajes sin tener que decirte cómo eran, de modo que si estabas dispuesto a llegar a alguna parte fueses tú quien tenía que ir llenando todos los agujeros que él dejaba en el camino (p. 18).

3.2. Polifonía y desintegración de la unidad del texto

El concepto tradicional de unidad textual se desvanece para dejar paso a una narrativa de carácter fragmentario, polimórfico y heterogéneo, entreverada de diferentes voces narrativas y caracterizada a veces por complejas estructuras de muñecas rusas.

Lo que parece a simple vista un libro de libros con una estructura deslavazada es en realidad un texto global, fuertemente cohesionado, en el que la organización textual se convierte en el tema de su escritura.

Emerge una novela coral en la que se cuestiona o *problematiza* la propia naturaleza de la voz narrativa, haciendo opaca una narración que de manera habitual ha sido transparente. El narrador de la literatura infantil y juvenil, que se había caracterizado por estar fuera de la historia y representar un punto de vista objetivo y único de la realidad, se rompe en mil pedazos exigiendo al autor ensayar otras formas de hablar y hacer ver al receptor. Se da paso, como ya hemos apuntado, a narraciones complejas, compuestas de relatos secundarios, cuyas historias se abordan desde diferentes y a veces contradictorias perspectivas.

Describo, a continuación, en términos genettianos los procedimientos de enunciación utilizados en la obra de Benjamín Prado que nos ocupa.

Dónde crees que vas y quién te crees que eres, al poseer una organización textual presidida por una historia marco dentro de la cual se intercalan otras, ofrece numerosos cambios de narración y, por consiguiente, la coexistencia de diferentes niveles narrativos con múltiples narradores:

- En el relato marco, aparece un joven narrador de primer grado (extradiegético) que cuenta aparentemente su propia historia (homodiegético).
- El primer relato intercalado (relato A) es contado por Stevenson, un narrador de segundo grado (intradiegético) de una historia en la que participa como protagonista (homodiegético).
- En el siguiente relato engazado (relato B), *La puerta de las tres cerraduras*, instalado como el anterior en el nivel hipodiegético, Alberto Turpín se convierte en narrador de segundo grado que cuenta su historia (véase tabla nº 1).

Frente al narrador extradiegético y heterodiegético propio de la práctica narrativa mimética, Benjamín Prado desarrolla un amplio y rico repertorio de instancias narrativas, que dan forma a un discurso cuyo eje temático es el propio discurso, la teorización acerca del código literario:

- La tematización del acto de leer. Como he dejado expuesto en el esquema nº 1, los narradores (y autores explícitos) de cada relato (tanto el relato marco como los intercalados) se convierten en lectores del siguiente; este recurso posibilita que, por un lado, al proyectarse lo leído sobre sus propias vidas (Quesada, 2009: 92), se ahonde en la idea del lector como verdadero autor de la obra y, por otro, al mostrar los entresijos de la narración, se intensifique su carácter artificial y autoconsciente:

  > Bueno, se dirán que lo cuento como si YO hubiese estado allí. Y acertarán. Porque a esas alturas estaba muy lejos del chico que leía *Dónde crees que vas y quién te crees que eres* en la habitación de su padre y muy cerca de Stevenson. De hecho, DENTRO de él (p. 120).

- La renovación de la naturaleza misma de la novela: «si te convences a ti mismo de que esto no es nada más que la novela de siempre escrita de una forma distinta, entonces todos nosotros estaremos perdidos» (p. 27).

Tabla nº 1

	Extradiegético	Intradiegético
Heterodiegético		
Homodiegético	Narrador 1º	Stevenson Alberto Turpín

Esta conciencia metaficcional se ve reforzada por el juego narrativo que el escritor madrileño realiza con el punto de vista. Opta por una narración de focalización interna múltiple: cuando una misma realidad o acontecimiento se ve desde la perspectiva de distintos personajes. En este sentido, Prado elabora una fórmula mestiza por medio de una simultaneidad y concurrencia de voces o palabras; el libro, así, orquesta un *concierto de ecos múltiples*, y como consecuencia de ello el lector juvenil real tiene la ardua responsabilidad de hacerse una idea de la realidad de unos hechos en función de los datos que aportan todos y cada uno de los personajes-narradores.

Se trata, al fin y al cabo, de una novela dialógica, caracterizada por la integración de los discursos de los diferentes protagonistas –con sendas visiones del mundo– y definida por la coexistencia de diversos modos de hablar (Bajtín, 2003). Este plurilingüismo viene organizado en *Dónde crees que vas y quién te crees que eres* por el recurso paródico, entre otros, de los estilemas de Walter Scott, Charles Dickens y Hans Christian Andersen.

3.3. Revisión crítica del lenguaje referencial

En la narrativa de corte tradicional, el lenguaje era el instrumento mediante el cual el lector miraba el objeto designado; por eso, el lenguaje era una lente transparente. Ahora ya no interesa la representación mimética de la «supuesta» realidad; esta se concibe como una construcción lingüística, al igual que cualquier otro mundo posible. En este contexto, el lenguaje remite a sí mismo y se vuelve opaco, «en tanto en cuanto el lector no mira tanto a su través como al lenguaje mismo» (Spires, 1984: 9). Por este carácter autorreflexivo, se convierte en el instrumento privilegiado de la narrativa metaficcional y pasa a vincularse directamente con aspectos tan posmodernistas como la muerte del argumento en el sentido tradicional.

En *Dónde crees que vas y quién te crees que eres* se deconstruye el lenguaje; se pone en entredicho el discurso narrativo homogéneo y se experimenta con un medio expresivo más plural, moteado por diferentes registros, estilos y niveles de lengua. Ya no importa que el lenguaje esté al servicio de la trama, sino que se utilice y se proyecte para indagar en los propios mecanismos de creación literaria.

3.4. La metalepsis

Cuando el sujeto de la enunciación irrumpe inopinadamente en el mundo de los personajes o estos en el de aquel, se produce una violación de los límites ontológicos del libro y se da autorización, por lo tanto, para que dialoguen entidades pertenecientes a mundos narrativos distintos (Ródenas, 1998: 102). Asistimos, entonces, a uno de los mecanismos literarios más relevantes de los textos metaficcionales: la metalepsis. Con la intromisión del narrador en el mundo diegético (historia) o del personaje en el extradiegético, se desestabiliza la estructura narrativa, sus niveles y los límites de la ficción (cfr. Malina, 2002: 132). Este procedimiento narrativo abre la posibilidad al autor de introducir comentarios acerca del acto mismo de escribir literatura y explicitar la naturaleza ficticia de la obra. De ahí que sea aceptada unánimemente por parte de la crítica la afirmación de que la metalepsis potencia en el texto su carácter autorreflexivo y de que sea, por ello, uno de los pilares sobre los que se asienta el edificio metaficcional.

Es frecuente ver al narrador hacer numerosas incursiones en el espacio narrativo reservado a los protagonistas. Unas veces las hará para comentar aspectos de la organización textual y otras para referirse explícitamente al proceso de elaboración de la escritura. Por ejemplo, en la obra de Jordi Sierra i Fabra, *Una [estupenda] historia de drago-*

nes y princesas [… más o menos], la historia se ve interrumpida continuamente por diálogos metaliterarios entre el narrador extradiegético y su «Sentido Común»:

> - Oye, oye, espera, ¿esto va de princesas y dragones?
> - Pues… sí.
> - No fastidies.
> - ¿Qué pasa? Para algo es un cuento, ¿no?
> - Sí, pero a estas alturas, en pleno siglo XXI, con el rollo de la princesita buena y el dragón malo… ¿También hay hadas? (p. 8)

También pueden registrarse el movimiento contrario: la irrupción de un personaje en el nivel narrativo básico o en el hipodiegético, desmontando la ilusión ficcional. Se produce, por lo tanto, el resquebrajamiento de la frontera que creíamos sólida entre la historia y la narración, entre el tiempo de lo narrado y el tiempo de la narración, en definitiva, entre el mundo en el que se narra y el mundo desde el que se narra. Los textos paradigmáticos, en este sentido, son *Si una noche de invierno un vajero* de Italo Calvino y, en el ámbito concreto de la Literatura Infantil, *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* de Jon Scieszka y Lane Smith.

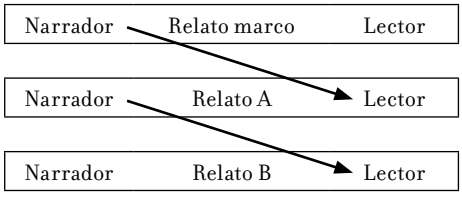
En la obra de Benjamín Prado, la intrusión en espacios narrativos vedados a los personajes o al narrador es bastante clara y puede detectarse en numerosas fases de la novela: el narrador de primer grado se presenta en casa de Romeo Portugal, personaje de una de las historias intercaladas:

> Llamé a su puerta. Y cuando abrió vi que él era EXACTAMENTE la misma persona que yo había visto en el libro (p. 123).

De la misma forma, Stevenson, narrador de segundo grado, conoce a Diana, una de las protagonistas de la obra de Alberto Turpín. Estos incesantes "allanamientos" potencian en la mente del lector la idea de que se halla frente a un artefacto, cuyas costuras no permiten diferenciar la realidad empírica de la construida por la ficción:

> (…) Miren, tal y como yo lo veo, hay dos posibilidades: que TODO lo que les voy a contar a partir de ahora esté ocurriendo EN REALIDAD o que me haya quedado dormido. Tal vez estoy donde yo creo que estoy, en este barco que acaba de llegar a mi ciudad, o tal vez jamás haya salido de la casa de mis padres. Pero, díganme, ¿verdaderamente hay entre todos ustedes alquien a quien ESO le importe? (p. 122).

Pero si hay algo que caracteriza realmente la obra *Dónde crees que vas y quién te crees que eres* es su empleo de la metalepsis ontológica del lector; es decir, la onda expansiva de la metalepsis en el texto del escritor madrileño alcanza al receptor empírico. El juego especular de la novela propicia que el autor-narrador homodiegético de cada relato se convierta en el lector del siguiente.



Este permanente deseo de sacar a la superficie textual al autor-narrador y otorgarle las funciones de lector termina, como señala Lozano (2007: 169), por:

- *Ficcionalizar* al autor y asesinarlo como ente real.
- Introducir al lector empírico en el universo ficcional, haciéndolo personaje del mismo.

Por otra parte, en esta proyección narrativa hasta el infinito (un lector que lee un texto que está leyendo otro lector que están leyendo otros lectores…), resulta crucial el papel de los destinatarios internos de los relatos. Son todos receptores inmanentes de una novela fenoménica, cuya existencia se justifica porque muestra el acto de la lectura como tema. Estos están recibiendo una lección

de cómo puede percibirse una obra literaria que está en continuo proceso de construcción. Por esta razón, todos los (para)narratarios coinciden con los lectores explícitos representados:

- En el relato marco, su destinatario interno comprende un lectorado amplio (los lectores empíricos). Los identificamos mediante las apelaciones directas del narrador y los elementos deícticos referidos al pronombre de cortesía de segunda persona del plural: «he venido a contarles» (p. 7), «¿Saben qué es lo que siempre recuerdo de él? » (p. 7), etcétera.
- En el relato A, el paranarratario es el narrador del relato marco.
- Y a su vez, el paranarratario del relato B es el narrador del relato A.

3.5. El espacio y el tiempo

La caída del muro de separación entre la realidad y la ficción, debida principalmente a los efectos de la metalepsis, quiebra las relaciones lógicas espacio-temporales que se han venido estableciendo de forma tradicional en la narrativa. Se simultanean, confluyen y se funden los tiempos y los espacios propios de los tres relatos (marco, A y B), tradicionalmente incompatibles o irreconciliables. El resultado es la construcción de un *cronotopo* (de mayor complejidad arquitectónica) al servicio del discurso metaficcional. En él podrán converger personajes de diferentes épocas históricas y lugares, así como de diferente naturaleza ontológica (entes reales y ficticios). Por ello, no es de extrañar que el lector, Benjamín Prado, Stevenson el narrador, Alberto Turpín, Charles Dickens, Hans Christian Andersen y Walter Scott puedan reunirse y dialogar en el mismo mundo posible, ni que el tiempo y el espacio de la historia y los del relato se superpongan.

3.6. El libro como objeto

Se borra la gruesa línea que de manera tradicional ha dividido el libro como objeto y el libro como mundo de ficción en el que se sitúan los personajes, situaciones y acontecimientos de la historia. En este sentido, la organización textual y el artificio narrativo adquieren un papel fundamental en tanto que elemento temático. De ahí que los componentes paratextuales se conviertan, por un lado, en una pieza clave en el proceso de construcción y de interpretación de la obra y, por otra, en una estrategia con la que la narrativa metaficcional se hace consciente de su propia existencia como artefacto. Desde esta perspectiva, el relato se extiende más allá de sus propios contornos. El título, la portada y contraportada, el índice, etcétera, nos ofrecen variedad de oportunidades para realizar hipótesis de lectura y generar el horizonte de expectativas. Estos elementos, definidos por Genette (1989) como *paratextos*, cobran sentido en obras como *Me importa un comino el rey Pepino* de Christine Nöstlinger, que se vale de un prólogo donde pone en solfa las técnicas narrativas tradicionales. En él se justifican la estructura deslavazada del texto, la elección de un narrador-protagonista juvenil, así como el uso del monólogo interior. Este elemento para- y metatextual será clave para activar el intertexto lector y comprender, así, el tono paródico de la obra, su división en capítulos (siguiendo el modelo de «estructura del profesor de Lengua») y el título de cada uno de ellos.

En el caso concreto de *Una [estupenda] historia de dragones y princesas [más o menos]*, su autor utiliza una serie de recursos paratextuales (el título, el prólogo, el uso de diferentes tipos de letras, los encabezamientos de los capítulos…) con los que advierte al lector, por un lado, la filiación genérica o architextual de la obra (el cuento tradicional) y, como se verá en el siguiente apartado, su carácter paródico.

En *Dónde crees que vas…* la materialidad textual se manifiesta expresamente mediante dos procedimientos literarios:

1. La profundidad narrativa por medio de los relatos intercalados se manifiesta visualmente mediante el juego de diferentes fuentes tipográficas, consistente en el empleo de diversos colores en función del narrador que cuente la historia: negro para el relato marco, azul para el relato A y rojo para el B.
2. La alusión constante a determinados elementos paratextuales. Como he indicado más arriba, la portada del libro real coincide con la del relato de segundo grado que alberga.

3.7. Intertextualidad irónica

Por su propia definición, la metaficción es una práctica intertextual. La tematización del proceso creativo conlleva necesariamente una referencia explícita a las convenciones literarias (género en el que se enmarca, procedimientos narrativos que pone en evidencia, etcétera) o alusiones hipertextuales. Parafraseando a M. P. Lozano (2007: 142), el escritor actual es consciente de que no es un genio que crea desde la nada un texto literario; sabe que solo puede ser un artesano que se apropia de un texto ya existente, porque ya se han escrito todos los libros. Lo que cabe hacer con ellos es transformarlos mediante la parodia y el pastiche. Si se concibe la parodia como la desviación de un hipotexto (o architexto) con intención irónica, esta se convierte en una estrategia metaficcional esencial por el que «new forms appear to revitalize the tradition and open up new possibilities to the artist» (Hutcheon, 1980: 50). De esta forma, se pone en cuarentena el concepto de originalidad, para dar paso a una práctica que manifiesta explícitamente el modo en que el hipotexto se transforma y adquiere sentido en un nuevo espacio textual.

La parodia, en este sentido, se convierte en una de las estrategias metaficcionales esenciales. En el ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil, la mayoría de estas prácticas metaficcionales parodian el cuento tradicional, en tanto que subgénero literario altamente codificado y caracterizado por numerosos clichés y/o estereotipos. Téngase en cuenta que la comprensión de un texto metaficcional está supeditada, en gran parte, a nuestro conocimiento de los intertextos que se parodian y/o al grado de desarrollo de la competencia genérica (Mendoza, 2008). En el caso concreto de *El apestoso Hombre Queso…*, Scieszka apela al intertexto lector infantil para que se generen procesos de identificación, reconocimiento, asociación e interrelación de sus conocimientos implícitos ante los estímulos textuales: además de sus esquemas referidos a las características estructurales del género «cuento», deben ponerse en funcionamiento todos los conocimientos intertextuales necesarios para descubrir los hipotextos parodiados (Ruiz, 2008; Amo y Ruiz, 2010).

Otra forma de parodia es la transformación del código narrativo tradicional inserto en el hipotexto: en las novelas de aventuras o en los cuentos de hadas, el narrador omnisciente en 3ª persona y la secuenciación lineal; que son sustituidos por narradores homodiegéticos y por complejas estrategias de reduplicación especular. Cuantas más variantes de una historia lea un niño o adolescente más aumentará su intertexto lector. Las variantes de un hipotexto se reconocen como tales porque comparten muchos elementos estructurales comunes, personajes y temas. Esta peculiaridad es la que permite al joven lector establecer con gran facilidad conexiones intertextuales entre diferentes hipertextos, aunque su competencia literaria sea mínima (Sipe, 2008: 232).

Centrándonos en la obra de Benjamín Prado, debe hacerse hincapié en el papel que juegan las innumerables incursiones inter- y metatextuales. Al convertir lo (meta)literario en el elemento medular de la narración, las citas a autores, obras, normas del código narrativo… refuerzan el carác-

ter autorreflexivo y autorreferencial de la nueva literatura. Nos hallamos frente a una novela de novelas, ya no solo porque en ella se recogen múltiples referencias a un verdadero canon juvenil, sino también por la imitación de estilos de autores (Charles Dickens, Hans Christian Andersen y Walter Scott) y la explicitación de una teoría de la novela.

Con respecto al canon literario que la obra establece, hay que señalar que estaría formado por escritores que han explorado magistralmente la literatura de aventuras: Mark Twain, Herman Melville, Jack London, Rudyard Kipling, R. L. Stevenson, Fenimore Cooper, Joseph Conrad, etcétera.

He de comentar, a este respecto, algunos guiños intertextuales: por un lado, el narrador de primer grado incluye en la lista la obra *La bahía del tiburón azul*, escrita por el autor, narrador y personaje del relato A, Alberto Turpín; por otro, el nombre del escritor Benjamín Prado aparece reseñado en el texto: «estaba en un libro que se titulaba *Cobijo contra la tormenta* y lo había escrito un hombre llamado Benjamín Prado» (p. 92). Si a esto le sumamos el nombre que eligen los dos primeros narradores, Stevenson, nos encontramos en un juego metaficcional donde, además de reforzar la verosimilitud de las historias que narra, se pretende romper la jerarquía ontológica establecida en los diferentes niveles narrativos: el autor real, el autor inventado y el autor clásico consagrado comparten el mismo nivel de diégesis; lo real y lo imaginario, por lo tanto, quedan dispuestos en el mismo plano espacial.

Asimismo, la obra que nos ocupa muestra el *double coding* (cfr. Eco, 2005: 225), o sea, el uso en el mismo texto de modelos culturales altos (apropiaciones paródicas de textos canónicos) con otros eminentemente populares o paraliterarios. Se localizan en la obra:

- Un homenaje a la obra cervantina. Antonia Ortiz (2005) ha estudiado, por ejemplo, las similitudes entre don Quijote y Stevenson: su doble personalidad, su amor por la lectura o la necesidad de un amigo-escudero.
- La imbricación de recursos, técnicas y/o estrategias literarias de corte tradicional con aquellas otras relacionadas con la experimentación y renovación del lenguaje narrativo: los niveles múltiples de diégesis, la estructura recursiva, la plurivocidad narrativa, etcétera.
- La superposición de aspectos temáticos del viaje y la intriga fantástica con los relacionados con los puramente metaficcionales: la novelización como tema, la inclusión del autor y el lector en la naturaleza ficcional, etcétera.

4. A modo de cierre

La revisión de la teoría de la metaficción y el análisis de la obra de Benjamín Prado han permitido entender que las estrategias literarias que las identifican no son meros juegos florales, sino una propuesta firme de revisar a fondo los presupuestos clásicos sobre los que se construye la narrativa juvenil. Nos enfrentamos a una práctica que se caracteriza por romper con los códigos de producción y recepción vigentes en el ámbito de la Literatura, así como por mostrar cómo se hace una obra y cómo se construye el significado. Se deja entrever, por lo tanto, un nuevo horizonte de expectativas y la exigencia de un lector modelo mucho más complejo.

Desde esta perspectiva, se ha podido comprobar cómo *Dónde crees que vas...* promueve una manera de activar los componentes de la competencia literaria y del intertexto lector diferente a como lo hace la práctica tradicional. Por su propia naturaleza metaficcional, constituye un texto modelo para formar al lector juvenil. A la par que proporciona

lecciones sobre convenciones literarias y que favorece en el lector la toma de conciencia de cuál es su papel en el proceso de recreación del texto (Hutcheon, 1980: 139), lo entrena en el complejo proceso de recepción intertextual, en el reconocimiento y apreciación de la tupida urdimbre de dependencias y relaciones que la obra establece con otras y que requiere para ser interpretada.

Referencias bibliográficas

Textos primarios

ALLSBURG, Chris van (1996). *Los misterios del señor Burdick.* México: Fondo de Cultura Económica.

BROWNE, Anthony (2004). *En el bosque*. México, Fondo de Cultura Económica.

CALVINO, I. (1999). *Si una noche de invierno un viajero*. Madrid: Siruela.

CORTÁZAR, Julio (1998). *Rayuela*. Madrid: Cátedra.

ENDE, Michael (2007). *La historia interminable*. Madrid: Alfaguara.

FUNKE, Cornelia (2006). *Corazón de tinta*. Madrid: Siruela.

GRAVETT, Emily (2005). *Wolves*. London: McMillan Children's Books.

LENDLER, Ian y MARTIN, Whitney (2005). *An Undone Fairy Tale*. New York: Simon & Schuster Books for Young Readers.

NÖSTLINGER, Christine (1984). *Me importa un comino el rey Pepino*. Madrid: Alfaguara.

PRADO, Benjamín (1997²). *Dónde crees que vas y quién te crees que eres*. Madrid: Anaya.

SCIESZA, J. y SMITH, L. (2004). *El apestoso Hombre Queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*. Barcelona: Thule.

SIERRA I FABRA, Jordi (2007). *Una [estupenda] historia de dragones y princesas [… más o menos]*. Madrid: Alfaguara.

WATT, Mélanie (2007). *Chester*. Toronto: Kids Can Press.

WIESNER, David (1991). *Tuesday*. New York: Clarion Book.

ZIRALDO (1987). *Flicts*. Buenos Aires: Emecé.

Bibliografía secundaria

ALTER, R. (1975). *Partial Magic: The Novel as a Self-Conscious Genre*. Berkeley: University of California Press.

AMO, J. M. de (2009). "El lector modelo en la narrativa infantil: claves para el desarrollo de la competencia literaria". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 51, 29-43.

AMO, J. M. de y RUIZ, M. M. (2010, en prensa). "Metatextualidad: estrategias de creación en la obra de Jon Scieszka", en MENDOZA, A. y ROMEA, C. (Coords.). *El lector ante la obra intertextual. (Un análisis de la interacción y de la metacognición en la recepción)*. Barcelona: Horsori.

ARIZPE, E. y STYLES, M. (2003): "Picturebooks and Metaliteracy: How children describe the processes of creation and reception", en STYLES, M. y BEARNE, E. (Eds.). *Art, Narrative and Childhood*, Stoke-on-Trent: Trentham.

BAJTÍN, M. (2003). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: FCE.

BOYD, M. (1983). *The Reflexive Novel: Fiction as Critique*. London & Toronto: Associated University Press.

CABURLON, I. (2009). *Metaliteratura y cultura posmoderna*. [en línea]. Granada: Universidad de Granada [ref. de 4 de noviembre de 2009]. Accesible a través de WWW. http://hera.ugr.es/tesisugr/18269199.pdf

DÄLLENBACH, L. (1989). *The Mirror in the Text*. Chicago: University of Chicago Press.

DOTRAS, A. M. (1994). *La novela española de metaficción*. Madrid: Júcar.

ECO, U. (2005). *Sobre literatura*. Barcelona: Mondadori.

FELTEN, H. y PRILL, U. (Comps.) (1995). *La dulce mentira de la ficción*. Bonn: Romanischer Verlag.

FOGEL, S. H. (1974). "'And All the Little Tiptopus': Notes on Languague Theory in the Contemporary Experimental Novel". *Modern Fiction Studies* XX, 3, 328-336.

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

GIL GONZÁLEZ, A. J. (2001). *Teoría y crítica de la metaficción en la novela española contemporánea. A propósito de Álvaro Cunqueiro y Gonzalo Torrente Ballester*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

HUTCHEON, L. (1980). *Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox*. New York: Methuen.

KELLMAN, S.G. (1980). *The Self-Begetting Novel*. New York: Columbia University Press.

LEWIS, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Text*. London-New York: Routledge-Falmer.

LOZANO, M. P. (2007). *La novela española posmoderna*. Madrid: Arco/Libros.

MALINA, D. (2002). *Breaking the Frame: Metalepsis and the Construction of the Subject*. Columbus, OH.: The Ohio State University Press.

McCLAY, J. (2000). "'Wait a second…': Negoting complex narratives in Black and White". *Children's Literature in Education*, 31, 91-106.

McHALE, B. (1987). *Postmodernism Fiction*. London & New York: Routledge.

MENDOZA, A. (2008). "Introducción: textos e intertextos para la formación del lector", en MENDOZA, A. (Coord.). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori, 11-25.

NIKOLAJEVA, M. (2005). *The Aesthetic Approach to Children's Literatura*. Lanham: Scarecrow.

OREJAS, F. G. (2003). *La metaficción en la novela española contemporánea*. Madrid: Arco/Libros.

ORTIZ, A. M. (2005). *Preparar para* El Quijote*: Aportaciones de la narrativa juvenil española*. [en línea]. Cuenca: Centro de Profesores y Recursos de Cuenca. [ref. de 10 de noviembre de 2009]. Accesible a través de WWW. http://pagina.jccm.es/edu/cpr/cuenca/cepcuenca/prepararelquijote.pdf

PANTALEO, S (2008). *Exploring Student Response to Contemporary Picturebooks*. Toronto: University of Toronto Press.

PANTALEO, S. (2010). "Mutinous Fiction: Narrative and Illustrative Metalepsis in Three Postmodern Picturebooks". *Children's Literature in Education*, 41, 12-27.

QUESADA, C. (2009). *La metanovela hispanoamericana en el último tercio del siglo XX*. Madrid: Arco/Libros.

RÓDENAS, D. (1998). *Los espejos del novelista. Modernismo y autorreferencia en la novela vanguardista española*. Barcelona: Península.

RUIZ, M. M. (2008). "Rasgos del álbum metaficcional: *El apestoso Hombre Queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*", en MENDOZA, A. (Coord.). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori, 27-35.

SILVA-DÍAZ, C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. [en línea]. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona [ref. de 14 de febrero de 2008]. Accesible a través de WWW. http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0621106-000248//mcsd01de1.pdf

SIPE, L. R. (2008). *Storytime. Young Children's Lirerary Understanding in the Classroom*. New York: Columbia University.

SIPE, L. R. y PANTALEO, S. (Eds.) (2008). *Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self-Referentiality*. London: Routledge.

SOBEJANO, G. (1989). "Novela y metanovela en España", *Ínsula*, 512-513, 4-6.

SOBEJANO-MORÁN, A. (2003). *Metaficción española en al postmodernidad*. Kassel: Edition Reichenberger.

SPIRES, R. C. (1984). *Beyond the Metafictional Mode. Directions in the Modern Spanish Novel*. Lexington: University Press of Kentucky.

WAUGH, P. (1984). *Metafiction. The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. London: Methuen.

Duque Aristizábal, Claudia Patricia; Vera Márquez, Ángela Victoria, y Hernández Gutiérrez, Angélica Patricia "Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura", en *Revista OCNOS* nº 6, 2010, p. 35-44. ISSN 1885-446X.

Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura*

Claudia Patricia Duque Aristizábal
Ángela Victoria Vera Márquez
Angélica Patricia Hernández Gutiérrez
Grupo EDAFCO. Universidad de Ibagué

PALABRAS CLAVE:
Primeros lectores, comprensión textual, inferencias, textos narrativos.

KEYWORDS:
Early readers, textual comprehension, inferences, narrative texts.

RESUMEN:
En este artículo se presenta una revisión de la literatura sobre comprensión inferencial de textos narrativos en los primeros lectores. El interés por abordar la comprensión textual en esta población se debe a los hallazgos que se han encontrado sobre el papel decisivo que tiene para la relación que mantendrá el individuo con la lectura a lo largo de su vida, la forma en que realiza sus aproximaciones iniciales a la lectura, y el hecho de que -aunque elaborar inferencias es algo que los niños pueden hacer desde temprana edad- se podría potenciar si los adultos que interactúan con ellos les facilitan, por medio de diferentes estrategias, la co-construcción de la realidad, tratando de ver los mundos posibles que subyacen a lo manifiesto. Si se asume que para comprender un texto se necesita inferir y que este nivel de comprensión permitiría fomentar un pensamiento crítico y autónomo, es de interés para diversas disciplinas, incluyendo a la psicología, acercarse al conocimiento de los funcionamientos cognitivos de alta exigencia involucrados en la comprensión textual, ya que esto facilitará mejores formas de interacción entre los sujetos y su entorno. El abordaje a este tema se enmarca en una perspectiva psicológica cultural y cognitiva, dentro de un marco constructivista.

ABSTRACT:
This article shows a literary revision about inferential comprehension of narrative texts in the early reading process; the main interest of approaching the textual comprehension in this population, is the result of finding that have been made about the relevant role that the way how initial reading approaches have in the life of an individual life and the fact of, although realize inferences is a work that the child has the hability from early childhood can be potentially improve if the adult that interacting with them facilitate the construction of reality using different strategies that permit to see the possible worlds that are subjacent to the obviously. If we assume that, to understand and interpretate a text is necessary to infer, and that this level of comprehension will facilitate the critical thinking and autonomous, most be an interest of different disciplines, include the psychology, contribute to the recognize of the cognitive functions of high exigencies involve in the textual comprehension, because of that will facilitate better ways of to interacting between subject and the context. This is an approaching in the marc of a psychological cultural and cognitive perspective into constructivist marc.

A diario los seres humanos se enfrentan a textos que invitan a ser interpretados por un lector, de manera que la lectura que se hace de ellos configura unos modos de relación con nosotros mismos, con los otros y con el mundo en general. Desde la semiótica discursiva, Peirce (citado por Eco, 2000:13-14) expone una idea original sobre el signo, basándose en la inferencia y en la interpretación. Este autor propone que:

> La semiosis es una acción que entraña una cooperación de tres sujetos: el signo, su objeto y su interpretante [...]. Solo hay signo cuando una expresión queda, inmediatamente, atrapada en una relación triádica, en la que el tercer término –el interpretante– genera automáticamente una nueva interpretación, y así hasta el infinito.

Podemos hablar de varios niveles de comprensión textual. El primero es el literal, mientras que el segundo nivel, que se corresponde con el planteamiento anterior de Peirce sobre el signo, es el inferencial (Jurado, Bustamante y Pérez, 1998). Aunque este primer nivel

* Fecha de recepción: 11/07/2009
Fecha de aceptación: 22/07/2009

* Este artículo teórico se hizo a partir del proyecto de investigación: *Exploración de la comprensión textual narrativa en niños de preescolar de la ciudad de Ibagué,* que fue ejecutado en el año 2007 por el grupo EDAFCO –Educación, Afecto y Cognición- de la Universidad de Ibagué. El proyecto fue financiado por la Universidad de Ibagué (Colombia).

es fundamental, ya que si no se parte del texto otros grados de comprensión no serían posibles, quedarse en una lectura literal de las acciones humanas y de los múltiples textos que rodean al sujeto imposibilitaría ver los infinitos signos que subyacen a lo explícito. Tal como es planteado por Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002: 23):

> Leer lleva consigo la interacción del sujeto con el texto para construir su significado, siendo una tarea plenamente activa en la que el lector aporta al texto su propio conocimiento y en función de las variables socioculturales hará una lectura distinta.

Precisamente en esas transacciones entre el lector y el texto las inferencias juegan un papel central. Desde las concepciones de lector Eco (1996) plantea que toda ficción narrativa es necesaria y fatalmente rápida, porque aunque el autor construya un mundo con sus acontecimientos y sus personajes no puede decirlo todo. Por lo tanto, el lector debe colaborar rellenando una serie de espacios vacíos. En este sentido, la principal operación mental que se debe hacer durante la lectura del texto es la inferencia, ya que esta permite llenar esos espacios que quedan a partir de lo explícito en el texto.

Si se asume que para comprender un texto se necesita inferir y que este nivel de comprensión lectora permitiría fomentar un pensamiento crítico y autónomo, debería tener interés para diversas disciplinas, incluyendo a la psicología, estudiar y conocer la comprensión inferencial, ya que esto facilitará mejores formas de interacción entre los sujetos y su entorno. Las narraciones leídas o escuchadas ayudan a nuestra construcción como personas, tal como afirman Sánchez y Yubero (2004: 89):

> Se podría decir del conjunto de lecturas que configuran parte de nuestro intertexto lector que han sido, en buena medida, protagonistas de nuestra formación como personas, que han estado estrechamente vinculadas al propio proceso de aprendizaje de los valores sociales emergentes de nuestra cultura y que han servido para que lleguemos a formar parte del engranaje social.

La lectura en sí misma es un valor y si leemos comprensivamente podremos sacarle el máximo provecho y adquirir otros valores a partir de ella.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente planteado, surge el interés por ahondar en la comprensión inferencial de textos narrativos en los primeros lectores. De manera que se optó por los textos narrativos, debido a que estos son los que posibilitan mayor elaboración inferencial y permiten un encuentro inicial agradable del niño con la lectura. Del mismo modo, son reseñables los hallazgos que se han hecho sobre la importancia que tienen las primeras aproximaciones a la lectura, para la futura relación que las personas establecen con ella.

La revisión de la literatura y el abordaje empírico de este tema se enmarcan en una perspectiva cultural y cognitiva, dentro del marco constructivista. El desarrollo de este artículo se realiza a partir de los siguientes ejes articuladores: lectura y primeros lectores, textos narrativos, comprensión de textos narrativos, inferencias y comprensión inferencial en primeros lectores.

Lectura y Primeros Lectores

Desde 1970 se han presentado cambios radicales en las concepciones y las metodologías sobre enseñanza y aprendizaje. Se dio un viraje del interés del aprendizaje de la conducta al conocimiento, pasando de concepciones tradicionales centradas en la memorización a concepciones que surgieron como crítica a esta, tales como la teoría sociocultural y la teoría de la cognición situada. Estos giros que se han presentado en las teorizaciones sobre enseñanza y aprendizaje han influido inevitablemente en

las nuevas miradas que se hacen sobre la lectura, la manera y el momento adecuado para enseñar a leer y la forma de considerar a los sujetos aprendices. Lo anterior no solo ha modificado las concepciones de lectura, sino que también pretende modificar las prácticas en el aula de clase y el abordaje que se haga para evaluar la comprensión textual (Duque, 2006).

Respecto a las formas de asumir la lectura es importante tener en cuenta que existen, de acuerdo con Dubois (1987), tres grandes aproximaciones: la primera es la lectura como decodificación, la segunda como proceso interactivo y la tercera como proceso transaccional. En la lectura como decodificación la relación del docente con el niño es unidireccional; el adulto muestra una acción habilidosa y ejemplos de lo que se pretende modelar, se busca acumular el conocimiento culturalmente relevante; para ello, el profesor presenta a los alumnos hechos para que los estudiantes los aprendan. En cuanto al niño, el profesor considera que la imitación es clave para su aprendizaje y que este debe asumir una posición pasiva en el aula de clase, (Bruner, 1997). Por lo mismo, el tipo de comprensión que interesaría aquí, principalmente sería la literal.

Las últimas dos concepciones: la lectura como proceso interactivo y transaccional, corresponden con posturas no tradicionales. La lectura como un proceso interactivo es representativa del modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. De acuerdo con Goodman (1982 citado por Dubois 1987: 11):

> La lectura es un proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje, además el sentido del texto está en la mente del autor y en la del lector, cuando reconstruye el texto en forma significativa para él.

El enfoque interactivo se enriqueció por el aporte de los psicólogos constructivistas, que retomaron el concepto de esquema. En cuanto a la concepción de la lectura como proceso transaccional, proviene de la teoría literaria y fue desarrollada por Rosenblatt en 1978 (citado por Dubois 1987:17); a partir de esta postura «la lectura es un suceso particular en el tiempo, que reúne un lector y un texto particulares en circunstancias también particulares».

Estas dos concepciones de lectura apuntarían principalmente a una comprensión inferencial de los textos. Eco (1996) habla sobre este tipo de lectura, donde el lector y el texto establecen una serie de transacciones para llegar a su comprensión. Se puede afirmar que el texto es una máquina perezosa que requiere de un lector que, por medio de una serie de funcionamientos cognitivos de tipo inferencial, llene los vacíos que deja el texto.

En la actualidad a la psicología le interesa estudiar y conocer los funcionamientos cognitivos involucrados en la comprensión textual e indagar cómo los procesos implicados en la lectura se presentan en los primeros lectores (hasta 6 años), siendo los adultos los que posibilitan o no ciertos funcionamientos cognitivos de alta exigencia, como las inferencias. El interés por esta población se presenta por los hallazgos que se han hecho en algunas investigaciones sobre la importancia que tienen en la vida de un individuo sus primeras experiencias con la lectura (Adams, 1990; Saracho, 2002; Teberosky y Tolchinsky, 1998; Brandáo y Galváo, 1998; Stahl y Yaden, 2004; Bobbitt, 2001; Goodman, 1991).

Los años previos a la escolarización y los primeros grados escolares (preescolar, primero de primaria) están relacionados con el éxito en la lectura y como búsqueda de los significados y sentidos, que en última instancia permiten una comprensión profunda del texto. En una sociedad alfabetizada los niños aprenden las reglas del funcionamiento del lenguaje escrito, porque

ya han sido socializados durante cuatro o cinco años, antes de ingresar en la escuela. Por lo tanto, todos los niños tienen algún conocimiento tácito, más que explícito, sobre el lenguaje escrito como forma cultural y tienen actitudes y creencias acerca de él (Goodman, 1992). Estas vivencias de aprendizaje informal deben tenerse en cuenta para comenzar el aprendizaje formal de la lectura, porque reconocerlas posibilitará comprender la individualidad de cada niño y aprovechar sus primeros inicios con la lectura para buscar buenos y habituales lectores (Duque, 2006).

En el aprendizaje de las reglas del funcionamiento del lenguaje la interacción es fundamental. En estas interacciones iniciales que se dan en diferentes contextos, los adultos como educadores, ya sean padres, profesores, hermanos, etcétera, juegan un papel decisivo. Ellos pueden posibilitar las relaciones entre el niño y el texto por medio de unas actividades iniciales de andamiaje que faciliten el desarrollo y la integración de los procesos involucrados en la lectura y, por ende, la cualificación de las competencias necesarias para asegurar el éxito de los niños en su aprendizaje. La lectura inicial, especialmente, implica un proceso conjunto entre niños y adultos, donde se requiere que el adulto desarrolle estrategias para acceder al sentido del texto y, para ello, es necesario hacer uso del razonamiento inferencial.

Textos narrativos

Otra de las implicaciones que conlleva asumir una concepción específica de lectura y de comprensión textual, son los textos iniciales que se le deben proporcionar al niño. De acuerdo con Clark (1983, citado por Dubois 1987), los textos deben permitir al niño llevar a cabo una serie de funcionamientos cognitivos tales como predicciones, clasificaciones e inferencias.

Dentro de las prácticas universalmente reconocidas en la enseñanza de la lectura en preescolar se encuentra la lectura de cuentos pero, además, se asume que estos deben ser textos narrativos expertos. Se denominan así porque sus autores ocupan un lugar destacado como escritores y porque las historias creadas por ellos han resistido tanto el paso del tiempo, como los cambios ocurridos internamente en la literatura (Correa, Orozco y Conde, 1999). Desde una postura no tradicional se hace patente la importancia del lenguaje que se debe utilizar en los materiales de iniciación a la lectura, así como la posibilidad de un vocabulario amplio y rico, de forma que los materiales tengan plenitud de significado para el niño.

El texto narrativo tiene una estructura profunda, que fundamenta su organización. Desde la semiótica Greimas (1993) y Courtés (1997) plantean que esta estructura está constituida por: un estado inicial, un programa de manipulación, uno de sanción y un estado final. El *estado inicial* remite a la carencia del personaje o los personajes en relación con un objeto de valor y el deseo de conseguir dicho objeto desencadena el programa narrativo. El programa de *manipulación* es un subprograma del programa narrativo, que se corresponde con el momento de la historia donde los personajes se enfrentan a diferentes obstáculos para conseguir aquello que desean y no saben cómo alcanzarlo. El programa de *sanción* corresponde a la evaluación positiva o negativa de los resultados de las acciones que fueron realizadas en el programa de manipulación para resolver la incompetencia con respecto a la consecución de la meta deseada. Y el *estado final* es el momento de culminación de la historia en el que se logra o no la consecución del objeto de valor. Además de la estructura profunda del texto narrativo existen otras características textuales que deben ser tenidas en cuenta (Courtés, 1997).

Es importante resaltar que entre los investigadores de diferentes posiciones

conceptuales existen pocos desacuerdos acerca de la importancia de la lectura de cuentos para el desarrollo cognitivo del niño, por la comprensión temprana que logran de estos textos (Van Lizendoorn y Pellegrini, 1995, citado por Flórez y cols. 2005; Moschovaki y Meadows, 2005; Bruner, 1995; Saracho, 2002).

Lectura y comprensión de textos narrativos

Las diferentes concepciones de lectura llevan a una posición sobre la comprensión de textos, ya sea como repetición de lo leído literalmente (pues se asume que el texto tiene sentido por sí mismo) o como búsqueda del sentido (ya que el sentido se da a partir de las transacciones entre lector y texto). Según Orozco (2003), quedarse únicamente en la primera perspectiva presenta un grave error, porque centrarse en preguntas que indagan en los contenidos explícitos del texto trae como consecuencia la búsqueda por parte del lector de respuestas basadas en su conocimiento de las estructuras lingüísticas, y esta vía no asegura de ningún modo la comprensión del sentido del texto. La segunda perspectiva implica una comprensión que abarca los elementos implícitos del texto. Para ello, el lector debe hacer uso de las inferencias. Esta comprensión implica que la actividad cognitiva de los niños y docentes sobre el texto, se orienta por la lógica de la significación. Según Greimas y Courtés (citado por Correa, 2003: 122):

> La misma se encuentra soportada y sostenida por la intencionalidad. Así, significar, es pasar de un plano al otro; esto es posible si se hace uso, especialmente, de las inferencias para buscar los múltiples sentidos de lo literal.

Las inferencias

Desde la psicolingüística las inferencias son definidas como representaciones mentales que el lector/oyente construye o añade al comprender el texto, a partir de las aplicaciones de sus propios conocimientos en las indicaciones explícitas del mensaje (Belinchón, Riviére y Igoa 2000; Gutiérrez-Calvo, 1999). Por ello, para la comprensión inferencial son importantes tanto los conocimientos previos del lector, como las características del texto. El lector hace inferencias cuando logra establecer relaciones entre los significados, lo que conduce a formas dinámicas del pensamiento: a la construcción de relaciones de implicación, de causación y de temporalización…, inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto (Jurado, Bustamante y Pérez, 1998).

Para estudiar las inferencias existen diversos marcos de referencia, siendo uno de ellos la teoría constructivista. Desde este marco conceptual se parte de una comprensión que requiere de una representación profunda y no solo textual, la de «los modelos de situación», y prioriza el trabajo con textos narrativos. Sus tres supuestos principales sobre la elaboración de inferencias son: el objetivo del lector, la coherencia local y global, y la explicación (Van Dijk y Kinsch, 1983). En el primer supuesto, quien comprende un texto construye inferencias orientadas a sus propias metas con relación al texto. En el segundo, con respecto a la coherencia local, una proposición explícita entrante puede ser ligada conceptualmente a una proposición reciente. Respecto a la coherencia global, se entiende que paquetes informacionales locales pueden organizarse en paquetes informacionales de alto orden. Y por último, el tercero tiene como objetivo explicar por qué determinadas acciones, sucesos y estados son mencionados en el texto.

La comprensión de un texto narrativo lleva a la representación mental de muchas situaciones descritas en el texto (Zwaan, Van den Broek, y Sundermeier, 2005). Los investigadores

aceptan, usualmente, que el éxito en la comprensión de un texto narrativo depende de la representación del modelo de la situación a la que hace referencia el texto. Los modelos de situación permiten realizar inferencias sobre las relaciones espaciales entre objetos o causales entre eventos, involucrando en la comprensión una rica interpretación global respecto a lo que hace referencia el texto.

Cuando se pretende comprender un texto, el lector debe construir una representación con respecto a lo que hace referencia el texto, más que con relación al texto mismo; por ello, las inferencias son fundamentales y determinantes en la comprensión textual (Duque, 2008). Se requiere que el lector realice un procesamiento a partir tanto de los contenidos proposicionales subyacentes en el texto, como de sus conocimientos anteriores y que, además, sea capaz de integrar dicha información en unidades de sentido global (Belinchón et al., 2000; Graesser y Wiemer-Hastings, 1999; De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo y Alonso-Quecuty, 1990).

Desde la perspectiva constructivista se asume que cuando leemos un texto narrativo, durante el proceso de comprensión de su contenido, construimos potencialmente varios tipos de inferencias basadas en el conocimiento. De este modo, las inferencias que se realizan durante el proceso de comprensión incluirían, por un lado, las que establecen la coherencia local, como son las inferencias *referenciales* y las *antecedentes causales* y, por otro, las que aseguran la coherencia global, como las inferencias que proporcionan la *meta superordinada*, las inferencias *temáticas*, o aquellas que ayudan a configurar la *reacción emocional del personaje*. Por su parte, entre las inferencias que se generan con posterioridad a la lectura se encuentran las *consecuentes causales*, las *pragmáticas*, las *instrumentales* y las *predictivas*. Estas inferencias ofrecen una información complementaria y precisa a lo ya leído y comprendido (León, 2001; Graesser, Bertus y Magliano, 1995; Graesser y Zwaan, 1995, Orozco, 2003, Orozco, 2004, Jouini y Saud, 2005).

Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores

La posibilidad de elaborar inferencias es algo que los niños pueden hacer desde muy temprana edad, pero existen algunos factores que pueden incidir en la comprensión inferencial de textos, tales como: las características del texto, los conocimientos previos de los niños, la forma de evaluar la comprensión y el papel del adulto mediador entre el niño y el texto.

Existen diferentes estudios que evalúan la comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores (Espéret y Fayol, 1997; Perrusi y Galvao, 1998, González, 2005 y Moschovaki y Meadows, 2005). En Colombia, también existen algunas investigaciones sobre este tema (Jiménez y Marmolejo, 2007; Puche, 2003, citada por Orozco, 2004; Duque y Correa, en prensa). Por su parte, Espéret y Fayol (1997) analizan la comprensión textual en niños entre 4 y 6 años. En estos trabajos se presenta evidencia empírica con relación a que la comprensión textual no está supeditada a la decodificación, sino que por el contrario son procesos independientes. Un niño que decodifique correctamente, puede tener dificultades de comprensión y un niño que no lo haga podría establecer relaciones conceptuales a nivel semántico y pragmático, que le permitan lograr una coherencia global del texto haciendo uso fundamentalmente de funcionamientos inferenciales.

Por otro lado, en un trabajo de González (2005), el autor trata de responder a la pregunta: ¿qué relación tienen las estrategias empleadas por las maestras

para trabajar un texto con los niños y la elaboración de inferencias por parte de estos? Para ello, se formaron dos grupos y se encontró que en el grupo A, que estaba más centrado en la comprensión, los niños elaboraron muchas más inferencias que en el grupo B, en el que la comprensión era secundaria y el énfasis estaba en la proyección, a partir de la imaginación. Además, se mostró el papel central que tienen los docentes en la forma en que los niños interactúan con el texto. En el grupo A la docente induce a cada niño a hacer conexiones lógicas entre varios elementos de la historia a través del uso de continuas revisiones del texto, ya que la docente le da un gran valor a la captura de los significados centrales del texto. En el grupo B la docente utiliza el condicional para que cada niño se proyecte sobre el cuento, en un ejercicio de imaginación donde las experiencias previas suelen usarse como puntos de referencia.

Así mismo, el estudio de Moschovaki y Meadows (2005) trata de resolver las siguientes preguntas de investigación: ¿qué tipo de habilidades de pensamiento utilizan los niños pequeños durante la lectura en voz alta de libros ilustrados por parte de las docentes?, ¿existen diferencias significativas entre la participación cognitiva espontánea de niños durante la lectura por parte de la maestra de un libro dependiendo de sus características (narrativo, expositivo, de formato conocido, desconocido)? y, finalmente, ¿qué relaciones existen entre el esfuerzo cognitivo de las maestras durante las discusiones grupales alrededor del texto y el esfuerzo cognitivo de los niños para comprender el mismo? Con relación a los resultados del estudio se encontró que la participación cognitiva de los niños se correlacionó con la de las maestras. Las autoras recalcan que el esfuerzo cognitivo de los niños depende de la selección de estrategias cognitivas de las maestras; en particular, la participación de las maestras en un nivel alto de demanda cognitiva (predicciones, análisis, interpretación, clarificación de comentarios, enlace texto–lector) evocaba la demanda cognitiva alta de los niños, que entre otros indicadores se manifestaba en la elaboración de inferencias. El mismo patrón se repite en las categorías de esfuerzo de demanda cognitiva mediana y baja.

Pasando a las investigaciones llevadas a cabo en Colombia, Puche (2003, citada por Orozco 2004) encontró en estudios realizados en la Universidad del Valle, que desde los tres años y medio, pero sobre todo desde los cuatro años, el funcionamiento inferencial parece formar parte de la actividad mental del niño al enfrentarse a los textos. Dos investigaciones realizadas entre el 2007 y 2008 por Duque y Correa (en prensa) y Duque y Vera (en línea) muestran resultados que indican que los niños de preescolar de cinco años tienen capacidad para formular inferencias de diferente complejidad y tipología, facilitándoseles más unas, las de menor complejidad, pero que esto depende de varios factores. Además, de acuerdo con Ordóñez y Bustamante (2000) y con Jiménez y Marmolejo (2007), los niños menores de 6 años poseen competencia para elaborar inferencias en el ámbito socioafectivo.

Conclusiones

Si se asume que para comprender un texto se necesita, además de entender lo que está escrito literalmente en el mismo, realizar un proceso inferencial, y que este nivel de comprensión permite fomentar un pensamiento crítico y autónomo, es importante realizar estudios desde distintas disciplinas que aporten conocimiento sobre los funcionamientos cognitivos de alta exigencia involucrados en la compren-

sión textual, como sería el caso de las inferencias. Además, el interés por este tema debe incluir a los primeros lectores, teniendo en cuenta que explorar la comprensión en esta población permitirá prevenir problemas relacionados con la lectura en etapas posteriores y promoverá buenos y habituales lectores, pues estos años iniciales pueden influir de manera notoria en la posterior relación que los sujetos tengan con los textos.

Referencias bibliográficas

ADAMS, M. J. (1990). *Learning to read: thinking and learning about print.* Cambridge, MA: MIT Press.

BELINCHON, M., RIVIERE, A. e IGOA, J. M. (2000). "La comprensión del discurso": BELINCHÓN, M., RIVIERE, A. e IGOA, J. M. *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.

BOBBITT, N. S. (2001). "Constructing literacy in the kindergarten: Task Structure, Collaboration, and Motivation": *Cognition and Instruction*. *19*(1), 95-142.

BRANDAO y GALVAO (1998). *Aspectos generales y específicos en la producción de textos*. Recife: Universidad Federal de Pernambuco.

BRUNER, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

— (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

CERRILLO, P; LARRAÑAGA, E; y YUBERO, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 13-27.

CORREA, M., OROZCO, B., y CONDE, E. **(**1999**).** *Guía conceptual para trabajar el video: la anticipación de la estructura narrativa: una estrategia para la enseñanza de la lectura y la escritura.* Grupo Lenguaje, Cognición y Afecto. Cali: Ediciones de la Universidad del Valle-Colciencias.

CORREA, M. (2003). "Yo me sé el cuento de..... ": OROZCO, B. (comp.). *El niño: científico, lector y escritor, matemático.* Cali: Ediciones de la Universidad del Valle, 99-135.

COURTÉS, J. (1997). *Análisis semiótico del discurso: del enunciado a la enunciación*. Madrid: Gredos.

DUBOIS, M. E. (1987)**.** *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica.* Buenos Aires: Aique.

DUQUE, C. (2006). "Conciliando el aprendizaje formal e informal de la lectura emergente en contextos escolares": *Revista Colombiana de Psicología*. *15*, 125 - 129.

— (2008). "La interacción en el aula de clase. Una herramienta fundamental para la comprensión inferencial de textos narrativos en niños escolarizados": *Notas Universitarias: reflexiones acerca de la comprensión inferencial, la narración y la interacción en el ámbito escolar.* Universidad de Ibagué, 9-18.

DUQUE, C. y VERA, A. *"Elaboración de inferencias a partir de un texto narrativo en niños de preescolar de la ciudad de Ibagué"*. Grupo de investigación Edafco. Sociedad colombiana de Psicología y Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá – Colombia, abril de 2008. [En línea]. [ref. de 15 de junio de 2009]. Accesible a través de: http://www.infopsicologica.com/andres/documentos/memorias_13_congreso.pdf

DUQUE, C. y CORREA, M. *Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción: estudio con niños de preescolar.* Tesis de maestría. Universidad del Valle (en prensa).

ECO, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.

— (2000). "Signo e inferencia", ECO, U. *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Barcelona: Lumen, 19-74.

ESPÉRET, E. y FAYOL, M. (1997). "Producción y Comprensión del lenguaje escrito", ESPÉRET, E. y FAYOL, M. *Aprendizaje y Didácticas: ¿qué hay de nuevo?* Buenos Aires: Edicial, 41-60.

FLÓREZ, R., TORRADO, M. C., ARÉVALO I., QUINTERO, C. y RODRÍGUEZ, O. *Promoción del alfabetismo emergente y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula*. Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia. Universidad del Magdalena, Santa Marta – Colombia, octubre de 2006. [En línea], [ref. de 15 de junio de 2009]. Accesible a través de: http://www.ascofapsi.org.co/encuentro_investigadores/grupos_investigacion_psicologia.pdf

GONZÁLEZ, G. J. (2005). "Elaboración conjunta de inferencias a partir de cuentos infantiles": *Psicología educativa, 11*(2), 113-133.

GOODMAN, Y. M. (Comp. 1991). *Los niños construyen su lectoescritura: un enfoque Piagetiano.* Argentina: Aique.

GOODMAN, M. Y. (1992). "Las raíces de la alfabetización": *Revista Infancia y Aprendizaje. 58*, 29-42.

GRAESSER, A. C., y WIEMER-HASTINGS, K. (1999). "Situation models and concepts in story comprehension": GOLDMAN, S. R., GRAESSER A. C. y VAN DEN BROEK, P. (Eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso.* Mahwah, N. J.: Erlbaum. 77- 92.

GRAESSER, A., BERTUS, E y MAGLIANO, J. (1995). "Inference generation during the comprehension of narrative text": R. LORCH y E.O'BRIEN. (Eds.), *Source of Coherence in Reading.* Hillsdale, New Jersey: Hove.

GRAESSER. A., y ZWAAN, R. (1995). "Inference generation and the construction of situation models": WEAVER. C. I., MANNES, S. y FLETCHER, C. (Eds.). *Discourse comprehension. Essays in honor of Walter Kintsch.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 117 -139.

GREIMAS, A. J. (1993). *La semiótica del texto. Ejercicios prácticos*. Barcelona: Paidós.

GUTIÉRREZ-CALVO, M. (1999). "Inferencias en la comprensión del lenguaje": VEGA de, M. y., CUETOS, F. (1999). *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta, 231-270.

JIMÉNEZ, A y MARMOLEJO, F. (2007). "Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. El caso de los niños de preescolar", en: *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 93 – 138.

JOUINI, K., y SAUD, K. "Estrategias inferenciales en la comprensión lectora", en: *Glosas didácticas. Revista Electrónica Internacional.* [en línea]. 2005, *13, 96-115.* [ref. de 19/06/2009]. También disponible en formato impreso. Accesible en internet: http://www.um.es/glosas-didacticas/GD13/GD13INDEDIT.pdf

JURADO, V. F., BUSTAMANTE, Z. G., y PÉREZ, A. M. (1998). *Juguemos a interpretar: evaluación de competencias en lectura y escritura.* Santafé de Bogotá: Plaza & Janés Colombia.

LEÓN, J. A. (2001). "Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación": *Revista Signos*, *34*, 113-125.

MOSCHOVAKI, E. MEADOWS, S. *La participación espontánea de los niños pequeños durante la lectura de libros en el aula: diferencias según el tipo de libro.* [en línea]. *Early Childhood research & Practice, Grecia: ECRP, primavera 2005. [ref. de 15 de enero de 2009].* Accesible a través de http://ecrp.uiuc.edu/v7n2/moschovaki-sp.html

OROZCO, B. C. (2003). "¿Lee el niño preescolar?": OROZCO, B. C. *El niño: científico, lector y escritor, matemático.* Santiago de Cali: Centro de investigaciones en psicología, cognición y cultura. Universidad del Valle, 75-97.

OROZCO, B. (2004). *Inferencia, comprensión de textos narrativos y formación de herramientas científicas en niños invidentes.* Santiago de Cali (en prensa).

SÁNCHEZ, S., y YUBERO, S. (2004). "La transmisión y recepción de valores desde la lectura. Un estudio con niños de educación primaria", YUBERO, S., LARRAÑAGA, E., y CERRILLO, P. *Valores y Lectura. Estudios multidisciplinarios*. Cuenca: Cepli, 89-129.

SARACHO, O. (2002). "Teachers´ Roles in Promoting Literacy in the Context of Play". *Early Child Development and Care*, *172* (1), 23-34.

STAHL, S. A. y YADEN, JR. D. (2004) "The Development of Literacy in Preschool and Primary Grades. Work by the Center for the Improvement of Early Reading Achievement": *Elementary School Journal, 105*(2), 141-165.

TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY (1998). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.

VAN DIJK, T. A. y KINTSCH, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension.* New York: Academic Press.

VEGA, M. de, CARREIRAS. M., GUTIÉRREZ-CALVO y ALONSO-QUECUTY. (1990) *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva.* Madrid: Alianza.

ZWAAN, R. A., VAN DEN BROEK y SUNDERMEIER, B. (2005)."Causal coherence and the accessibility of object locations in narrative comprehension": *Memory & Cognition, 33(3),* 462-470.

Campos Fernández-Fígares, Mar
"La crítica en la plaza pública. Siglos XVIII-XX (pequeñas dudas históricas sobre educación y literatura)", en *Revista OCNOS* nº 6, 2010, p. 45-60.
ISSN 1885-446X.

La crítica en la plaza pública. Siglos XVIII-XX (pequeñas dudas históricas sobre educación y literatura)

Mar Campos Fernández-Fígares
Universidad de Almería

PALABRAS CLAVE:
Lectura crítica; historia educación literaria; literacidad.

KEYWORDS:
Critical reading; history of literary education; literacy.

RESUMEN:
Cuando nos acercamos a la educación literaria necesitamos cubrir un hueco histórico acerca del nacimiento de la Crítica y su función facilitadora y divulgadora. Y al igual que hoy hablamos de una sociedad globalizada, no podemos pensar en esa función de la crítica en España sin analizar también su aparición en otros países, principalmente Inglaterra y Francia. Desde su nacimiento en el nuevo espacio de la Plaza Pública del XVIII hasta su difuminación en el "Mercado sin más", será un agente fundamental en la educación en general y en la educación literaria en particular.

ABSTRACT:
When we approached to literary education we need to cover a historic hole about the birth of criticism and its facilitating and disseminator role. And as nowadays we talk of a globalized society, we can not think about that function of criticism in Spain without analising also appeared in other countries, mainly England and France. Since its birth in the new area of Public Square in 17 th. century until its blurring in the "Market without more" will be a key player in general education and literary education in particular.

La inquietud de la lectura y el cobijo de la plaza pública

Tratemos de situarnos en una especie de «escena originaria» en el diván de Freud y comencemos haciendo retornar lo reprimido. Parece que fue ayer, pero hubo una época —no hablo de hoy— en que leíamos y en que las lecturas literarias incluso se nos abrían como puertas al campo. Claro que con matices y sin añoranzas. No hay lugar para nostalgias inútiles y sí para muchos replanteamientos.

Ya hemos mencionado en otras ocasiones la inquietud que marcaba una brecha entre el tiempo de las primeras lecturas, aquellos momentos en que «leíamos apasionada, *pulsionalmente*, tratando de encontrar o construir nuestro propio *yo*» y el momento en que surgían las dudas, no solo sobre lo que estábamos leyendo sino, y sobre todo, sobre la manera *en* la que lo hacíamos. Era un terreno resbaladizo, de alguna manera oscuro, críptico en el que, percibíamos, podían construirse muchas respuestas a preguntas que aún no nos habíamos formulado.

Y sin embargo aquellas primeras lecturas «inquietas», aquellas primeras preguntas, tenían de inmediato una respuesta ya prevista: se cobijaban en el albergue de una implícita teoría crítica que lo explicaba todo. Es bien sabido que los verdaderos cimientos de ese gran cobijo, de ese albergue al que llamamos «crítica», comenzaron a solidificarse con la Ilustración, aquella luz bajo la que los primeros estudiosos se volcaron en la literatura hacién-

* Fecha de recepción: 01/02/2010
Fecha de aceptación: 16/03/2010

dola objeto de análisis y enseñanza. Hay pues que llegar al siglo XVIII para encontrar los inicios de lo que podemos llamar *crítica literaria*[1]. Su aparición no es casual, obviamente, nada lo es en última instancia. Surge cuando los grandes cambios sociales que se iniciaran con la lucha de la burguesía contra el feudalismo consiguen consolidarse en lo que es el inicio del sistema social actual.

Se trata, todos lo sabemos, de un larguísimo cambio que afectó a todos los órdenes de la vida: el nuevo sistema de producción exigía, por ejemplo (y es solo uno entre muchos), la concentración de la población en núcleos urbanos. Y es en estos núcleos donde comienza la actividad de lo que llegará a llamarse crítica literaria. Las nuevas ciudades son el hueco propio de la burguesía: sus calles, tabernas y plazas, los «salones» y «academias», los espacios públicos. Y en este espacio propio, aunque amparado por el Estado, iba a comenzar a consolidarse una nueva actividad, la discusión pública, que abarcaría muchos órdenes de la sociedad entre los que estaba la producción escrita: se debate sobre política y se critica a la nobleza continuando con los hábitos que se iniciaran a fines del XVII. Esta crítica varía mucho según los países en los que tiene lugar. Pero hay un aspecto fundamental y común: para que comience este debate público es necesario que los ciudadanos burgueses tengan ciertos conocimientos; urge, por lo tanto, que se eduquen. Que comience a funcionar un sistema que dé cabida a un nuevo tipo de escolar. Pero vayamos por partes.

Los cambios y avances en la educación son, efectivamente, consecuencias de cambios sociales mucho más amplios. Estas mutaciones que inician la modernidad solemos situarlas en la Inglaterra del XIX. Nos volvemos pues por un momento a Inglaterra a través de la obra de T. Eagleton para ir descubriendo como, junto a esos cambios, junto a esas nuevas realidades sociales, se van gestando variaciones en los sistemas educativos. Muchas "cosas" empiezan a generalizarse ahora y tendrán una vida inseparable de las nuevas condiciones históricas.

Algunos aspectos como el enfrentamiento con la Iglesia Vaticana que se plasma gráficamente con la protesta de Lutero y que en Inglaterra o Alemania tendrá unas consecuencias tan distintas a las de España (y sin duda el rechazo de ésta a los cambios que se producían en Europa influirá negativamente en nuestro desarrollo económico y mental), tal debate sobre la Iglesia, decíamos, va a estar en el centro de todas las actuaciones críticas ya sea de manera explícita o implícita. De hecho para algunos autores el enfrentamiento con la iglesia es el origen de la Crítica, con mayúsculas. Marx, en los papeles del 44 recoge, aún desde una perspectiva crítica burguesa, que tal ruptura no es meramente religiosa sino total, ruptura de una concepción del mundo expresada muy gráficamente por J. C. Rodríguez (2001): se trata de la «ruptura de la naturaleza como signaturas sacralizadas»[2]. La burguesía pues se distancia y va logrando hacerse un hueco propio, un lugar en la sociedad, que ya queda lejos del pueblo, pero que también está a bastante distancia de la nobleza. En este hueco los ciudadanos se reúnen, conversan, intercambian opiniones. Terry Eagleton (1999) señala certeramente el hervidero «político» de la época y añade, tal vez de manera algo exagerada, «que en cualquier *pub* inglés se puede encontrar a un tendero criticando el discurso de tal político, o a otro desmenuzando lo que ha dicho el rey». Es la clase social más dinámica en este momento, dinamismo que viene subrayado por una modernización acelerada y un creciente avance de la tecnología, que cada vez hace más fácil entre otras cosas la publicación de libros y

[1] Por supuesto que desde el Renacimiento hasta aproximadamente 1750 hay interés por encontrar o elaborar una concepción de la literatura, principalmente basada en el principio de autoridad. No tiene nada que ver con lo que actualmente se considera crítica. Sobre esto vid. WELLEK, René, (1959: Vol. II, 16 y ss.).

[2] RODRÍGUEZ, J. C. (2001); ahora en una nueva edición muy revisada, traducida al inglés por el profesor Malcolm K. Read (2008).

revistas y, sobre todo, la confirmación de la existencia de una nueva y amplia sociedad que tiene interés en adquirirlos. Ha variado y se ha ampliado la figura del escritor, también la forma mecánica de edición, y un cambio más: el de la financiación del escritor. Esta innovación es absolutamente radical y fundamental en cuanto a lo que será la mayor o menor libertad del autor en ese cambio de «pagador». Del noble *mecenas* particular, protector de un artista, escritor, etcétera, pasamos a un conjunto más o menos impreciso de suscriptores. De alguna manera es una figura feudalizante que se conquista y asimila a la clase burguesa. Ahora los *suscriptores se convierten en mecenas anónimos* de los escritores que publican en periódicos o revistas, con los que el autor siente una obligación menos directa. En este sentido la trayectoria es bastante similar en los distintos países europeos. En Inglaterra, por ejemplo, T. Eagleton apunta que hubo en el inicio de la crítica, en el siglo XVIII, dos tendencias principales. Por un lado, la de Addison y Steele, línea considerada como «de plaza pública», que se correspondería en España con la labor crítica que desempeñó Moratín; de otro la crítica del doctor Johnson que veremos más adelante. Es el momento de las grandes discusiones sobre el Teatro, la Cuestión Pública... y el hundimiento de los Autos sacramentales. Esto último era fundamental dentro de la crítica religiosa, pero la manera de hacer desaparecer un género que contó con enorme prestigio durante el siglo XVII, había de ser un tanto maquiavélica: desde la esfera pública se "hace ver" a la Iglesia lo inadecuado, la inmoralidad que supone el que los actores, esos personajes públicos de tan mala fama ¿vida?, representen los papeles de protagonistas sagrados, como María o Jesús. Esta *inadecuación* venía siendo tolerada desde siglos atrás, cuando los Autos sacramentales comenzaron a salir de las iglesias y se fueron «enriqueciendo» con otro tipo de textos profanos, y culminaría con la profesionalización de los intérpretes, esos actores de «moral dudosa», que serán la principal excusa para la condena de tales espectáculos. Así que estos Autos que despertaran pasiones en el Siglo de Oro se ven desplazados por lo «contradictorio» de su «mensaje», cuando les es imposible refutar el pensamiento liberal –los conservadores achacan la prohibición de los autos a la *nociva* influencia de las ideas francesas en la península– precisamente en el que será el siglo en que primen las cuestiones relacionadas con la educación del pueblo.

Está claro que tenemos que hablar de Moratín porque, con su actividad en general y con su dedicación al teatro en particular, su crítica va a ser fundamental para nuestra cultura, nuestras letras y nuestro sistema educativo. Ya sabemos que Moratín, que en 1799 había sido nombrado director de la Junta de Dirección y Reforma de los Teatros (y aunque dimitió enseguida, su influencia fue decisiva), arrasa con nuestro teatro clásico y lo renueva totalmente, estableciendo las características que conservará hasta nuestros días, igual que en Italia hiciera Goldoni o en Francia Corneille y Molière. «El Teatro representa a la Familia; la Familia es el Teatro», y el escenario en cualquier caso, «La sala de estar»[3]. El cambio es fundamental, insiste J. C. Rodríguez (2008), «porque en él se muestra la evolución básica de los siglos XVI-XVIII, en que el teatro es la representación pública de la ideología de lo público, a los siglos XVIII-XX, en que pasa a convertirse en la representación pública de la ideología de lo privado».

Moratín con esta reforma tiene un objetivo expreso y claro: «convertir a los súbditos en ciudadanos y a los ciudadanos en espectadores críticos». En este sentido la crítica exponía la «intimidad» de esa burguesía para que los

[3] Pueden releerse *El sí de las niñas* y para la reforma *La Comedia Nueva o El Café*, editadas por LÁZARO CARRETER, Barcelona, Labor, 1970.

nuevos hombres tomaran conciencia de clase y quedara claro cuál debía ser el papel de cada uno en esa sociedad liberal que se quería construir. Moratín pretende educar en esa Plaza Pública que es el teatro, y su preocupación por tal educación será una constante en su labor política. En la Inglaterra del XVIII ya existen teorizaciones sobre la crítica literaria, aunque esta sea en un primer momento más bien una Crítica cultural. Una Inglaterra que Moratín había conocido en los años 1792-93, y que le había deslumbrado entre otros motivos por su "libertad real de crítica". Y esta visita será especialmente productiva porque le incitará a la traducción de la obra de W. Shakespeare, *Hamlet*, y a la escritura de la *Vida de Guillermo Shakespeare*. Este último documento fue retirado en una segunda edición de la traducción de *Hamlet* pero ha podido ser recuperado por J. C. Rodríguez en la obra citada arriba. Dicha recuperación tiene un valor importantísimo para el tema que estamos tratando. La actitud crítica de Moratín con respecto a la obra del inglés es coherente con su trayectoria. Esto quiere decir, obviamente, que hay muchas cosas en ella (*Hamlet*) que nuestro crítico considera defectos. Pese a que reconoce la «genialidad» de W. Shakespeare, su pluma no se seca a la hora de intercalar notas en la traducción sobre numerosos aspectos que le parecían inadecuados, ya que el objetivo de esta tragedia era básicamente «deleitar al pueblo grosero y no instruir», hecho que inspira a don Leandro un rechazo frontal. No acepta el calificativo de maestro que se le da a Shakespeare en Inglaterra y añade críticas a otras obras además de a la de *Hamlet*[4]. Le queda a Moratín la esperanza de que tras Shakespeare le llegue a Inglaterra un reformador del teatro inglés que lo conduzca en la línea de la revolución que iniciara Corneille en el teatro francés, al entender que este tenía también como misión la enseñanza pública. Esta crítica moratiniana seguía la línea de la publicada por Johnson sobre Shakespeare, en uno de los momentos en que vence el moralista sobre el crítico:

> ...[Shakespeare] cuida mucho más de agradar que de instruir, hasta el punto que parece escribir sin propósito moral de ninguna clase (...) lleva a sus personajes indiferentemente por entre lo bueno y lo malo, y al final se despide de ellos sin preocuparse de más, y deja que su ejemplo obre a la ventura. Es ésta una falta que no puede disculparse con la barbarie de su época, porque el deber sempiterno del escritor es hacer mejor el mundo...[5].

En esta dirección, consistente en justificar la crítica como plaza pública, debemos mirar en Inglaterra hacia Addison y Steele. Esta plaza pública la conforman básicamente las columnas de diarios y revistas, como *Defoe Review*, *The Spectator*, *The Tatler*, etcétera. Para ellos, el crítico ha de ser un hombre ilustrado en los diversos saberes de la humanidad con objeto de que pueda «juzgar» si en todos los ámbitos de la sociedad se cumplen las expectativas humanísticas que defienden. En estas revistas no hay aún límites concretos ni materias bien definidas: autor-lector, géneros literarios, etcétera, son conceptos que en muchos casos se están fijando en este momento. Dirá Eagleton:

> La confluencia del escritor y lector, crítico y ciudadano, múltiples modos literarios y ámbitos dispersos de investigación, todos ellos cobijados en un lenguaje a un tiempo cortés y transparente, es señal de una ausencia de especialización que hoy en día quizá nos resulte inteligible en parte por ser anterior a esa división intelectual del trabajo a la que nuestros propios amateurismos son inevitablemente refractarios[6].

En Inglaterra se producirá una actividad crítica de suma importancia en diarios y revistas de gran alcance, dentro de las limitaciones que tal

[4] Como decíamos, para mantener su postura escribe Moratín una "Vida de Shakespeare" que publica en 1798 junto a su traducción de *Hamlet*, pero que retirará en 1825 cuando se reedite la obra ya que en pleno siglo XIX las corrientes románticas elevarán el prestigio de Shakespeare hasta hacerlo intocable. Vid. ed. cit. pp. 60-61.

[5] La postura de Johnson sobre Shakespeare está llena de contradicciones. Vid. RALEIGH, Walter, *Johnson on Shakespeare*, Oxford 1908, citado por WELLEK, René, Op. cit., T. I. Por otro lado, Johnson y Moratín no tienen coincidencias sobre otros elementos de la crítica. Por ejemplo: la defensa que realiza el español de las tres unidades en el teatro a Johnson le parecen terminantemente absurdas. Vid. R. WELLEK, Op. cit. pp. 107 y ss.

[6] EAGLETON, T. (1999): *La función de la Crítica*. Barcelona: Paidós, p. 26.

alcance tenía en la época, por supuesto. En Francia la crítica se hará dentro de un espacio fundamental, los "Salones", que si bien existían desde 1667, solo a partir de 1725 gozarán de una difusión creciente. En tales salones la crítica presenta las distintas artes ante un público nuevo, el público burgués que en ellos tiene acceso a todo aquello que hasta entonces estaba reservado a la nobleza. Y algo fundamental: un lugar donde la burguesía se ve a sí misma compartiendo protagonismo con la nobleza. Es un espacio nuevo de exposición en el que es posible intervenir, generando una discusión creativa. Diderot escribe sus famosos textos críticos a los que denomina precisamente «Salones», y en uno de ellos se perfila lo que a partir de este momento será la definición válida de la actividad crítica: «una consideración personal que valora las obras y las compara, pero que también informa sobre su contenido. Su redacción es breve y vivaz, sin pretensión de exhaustividad, sin ánimo de tratadista (1759)»[7]. En Francia la crítica es mucho más «capitalina» que en otros países. Su afán por llegar al público tiene quizá un carácter más provocador, con el fin de hacer reaccionar al espectador persuadiéndolo, provocando la emoción, identificándolo con la obra. Madame de Staël proporciona algunas claves sobre el acto crítico. Para ella se trata de la «necesidad de ver expresada la admiración»[8] sobre las obras leídas, es pues básicamente una vivencia de unión enriquecedora. Y este acto íntimo, privado, se hace público mediante la expresión de tal relación, a través del juicio crítico que permite a otros compartir los mismos sentimientos. Estos sentimientos serían el producto de dos momentos distintos, de dos lecturas de la obra que confirmen las primeras impresiones de admiración, y en cuya confirmación encontraremos el conocimiento real de la obra[9]. En España este tipo de crítica tendrá su lugar en las tertulias y en las Sociedades de Amigos del País que se fundarán a lo largo del siglo XVIII. La Crítica en diarios y revistas tendrá relevancia a finales de siglo y sobre todo ya entrado el XIX.

En el otro lado de la crítica que enunciábamos antes estarían aquellos intelectuales que entienden que el objeto sobre el que ceñían su crítica los autores anteriores era limitado. Esa cultura que se examinaba cuidadosamente en las revistas era solo una parte de la realidad. Se trata, pues, de una concepción de la crítica mucho más amplia, similar a la de Olavide o Jovellanos en España o Samuel Johnson en Inglaterra. Este último escribe con la intención consciente de ser diferente a los demás escritores de diarios y revistas, medios que a su juicio favorecen la pérdida de relieve del escritor. Para él la nueva condición del escritor es fuente de preocupación. El cambio en la condición del autor, que escribe ahora para ganarse la vida, es decir, que se convierte de alguna manera en mercenario que intenta solo ganar dinero, no le satisface, aunque él mismo afirma que escribe con este fin[10]. Está claro que en todo esto existen aún ciertos desajustes sociales que llevan a esta consideración de dinero = mercenario, olvidando que actuaba también el deseo de adquirir prestigio o el interés por defender determinadas ideas. Pero la concepción de Johnson (o Jovellanos o Diderot) acerca de esa «plaza pública» es más amplia: abarca todo el sistema social, al que él se dirige. Le importa la vida misma, la opinión general. Esa «no renuncia a la realidad social» le hace parecer demasiado realista en relación con el gusto de otros críticos. Pero no por eso dejó de tener éxito, ya que entregó al público una crítica más de *a pie*, menos especializada y con gran «sentido común». Comparte con Addison o Steele la idea de que la crítica no habita en un espacio autónomo sino que «pertenece a la ideología general». Pero estos se inclinan hacia la crítica

[7] Vid. CALVO SERRALLER, F., "Orígenes y desarrollo de un género: la crítica de arte", en BOZAL, V., (1996): Madrid: Visor, pp. 153 y ss.

[8] STAËL, M. de, *Cartas sobre los escritos y el carácter de Jean-Jacques Rousseau,* 1788. Cfr. Pierre MACHEREY (1990).

[9] Esta línea de la crítica francesa la ha estudiado el belga G. POULET (1997) desde la perspectiva de la "crítica de la conciencia". Según este autor, Baudelaire admite la emoción lectora como una manera de completar una obra literaria. Si esa obra no es leída, no existe. Esa lectura, la realice una mente inocente o experimentada, es imprescindible.

[10] Vid. WOOD KRUTCH, J. (1948).

cultural mientras Johnson trata de evaluar toda la experiencia social.

Pablo de Olavide, tras su llegada a Sevilla en 1752, procedente de Lima, se convierte rápidamente en uno de los intelectuales más importantes de la época. De talante profundamente renovador su tendencia es similar a la de Johnson. Es partidario de una crítica más global y, aunque se aplica con gran interés a la reforma del teatro, llega mucho más allá al elaborar un Plan de Reforma de la Universidad[11]. Acompaña estas actuaciones con otras más políticas en las que trata de establecer un nuevo orden social y económico y en las que deja patente ese afán europeísta, que hace que los sectores conservadores de la sociedad y la Inquisición lo asedien y encarcelen.

La misma suerte, sobra decirlo, corrió Jovellanos, quien en 1767 conociera a Olavide en Sevilla. Comparten ambos los deseos de reforma del país en todas sus esferas y niveles y, por supuesto, en el de la educación pública. La crítica no es tan solo cultural, sino que parte de una concepción globalizadora. Repetimos una vez más que crítica significa todo, y el lugar en el que se manifiesta tal crítica será fundamentalmente en las Asociaciones de Amigos del País[12]. Esta clase burguesa española que no ha sufrido la *catarsis* de la lucha frontal con la Iglesia está aún lejos de la inglesa o la francesa. Quizá por esto el afán reformador de Jovellanos u Olavide resulta mucho más peligroso para el poder que si se hubiera llevado a cabo en otros países, ya que aquí el *Lugar* de la burguesía aún no está consolidado. En su *Tratado teórico-práctico de enseñanza* insistirá Jovellanos:

> Obsérvese que la utilidad de la instrucción, considerada políticamente, no tanto proviene de la suma de conocimientos que un pueblo posee, ni tampoco de la calidad de estos conocimientos, cuanto de su buena distribución. Puede una nación tener algunos, o muchos y muy eminentes sabios, mientras la gran masa de su pueblo yace en la más eminente ignorancia... si deseáis el bien de vuestra patria, abrid a todos sus hijos el derecho de instruirse, multiplicad las escuelas de primeras lecturas; no haya pueblo, no haya rincón donde los niños, de cualquier clase y sexo que sean, carezcan de este beneficio.

Siglo XIX: el tablero de la esfera pública comienza a difuminarse

> La crítica... por una parte es un discurso que reglamenta o limita a otro discurso. Y de ahí... la perenne tendencia crítica hacia la normatividad: en el sentido en que toda crítica tiende a constituirse necesariamente como la fijadora de normas...[13].

En el siglo XIX el espacio público que la burguesía había logrado ganar para el debate, comienza a ser invadido por los intereses privados de comerciantes y libreros, que van primando las nuevas leyes de mercado, generadas en parte, en lo concerniente al tema que venimos tratando, por el desplazamiento, que ya mencionamos, del mecenazgo nobiliario y su sustitución por los suscriptores anónimos.

Las ideas políticas se ciñen a esa concepción de la esfera pública en la que el poder de la burguesía no conoce límites. Entienden que el habla del pueblo no es el habla auténtica (Johnson) porque es mudable, de modo que puede dejarse perder porque no aporta nada. De la misma manera, tampoco ha de tener cabida esta clase social en la comunidad política. Bourdieu y Passeron (1977) afirman, refiriéndose a la consolidación de la burguesía como clase hegemónica:

> El trabajo educativo por el que se lleva a cabo la acción pedagógica dominante, y que tiene como función el mantenimiento del orden, logra imponer mejor la legitimidad de la cultura dominante conforme más se realiza. Acción que se lleva a cabo a la par que se implanta, por inculcación o exclusión, el reconocimiento de la ilegitimidad de la cultura dominada.

[11] Reforma también de la ciudad, cfr. Sevilla y La Carolina.

[12] Sirva de índice de la concepción globalizadora la lista de Sociedades y Academias de las que Jovellanos fue miembro: Sociedad Económica; Academias de la Historia, de Bellas Artes de San Fernando, de la Lengua Española, de Cánones y de Derecho. También de la Real Junta de Comercio, Moneda y Minas.

[13] RODRÍGUEZ, J. C. (2008).

Esa crítica nacida en el siglo XVIII, que tiende a hacerse norma, se va distanciando en dos direcciones opuestas: por un lado, la crítica del idealismo alemán, que defiende una normatividad objetiva, que mostraría «las esperanzas que animaban a la historiografía literaria del siglo XIX, en emulación con la historiografía general, para asumir el legado de la filosofía histórica del idealismo»[14]; por otro lado, la crítica del gusto, del empirismo anglosajón, defensora de una normatividad subjetiva, basada en la pretendida esencia humana...[15].

El pueblo comienza a aprender a leer (¿se le enseña a leer?) gracias al afán ilustrador de los gobiernos. Afán que se debe más que a factores altruistas, al temor que los políticos tienen de que, al dirigirse a las masas, estas no los entiendan y sean por tanto más difíciles de gobernar que si han pasado por el *barniz* de la escuela. Sobre esta cuestión, R. M. de Labra, rector de la Institución Libre de Enseñanza, hablaría con rotunda claridad ante el Senado en 1901:

> ...El problema social no es solo el de las relaciones del capital y el trabajo, aunque ésta sea una fase importante; es el problema de la enseñanza integral, en virtud del cual la masa indomable, perdida, solicitada por toda clase de tentativas, deseos, entenderá, comprenderá, sabrá, entendiendo y sabiendo leer (...) Desgraciados nosotros, señores, si no dirigimos todas esas grandes multitudes que existen en la Mancha y en Castilla, si no las instruimos, si no las ponemos en estado de comprender[16].

La educación de las clases subalternas, en manos de la burguesía, es fundamental para que aquellas lleguen a asimilar como propia la ideología de sus enseñantes[17]. Porque está comenzando a gestarse una lucha en el interior de otra esfera, también pública pero aún sin voz, con estructuras incipientes. Es el Lugar de los trabajadores o de otros grupos minoritarios como las feministas, otras iglesias...[18], etcétera. El pueblo empieza a conocer los debates entre sus dirigentes y a sentir que no está representado por ellos. El siglo XVIII marca sin lugar a dudas la transformación radical de la sociedad europea, dejando expuestas sobre la mesa todas las cartas con las que habrá de jugar la sociedad moderna (aunque siempre quede más de una en la manga). De la relativamente tranquila esfera pública de inicios del XVIII, pasamos en un siglo (por usar una temporalización que nos resulta cómoda), a un hervidero de intereses, a una lucha encarnizada que se ha gestado en parte en el interior de sí misma.

Decíamos que en el XIX se van asentando muchos de los valores de esta burguesía que ya tiene lugar propio y privilegiado y que no quiere que «el vulgo» interfiera en su mundo. Así que una de las grandes preocupaciones de esta burguesía va a ser la de mantenerse en el nivel conseguido y mirar hacia las clases populares para conocer qué grado de explotación es posible mantener sobre ellas sin que se subleven. También en España la burguesía se preocupa ante todo de sí misma, aunque la situación es muy diferente. No hay industrialización ni la habrá apenas hasta el siglo XX. La crítica ha alcanzado una mejor situación económica, mayor público y por tanto un espacio físico más amplio en las revistas. Pero ahora se encuentra sometida a un nuevo poder: la política. Los críticos pierden toda inocencia, no se proponen enseñar sino conformar a la opinión pública para manipularla a favor y en defensa de su propia clase. La selección de los textos se hace en función de la utilidad ideológica que se pueda obtener de ellos.

El caso francés es completamente diferente del inglés. Al decir Francia no sabemos si convendría más concretar: París. París como capital de

[14] Vid. JAUSS, H. R., (1971).

[15] Ibid. p. 22.

[16] Vid. TURIN, Y. (1967: 44-45).

[17] Para una buena síntesis sobre este tema, vid. GIL RIVERO, J. (2002).

[18] Por supuesto, en otros países europeos. En España el tema de las feministas y las iglesias será muy posterior, si es que llega a darse.

la cultura. Y estamos a la vez ante una concreción previa a una abstracción máxima. Porque parece difícil hablar del caso francés restringiéndolo a los autores de tal nacionalidad cuando en verdad lo que podríamos considerar ambiente literario en París estaba constituido por escritores de multitud de países, llegados allá por diferentes motivos, pero que contribuyen a conformar el carácter propio de la literatura francesa, ese carácter rotundo de internacionalización. Este rasgo de la cultura en general, y de la crítica en particular, es, precisamente, uno de los aspectos que la distancian de la inglesa, la alemana o la española. El siglo XIX es el siglo de la afirmación de los distintos nacionalismos europeos, de la pretensión de «individualización» y «particularización» de cada literatura, de la búsqueda exhaustiva de la idiosincrasia de cada pueblo. Y parece que en París tal búsqueda se da mediante la apertura y el liberalismo intelectual y se encarna en una autoridad (superioridad) admitida por todos, con el fin de reconocer y consagrar, sin los escrúpulos de los conservadores, a los escritores que han ido conformando la modernidad[19]. Una *especie de* mecenazgo institucional de críticos y editores, que se arriesgan con la confianza del que sabe que todo lo que canonice París tendrá el éxito asegurado en el resto del mundo. Francia, París, están pues abiertas, dispuestas a sorprender e imponer sus criterios más allá de sus fronteras. Los demás países construyen sus historias literarias mirándose solo a sí mismos, espiando a hurtadillas o descaradamente la actividad gala. Los ingleses, seguros, se observan a sí mismos como capital de la futura «Communwealth», centro de todos los autores que escriben en lengua inglesa. Alemania tuvo cierto complejo de carencia de raíces literarias, complejo reforzado por el conocido escrito de Federico el Grande, *De la littérature allemande*[20], en el que ridiculizaba esta literatura, y que si de algo sirvió fue para despertar el sentimiento antifrancés de los intelectuales del país, que se esforzaron en construir rápidamente una base sólida nacional que la llevara a igualarse con los mejores. España, la aislada España, mantiene una lucha constante entre los defensores de la tradición y aquellos otros que buscan la modernización.

Como es bien sabido, con *La revolución francesa* se consolida definitivamente en este país una realidad ideológica nueva. La burguesía ascendente toma de manera definitiva las riendas de su gobierno y demuestra que puede deshacerse de la cabeza visible del poder (en el sentido más físico también), el rey, pero llega más allá que los ingleses, estos burgueses matan también a la reina y su descendencia: exterminio del mal a la manera maquiavélica recomendada en *El príncipe*, para anular cualquier esperanza de los partidarios de la monarquía. Estos comienzos de la democracia (hasta donde pueda entenderse en este momento) republicana, convierten a París en la «capital de la República Mundial de las Letras», como la llamará P. Casanova (1999:47). Porque las letras no van a depender de ese Estado, aún dominado por la clase nobiliaria, en el que la burguesía inglesa establece en un primer momento su «hueco» social.

En ese espacio francés de una libertad y frescura impensables en ningún otro país, la crítica literaria cobra una importancia enorme puesto que, como dijimos, transcenderá de sus fronteras a todo el orbe y, a la inversa, actuará como reclamo para todos los que no consiguen hacerse un lugar en sus países de origen, en algunos casos por quedar fuera de los esquemas que delimitan la idiosincrasia de la literatura nacional[21].

Un caso similar al de París lo hallamos, quizá, en la Viena de los años veinte del siglo pasado. Precisamente también debido a su carácter «flo-

[19] Es obvio que esta sociedad tiene sus malditos como Baudelaire describirá magistralmente en su poema "Albatros", pero aún así, como tales malditos tienen cabida en la ciudad y en su leyenda. Vid. el poema en BAUDELAIRE, Ch. (1987:18).

[20] *De la littérature allemande*, Berlín, 1780.

[21] Vid. MACHEREY, P. (1990).

tante», aunque no sea tan cosmopolita como la «Ciudad de la Luz». Esta se mantendrá a la cabeza tanto de las vanguardias artísticas, por ejemplo, apostando claramente por el cine, como de la Academia, fundando numerosos museos y ampliando el palacio del Louvre, con el fin no solo de exhibir las colecciones reales, sino con las miras puestas en abrirlo al público. Con respecto a las Letras y las Ciencias, quizá baste con recordar la organización de las Exposiciones Internacionales, especialmente la de 1889, que es considerada como la primera gran Exposición Internacional y que dejó como símbolo de su rotunda modernidad la, entonces controvertida, Torre Eiffel, con sus más de 320 desafiantes metros de altura.

Bajando a las imprentas, en el París cosmopolita surgen multitud de revistas para defender las distintas nacionalidades, ya sean revistas redactadas por críticos franceses, ya aquellas editadas por colectivos de emigrantes: polacos, checos, cubanos..., que también tratan de enaltecer a sus naciones desde el exilio, o de encontrar la legitimación de sus literaturas particulares: el camino de su *realización*.

Por supuesto que no debemos olvidar que junto a esta diversidad existe la crítica francesa a la literatura francesa: la erudición histórico/filológica supuestamente «neutral». Y así aparece en el siglo XIX una figura nueva, la del *sabio*, que rescatará a la crítica literaria de la política y de la calle, rescate que será impulsado también por la estética idealista en el ámbito intelectual[22].

Antes de que mueran la literatura y la crítica literaria hay que rescatarlas de la política y apartarlas por tanto de las disputas en las revistas y diarios. El crítico se retira parcialmente de la esfera pública y su relación con los lectores cambia radicalmente: pasa del diálogo entre ambos al alejamiento de una vida social, se considera absolutamente impermeable a la opinión pública. Ante la lucha en las «esferas públicas», lucha de clases, de intereses enfrentados, el sabio se especializa, aparta su objeto de estudio y lo coloca en un laboratorio aséptico para analizarlo sin que nada le estorbe. Ahora la *opinión pública* no va a interferir en absoluto (se supone) en la exposición de unas ideas que se gestarán desde la única referencia del investigador que posteriormente expondrá «ex cathedra» sus conclusiones, o por mejor decir, sus descripciones exhaustivas del objeto de estudio, lo que para los positivistas equivaldrá al único conocimiento real posible. Esta postura marcará sin duda un cambio profundo en la actividad crítica, no solo en lo referido a la forma de difusión sino, y es tanto o más importante, en cuanto a la manera de producción de la misma.

La postura de los Románticos difiere mucho según el país al que representan. Sobre este asunto resulta muy interesante la obra de M. de Staël, *De l'Allemagne*[23]. Fue un libro de gran resonancia en su momento ya que, aún centrándose en la crítica de obras alemanas, este viene a significar la conciliación con la literatura alemana, hasta este momento ignorada, por su defensa de los nacionalismos, y pese a que muestra escasa simpatía hacia los románticos alemanes. Mas a la vez sus palabras están impregnadas de afán cosmopolita: «las naciones han de servirse de guía las unas a las otras», para conjugar esos nacionalismos con el espíritu europeo, o al menos para lograr una cierta «armonía espiritual» entre las distintas nacionalidades[24].

En Inglaterra el gusto por los románticos tampoco parece un lugar común. Según Eagleton, «la imaginación 'compasiva' de los románticos no es de interés como fuerza revolucionaria». E insiste: «la crítica no quiere incorporarse al orden (desorden) social y establece la máxima distancia entre ellos. Pero esta

[22] Vid. EAGLETON, T. (1999).

[23] *De l'Allemagne*, ya impreso en 1810, fue incautado por el gobierno francés. Se publicó en Inglaterra en francés (1813), aunque se tradujo muy pronto al inglés y al alemán. En Francia apareció en 1814. En Inglaterra tuvo un éxito rotundo y el conocimiento de la literatura alemana se debió a esta obra. También tuvo muy buena acogida en Alemania, aunque los críticos alemanes no coincidieran en muchos de los criterios expuestos en la misma. Sobre la difusión de la obra de Mme. Staël en España vid. el trabajo de Leonardo ROMERO TOBAR (1999: 353-366).

[24] Vid. WELLEK, R. (1959:cap. VIII). En este sentido, *Il Conciliatore* (1818-1819) será en Italia el diario que se muestre defensor de lo nuevo, del romanticismo. Necesitaban romper con el gastado substrato mitológico, y se optó por un acercamiento a lo nacional. El espíritu romántico fue visto como la posibilidad de crear una nación fuerte e independiente. Ludovico di Breme, Silvio Pellico o Ermes Visconti defienden esta posición. Más tarde también Alessandro Manzoni se declarará romántico. Op. cit. T. II, pp. 292 y ss.

es la tragedia, evadirse alegremente de la realidad social para encontrarse en un «aislamiento vergonzoso».

En España, el público, tras un breve periodo de influencia del romanticismo inglés, se vuelve hacia los autores franceses. La lucha de Larra no es profesional o institucionalizada, como era la de los *sabios* (M. Pelayo), sino que se inscribe en diarios y revistas como *El Duende Satírico del Día*[25], la *Revista Española* o *El Correo de las Damas*, que retoma la disputa con otros diarios como *El Correo Literario y Mercantil*. El *Pobrecito Hablador* expresa la necesidad de sacar a España del atraso terrible en el que se encuentra:

> Empiécese por el principio: educación, instrucción. Sobre estas grandes y sólidas bases se ha de levantar el edificio,

y a partir de aquí trata de *remover* el país, de difundir el espíritu liberal, tan dependiente aún y sin valores propios de *clase*. La crítica global con la que se pretende llegar a adquirir bases sólidas se siente suspendida en la nada, con el azote constante del control gubernamental y religioso. Es una lucha relevante que no será reconocida hasta que los escritores *del 98* reclamen la importancia de sus escritos para la construcción de una España liberal, moderna y europeísta.

En Inglaterra, el crítico como tal ya no es el mediador entre la obra y el público, pues la obra, apartada de la confundida esfera pública, es verdad en sí misma y debe llegar sin intermediarios a los lectores. «Si la obra no triunfa es porque no hay un público que la comprenda y tal público solo lo puede formar el poeta». Es lo que ocurre en Francia con Baudelaire: el escritor comunica directamente y a la vez se siente lector privilegiado de otros y comunicador de los diferentes efectos que han producido sobre él sus lecturas. Trata, como lo hiciera Mme. de Staël, de subrayar la lectura casi como sinónimo de crítica, acto fundamental para que cualquier obra literaria pudiera considerarse como acabada, completa. La comprensión de la obra de Baudelaire estribaría en la capacidad para evocar otras obras. No estamos ante una experiencia erudita sino divulgativa, difusión necesaria en ese círculo abierto del comercio de la obra de arte, de la obra literaria, para que ésta tenga un lugar efectivo en la sociedad. Dirá Baudelaire que el único buen crítico es el «crítico poeta» capaz de traducir/transcribir todas las emociones[26].

En España los escritores son críticos de sus obras a la par que mantienen un espíritu crítico global. Por ello se produce el desgarro entre su propia ideología, la que desean para su país, y la que realmente tienen a su alrededor, lo que les aboca a un camino sin salida.

De la plaza pública al mercado sin más

> *Cómo es posible ser crítico si el arte es su propia verdad inapelable y categórica, si el discurso social está irremediablemente alienado y si no hay público al que dirigirse*[27].

Ante esta postura de los Románticos, Matthew Arnold propone unificar al pueblo, esto es, al proletariado, a la burguesía y a los «caballeros», bajo el modelo burgués, transmisible mediante un sistema de escuelas públicas, pues su preponderancia social es sentida por los dirigentes políticos como el único modelo educacional posible. Se trata de alguna manera de alcanzar una homogeneidad por medio de la educación que haga más fácil la tarea de gobernar el país. Es decir, la crítica sigue siendo política pero bajo el disfraz democratizador de la educación universal, y no encuentra tantos obstáculos en su labor porque los románticos han abandonado la cancha de juego.

> Arnold desea una crítica tan supremamente objetiva y no partidista que llegue a trascender toda clase social e interés particular, viendo el objeto como es en realidad. Para este

[25] Publicado por él mismo, vid. COURTNEY TARR, F. (1982).

[26] BAUDELAIRE, Ch. (1996).

[27] Vid. T. EAGLETON (1999) p. 65.

> propósito la crítica ha de negarse en redondo a entrar en el ámbito de la práctica social, que es muy distinto de la esfera de las ideas; ha de intentar determinar lo que es mejor en el pensamiento humano[28].

Resumiendo: el papel del sabio que en España encarna Menéndez Pelayo, como en Alemania Gervinus, o Lanson en Francia, tiene una relevancia especial. Y, frente a esta figura del sabio que se aleja del mundo para investigar y permanece aislado, separado de los problemas de la sociedad (aunque algunos de ellos apoyarían abiertamente a los gobiernos establecidos, como es el caso de Menéndez Pelayo), el «gacetero» u hombre de letras sigue tratando de transmitir un humanismo que apenas puede competir con la especialización. La sociedad está generando tantos saberes distintos que es prácticamente imposible abarcarlos y darles un tratamiento humanístico. El gusto del público está dejando de ser sensible a sus opiniones y lo configura ahora el mercado.

En concreto, la crítica literaria se encuentra en el XIX con que hay muchas obras que no precisan de la interpretación del crítico –las de Dickens o Dumas–, porque, aparentemente, en ellas se expresa de manera evidente lo que antes el crítico había de extraer y presentar. Surge una nueva pasión por lo experimental en todos los niveles sociales que afecta de manera rotunda a la percepción del mundo, y que se filtra, cómo no, en algunos escritores, como los citados, u otros: es el caso de Zola (1972), que se vuelca sobre la sociedad para examinarla como si se tratase de un objeto de laboratorio, produciendo unas obras con descripciones extenuantes que tratan no solo de acercar al lector a algo concreto, sino que pretenden que éste esté en condiciones de poder comprenderlo[29].

Ante este público que parece no necesitar a los críticos para ser curado del mal de lo «irracional» (que para algunos escritores es el principal mal social, por ser manipulado directamente por el mercado), emergen estos intelectuales que tratarán de crear algo nuevo: basándose en el modelo de la Academia francesa, Arnold apuesta por el nacimiento de una *clase culta* que influya sobre el resto de la sociedad. Reclama al Estado que intervenga en la formación del gusto, aunque una vez más se encuentre con que tal clase culta no tiene un lugar propio dentro de las «esferas» sociales. Se ha creado en este siglo XIX algo concreto, la nación: *Lo* Inglés, *Lo* Francés o *Lo* Español. Tales conceptos no son más que procesos ideológicos que tienen estos fines: integrar a toda la sociedad, también al proletariado, pese a que políticamente apenas cuenta, en un proyecto común, la patria, que provoca la adhesión de todos los estratos que la componen, y construir «una herencia cultural nacional que sirva para cimentar la hegemonía de la clase dirigente en un periodo de inestabilidad social»[30]. Contribuirá a ello la escolarización de las clases populares durante este siglo, aunque «la realidad educativa y científica española sería precaria porque precario era el desarrollo capitalista español, subordinado a una temprana dependencia extranjera. (...) No olvidemos que al mismo tiempo se está desamortizando, se construye un mercado nacional, se afianza la burguesía y se proletarizan ingentes masas de población»[31].

Por otro lado, la emergencia de lo inglés (o lo español, etcétera…) que apuntábamos, «llevó a buen término la empresa de los sabios, instituyendo la literatura como un objeto trascendental de investigación»[32]. Esta ansiedad por conformar lo propio tenía que llevar sin duda, como afirma L. Romero (1996) «al descubrimiento de lo ajeno (...) El desarrollo de la idea de *literatura nacional* lleva aparejado el de *literatura comparada*», aunque todavía habrían de pasar bastantes años antes de que se convir-

[28] Cita Eagleton el trabajo de John BRYSON, (Comp.), "The Function of Criticism at the Present Time", en *Mattew Arnold: Poetry and Prose*, Londres, 1954 . EAGLETON, p. 69.

[29] Sobre el naturalismo en España PATTISON, W. T. (1969). Su trascendencia fue muy inferior al caso francés. Podemos hablar de los intentos de Valle-Inclán por mostrar esa sociedad invadida por el cientificismo, o de Unamuno, que consideraría a lo real como una mezcla de cientificismo e idealidad. Vid. también "La escritura del otro fin de siglo o en el principio era la mano: Naturalismo y Positivismo" en RODRÍGUEZ, J. C. (2002).

[30] EAGLETON, T. (1988: p. 72 y ss.).

[31] Vid. PESET, J. L., GARMA, S., y PÉREZ GARZÓN, J. S. (1978). Para un estudio de la política educativa en España y en concreto la educación literaria en el XIX, vid. NUÑEZ, G. (1994).

[32] EAGLETON, (1999:74).

tiera en un objeto de estudio sólido. Pero si, como decíamos, la literatura era admitida ya oficialmente como objeto de investigación, esto implica que el estudio de la literatura se haga en las universidades, perdiéndose así el contacto entre el estudio de la misma y la sociedad y propiciando la aparición de los eruditos «por libre» cada vez menos sólidos y más débiles al no poder profundizar en tan variadas materias.

El conflicto amateur / profesional, pasa a convertirse en crítica (preocupación por la vida y las letras) / erudición (especialización técnica).

Fines del siglo XIX: las historias de la historia (literaria)

A fines del XIX aparecen revistas en las que la especialización desbanca totalmente a los hombres de letras que son considerados por los nuevos eruditos como hombres excesivamente superficiales. «Es el liderazgo intelectual y no el intelectual-moral el que toma el relevo»[33]. La esfera pública, la plaza pública del XVIII se ve asfixiada por el comercio, que impone el gusto, y por la universidad, que reclama la especialización de los críticos. En España a esto se suma el control del Estado y la Iglesia. Una parte importante de la literatura se está vaciando de contenido social y se eleva en un mundo poético totalmente ajeno a la sociedad. En el Modernismo anglosajón la distancia será tal que inesperadamente hará que la crítica recupere el papel de intermediaria entre el lector y la obra para crear lectores que puedan comprenderla. Pero esta nueva sensibilidad no alcanza al lector medio sino que se manifiesta en las academias y pertenece a un grupo más selecto.

En Francia aparece una *Historia de la Literatura Francesa* que trata de legitimar un nuevo discurso y que tendrá gran influencia en la crítica literaria. Lanson decide llevar a cabo esta obra «novedosa», si bien necesita una justificación para ocupar un lugar intermedio entre esos gaceteros y aquellos sabios. Su propuesta consiste en acercar los textos a todos por medio de una historia en la que aparezcan obras y autores acertadamente descritos. El rechazo por parte de los sabios es radical[34] porque no creen válido el conocimiento sin el contacto directo. Por otro lado, tampoco se trata de la inmediatez de la crítica aparecida en los diarios. Mas la idea está muy clara para Lanson: para enseñar a leer hay que seducir, atraer hacia los textos. Y para conseguirlo de manera sistemática, hay que ofrecer los escritos a través de una Historia de la Literatura que aporte orden y sistematización al presentarlos. Se ansía que el «saber» llegue a todos y la literatura, dirá Lanson, es, «en el más noble sentido de la palabra, una vulgarización de la filosofía», la trasmisora de todas las grandes corrientes filosóficas que determinan los procesos o cambios sociales.

Arranca pues la literatura de las manos de los eruditos para ofrecerla como objeto de enseñanza, en un sentido mucho más amplio del que la sociedad francesa entiende. Esta idea de formar a todos queda reflejada parcialmente en la Historia de la Literatura. Afirma con modestia Lanson que no aporta aquí teorías propias sino que las toma de grandes sabios, entre ellos Taine, Saint-Beuve, Gaston Paris, Brunetiere..., y que todos sus trabajos tienen una finalidad: la de desbrozar los textos difíciles con la luz que los especialistas han vertido sobre ellos, para así poder entenderlos mejor y gozarlos más[35].

Anterior a esta obra había sido la de Gervinus, que entre 1835 y 1842 publica una historia de la *Literatura poética nacional de Alemania* en la que esgrime la importancia de la creación de una historia de la literatura. En ella «el historiador de la literatura se transforma en historiador general cuando, investigando su objeto, encuentra la idea básica que penetra la

[33] Vid. T. W. HEYCK (1982:228).

[34] Sobre la postura de Menéndez Pelayo ante estas obras vid. NÚÑEZ, G. y CAMPOS F.-FÍGARES, M. (2005).

[35] Vid. LANSON, G. (1966).

serie de hechos que examina, aparece a través de ellos y establece su coherencia con la historia general»[36]. Para este historiador solo es posible emitir juicios sobre *series ya acabadas de hechos*, por lo que es necesario limitar, cerrar las épocas, para que el juicio sobre ellas sea válido, venga lo que venga detrás, por coincidir con la premisa hegeliana del *fin de la Era del Arte.*

En el siglo XX Leavis (1962) sigue la línea de Johnson al defender el sentido común del caballero como lo esencial para la crítica. La definición de «sentido común» es muy significativa:

> la aceptación de ciertas asunciones, tradiciones y normas de valor vigentes que nunca se ponen en cuestión porque cuestionar cualquiera de ellas podría acarrear una revisión de la conducta del gobierno, de la sociedad o del individuo más exhaustiva de lo que a nadie le gustaría contemplar.

La defensa de este «sentido común» y de un método crítico *interrogativo* le permite eludir la formulación de una teoría, de una justificación sobre su propia crítica, una reflexión que muchos de sus contemporáneos reclaman. A pesar de lo cual Leavis es considerado por muchos como el mejor crítico literario, válido para un público culto y de memoria común. Desde la revista *Scrutiny*, Leavis trata de concienciar al público de los peligros a los que está sometido el mundo de las letras. El crítico tiene que conseguir que se frene ese deterioro y se recupere la cultura nacional, que la industrialización y los medios de comunicación están destruyendo. Incluye en esta degeneración al fuerte movimiento marxista de los años 30, que era más un movimiento *de moda* que de conciencia social y profundidad crítica, y que, según Leavis, hizo mucho daño a la cultura del país[37].

Pero nuevamente tendremos cambios en el inicio del siglo XX. En Inglaterra Eliot (con su revista *Criterion* y como editor de *Faber and Faber*) continuará con la línea del crítico privado que actúa en público, una postura que será la que adopten en España los poetas de la generación del 27, poetas profesores como Guillén o Salinas o Cernuda en el exilio. Frente a la corriente defendida por Leavis, se establecería, pues, en cierto modo, esta crítica, la de Eliot, de carácter público y social, pero hecha ya más profesional, que es también, en gran medida, la línea seguida por los krausistas. Ellos tienen una fe infinita en la capacidad razonadora del ser humano y, por ende, en la educación racional y científica, lo que les hace defender una reforma global del sistema educativo para conseguir su total independencia e imponer una educación laica.

La *Nouvelle Revue Française*[38] da cabida a dos posturas críticas. Por un lado, la de Albert Thibaudet, que defiende la explicación causal: se sitúa fuera y estudia las relaciones que se cruzan sobre la misma. Este tiene una visión mucho más global de lo que es la literatura y de lo que debe ser su estudio. Frente a ella, Jacques Rivière y Charles Du Bos proponen un acercamiento reverencial a la relación con la literatura como si de una especie de comunión se tratara: «el acto literario es (...) esa extraña actividad creadora que se busca dentro de su propio reino y en la que el crítico, so pena de ver cómo se le retira inmediatamente la comprensión y el goce de la misma, no debe dejar ni un instante de participar»[39].

Desde fines del XIX y principios del XX Marcel Proust renovará absolutamente la concepción de la crítica y su lugar en las estructuras intelectuales. La trascendencia del «Recordar» en la crítica francesa, como hemos visto en Mme. de Staël o en Baudelaire, conducirá de manera tal vez inexorable a la obra fundamental de Proust, *En busca del tiempo perdido*, hasta llegar al último tomo, inesperadamente titulado *El tiempo recobrado*. Palabras que serán imposibles de ignorar en toda Europa

[36] GERVINUS, G. G., *Literatura poética nacional de Alemania* (1835-1842), p. 47, citado por H. R. JAUSS (1971).

[37] Vid. LEAVIS, "Retrospect of a Decade", *Scrutiny*, Junio 1940, citado por ANDERSON, P. (1969).

[38] NRF, desde 1920 a 1935.

[39] POULET, G. (1997), p. 47.

tras la publicación de la obra. A caballo entre el escritor y el crítico, sabe llegar a las raíces de una actividad que mueve a la sociedad y que tiene una misión fundamental: formar el Juicio Crítico moderno.

Este sería, a muy grandes rasgos, el camino que habría seguido la crítica (literaria o no), inscrita obviamente en el grupo social que le dio origen y sin el cual no resultaría inteligible.

Las historias literarias españolas aparecidas en el siglo XIX han sido estudiadas en otro lugar[40]. Tras este esbozo o rastreo de los pasos de la crítica se abre pues el camino para adentrarse directamente en nuestro ya finalizado siglo XX, que se inicia bajo la influencia de esa línea que situábamos, con la ayuda imprescindible de R. Wellek[41], T. Eagleton (1988)[42] y J. C. Rodríguez (2002), a comienzos del XVIII y que llega hasta el siglo XX. En este siglo, obviamente, tiene lugar en España una gran ruptura con la centuria anterior. El 98 es también una dramática reflexión sobre lo que era España y sobre el lugar que ocupaba en el mundo: los intelectuales de este fin de siglo defienden la necesidad de cambiar los sistemas educativos y la crítica, pero también quieren construir un país, perdido el imperio, más volcado hacia Europa, etcétera. Historias de una historia bien sabida –y padecida–.

Y con ello concluimos, pues meternos en el embrollo de la crítica desde el final de la segunda Gran Guerra hasta hoy, sería imposible. Solo quedarían, tal vez, tres apuntes por anotar:

1. Desde que los americanos desembarcaron en Normandía no solo no se marcharon, sino que hoy somos nosotros los que nos vamos allí, a mirarnos en su espejo (también nos miramos desde aquí).
2. La «mano invisible» del mercado ¿no se ha hecho más visible que nunca ahora? La crítica ¿ha vuelto a la plaza pública como mera publicidad ideológica y de marketing?
3. ¿Siguen existiendo la literatura crítica y el pensamiento crítico?

Nuevas pequeñas dudas «históricas» sobre educación y literatura.

Referencias bibliográficas

ANDERSON, P. (1969). *La cultura represiva. Elementos de la cultura nacional británica*, Barcelona: Anagrama.

BARTHES, R. (1968). "Réflexions sur un manuel" en *L'enseignement de la littérature*, Serge DOUBROVSKY y Tzvetan TODOROV (dirs.), Librairie Plon, 1971.

BAUDELAIRE, Ch. (1987). *Las flores del mal*. Madrid: Alianza.

— (1996). *Salones y otros escritos sobre arte*. Madrid: Visor.

BOURDIEU, P., y PASSERON, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

BOZAL, V. (ed). (1996). *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas.* Madrid: Visor.

CASANOVA, P. (2001). *La República mundial de las Letras*. Barcelona: Anagrama.

COURTNEY TARR, F. (1982). "El joven Larra: *El Duende satírico del Día*" en *Historia y crítica de la literatura española*, F. RICO (Coord.), Barcelona: Crítica.

EAGLETON, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. México: FCE.

— (1999). *La función de la crítica*. Barcelona: Paidós.

GIL RIVERO, J. (2002). "La importancia de la educación en la determinación de la hegemonía. Las teorías de la reproducción", en *Rev. Laberinto*, nº 8, febrero.

GRANDE ROSALES, Mª Á. (1997). "La crítica materialista anglosajona" en la *Sociología de la literatura*, dirigida por SÁNCHEZ TRIGUEROS, A., Universidad de Granada.

[40] NUÑEZ, G., y CAMPOS F.-FÍGARES, M. (2005).

[41] Por supuesto que los estudios de Wellek son antiguos y algunos de sus conceptos han sido superados. Pero también es conocida la trascendencia que tuvo esta obra en su momento y posteriormente. En lo que nos atañe, consideramos perfectamente válidos y actuales sus planteamientos acerca de la crítica francesa de esta época. Para repasar algunos aspectos de la obra de Wellek, con perspectiva más amplia vid. LENTRICCHIA, F. (1990). .

[42] Para un acercamiento a Eagleton y la crítica anglosajona, GRANDE ROSALES, Mª Á. (1997).

HEYCK, T. W. (1982). *The Transformation of Intellectual life in Victorian England*. Londres.

JAUSS, H. R. (1971). "La historia literaria como desafío a la ciencia literaria" en VV.AA., *La actual ciencia literaria alemana.* Salamanca: Anaya.

LANSON, G. (1966). *Histoire de la Litterature Française* (1894), nueva edición corregida y aumentada por Paul Tuffrau. Vendome: Librairie Hachette.

LEAVIS, F. R. (1962). "Johnson and Augustanism", *The Common Pursuit*, Harmonds worth. LENTRICCHIA, F. (1990). *Después de la "Nueva Crítica"*. Madrid: Visor.

MACHEREY, P. (1990). *À quoi pense la littérature?* París: P.V.F.

NÚÑEZ, G. y CAMPOS F.-FÍGARES, M. (2005). *Cómo nos enseñaron a leer.* Madrid: Akal.

NUÑEZ, G. (1994). *Educación y literatura. Nacimiento y crisis del moderno sistema escolar.* Almería: Zéjel.

PATTISON, W. T. (1969). *El naturalismo español.* Madrid: Gredos.

PESET, J. L., GARMA, S., y PÉREZ GARZÓN, J. S. (1978). *Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa*. Madrid: Siglo XXI.

POULET, G. (1997). *La conciencia Crítica*. Madrid: Visor.

RODRÍGUEZ, J. C. (1991). *Moratín o el Arte Nuevo de hacer Teatro*. Granada: La General.

— (2001). *La norma literaria*. Madrid: Debate. Una nueva edición muy revisada, traducida al inglés por el profesor Malcolm K. Read: *State, stage, language*, University of Delaware Press, 2008.

— (2002). *De qué hablamos cuando hablamos de literatura.* Granada: Comares.

ROMERO TOBAR, L. (1996). "La historia de la literatura española en el siglo XIX". *Rev. El Gnomo*, nº 5.

— (1999). "Mme. de Staël en España", en *Ideas en sus paisajes* , Universidad de Alicante, 353-366.

— (2006). *La literatura en su historia*. Madrid: Arcolibros.

STAËL, Mme. de. (1788). *Cartas sobre los escritos y el carácter de Jean-Jacques Rousseau.*

TURIN, Y. (1967). *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902.* Madrid: Aguilar.

WELLEK, R. (1959). *Historia de la Crítica Moderna (1750-1950).* Madrid: Gredos, Vol. II.

WOOD KRUTCH, J. (1948). *Samuel Johnson*. Londres.

ZOLA, E. (1972). *El naturalismo*. Barcelona: Península.

Marreiros Monteiro, Sofia;
Balça, Ângela; y
Azevedo, Fernando
"*«Confabulando»* valores: La cigarra y la hormiga", en *Revista OCNOS* nº 6, 2010, p. 61-70. ISSN 1885-446X.

«Confabulando» valores: *La cigarra y la hormiga*

Sofia Marreiros Monteiro
Universidad de Minho, Portugal

Ângela Balça
Universidad de Évora, Portugal

Fernando Azevedo
Universidad de Minho, Portugal

PALABRAS CLAVE:
Valores, fábula, literatura infantil, formación individuos.

KEYWORDS:
Values, fable, Children's Literature, formation individuals.

RESUMEN:
En una época en la que tanto se oye hablar de "crisis de valores", "sociedad sin valores", "inversión de valores", sentimos la necesidad de percibir en qué medida el texto literario infantil, en general, y la fábula, en particular, asumen una función modelizadora del mundo, proporcionando una contribución válida, no solo para su descodificación, sino también para la formación de los individuos y para la transmisión del capital cultural de cada sociedad.
Del amplio universo fabulístico centramos nuestra atención en la fábula *La cigarra y la hormiga*, dado que es uno de los textos que ilustra, en el imaginario popular, situaciones menos felices de la vida de los individuos, que presentan las consecuencias nefastas que acarrearía el hecho de que éstas no perpetúen las enseñanzas que vehicula.

ABSTRACT:
In a time which is common to hear about "value crisis", "society without values", "values inversion", we felt the need to understand how the literary infant text, in general, and the fable, in particular, work as a pattern in the world, offering a valid contribution not only for it's decoding, but also to form individuals and to transmit the cultural background of each society.
Of the huge fabulist universe we focused our attention in the fable *The ant and the cicada*, since it is one of the texts that portrays, in the popular imaginary, unhappy episodes of the human condition showing the negative consequences when not followed the preconized teachings.

1.

En una época en la que tanto se oye hablar de «crisis de valores», «sociedad sin valores», «inversión de valores», sentimos la necesidad de percibir en qué medida el texto literario infantil, en general, y la fábula, en particular, asumen una función modelizadora del mundo, proporcionando una contribución válida, no solo para su descodificación, sino también para la formación de los individuos y para la transmisión del capital cultural de cada sociedad

Del amplio universo fabulístico seleccionamos *La cigarra y la hormiga*, por la constante asociación, en el imaginario popular, de situaciones menos felices de la vida con uno de sus personajes, la cigarra, prefigurando el refrán «el que buena cama hace, en buena cama se acuesta». De hecho, no existe sorpresa respecto a la influencia que los textos literarios ejercen en la imaginación de su público, creando «imágenes de tal fuerza que se perpetúan en la mente del lector hasta mucho tiempo después de haber leído la obra. Incluso, muchas veces, aunque el argumento se haya olvidado completamente, continuamos recordando determinadas escenas y visiones que nos impactaron especialmente» (Colomer, 2005: 93). Esta fábula fue uno de los textos cuya intemporalidad de imágenes y lección de vida se han cristalizado en la memoria de los individuos desde su más tierna infancia.

La utilización de textos literarios en la educación y formación de los niños es una práctica que se remonta al siglo

* Fecha de recepción: 09/03/2008
Fecha de aceptación: 14/12/2009

XVIII, época en la que las transformaciones económicas y sociales generaron la aparición de una bipolarización entre el mundo adulto y el infantil, coincidentes en la época, dando origen al propio concepto de infancia, inexistente hasta ese momento (Shavit, 2003). El consiguiente cambio en las mentalidades y la emergencia de la noción de que el niño no es más que un adulto en miniatura, llevan a las sociedades a concebir un sistema educativo organizado que promueva la formación e instrucción de sus ciudadanos más nuevos, puesto que «el niño es (…) reflejo de lo que el adulto y la sociedad quieren que sea y temen que se convierta…» (Charlot, 1979: 109) y los libros, con un fuerte cuño pedagógico, se consideran un valioso auxiliar en esa tarea. Cada comunidad procura garantizar así que el desarrollo personal de cada individuo se establezca en unión con las ideas, normas y valores predominantes que rigen la convivencia en el grupo (Crespi, 1997). El niño, que vive en sociedad, necesita ayuda para comprenderse a sí mismo, necesita encontrar un sentido en la complejidad y confusión de sus sentimientos, necesita explotar su capacidad de soñar y comprender la vida. Crecer es una tarea que requiere ayuda para enfrentarse a las diferentes facetas de la vida, es una construcción de los cimientos de cada «Yo» para que sea capaz de responder, solucionar problemas, creer en sí mismo y encarar el futuro con coraje… La literatura infantil, como la literatura en general, es por tanto el catalizador que permite que el ser humano conozca un estadio de mayor madurez y preparación para las vicisitudes de la vida: «la literatura infantil, bebida desde el nacimiento en dosis sabiamente administradas, genera una saludable dependencia que proporciona al niño y al adolescente la fuerza y el ingenio necesario para realizar la lectura del mundo, base indispensable para sus proyectos de vida». (Veloso y Riscado, 2002: 29)[1]. Con los textos literarios el niño aprende, también, la complejidad del ser humano: sus problemas internos, las cuestiones existenciales que le inquietan, las soluciones que encuentra para vencer las dificultades o para enfrentarse a la sociedad de la que forma parte, los sentimientos que vive en las diferentes etapas de la vida o ante determinadas situaciones[2]. Los textos de potencial recepción infantil no solo ayudan al niño a desarrollar una conciencia crítica o ampliar su experiencia, ya que le propician el contacto «con otras voces que traducen otras maneras de entender la realidad en la que se incluye la visión de uno mismo» (Colomer, 2005: 141), como también son la base de la formación de su competencia literaria, puesto que le dan a conocer la funcionalidad semiótica de ciertas formas de estructuración textual y permiten su enriquecimiento en lo que respecta al conocimiento de los marcos de referencia intertextuales[3].

Cada texto literario se asemeja a un paseo por una carretera con varias direcciones. Se puede elegir cualquiera de ellas porque cada una conduce a un rumbo socializador distinto. Al educador le compete ayudar al niño en esta ardua tarea de elegir el mejor camino, ayudarle a trazar metas para su vida, ayudarle a comprender por qué seguir esa vía y no otra. Le corresponde alertarle para situaciones de la vida, tal como en la moral expresada en numerosas versiones de la fábula *La cigarra y la hormiga*. Este múltiple recorrido hace que el niño crezca, madure, a través del descubrimiento y entendimiento de situaciones y restricciones sociales. Le conduce del presente al pasado, descubriéndole modelos de cuestiones tan simples como hábitos cotidianos, opciones, comportamientos, creencias y modos de vida. Los textos literarios se presentan, de este modo, con una triple función: vehicular saberes, actitudes y comportamientos, divertir y formar. Permiten que el niño reconozca sus

[1] A este propósito, Mesquita (s/d: 1) destaca que «los libros, además de auxiliares en el aprendizaje del mundo, forman al lector en el gusto. Formar el gusto y posibilitar la elección son cosas fundamentales en la vida adulta».

[2] Sobre este asunto cf. Fanny Abramovich (1989).

[3] Sobre este asunto, Balça (2007: 190) destaca que «la dimensión estético-literaria, que los textos literarios encierran, potencia o actualiza referencias intertextuales e intericónicas, indispensables para desarrollar en el niño su competencia literaria y su competencia icónica».

raíces y acceda a valores, posea un espíritu abierto a nuevas experiencias, conozca su lugar y el de los demás en la sociedad de la que forma parte.

La educación propiciada a los individuos ha venido sufriendo variaciones infinitas según las épocas y los países (Durkheim, 1999). Así, en la antigua Grecia, la educación procuraba formar espíritus delicados, sensibles, plenos de armonía, capaces de reconocer y amar lo bello. Posteriormente, en la época de los romanos, se deseaba que los individuos se convirtieran en hombres de acción, apasionados por las glorias militares, aunque indiferentes a las letras y a las artes. En la Edad Media, la educación era sobre todo cristiana, pero en el Renacimiento, adquiere un carácter más laico y literario. En nuestros tiempos, la ciencia tiende a llenar el lugar que ocupaban las artes. De este modo cada sociedad, en un momento determinado de su desarrollo, tiene un sistema de educación que impone a los individuos, pues su supervivencia, como tal, depende de la existencia entre sus miembros de una cierta homogeneidad. Corresponde a la educación perpetuar y reforzar esa homogeneidad, fijando anticipadamente, en lo íntimo de los individuos más jóvenes, las similitudes esenciales reclamadas por la vida colectiva. Así, en la perspectiva de Durkheim (1999: 51), la educación se resume en «action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale»[4].

En cualquier texto, y la fábula no constituye una excepción, las cualidades atribuidas al héroe y a su antagonista revelan lo que se ve como benéfico o maléfico, en una determinada época en la cultura occidental (Hourihan, 1997). Este aspecto es particularmente evidente en la fábula «in which animals are despicted performing social actions and functions particular to human beings, in that the discrepancy between human and animal behavior can easily mask the assumption that the implied human behavior reflects social reality» (Stephens, 1992: 2-3)[5].

1.1. Los valores en la literatura infantil...

Como ya tuvimos ocasión de mencionar en otro lugar (Monteiro, 2007), la literatura infantil pertenece al ámbito de las prácticas culturales que existen con el fin de contribuir a la formación y socialización de su público objetivo, predominando en su discurso, de forma más o menos evidente, toda una serie de presupuestos ideológicos[6]. Así, no existen, en la literatura infantil, textos inocentes[7], ya que estos son producto del tiempo y del grupo social que les ha dado origen. Es la ideología de esa época y de ese grupo la que forma el lenguaje en la cual se inscriben, lo que lleva a Peter Hollindale (1988: 23) a afirmar que «a large part of any books is written not by it's author, but by the world it's author lives in».

Al ser el texto literario una entidad indubitablemente marcada por valores, pensamos, al igual que Santiago Yubero, Elisa Larrañaga y Pedro Cerrillo (2004: 13), que «las lecturas están impregnadas de valores que el autor traslada a su texto». Evidentemente, no todos los textos se encuentran marcados de la misma forma, existiendo en ellos diferentes grados de presencia de estos valores. Así, tal como afirma Juan Senís (2004: 43), hay textos «en los que los valores empapan casi cada línea, cada párrafo» y «aquellos otros, en cambio, donde solo son aspectos parciales y episódicos, una presencia secundaria y aislada» (Senís, 2004: 43). Tenemos pues, diferentes formas de presencia de los valores en los textos: una explícita, en la que estos se formulan expresamente, y por esta misma razón se encuentran en los niveles más superficiales de los textos; y otra implícita, es decir, los valores solo aparecen mediante una operación deductiva a partir de los textos. El hecho de que en

[4] Sobre este asunto cf. Coelho (1984) y Zilberman (1985).

[5] A este propósito cabe destacar que las hormigas son animales que, durente el invierno, «se refugian en los rincones más profundos del niño, (...). Entorpecidas y prácticamente inmóviles, las obreras se aglomeran en masas compactas, protegiendo al mismo tiempo a la reina y a las larvas. Durante esta hibernación, no necesitan alimentos. (...) Es la vuelta de las altas temperaturas lo que saca a las hormigas de su adormecimiento». (Livro, s/d: 24).

[6] Sobre este asunto, Margery Hourihan (1997: 6) es perentoria: «all texts are ideological and all have a point of view from wich their subject matter is perceived».

[7] Esta percepción la comparte Teresa Colomer (2005: 90), que acentúa que «una obra literaria, tanto si el estilo adoptado es el de una aparente claridad, como si se llena de adornos exuberantes, la elección de las palabras y de su disposición nunca es inocente».

un texto a veces no se encuentren valores explícitos de forma inequívoca, esto es, a nivel microtextual, no significa que no estén presentes a nivel macrotextual. Según Senís (2004: 49), «la presencia de valores en la microestructura implica que dichos valores estén explícitamente verbalizados en el texto», es decir, pueden citarse literalmente retirando del texto las frases donde estos estén presentes. Aún así, como subraya el mismo autor, los valores que forman parte de la macroestrutura de un texto «son (…) valores enunciables mediante operaciones de transformación: se pueden encontrar en niveles como los personajes, o las acciones, o los mundos del texto, pueden reducirse a un enunciado determinado que exprese ciertos valores».

Según Patrício (1993), los valores se clasifican en seis categorías aglutinadoras: los valores prácticos, los hedonísticos, los estéticos, los éticos, los religiosos y los lógicos. Dentro de cada una de estas categorías es posible cultivar un número indeterminable de valores, adoptados por los individuos y las sociedades, sin olvidar que cada individuo vive «bajo el signo de un orden dominante de valores» (Patrício, 1993: 21), lo mismo sucede en determinados períodos de su vida.

Los fines y valores del hombre contemporáneo poco tienen en común con los de sus padres y abuelos. Diferentes factores explican esas transformaciones convulsivas, particularmente la transformación económica que hizo desaparecer progresivamente a los trabajadores del sector primario, llenando el sector secundario, con el consiguiente desarrollo de directivos, técnicos, ingenieros, personal de servicios comerciales y sociales; las concentraciones urbanas aceleradas, paralelamente al despoblamiento rural; el ámbito de la procreación y la mejora de las condiciones higiénicas que provocaron, el trabajo social, una modificación social, una modificación profunda en el estatus de la mujer y, como consecuencia, de la educación familiar; el desarrollo de los *mass media* (cine, radio, televisión) que modificó completamente el modo de vida y la naturaleza del tiempo libre y del ocio, y la aparición de una sociedad de consumo que satisface necesidades primarias y crea necesidades constantemente renovadas por el cebo del lucro y la obsesión de lograr *estatus* social. Este conjunto de transformaciones materiales provocó una mutación acelerada de los valores que, repentinamente, volvieron caduca la imagen del hombre que la sociedad había señalado como objetivo a alcanzar. Así, mientras que gran parte de los valores denominados 'tradicionales' fueron dictados por una sociedad de penuria económica, una sociedad de abundancia los vaciaba de significado haciendo surgir otros, valores 'nuevos' con los que se enfrenta. Al horizonte de la muerte inevitable y aceptada, la civilización contemporánea opone el ideal de juventud y salud eternas, a las virtudes del trabajo, el derecho al ocio y al tiempo libre; a los valores del ahorro y la sobriedad, el gusto por la comodidad y la exigencia del placer inmediato para todos; a la sexualidad regulada, vinculada a un determinado puritanismo, la exaltación de la sexualidad y de su libertad; al respeto y temor por la autoridad, la burla a los que la ejercen…

En la actualidad, «vivimos en una época agitada, turbulenta, donde los valores que parecían fijos se han alterado, donde los esquemas sociales imperturbables se empiezan a perturbar, y el individuo necesita enfrentar con sinceridad las nuevas perspectivas» (Bravo-Villasante, 1989: 73), por lo que algunos autores (Colomer, 1999; Defourny, 1999) abogan por que la educación de la infancia pase por el aprendizaje de la complejidad de la vida, debiendo el niño enfrentarse a todos los problemas que hasta entonces habían

[8] A este respecto cabe destacar que no ha sido solo la literatura infantil la que ha contribuido a la reactivación de estos valores, también en la música consumida por las generaciones más jóvenes se han levantado voces, como las de Sting, Phil Collins y Bono Vox, con temas que van desde la defensa de la naturaleza hasta la solidaridad con los "sin techo" y al paredón de la deuda externa de los países subdesarrollados.

[9] A este respecto, Patrício (1993: 20) entiende que «la decisión humana de educar y ser educado solo es inteligible a la luz de un referencial axiológico». Sobre este asunto, Josep Comellas (1996: 16) defiende que la formación global de la personalidad del individuo debe contemplar los valores morales.

sido silenciados para que su inocencia se mantuviese inmaculada. Así, en la actualidad, el lector infanto-juvenil se ve incitado a contactar, a través de los libros, con la realidad circundante en sus múltiples vertientes y las «nuevas doctrinas pedagógicas creen en el niño, no esperan nada de la sumisión, pero sí creatividad y capacidad de construcción de sus propios conocimientos» (Defourny, 1999: 21). De este modo, ante valores que priman por la vehiculación de ideas de consumo exacerbado, de productividad, de individualismo feroz o aumento de la brecha entre pueblos ricos y pobres (Zaragoza Canales, 2000: 184) en la literatura infantil[8] se reactivan valores como la solidaridad, la defensa de la naturaleza, la lucha contra la intolerancia, el racismo, la xenofobia o la violencia, pugnando por nuevos valores de justicia, solidaridad y desarrollo social y cultural.

1.2. Los valores en la fábula
La cigarra y la hormiga

Con el surgimiento del estadio «infancia», comenzó a pensarse en una literatura para los niños, ya que surgió la íntima convicción de que el núcleo familiar era responsable, no solo de su supervivencia, sino también de la garantía de su madurez, que pasa, obligatoriamente, por la formación y ésta, en la perspectiva de Manuel Patrício (1993: 20), «no es posible fuera del compromiso con los valores»[9]. Con esa preocupación y con la idea de la diferencia entre adulto y niño siempre presentes, se asumió que los textos literarios para el niño deberían corresponder a sus necesidades y capacidades, configurándose como «el reflejo de los comportamientos y los valores vigentes en la sociedad, que el adulto considera apropiados y primordiales para la formación de los niños» (Balça, 2006: 2)[10]. La fábula, por su sencillez estructural, por su concisión, brevedad y esencialidad, se consideró especialmente adecuada para la infancia[11]. Para su uso educativo y formativo no es ajeno el hecho de que la fábula presente como personajes principales a los animales, criaturas que poseen el don de atraer a los niños, ya que les resultan muy próximos, y con los que consiguen relacionarse fácilmente[12].

Las fábulas se destinaron al público infantil debido a los *aexempla* que encierran. Utilizándose siempre con objetivos claramente pedagógicos, la pequeña narrativa, con *aexemplum*, serviría de instrumento de aprendizaje, fijación y memorización de los valores morales postulados por la sociedad[13].

La utilización pedagógica de las fábulas ha sido, por lo tanto, un objetivo muy definido -la transmisión de los valores por los que se orienta una sociedad: «todo aquello que una sociedad incorpora como código de valores o desvalores a pautar el comportamiento de sus ciudadanos, (…) está expresado (o debe estarlo) en la literatura que los adultos destinan a los más jóvenes, -para que estos conozcan tal "código" desde y lo incorporen desde muy pronto…» (Coelho, 1984: 5)[14].

Un análisis detallado de la fábula *La cigarra y la hormiga* de Esopo y de sus versiones[15] nos permite establecer que, hasta los inicios del siglo XIX, la ideología y los valores vehiculados se basan en el elogio de la acumulación de riquezas, como consecuencia del trabajo, el esfuerzo, la persistencia y la previsión, cualidades atribuidas a la hormiga, como oposición a la vida caótica, incauta, hedonista y desviada de la norma, que encarna la cigarra. De hecho, hasta el siglo XIX, los textos se encuentran impregnados de la ideología «tener es poder», esto es «seul celui qui a du pouvoir peut exercer sa volonté, (…), amasser de l'argent et des terres, (…) être couronné de récompenses et jouir d'un prestige social» (Zipes, 1986: 19) y la hormiga, representante de los valores vigentes en las sociedades de la época, aparece como ejemplo a seguir.

[10] Sobre este asunto cf. Zaragoza Canales (2000: 186).

[11] Jean-Jacques Rousseau (1999: 110) objeta a esta utilización de la narrativa en la formación de los niños y los jóvenes, sobre todo la utilización de las fábulas considerando que «il n'y en a pas un seul qui les entende. Quand ils les entendraient, ce serait encore pis; car la morale, en est tellement mêlée et si disproportionnée à leur âge, qu'elle les porterait plus au vice qu'à la vertu».

[12] Sobre este asunto cf. Amaral (1983) y Held (1977).

[13] Según Mesquita (2002: 68), la fábula es «un producto espontáneo de la imaginación, (...) que consiste en una narrativa ficticia breve, escrita en estilo sencillo y fácil, destinada a divertir e instruir, realzando, bajo acción alegórica, una idea abstracta, permitiendo, de esta forma, presentar de manera aceptable, muchas veces incluso agradable, una verdad moral, o que de otro modo sería árido o difícil».

[14] A este respecto, Teresa Colomer (1998: 135) considera que «formas y valores se han trasladado a los libros infantiles y juveniles y pueden detectarse allí de la misma manera que en la familia o en la escuela»

[15] En el análisis elaborado, los textos se consideraron por el orden cronológico de su primera edición, de acuerdo a la información recogida en las propias obras y en el *Diccionario de Literatura* (Coelho, 1987).

De hecho, la fábula de Esopo (siglo VI a. C.) y sus siguientes versiones, de La Fontaine (siglo XVII) a Curvo Semedo (principios del siglo XIX), presentan la glorificación del personaje de la hormiga, cuyo estatus de riqueza, junto con el prestigio social que conlleva, le confieren la autoridad para decidir sobre la suerte de su antagonista, evidenciando los valores que las sociedades occidentales acarician hasta el siglo XIX: el trabajo, como fuente de riqueza material, asociado al sufrimiento que le otorga dignidad, ennoblece y redime al individuo[16].

A finales del siglo XIX, esa posición ideológica se vuelve difusa, puesto que denota algún malestar en la condena del personaje de la cigarra, comenzando a entenderse que el comportamiento de ninguno de los personajes es el ideal. De este modo, vemos que en la versión de Henrique O'Neill (finales del siglo XIX), el narrador presenta una posición ambigua, ya que condena a ambos personajes, manifestando dudas sobre sus actitudes. Sin embargo, la condena de la cigarra sigue presentándose más evidente: «No anduvo bien la hormiga, / pero la cigarra peor» (O'Neill, 2004: v. 44-45). En la versión de João de Deus (también de finales del siglo XIX), esta condena es evidente, pero se encuentra atenuada, ya que no existe una exaltación del valor del trabajo de la hormiga, presentándose ésta como poseedora de bienes, sin que dicha postura esté asociada al esfuerzo y a la previsión para conseguirlos.

A principios del siglo XX, comienza a esbozarse una empatía relacionada con el personaje de la cigarra, denotándose un reconocimiento y una valoración positiva de su intervención artística en la sociedad, al mismo tiempo que se presagia la conciencia de la necesidad de una redistribución de la riqueza, independientemente del tipo de trabajo realizado. Así, la cigarra comienza a emerger como símbolo de un trabajo inmaterial, símbolo de los valores estéticos.

En la versión de António Botto (siglo XX), la cigarra asume una conciencia cívica, no solo en la defensa de los valores del patrimonio natural común, sino también en el incentivo para la creación de una conciencia crítica, que se manifiesta en su preocupación por la educación del gusto de su propia prole: «Madre cigarra, reprendiéndolas, intentaba educarles el gusto, cantado con finísima voz de artista varias canciones de sugestiva expresión» (Botto, s/d: 55). La hormiga, a su vez, comienza a ser castigada en dos vertientes: ya sea en su vida personal, pasando a estar asociada a la tristeza y a la soledad, ya sea en su estatus, que comienza a cuestionarse.

Con Adolfo Simões Müller (siglo XX), se produce un ligero intento de armonizar los valores prácticos con los valores hedonísticos, aunque la coyuntura política vigente en Portugal, el Estado Nuevo, sigue favoreciendo la prevalencia de los primeros, que se encuentran profundamente arraigados en la sociedad de la época.

En la versión de Miguel Torga (1976), la única que no fue destinada al público infantil, nos encontramos ante una perspectiva de condena de ambos personajes y de los valores que representan: a la cigarra la enflaquece el hambre, mientras que su antagonista perece de hartura… Esta fábula se apropia de la situación intertextual establecida por el lector para reiterar la necesidad de adopción de otros valores que conduzcan a la creación de un hombre nuevo, despojado de los valores e ideologías que le han regido hasta entonces.

A mediados del siglo XX, en las versiones de Alexandre O'Neill (2005)[17] y José Paulo Paes (2006)[18], se reconoce la equivalencia de los tres tipos de valores –los prácticos, los hedonísticos y los estéticos– enalteciéndose la contribución canora de la cigarra al beneficio de todos: «Mas sin la cantiga/

[16] Sobre este asunto, recordamos la expulsión de Adán y Eva del paraíso, condenados a arrancar el sustento de la tierra con el esfuerzo de su trabajo y el sudor de su frente, forma encontrada por Dios para castigar su desobediencia y como forma de expiación de la propia culpa (Gén.3: v. 17-19).

[17] Cabe destacar que esta versión apareció por vez primera incluida en el libro de poesía de este autor titulado *Feira Cabisbaixa*, en 1965.

[18] La versión de esta fábula se editó por vez primera en 1989, fecha a la que nos remitimos para su análisis.

de la cigarra/ que distrae de la fatiga, / sería una gran tortura/ el trabajo de la hormiga» (Paes, 2006: s/p).

En la última década de este siglo, con la versión de Garner (1996: 27-32), nos encontramos con la adopción de la ideología diametralmente opuesta: se condena abiertamente a la hormiga y se desprecia el valor material, se enaltece a la cigarra, que se pone al servicio de los valores asociados a la educación, la multiculturalidad y la posibilidad de compartir conocimientos y experiencias.

A principios del siglo XXI existe una especie de recuperación de los valores e ideologías vehiculados hasta principios del siglo XIX, en la versión de Maria Alberta Menéres (2002: 12-13). Pensamos que a este hecho no es ajena la irrupción de la cultura yuppie en la última década del siglo XX, la cual considera los valores del trabajo como forma de adquirir relevancia económica y estatus social[19]. No obstante, es aún de este siglo la única versión recogida, la de Vítor Rocha (2004: 23-28), que establece el conflicto ideológico dentro de la misma especie. Se asume así, no solo una crítica clara a toda la especie, sino también una ruptura con el sistema social vigente. En esta versión, la asunción de una postura que identifica a la hormiga con la cigarra no conduce a la primera al anatema, antes lo reconfigura en un estado de felicidad en el que es ayudada por la solidaridad de sus semejantes, que reconocen su coraje y lo acertado de su opción de vida. La versión posterior de Hipólito Clemente (2006: 73-75), ideológicamente más amena, refleja solo la dimensión solidaria entre las especies y la aceptación plena de otros modos de vida.

En la actualidad, las sociedades occidentales viven una época agitada y truculenta. Inmersas en el progreso científico y tecnológico, que se abre a la pluralidad y a diferentes diálogos polifónicos, son también sociedades que viven «momentos de crisis de los valores tradicionalmente considerados universales, básicos y mínimos para la vida y la convivencia (…) y de predominio de otros que se derivan del estado de bienestar en el que vivimos, tales como el dinero, el placer y el éxito» (Borda Crespo, 2000: 30).

En la fábula que nos ocupa, *La cigarra y la hormiga*, así como en sus versiones, nos encontramos con el binomio adopción/rechazo de determinadas categorías de valores, exaltándose las que son consideradas más relevantes para la época en que nació cada una de ellas. De este modo, podemos comprobar que existe una constancia en la sublimación de determinados valores como los del trabajo, del espíritu de sacrificio y de la constancia, encarnados por el personaje de la hormiga en las versiones escritas hasta el siglo XIX. Por otro lado, en las versiones del siglo siguiente, se acentúan los valores de la alegría, la felicidad, el placer de compartir y la solidaridad En pleno siglo XX, los valores propalados consideran sobre todo la tolerancia, la comprensión y el respeto por el otro, a veces tan diferente de nosotros, pero cuya diferencia puede constituirse como una complementariedad de nosotros mismos.

Según lo arriba expuesto, podemos concluir en que los textos literarios transmiten, inevitablemente, muchos de los valores y la ideología dominantes en la época en que fueron escritos. Con el paso del tiempo, las sociedades, los grupos y los individuos que las componen, sufren transformaciones, lo que lleva a que la ideología predominante en una determinada época se altere y, por consiguiente, los valores e ideologías vehiculados por los textos se modifiquen asimismo. Aquello que en una época determinada se entendía como un valor a defender y asimilar, se constituye como contravalor, pasando a ser despreciado y condenado en una

[19] Sobre este asunto, señalamos que el término yuppie es una abreviatura de la expresión inglesa "Young Urban Professional", que se refiere a jóvenes profesionales entre los 20 y los 40 años, que tienen una situación financiera entre la clase media y la media alta, y que se caracterizan por un obstinado individualismo, por el éxito profesional y por el consumo de bienes materiales de lujo, especialmente 'el último grito' de la moda: automóviles de gama alta, ropa 'prêt-à-porter' de modistos famosos, teléfonos móviles de última generación, etcétera De acuerdo con el estereotipo, muestran su nivel de vida a través de un conjunto de actividades que van desde las vacaciones en la nieve, a la práctica de deportes como el squash, el tenis y el golf, la afición por la comida japonesa, etcétera.

época posterior, para volver a ser valorado en otro período temporal. De este modo, no constituye factor de extrañeza que esa alteración sea perceptible en los textos de literatura infantil en general, y en la fábula *La cigarra y la hormiga* en particular, pues son aquellos que las sociedades consideran adecuados para la educación y formación de sus ciudadanos más jóvenes. Bajo este prisma, nos queda constatar, como Maria Tatar (1993: 230), que: «the prominence of certain stories is in itself symptomatic of cultural production –of the way in which culture constitutes itself by constituting us».

Referencias bibliográficas

ABRAMOVICH, F. (1989). *Literatura Infantil – Gostosuras E Bobices*. São Paulo: Editora Scipione.

AMARAL, Mª L. (1983). *Criança é Criança: Literatura infantil e seus problemas*. Petrópolis: Vozes.

BALÇA, Â. (2006). «"Era uma vez..." Da literatura infantil à educação para a cidadania» *in* Fernando Azevedo (org.). *Actas do II Congresso Internacional Centro e Margens na Literatura para Crianças e Jovens (CD-Rom)*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

– (2007). «Formar leitores literários: contributos para uma perspectiva global» in *Lectura y Universidad*. Badajoz: Universidad de Extremadura, 188-193.

BORDA CRESPO, Mª I. (2000). «Ideología y valores éticos en la literatura infantil y juvenil española actual» *in Puertas a la lectura*. Universidad de Extremadura, Vicerrectorado de Acción Cultural, nº 3, 28-32.

BOTTO, A. (s/d). «A cigarra e a formiga» *in Os contos de António Botto*. Lisboa: Livraria Bertrand.

BRAVO-VILLASANTE, C. (1989). *Ensayos de Literatura Infantil*. Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

CHARLOT, B. (1979). *A Mistificação Pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar.

CLEMENTE, H. (2006). «Fábula Revisitada» *in* Elisa Costa Pinto e Vera Saraiva Baptista, *Plural 7º*. Lisboa: Lisboa Editora.

COELHO, J. do P. (1987). (Dir.) *Dicionário de Literatura*. Porto: Figueirinhas.

COELHO, N. N. (1984). *Literatura Infantil: História, Teoria, Análise*. S. Paulo: Quíron.

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

– (1999). *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil*, Madrid: Síntesis.

– (2005). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

COMELLAS, J. (1996). «Valores morales y literatura» *in CLIJ* nº81 (Março 1996), 13-17.

CRESPI, F. (1997). *Manual de sociologia da cultura*. Lisboa: Estampa.

DEFOURNY, M. (1999). «Literatura Juvenil, entre normalização e liberdades» *in* José António Gomes e Patrick Zimmermann (coords.) *Do Dragão ao Pai Natal – Olhares sobre a literatura para a infância*. Porto: Campo das Letras, 15-24.

DURKHEIM, É. (1999). *Éducation et Sociologie.* Paris: Quadrigue/PUF.

DEUS, J. de (1999). «A cigarra e a formiga» *in Campo de Flores I*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

ESOPO (1997). "A cigarra e a formiga" *in Fábulas*. Santiago de Compostela: Laiovento.

FONTAINE, J. de la (2002). «La cigale et la fourmi» *in Fables*. Paris: Le Livre de Poche.

GARNER, J. F. (1996). «A formiga e a cigarra» *in Contos de fadas politicamente correctos: contos de sempre nos tempos modernos*. Lisboa: Gradiva.

HELD, J. (1977). *L'Imaginaire au Pouvoir: les énfants et la Littérature fantastique.* Paris: Éditions Ouvrières.

HOLLINDALE, P. (1988). «Ideology and the Children's Book», *Signal*, 55 (January), 11-30.

HOURIHAN, M. (1997). *Deconstructing the Hero: Literary Theory and Children's Literature*. London & New York: Routledge.

LIVRO, Amigos do (s/d) (ed.). *O mundo maravilhoso dos animais*. Lisboa: Amigos do Livro.

MENÉRES, Mª A. (2002). «A cigarra e a formiga» *in 100 Histórias de todos os tempos*. Porto: Asa Editores.

MESQUITA, A. (s/d). *A estética da recepção na literatura infantil*, http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/armindo01.rtf (sítio consultado em 7/6/2007: 1-10).

– (2002). «A comédia humana dos animais» in Armindo Mesquita (coord.). Pedagogias do Imaginário. Olhares sobre a Literatura Infantil. Lisboa: Asa, 68-77.

MONTEIRO, S. M. (2007). *O fio e a trama, a criança nas malhas do poder ou «A cigarra e a formiga»: contribuição para uma construção da identidade social*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade do Minho, Braga: Instituto dos Estudos da Criança – Universidade do Minho (texto policopiado).

MÜLLER, A. S. (1950). «As cigarras e as formigas» *in O Livro das Fábulas*. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade.

O'NEILL, A. (2005). «Velha fábula em Bossa Nova» *in Poesias completas*. Lisboa: Assírio & Alvim.

O'NEILL, H. (2004). «A cigarra e a formiga» *in Fábulas*. Lisboa: Caminho.

PAES, J. P. (2006). «Sem barra» *in Olha o Bicho*. São Paulo: Ática.

PATRÍCIO, M. (1993). *Lições de Axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

ROCHA, V. (2004). «Formiga rabiga com jeito para a cantiga» *in Contos com Bicho*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

ROUSSEAU, J.-J. (1999). *Émile ou De l'éducation*. Paris: Garnier.

SEMEDO, C. (s/d). «A formiga e a cigarra» *in Fábulas*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

SENÍS, J.(2004). «Textos con necesidades críticas especiales. Propuestas para el estudio de valores en los libros de Lengua de Primaria» *in* Santiago Yubero, Elisa Larrañaga y Pedro C. Cerrillo (coord.). *Valores y Lectura. Estudios multidisciplinares*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 39-64.

SHAVIT, Z. (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Caminho.

STEPHENS, J. (1992). *Language and Ideology in Children's Fiction*. London: Longman.

TATAR, Mª. (1993). *Off with their Heads! Fairy Tales and the Culture of Childhood*. New Jersey: Princeton University Press.

TORGA, M. (1976). «Fábula de Fábula» *in Diário VIII*. Coimbra: Coimbra Editora.

VELOSO, R. M. e RISCADO, L. (2002). «Literatura Infantil, Brinquedo e Segredo», *in Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, nº 10, 26-29.

YUBERO, S., LARRAÑAGA, E. y CERRILLO, P. C. (2004) (coord.). *Valores y Lectura. Estudios multidisciplinares.* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

ZARAGOZA CANALES, F. (2000). «La educación en valores y la literatura infantil y juvenil actual» *in Puertas a la lectura*. Universidad de Extremadura, Vicerrectorado de Acción Cultural, nº 3, 184-188.

ZILBERMAN, R. (1985). *A Literatura Infantil na Escola*. São Paulo: Global.

ZIPES, J. (1986). *Les contes de fées et lart de la subversion*. Paris: Payot.

Querol Julián, Mercedes
"Análisis contrastivo de las traducciones al español y catalán de *The Giraffe and the Pelly and Me* de Roald Dalh", en *Revista OCNOS* nº 6, 2010, p. 71-86. ISSN 1885-446X.

Análisis contrastivo de las traducciones al español y catalán de *The Giraffe and the Pelly and Me* de Roald Dalh

Mercedes Querol Julián
Universitat Jaume I, Castelló

PALABRAS CLAVE:
Traducción de literatura infantil, análisis contrastivo, cambio de identidad, percepción.

RESUMEN:
En este estudio se hace una propuesta de análisis contrastivo de las traducciones en español y catalán de un libro infantil escrito originalmente en inglés. Desde una perspectiva multidisciplinar. Se consideran tanto las normas preliminares (aspectos externos al texto), como las operacionales (aspectos relacionados directamente con el texto). El análisis muestra como las desviaciones del original en muchos casos ayudan a construir la identidad de los personajes, la cual difiere en los tres libros; por tanto se prevee que la percepción de la historia por sus lectores también será diferente en las tres lenguas.

KEYWORDS:
Children's literature translation, contrastive study, change of identity, perception.

ABSTRACT:
The present study is a contrastive analysis of two translations into Spanish and Catalan of a children's book in English. A multidisciplinary approach adopted to analyse both preliminary norms (external agents to the text), and operational norms (about the text). The study reveals deviations from the original which may help to build the characters' identify differently in the three books. Furthermore, it is foreseen that the perception of the story will be also different in the three languages.

1. Introducción

En este trabajo se lleva a cabo un análisis de la traducción al español y catalán del libro *The Giraffe and the Pelly and Me* de Roald Dahl. La traducción al español utilizada en el análisis es *La Jirafa, el Pelícano y el Mono* (Alfaguara, 2005, 21ª edición); y la traducción al catalán *La Girafa, el Pelicà i jo* (Alfaguara y Voramar, 1997). La edición del texto original en inglés es de Puffins Books (2001). *The Giraffe and the Pelly and Me* fue publicada por primera vez en 1985 (Jonathan Cape, Londres), dos años más tarde se traduce al español (Altea, Taurus, Alfaguara) y no es hasta 1994 cuando aparece la traducción al catalán (Alfaguara y Voramar). Las ilustraciones de los libros son de Quentin Blake, como lo fue de la mayor parte del trabajo de literatura infantil y juvenil de Roald Dahl.

Este trabajo persigue la finalidad de, en primer lugar, identificar las divergencias (textuales y no textuales) que aparecen en las traducciones respecto del original que puedan provocar cambios en la lectura del libro. En segundo lugar se tratará de identificar en qué sentido pueden afectar estas diferencias.

Se trata de un análisis descriptivo, utilizando para ello un marco teórico polisistemático, basado principalmente en las normas de traducción definidas por Toury (1980, 1995). De manera muy sintética Toury distingue entre las normas *preliminares*, y las normas *operacionales*. La descripción de estas normas es el punto de partida para el análisis contrastivo de las traducciones con el texto original. El modelo de análisis que propongo trata de adaptar diversos modelos ya adoptados en otros estudios y que servirán de herramienta para organizar, dentro de las normas preliminares y operacionales, los aspectos analizados que proporcionen información relevante para el objetivo del trabajo.

El estudio no pretende llevar a cabo un análisis exhaustivo de las traducciones, por lo tanto hay muchos aspec-

* Fecha de recepción: 10/03/2008
Fecha de aceptación: 16/11/2009

tos textuales que no son considerados aquí. Se trata de un estudio que sirva de introducción a este tipo de análisis contrastivo donde, lejos de pretender identificar problemas en las traducciones, llevo a cabo un análisis global de los libros adoptando la posición del lector infantil e identificando, desde esta perspectiva, exclusivamente aquellos elementos con los que se encuentra en la lectura que difieren del original y que puedan contribuir en algún sentido a cambiar la interpretación que este hace del libro, la historia o los personajes.

2. Modelo de análisis

El modelo de análisis adopta una perspectiva multidisciplinar la cual se nutre, como ya he comentado, de diversos modelos empleados por investigadores de literatura infantil y juvenil y de traducción literaria articulados en torno a las normas de traducción propuestas por Toury. Por otra parte, los trabajos de análisis contrastivo de traducciones de textos infantiles y juveniles son también un referente en este estudio. De estos cabe destacar el trabajo de Pascua (2000) sobre la traducción al español de *Alice's Adventures in Wonderland* (Lewis Caroll), o el libro editado por Ruzicka y Lorenzo (2003) donde se describen las traducciones realizadas en las cuatro lenguas oficiales en España de *A Study in Scarlet* (sir Arthur Conan Doyle), y *Liebe Susi! Lieber Paul!* (Chirstine Nöstlinger).

Toury (1980, 1995) estableció dos grandes bloques de normas: a) las normas *preliminares*, las cuales tienen que ver con la existencia y naturaleza de una política de traducción definida, y la tolerancia para traducir de otras lenguas diferentes de la lengua original del texto; y b) las normas *operacionales* que se refieren a las decisiones tomadas durante la traducción. Estas últimas subdivididas a su vez en *matriciales* (las que rigen el material disponible en la lengua meta para sustituir el de la lengua origen, la posición del mismo en el texto y la segmentación textual) y *lingüístico-textuales* (se relacionan con la selección de material para formular el texto meta o para sustituir el original). Como ya he apuntado, son varios los estudios (García de Toro 2002, Marcos 2003, Lluch 2003, Pascua 2003, Ruzicka y Lorenzo 2003) que adoptando este marco teórico muestran diferentes aspectos a considerar dentro de cada norma de traducción. En este sentido, la revisión de estos trabajos, que describo a continuación, y un estudio preliminar han posibilitado el diseño del modelo de análisis que finalmente he adoptado. La finalidad es crear una herramienta que permita sacar a la luz aquellos aspectos de las traducciones que potencialmente generan en el lector una percepción diferente de la lectura del libro original.

El punto de partida del estudio será descriptivo, con este fin y para facilitar el análisis contrastivo del texto se creó un corpus electrónico paralelo en las tres lenguas. Tal y como he apuntado, se llevó a cabo un análisis previo de los aspectos propuestos en la revisión teórica, con el fin de valorar su contribución para identificar posibles diferencias en la percepción de los lectores.

2.1. Normas preliminares

En relación con las normas preliminares, Marco (2003) adopta en su estudio el concepto de norma según Toury, incluyendo dentro de las normas preliminares los siguientes aspectos: la colección de la traducción, el lector de la traducción y el traductor dentro de la colección. Por otra parte Pascua (2003: 71), aunque no utiliza la terminología de norma, respalda con sus «años de estudio y experiencia» (ver también Pascua 1998 y 2000) posibles factores que influyen en el análisis de las traducciones y que se ajustarían de igual modo a las normas preliminares: la relación entre autor original y autor-

traductor meta, el lector original y el autor meta, las funciones del texto original y del texto meta, la recepción de los textos en los respectivos sistemas, así como la situación del autor y el traductor en sus sistemas.

El análisis previo muestra que de los aspectos abordados por Marco y Pascua, los cuales son indudablemente reveladores en los trabajos desarrollados por estos autores, para el propósito que persigue el presente estudio el análisis se debería centrar exclusivamente en la situación del autor en los dos sistemas.

2.2. Normas operacionales

Toury distingue dentro de las normas operacionales las matriciales y las lingüístico-textuales. Respecto a las normas matriciales, Marco (2003) se centra en el estudio de los paratextos, las omisiones y adiciones textuales, y la división del texto en párrafos. Este último aspecto no se considera en el presente estudio ya que las diferencias aparecen únicamente en los diálogos y derivan de la propia naturaleza de la lengua y no de la traducción.

En relación a los paratextos, Lluch (2003) en su propuesta de análisis de narrativas infantiles y juveniles, incluye a los paratextos como primer nivel de análisis antes del texto, adoptando la teoría de Genette (1982) más abierta que aquellas que consideran que los paratextos son sobre todo textos escritos (como es el caso del análisis llevado a cabo por Marco). Sin embargo, en el presente estudio se han seguido las directrices de Lluch (ibid.: 37) quien sostiene que: «[…] en el caso de la literatura infantil consideraríamos también paratextos las manifestaciones icónicas como las ilustraciones que acompañan al texto[…]». Las ilustraciones que acompañan al texto según Oittien (2000) interaccionan con este generando en la mente del lector una construcción, permitiéndole visualizar una escena, los personajes y el escenario completo de la historia. Por otra parte, de acuerdo con Nodelman (1988), entre otros, un libro ilustrado solo puede ser decodificado si se consideran tanto las palabras como las imágenes. Esta decodificación la llevará a cabo el lector pero previamente lo ha de hacer el traductor para ser capaz de elaborar una traducción completa del libro, ya que «The visual message of a book influences the verbal message and vice versa» (Oittinen 1993: 330). Pascua (2003) también considera los paratextos en un sentido más amplio, denominándolos elementos extratextuales o macroestructurales. Se refiere, entre otros elementos, a la portada y contraportada, y las ilustraciones de estas. A este respecto, en un trabajo previo dirigido por Colomer (2002), se enfatiza la importancia de estos elementos apuntando: «Portada y contraportada son los dos límites físicos de la historia que se contiene en su interior, pero ambas empiezan ya a darnos información sobre lo que podemos esperar de ella. Incluso, a veces, sus imágenes pueden adquirir protagonismo y colaborar de forma activa con la narración» (ibid.: 22). Los paratextos que analizo en este trabajo son de dos tipos: los de la colección y los de la narración. De los primeros me centraré en la portada, y de los segundos en las ilustraciones que acompañan al texto.

El análisis de las normas lingüístico-textuales se aborda siguiendo el modelo de análisis de García de Toro (2002), basado en las propuestas de Hatim y Mason (1990) y Baker (1992) y aplicado en el trabajo que la misma autora hace sobre la traducción al español de tres novelas catalanas (García de Toro 2005). Esta autora diferencia tres niveles de análisis: nivel *textual-contextual*, nivel *textual* y nivel *de la palabra*. En el nivel textual-contextual se estudia la dimensión semiótica, la pragmática y la comunicativa. En el nivel textual se aborda la cohesión según la clasificación propuesta por Halliday y Hasan (1976), estos autores distinguen entre los mecanismos de cohesión grama-

tical (ver Querol-Julián 2005) y los de cohesión léxica. En el nivel de la palabra se distinguen dos subniveles el que va más allá de la palabra y el de la palabra. Basándome en el análisis previo, el estudio de las normas lingüístico-textuales se llevará a cabo con el análisis de los siguientes aspectos: la entonación, las formas de tratamiento, el registro y el léxico. Los tres primeros pertenecen al nivel textual-contextual, y el último al textual. Dejo fuera del análisis aspectos relacionados con el nivel de la palabra ya que los resultados previos no aportan información significativa para el objetivo del trabajo.

La Figura 1 ilustra de forma esquemática el modelo de análisis que he seguido en el trabajo.

Figura 1. Modelo de análisis.

1. NORMAS PRELIMINARES
Situación del autor en los sistemas
2. NORMAS OPERACIONALES
2.1. Normas matriciales
Paratextos de la colección y de la narración
Omisiones
2.2. Normas lingüístico-textuales
Entonación
Formas de tratamiento
Registro
Léxico

Este modelo de análisis no está formado por compartimentos estanco, por tanto aspectos que quedan reflejados en un nivel pueden estar conectados con los de otro nivel. Es el caso del análisis de las ilustraciones que son consideradas paratextos dentro de las normas matriciales, pero que como ya he justificado previamente están intrínsicamente ligadas al discurso escrito y su análisis, al igual que su lectura, no puede hacerse separado del texto.

3. Análisis de los resultados

En esta sección paso a describir y comentar los resultados más relevantes que he encontrado tras la aplicación del modelo de análisis propuesto en la sección anterior.

3.1. Normas preliminares

La contribución de las normas preliminares en este estudio se limita a valorar la influencia en el lector de la situación del autor en los dos sistemas, el inglés y el español[1]. En primer lugar hay que destacar el reconocimiento que Roald Dahl tiene dentro de la literatura infantil y juvenil inglesa. Se trata de un reconocimiento popular del que no goza en la sociedad española en el momento en que se publican las traducciones. Sirva como ejemplo de la proximidad social inglesa el hecho de que se pueda visitar la casa donde el escritor vivió y trabajó en Aylesbury, convertida ahora en museo «The Roald Dahl Museum and Story Centre»; además de disponer de una página Web oficial (www.roalddahl.com) que aunque obviamente no es exclusiva de los lectores ingleses sí que limita su visita exclusivamente a aquellos que conozcan la lengua. Este reconocimiento social y cultural precede a la obra de Roald Dahl asegurando de este modo la aceptación de sus libros. Los lectores ingleses, por tanto, parten de unos antecedentes culturales previos a la lectura del libro. Sin embargo, el público de literatura infantil español (entendiendo aquí padres y niños que no siguen una lectura guiada por un experto) no parten de estos antecedentes y se enfrentan al libro en español o catalán con expectativas diferentes a las de un lector inglés. Como veremos en el análisis de los paratextos de la colección, el nombre del autor se utiliza como un argumento de venta en la edición inglesa (es el elemento de texto que ocupa más espacio en la portada y contraportada). Esta estrategia de venta no ha sido utilizada en las traducciones donde el nombre queda relegado a un segundo plano en las ediciones analizadas.

Sin embargo, es importante mencionar que la publicación en lengua española del trabajo de Roald Dahl ha cambiado, sacando a la luz la «invisibilidad» del autor. La editorial española

[1] Considero la traducción española y la catalana dentro del mismo sistema.

dispone en estos momentos de una colección exclusiva del autor, denominada *Biblioteca Roald Dahl*. Esta colección visualmente sigue el diseño de la portada y contraportada de la edición en inglés antes comentada (se evidencia pues una clara conexión entre las editoriales que no abordaré aquí). Este cambio de situación en la publicación española considero que contribuye muy positivamente a cambiar la situación de Roald Dahl dentro del sistema dando a conocer al lector español su obra. Esta aproximación modificará en cierta medida cómo se enfrenta el lector al libro de un autor que le es conocido.

3.2. Normas operacionales

El análisis de las normas operacionales nos proporcionará información inestimable a la hora de valorar cómo pueden afectar en el lector las divergencias encontradas en las traducciones. Recordemos en este punto que dentro de las normas operacionales se distinguen dos tipos de normas, las matriciales y las lingüístico-textuales. El resultado del análisis de estas normas se detalla a continuación.

3.2.1. Normas matriciales

El estudio previo de las normas matriciales muestra que los aspectos que pueden aportar mayor claridad al objetivo del trabajo es el análisis de los paratextos y las omisiones.

Los paratextos

En este trabajo se consideran paratextos todos los elementos visuales que acompañan al texto y su relación con este. Basándome en esta breve descripción llevo a cabo el análisis de los paratextos que se encuentran en la colección, es decir aquellos que el lector va a encontrar antes de leer la historia, y aquellos que aparecen durante la narración. Considero que tan importante son los unos como los otros, sin embargo cumplen funciones diferentes en momentos diferentes de la lectura. Veamos a continuación la importancia de estos elementos y la posible influencia que pueden tener en el lector las divergencias encontradas en ellos.

El primer tipo de paratextos que abordo en el estudio son los paratextos de la colección. Este estudio se centra en el análisis de las divergencias de los elementos visuales que aparecen en la portada de los libros, así como las de los elementos textuales y su diseño. La portada y contraportada son relevantes en la lectura del libro puesto que, siendo los dos límites físicos de la historia, anticipan información sobre lo que el lector puede encontrar en ella; creando así expectativas que solo se verán si cumplirán o no al final de la lectura. Los elementos que aparecen en la portada, su tamaño y diseño, pueden ser más o menos atractivos para los niños y generar de este modo mayor o menos interés por comenzar la lectura, o incluso por elegir el libro para ser leído.

Las diferencias más destacables entre las portadas de las traducciones y el libro original son las siguientes. En primer lugar, el nombre del autor es el elemento textual más importante en la edición en inglés, ocupando una posición destacable a lo largo del margen izquierdo. En las traducciones no ocurre esto. El nombre aparece debajo del título de forma discreta si se compara con el tamaño y tipo de letra, y el color del nombre en inglés, mucho más atractivo y grande. Como ya se ha comentado, esta diferencia puede ser interpretada del siguiente modo: la edición en inglés utiliza el nombre del autor como argumento de venta, aprovechando el conocimiento que los lectores tienen de Roald Dahl. Es decir, los lectores ingleses parten con unos antecedentes sobre la obra del escritor, previos a la lectura que pueden condicionar la elección del libro. En el caso de existir estos antecedentes en los lectores de lengua española o catalana, no son tan explotados

en la edición de sus portadas. Podemos decir que la selección de los libros traducidos se realiza posiblemente bajo otros criterios no tan obvios a primera vista como es el nombre del autor. Sin embargo, no se puede hablar solamente de la influencia del autor en la selección del libro en la edición inglesa. Las referencias que puedan tener los lectores sobre Roald Dahl, por insignificantes que sean, generarán de entrada ciertas expectativas antes de empezar a leer la historia que no aparecerán el aquellos lectores que desconocen por completo a este autor.

Siguiendo con los elementos textuales de la portada, en general el tipo de letra utilizado en la edición inglesa es más atractiva que la utilizada en las traducciones, tratando de representar una escritura manual desalineada, imperfecta y personal. Por insignificante que pueda parecer, el tipo de letra transmite desde un primer momento un mensaje en el lector diferente. Este carácter personal impreso en la edición inglesa puede transmitir acercamiento al lector y diversión, valores que considero no son tan claramente transferidos con el tipo de letra utilizado en las traducciones.

Otro aspecto textual que me gustaría destacar de las portadas es el título del libro. El libro en inglés se titula *The Giraffe and the Pelly and Me*, en español *La Jirafa, el Pelícano y el Mono*, y en catalán *La Girafa, el Pelicà i jo*. Como veremos a continuación en el comentario de las ilustraciones, en la portada aparecen cuatro personajes de la historia: tres animales (una jirafa, un pelícano y un mono), un niño (Billy) y un anciano (el Duque). El lector al observar la portada tratará de encontrar una relación entre las imágenes y el título del libro. En este caso, el título es una enumeración de tres de los personajes de la historia. En el libro en español la asociación imagen-título viene hecha, el lector está frente a la enumeración de los tres animales. Sin embargo, tanto en la edición en inglés como en catalán, ya en este primer contacto con el libro se está invitando al lector a jugar, a desarrollar su imaginación. En lugar de proporcionar esta asociación, la identidad del tercer personaje se mantiene velada, refiriéndose a él como «Me» o «jo» respectivamente. El lector podría seguir aquí la siguiente lógica, tenemos una enumeración de tres personajes y una ilustración donde aparecen tres animales por tanto el tercer personaje del título es el Mono, como en la edición en español. Esto podría crear la expectativa de que el personaje principal de la historia fuese el Mono, y por tanto el narrador de la historia quien, ya cumpliendo con su función, nos está presentando el libro. Sin embargo, el narrador es el niño. El lector tendrá que leer la historia para encontrar la solución al título. Esta es una frase que aparece a las canciones que utiliza el Mono en dos momentos de la historia para presentar el trabajo de limpiaventanas que realiza junto a sus amigos: «The Giraffe and the Pelly and me!», «¡la Jirafa, el Pelícano y yo!», y «¡la Girafa, el Pelicà i jo!».

Concluiré el análisis de los paratextos de las portadas comentando las diferencias que encuentro en las imágenes que pueden ocasionar cambios significativos en el lector. Señalar en primer lugar que la ilustración de la portada de las dos traducciones es la misma. Lo más destacable en este sentido es que la ilustración de las traducciones contiene más información. Mientras que en la edición en inglés aparece una única escena con los cinco personajes, en las traducciones hay dos escenas. El imaginario que crea el lector de las traducciones se duplicará respecto al del lector de la edición en inglés, tratando de imaginar qué sucede en cada una de las escenas.

El segundo tipo de paratextos estudiados son aquellos que el lector encuentra durante la narración, es decir las imágenes que acompañan a la narración de la historia. Para llevar a cabo el

análisis propongo una taxonomía de los diferentes tipos de divergencias encontradas en las ilustraciones de las traducciones. Con este propósito he seguido la terminología utilizada en las clasificación de las técnicas traductológicas de textos. No hay que perder de vista que, posiblemente, las diferencias que encontraremos entre las traducciones y el libro en inglés se deban principalmente a motivos editoriales más que a aspectos relacionados con la traducción.

Así pues, tras el análisis contrastivo de las ilustraciones se identificaron siete tipos de divergencias, aunque en muchos ejemplos estas no aparecen de manera aislada. En la Tabla 1 se representa el resultado del análisis cuantitativo.

Tabla 1. Tipo de divergencias en las ilustraciones

	Edición en español	Edición en catalán
Reducción	19	20
Ampliación	3	3
Omisión	8	8
Adición	3	4
Modificación	27	27
Transposición	3	4
Particularización	2	2
Generalización	4	4

Las divergencias encontradas fueron:

a. Reducción, la escena se representada con menos elementos que en la edición en inglés. La reducción puede ser de dos tipos: no se representa algún personaje que sí que aparece en la escena original, o no se representa el escenario, o detalles del escenario donde ocurre la acción. En algunos casos se dan los dos tipos de reducciones a la vez. Considero que este tipo de desviación puede generar pérdidas considerables en la lectura, sobre todo la reducción del escenario. El texto de la literatura infantil no se caracteriza por tener extensas descripciones, ya que se trata de lecturas cortas donde se prioriza la acción. Es en las ilustraciones donde estas descripciones cobran protagonismo, dándole importancia a ciertos aspectos textuales y por tanto contribuyendo a incrementar el imaginario del lector. Por ejemplo, en la ilustración de las páginas 58 y 59 de la edición en inglés aparecen el Duque y Billy hablando, y la magnífica mansión del Duque de fondo. Esta imagen posiblemente evoque en el lector otras historias de castillos y palacios que no serán evocadas en las traducciones donde en la escena únicamente se representan a los dos personajes (p. 74 en la edición española y p. 53 en la catalana). Sin embargo, la reducción de personajes también influirá en la lectura de la historia, de este modo cuando se representa una acción, aunque descrita ya en el texto, la imagen va a aportar información a la narración normalmente referente a la actitud que los personajes toman ante la situación, e.g. sorpresa, agrado, enfado, que no es descrita en el texto, y que por tanto el lector no conocerá de otra manera. En la ilustración de la página 49 de la edición inglesa, el Mono con horror está señalando un agujero de bala en el pico del pobre Pelícano mientras la Jirafa, el Duque y Billy miran atónitos. En las traducciones (pp. 64 y 46 respectivamente) únicamente se representa al Mono y al Pelícano pero no al resto de los personajes,

cuya reacción en ese momento no está descrita y por tanto los lectores de las traducciones deberán intuir. La reducción es una de las divergencias más frecuente en las traducciones, posiblemente debidas a motivos editoriales.

b. Ampliación, en la escena se representan más elementos que en la edición en inglés. Esta divergencia es la opuesta a la reducción, sin embargo únicamente nos encontramos con tres ejemplos. En dos de ellos se amplían los personajes y en el otro se representa más acción de la escena. En cualquier caso el lector de las traducciones es provisto en estos casos de mayor información para desarrollar su imaginario.
c. Omisión, se elimina una escena que sí ha sido representada en la edición en inglés. La pérdida a la que el lector se enfrenta ante un caso de omisión es importante. Partiendo de la idea de que el texto influye a la parte visual así como lo visual influye al texto, la representación de las escenas de la historia no solo refuerza la creación de imágenes mentales que el lector va construyendo mientras lee la historia sino, como acabo de comentar, también ayuda a expresar lo que sienten los personajes y a describir los espacios donde ocurren las escenas evocando en el lector otras lecturas y experiencias.
d. Adición, se representa una escena que no ha sido ilustrada en la edición en inglés. Es la divergencia opuesta a la omisión. Al igual que las ampliaciones, son escasas en las traducciones. En cualquier caso, ayudarán a interpretar la historia y a evocar imágenes diferentes de aquellas sugeridas en la lectura en inglés. Nos encontramos un ejemplo de adición, que vale la pena comentar por la función que desempeña añadiendo información a la historia. Se trata de una escena que ocurre en la mansión del duque. La duquesa se desmaya y el texto describe la situación del siguiente modo: «La Duquesa, de puro alivio, sufrió un desvanecimiento, cayéndose al suelo» (pp. 62-63 en español, y pp. 45-46 en catalán). Sin embargo, en la representación de la escena, la duquesa al desmayarse se cae encima del jardinero aplastándolo. De este modo aquí la ilustración se utiliza para añadir información que no aparece en el libro en inglés, ni en el texto ni en la imagen (ya que no hay representación de esta escena).
e. Modificación, la ilustración presenta algún cambio respecto del original. En general no suponen cambios relevantes, por ejemplo la representación del Pelícano cantando en posturas diferentes (p. 9 en el libro en inglés, pp. 17 en español y 16 en catalán). No considero que este tipo de modificaciones afecten en gran medida a la lectura, sin embargo existen cuatro ejemplos donde la expresión facial y corporal de los personajes cambia, y por tanto también cambiará la interpretación que el lector hará de cómo se sienten o actúan los personajes en ese momento de la historia (ver pp. 6-7 en inglés, 15 en español y 13 en catalán; o 18, 30 y 24 respectivamente). Esto es un ejemplo más de la importante contribución de la representación visual, ya que auque estos ejemplos muestren un comportamiento diferente de los personajes, debido a que esta parte emocional no se expresa en el texto la situación no genera ningún tipo de incoherencia entre imagen y texto. Sin embargo, la información visual que recibe el lector sigue siendo diferente, cambiando por tanto su interpretación de cómo actúa el

personaje. Aunque la modificación es la divergencia más frecuente en estas traducciones, tal y como se ha apuntado, la mayoría de las variaciones no representan cambios considerables en la lectura de la historia.

f. Particularización y generalización, estos dos tipos de divergencias son comparables al zum de una cámara de fotografiar cuando se acerca en el primer caso y al alejarse en el segundo. Lo que se consigue es representar más parte de la escena o menos, excluyendo o incluyendo elementos en la ilustración cuyo efecto en el lector que ya he ido comentado. No se encuentran muchos ejemplos en las traducciones.

Por otra parte, también cabe destacar en relación a los paratextos de la narración otro tipo de divergencia, aquella que se da entre la ilustración y el texto traducido. Me refiero a las incoherencias, cuando no existe correspondencia entre la narración y su representación. Normalmente la incoherencia sucede porque hay un desfase espacial entre la descripción de una acción y su representación visual. Este tipo de incoherencias pueden generar confusión al lector. Aunque también se trata de un tipo de divergencia no muy usual y que únicamente ocurre en las traducciones (solo se han encontrado cuatro casos) considero interesante el análisis de uno de los ejemplos. En esta escena (p. 38 en español y p. 29 en catalán) Billy, dentro del pico del Pelícano, le está ofreciendo al Duque un puñado de cerezas que ha cogido de uno de los cerezos del Duque. Al fondo, debajo del cerezo, se ve como el jardinero del Duque se acaba de caer de la escalera. La descripción textual sin embargo dice que el jardinero, quien estaba intentando coger las cerezas desde lo alto de una escalera, se cayó al suelo del susto cuando el Pelícano se posó en la copa del cerezo y no más tarde, cuando Billy le ofrece las cerezas al Duque. De hecho la descripción de la caída ocurre dos páginas antes de que aparezca la representación visual.

Las ilustraciones de un libro pueden desempeñar varias funciones, entre ellas está la de completar la información que introduce la narración. En este libro las ilustraciones se utilizan en general para reflejar el estado de ánimo de los personajes, su comportamiento ante una situación que en ocasiones no se cuenta en el texto y así mostrar rasgos de su carácter.

Omisiones

En esta sección comentaré brevemente el uso de las omisiones textuales que aparecen en las traducciones y su posible influencia en la percepción del lector.

Los resultados muestran que la omisión no es una técnica muy empleada en este libro. Únicamente se han encontrado cuatro ejemplos, y todos ellos son utilizados en la traducción al español. Sin embargo, aunque los ejemplos son escasos, se observa que estas omisiones pueden influir en la lectura de tal modo que ayuden a construir una identidad nueva de los personajes, diferente de la que estos tienen en el libro original. El análisis del siguiente ejemplo ayudará a comprender la conclusión a la que he llegado. El libro comienza con la narración de Billy, el niño de la historia, del siguiente modo:

Ejemplo 1

Not far from where I live there is a queer old empty wooden house standing all by itself on the side of the road. I long to explore inside it <u>but the door is always locked</u>[2], and when I peer through a window all I can see is darkness and dust. […] (p. 1)

No muy lejos de donde vivo hay una casa de madera abandonada, vieja y misteriosa, que se alza solitaria a un lado de la calle. Siempre he deseado explorar su interior, y cuando curioseo por una de sus ventanas todo lo que consigo ver es polvo y oscuridad. (p. 9)

No massa lluny d'on visc, tot sol al peu de la carretera, hi ha un casalot de

[2] Mi énfasis.

> fusta vell i deshabitat. Em muir de ganes d'explorar-lo per dins, però la porta sempre és tancada amb pany i clau, i cada vegada que mire a través de la finestra, només hi veig pols i foscor. (p. 9)

En la traducción al español se omite la frase «but the door is always locked». La omisión de esta oración adversativa anula la contraposición que la misma hace a la idea que la precede, el deseo de explorar del narrador, de buscar aventuras dentro de una casa que por la descripción podría resultar muy propicia para encontrarlas, «una casa de madera, vieja y misteriosa». Esta omisión al principio de la historia, donde el narrador y personaje nos está hablando de él mismo, de sus deseos, puede resultar inconveniente ya que hace que cambie la descripción de parte de su personalidad. En el texto en español, Billy simplemente se limita a curiosear a través de las ventanas siendo él mismo quien pone freno al deseo de explorar en el interior, de hacer algo prohibido. Sin embargo en el libro en inglés, y en la traducción al catalán, Billy es un niño más atrevido y lo único que frena sus deseos de aventura es que la puerta está cerrada con llave, pero no su forma de ser.

3.2.2. Normas lingüístico-textuales

En cuanto a las normas lingüístico-textuales, el estudio preliminar llevado a cabo determinó que aquellos aspectos cuyo análisis revelaba posibles diferencias entre la lectura de los libros eran la entonación, las formas de tratamiento, el registro, y el léxico utilizado.

De acuerdo con el marco teórico presentado, tanto la entonación como las formas de tratamiento y el registro pertenecen al nivel textual-contextual, dentro de las dimensiones pragmática y comunicativa de la lengua. Por otra parte, los aspectos del léxico considerados en el estudio afectan al nivel textual. A continuación se describen y comentan las diferencias encontradas en los cuatro aspectos lingüístico-textuales señalados.

La entonación

Existen varios mecanismos para marcar la entonación en los textos escritos. Los más habituales son los signos de interrogación y de exclamación. Sin embargo, cuando se trata de reproducir el diálogo que mantienen los personajes, en literatura infantil y juvenil se suele utilizar el cambio de tipografía. Este recurso encuentra su máxima explotación en el cómic. Una tipografía diferente a la empleada durante la narración y en la representación de los diálogos supone una marca textual cuya interpretación se encuentra en el contexto. Un cambio de entonación en un discurso monótono puede ser muy significativo. El personaje enfatiza parte de su discurso de forma no gratuita, siempre hay un interés subyaciendo en esta acción. El significado de este cambio de tono, de la intención del autor al introducirla, puede tener diferentes motivos pero todos ellos de algún modo dan muestra del carácter del personaje. La omisión de estas marcas supondrá le privación al lector de una manifestación más de la personalidad del personaje, y por tanto de la construcción de su identidad.

El cambio de tono se representa con el uso de cursiva, mayúsculas y/o negrita en estos libros. Los resultados muestran que, en general, mientras que en la edición en catalán mantiene las marcas tipográficas de la edición en inglés, el libro en español tiende a omitirlas. A continuación paso a comentar dos ejemplos que ilustrarán cómo la omisión del cambio de entonación puede ocasionar una percepción de la actitud de los personajes en la lectura en español diferente. La situación que genera la intervención de la Jirafa en el Ejemplo 2 es la siguiente. Los animales (la Jirafa, el Pelícano y el Mono) han abierto su propia empresa de limpiaventanas, acaban de conocer a Billy y la Jirafa le pide ayuda:

Ejemplo 2

'Well, Billy,' she said, 'we need your help and we need it fast. We *must have* some windows to clean. We've spent every penny we had on buying this house and we've got to earn some more money quickly. […] (p. 17)

—Bien, Billy. Necesitamos tu ayuda y la necesitamos ahora mismo. Tenemos que conseguir unas cuantas ventanas que podamos limpiar. Nos hemos gastado hasta el último céntimo en comprar esta casa y tenemos que ganar algún dinero rápidamente. […] (p. 26)

—Molt bé, Billy —va dir—. Necessitem la teua ajuda i la necessitem ara mateix. *Ens calen* finestres per netejar. Ens hem gastat els últims cèntims en la compra d'aquesta casa i hem de guanyar-ne més ben prompte. […] (p. 21)

El énfasis que la Jirafa hace al pronunciar «must have» o «ens calen» (en cursiva) acentúa la urgencia que tienen por trabajar, apremiando a Billy para que les ayude. Aunque después se explica a qué se debe esta urgencia, considero que en español tiene lugar una pérdida, la desesperación e inquietud expresada por la Jirafa al marcar «must have».

En el siguiente ejemplo, sin aviso previo Billy vuela, dentro del pico del Pelícano, hasta lo más alto de un cerezo para recoger las cerezas que el jardinero del Duque no puede alcanzar. La reacción del Duque a la inesperada visita de Billy y sus amigos es la siguiente:

Ejemplo 3

Below us, the Duque was shouting, 'My gun! Get me my gun! Some damnable monster of a bird is stealing my best cherries! Be off with you, sir! Go away! Those are *my* cherries, not yours! I'll have you shot for this, sir! Where *is* my gun?' (p. 26)

Debajo de nosotros se oyó gritar al Duque:

—¡Mi escopeta! ¡Traedme mi escopeta! ¡Algún maldito monstruo en forma de ave me está robando mis mejores cerezas! Fuera de aquí! ¡Váyase! ¡Esas son mis cerezas, no las suyas! ¡Le matare de un tiro por esto! ¿Dónde esta mi escopeta? (p. 37)

Baix, el duc bramava: —¡L'escopeta! ¡Porta'm l'escopeta! ¡Un monstre maleït en forma d'ocell em roba les millors cireres! ¡Fora d'ací! ¡Aneu-se'n! ¡Aquestes cireres són *meues* i no vostres! ¡Us mataré d'un tir per això que feu! ¿On *és* la meua escopeta? (p. 28)

El Duque cree que le están robando las cerezas y reacciona de forma violenta, está muy enfado, y así se entiende tras la lectura de toda su intervención. Sin embargo, hay dos momentos en los que se produce un cambio del tono que ayuda a recrear en la mente del lector más claramente el estado en el que se encuentra el Duque, quien está completamente fuera de sí. En «Those are *my* cherries, not yours!» el contraste de los dos pronombres, «*my*» y «yours», refuerza la imagen del Duque enfadado, vocalizando y subiendo el tono de voz al pronunciar «*my*». Son sus cerezas y nadie más tiene derecho a cogerlas, es un personaje con mucho temperamento y poco generoso, rasgos que son reforzados con el énfasis en cursiva. Por otra parte, el Duque al darse cuenta de la situación pide que le traigan su escopeta. Así comienza su intervención y concluye, reclamando la escopeta «Where *is* my gun?». La pregunta formulada de este modo refuerza un rasgo más del carácter del Duque, su impaciencia.

Estos son solo dos ejemplos, de los diecinueve que se han encontrado en el análisis, donde ciertas palabras que son enfatizadas en los diálogos en inglés y en catalán no lo son en español. La pérdida que se produce con esta omisión por pequeña que pueda parecer considero que es significativa, ya que como trato de demostrar marcar un cambio de entonación en una frase puede ayudar a reforzar en momentos puntuales de la historia rasgos de la identidad de los personajes.

Las formas de tratamiento

Las formas de tratamiento que utilizan los personajes reflejan cual es

la relación entre ellos. Es especialmente significativo para este trabajo, por tanto, identificar las divergencias que hay con el original, ya que estas podrían reflejar diferencias en las relaciones entre los personajes. En este sentido, son destacables las formas de tratamiento que utiliza el Duque con los otros personajes (Billy y los animales).

En relación al pronombre inglés «you», en ambas traducciones se ha optado por la solución más informal «tú / vosotros» en lugar de «usted/es». Tratamiento que parece ser el adecuado ya que no se detectan incoherencias en este sentido cuando el Duque se dirige de otra manera a los personajes. Veamos en estos casos, cuando no se utiliza el pronombre, cómo las diferencias con el original pueden influir en la interpretación de los textos. Los resultados del análisis de estas formas de tratamiento muestran una evolución de la relación entre el Duque y los otros personajes a lo largo de la historia, desde un tratamiento un poco más distante al principio a una muestra de afectividad, de una relación más cercana al final. Sin embargo hay que destacar algunas diferencias. En primer lugar nos encontramos con los siguientes ejemplos, Ejemplo 4 y 5, los cuales pertenecen a la misma escena. En los dos el Duque está hablando al Pelícano quien tiene atrapado en su pico a un ladrón. En el Ejemplo 4, el Duque quiere que el Pelícanos abra el pico para enfrentarse al ladrón; en el Ejemplo 5, le ordena lo contrario al enterarse de que el ladrón tiene un arma.

Ejemplo 4

[…] Open up, sir! Open up! (p. 41)

[…] ¡Abra, caballero! ¡Abra, caballero, abra! (p. 55)

[…] ¡Obri! ¡Fes el favor d' obrir! (p. 41)

Ejemplo 5

[…] Keep that beak closed, sir! […] (p. 42)

[…] ¡Mantenga su pico cerrado, caballerete! […] (p. 55)

[…] ¡I que no òbrigues el bec, eh! […] (p. 41)

En la edición en inglés se utiliza la forma de tratamiento formal «sir», mientras que en español se mantiene la formalidad en el primer ejemplo con «caballero», pero en el segundo se utiliza el diminutivo «caballerete», más afectivo. Sin embargo, en la edición en catalán se omiten los formalismos y el tratamiento en los dos ejemplos es de tú. Esta diferencia de tratamiento es importante ya que en el caso del inglés y el español el Duque muestra un cierto distanciamiento que no aparece en la edición en catalán donde el lector lo puede identificar ya muy cercano a los otros personajes. Esta proximidad, sobre todo en un momento tan crítico de la historia, puede crear ya sentimientos hacia el Duque más afectivos en el libro en catalán.

Por otra parte, tanto el Duque, más adelante en la historia, como Billy, la Jirafa y el Mono se dirigen de forma afectiva al Pelícano utilizando para ello diminutivos y calificativos como «my dear Pelly», «mi querido Peli» y, «Pelicà bonic» o «estimat Pelicà». Para dirigirse al Mono no se usan diminutivos, y son muy escasos también para hacerlo a la Jirafa. Sin embargo, se observan diferencias en las traducciones en el uso de diminutivos para dirigirse al Pelícano a lo largo de todo el libro. Mientras «Pelly» es utilizado en inglés el 31% de las veces, el diminutivo español «Peli» se utiliza el 14% de las ocasiones, y el catalán «Pelicanet» únicamente un 1%. Considero que estas diferencias son importantes ya que al utilizar el diminutivo en lugar del nombre se muestra en cierta medida el tipo de relación que tienen los otros personajes con el Pelícano. Este diminutivo puede ser muestra de simpatía, cariño, confianza, afecto por el Pelícano, que se pierde al ser reducido en español y prácticamente eliminado en catalán. Como acabo de apuntar, el nombre también puede ir acompañado de un calificativo que cumple un papel similar a los dimi-

nutivos evocando los mismos valores. Sin embargo, la omisión de diminutivos en las traducciones no supone su sustitución por el nombre más un calificativo, lo cual podría mantener la relación que se expresa en el libro en inglés.

El registro

Considero relevante hacer un breve apunte en relación al registro utilizado en la historia, ya que diferencias en este sentido también pueden contribuir a la construcción de la identidad de los personajes. No es lo mismo el uso de registro coloquial, formal o neutro. El análisis se lleva a cabo tanto en la narración como en los diálogos. En el caso de la narración, es Billy quien está contando la historia, por tanto es la identidad de este personaje la que el lector está descubriendo.

Los resultados del análisis muestran que la traducción en catalán tiende a utilizar un registro más coloquial que el libro en inglés. El lenguaje coloquial es más cercano al lenguaje que utilizan los lectores del libro, en este sentido se podría pensar que esta divergencia del original genere mayor identificación de los lectores con los personajes de la historia, ya que los términos les son más familiares. Por ejemplo, en el libro en inglés se utiliza el término «lavatory pan» que es formal, de uso muy limitado; en español se utiliza «retrete» dentro del mismo registro que el término en inglés; sin embargo en catalán la traducción es «wàter», palabra coloquial y que los lectores utilizan cotidianamente, por lo tanto mucho más familiar para ellos que el término más formal «excusat» que hubiese mantenido el registro de «lavatory pan». Otro ejemplo de esta tendencia del libro catalán hacia un registro más coloquial es la traducción de «brand-new». Esta expresión se puede considerar neutra así como su traducción al español «completamente nueva», sin embargo en catalán se utiliza de nuevo una locución más coloquial «nova de trinca».

Por otra parte el libro en español, aunque tiende a mantener el registro del libro en inglés, aparecen algunos ejemplos que muestran una desviación no hacia lo coloquial, como en catalán, sino hacia un registro más formal. Esto ocurre en la representación del discurso del Duque. Considero que de este modo se está ayudando a construir una identidad del Duque diferente de la original en este punto. En el Ejemplo 6, mientras en inglés y catalán el registro utilizado es neutro, en español la traducción de «is» por «constituye» es más formal.

Ejemplo 6

[…] Food is no problem around here. (p. 52)

[…]Aquí la comida no constituye ningún problema. (p. 68)

[…]El menjar, ací, no és cap problema. (p. 48)

Lo mismo ocurre en el Ejemplo 7, donde se representa el discurso del Mono. Esta escena ocurre al principio de la historia. Billy y lo animales acaban de conocerse y es la primera vez que el niño habla con el Mono. Por lo tanto, también es el primer contacto con los lectores.

Ejemplo 7

'Now what on earth would that be?' (p. 10)

–¿Y qué significa eso? (p. 17)

–¿I què redimonis és això? (p. 15)

En inglés y catalán el registro es coloquial mientras que en español es formal. En español cambia la interpretación que los lectores pueden hacerse de la actitud del Mono en esa escena. Ya que la expresión inglesa «what on earth» se utiliza cuando se está muy sorprendido o enfadado en un registro coloquial, en este caso lo primero. Sin embargo, la expresión en español es simplemente una pregunta, no denota nada más.

El léxico

En relación al léxico es interesante el análisis de la cohesión. La cohesión léxica observada en el texto en inglés

se lleva a cabo mediante la repetición, en particular de verbos. Sin embargo, esta repetición no se trasfiere a las traducciones, que optan por el uso de sinónimos o casi sinónimos para precisamente evitarla. Las consecuencias de la solución adoptada en ambas traducciones es, bajo mi punto de vista, que los lectores de los libros en español y catalán van a encontrarse con una historia cuya descripción de los actos tiene unos matices diferentes a los del libro en inglés. Estas diferencias contribuirán a crear en la mente del lector cómo los personajes llevan a cabo sus acciones de manera diferente. Por ejemplo, para el verbo «screamed» el libro en español utiliza hasta cuatro traducciones: «exclamó, chilló, dando gritos, repitió», mientras en catalán se utilizan siete: «cridà, grinyolejà, vociferà, va bramar, va amollar, digué, exclamà». O para «shouted» se utilizan cinco traducciones en cada lengua, en español: «gritó, exclamó, repitió, ordenó, dio grandes voces», y en catalán «va bramava, va amollar, vam cridar, exclamà, digué».

Todas estas traducciones no son sinónimos puros y por tanto van a evocar en la mente del lector de la traducción imágenes de rasgos de personalidad de los personajes ligeramente diferentes de aquellas que evocan la lectura en inglés. No es lo mismo que un personaje grite, exclame, repita, ordene o incluso dé grandes voces. El tono de voz, los gestos, la expresión de la cara, el grado de excitación es diferente. Con lo cual es diferente también la actitud que adopta ante una situación, mientras que en inglés en todo momento el personaje gritaría, ya que este es el sinónimo más puro para «shout».

4. Conclusiones

Tras el análisis contrastivo de *The Giraffe and the Pelly and Me* y sus traducciones en español y catalán he constatado en primer lugar la viabilidad del modelo de análisis propuesto. A través de este modelo ha sido posible identificar divergencias del original en las traducciones que pueden generar cambios en la percepción del libro.

Respecto a los dos grandes niveles de análisis, las normas preliminares han revelado cómo el conocimiento del autor en inglés puede hacer que estos lectores comiencen la lectura del libro de un modo diferente, con unos referentes y unas expectativas que no tienen los lectores de las traducciones. Las normas operacionales muestran la importancia de los paratextos, tanto los de la portada como los de la narración. Hemos visto ejemplos que ilustran cómo diferencias en las representaciones visuales conllevan cambios en el imaginario que construye el lector, evocando imágenes diferentes o reduciéndolas en las traducciones. También se ha demostrado cómo estas diferencias visuales ayudan a construir algunos rasgos de identidad de los personajes diferentes a los del original, como así lo hacen también las omisiones textuales, la eliminación de las marcas de cambio de entonación (en la traducción al español), el cambio de registro (más coloquial en general en catalán), o el uso de sinónimos para evitar la repetición léxica. Las formas de tratamiento, por otra parte, han revelado diferencias en las relaciones entre los personajes en las traducciones.

Con este estudio introductorio también se ha puesto de manifiesto el importante papel que juegan en los libros traducidos aspectos que en ocasiones no se tienen tan en cuenta como los textuales, me estoy refiriendo a los paratextos y la tipografía, posiblemente debido a que en muchas ocasiones están sujetos a motivos editoriales. Bajo mi punto de vista, paratextos y tipografía deberían tenerse en mayor consideración ya que las consecuencias al descuidar estos aspectos pueden ser igual o más importantes que una inadecuada traducción del texto.

Referencias bibliográficas

BAKER, M. (1992). *In other words. A Course on Translation*. Londres/ Nueva York: Routledge.

COLOMER, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.

– (dir). (2002). *Siete claves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

DAHL, R (2001). *The Giraffe and the Pelly and Me*. London: Puffin Books. Ilustraciones de Quentin Blake.

– (2005). 21ª ed. *La Jirafa, el Pelícano y el Mono*. Madrid: Alfaguara. Ilustraciones de Quentin Blake. Traducción de Juan Ramón Azaola.

– (1997). *La Girafa, el Pelicà i jo*. Madrid y Valencia: Alfaguara y Voramar. Ilustraciones de Quentin Blake. Traducción de Francesca Martínez y Carmen Casals.

GARCÍA DE TORO, C. (2002). *La traducció entre català i castellà. Estudi descriptiu.* Tesis doctoral. Departament de Traducció I Comunicació, Universitat Jaume I.

– (2005). "Tendencias de traducción entre lenguas en contacto en la literatura juvenil", *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 3, 97-134.

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

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.

HATIM, B. y MASON, I. (1990). *Discourse and the Translator*. Londres: Longman.

LATHEY, G. (2006). *The Translation of Children's Literature. A Reader*. Clevedon: Multilingual Matters.

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

MARCO, J. (2003). "Estudio crítico de la traducción al catalán de *A Study in Scarlet*". En RUZICKA KENFEK, V. y LORENZO GARCÍA, L. (coords), 37-69.

OITTINEN, R. (1993). "The situation of translation for children", en Holz-Mänttäri, J. y Nord, C. (eds.) *Traducere Navem.* Tübinga: Gunter Narr Verlang, 301-334.

– (2000). *Translating for Children*. New York: Garland Publishing.

PASCUA FEBLES, I. (1998). *La adaptación en la traducción de la literatura infantil.* Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

– (2000). *Los mundos de Alicia de Lewis Carroll: estudio comparativo y traductológico*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

– (2003). "Estudio crítico de la traducción al español de *A Study in Scarlet*". En RUZICKA KENFEK, V. y LORENZO GARCÍA, L. (coords), 71-94.

QUEROL JULIÁN, M. (2005). "Substitution as a device of grammatical cohesion in English narrative and its translation into Spanish". *Forum de recerca 9*. http://www.uji.es/CA/publ/edicions/jfi9/

RUZICKA KENFEK, V. y LORENZO GARCÍA, L. (coords). (2003). *Estudios críticos de traducción de literatura infantil y juvenil*. Tomo I. Oviedo: Septem.

TOURY, G. (1980). *In search of a theory of translation*. Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics/ Tel Aviv University.

– (1995). *Descriptive translation studies and beyond*. Amsterdam/ Filadelfia: John Benjamins.

Carrasco sotos, Ángel
"Más sobre la valoración y recuperación de la lírica popular moderna. Una antología de coplas y seguidillas de la Mancha conquense", en *Revista OCNOS* nº 6, 2010, p. 87-110. ISSN 1885-446X.

Más sobre la valoración y recuperación de la lírica popular moderna. Una antología de coplas y seguidillas de la Mancha conquense

Ángel Carrasco Sotos
I.E.S. "Fray Luis de León" (Las Pedroñeras)

PALABRAS CLAVE:
Literatura popular, lírica popular, poesía popular, folclore.

KEYWORDS:
Popular literature, traditional rhymes, folk poetry, folklore.

RESUMEN:
En el artículo se intentan poner sobre la mesa los condicionantes culturales e históricos que han influido en el descrédito y marginalidad de la poesía popular oral moderna, por parte, sobre todo, de la crítica literaria. Tales reservas han servido para que la mención de este tipo de lírica, cuya calidad literaria se defiende aquí (incluso mediante una antología), haya desaparecido de manuales de literatura y libros de texto al uso. La reivindicación de la consideración, estudio y recolección de esta literatura del pueblo ha venido siendo un tópico desoído desde el siglo XIX, pues el canon literario que se fue fraguando a raíz de los estudios filológicos de principios del siglo XX apartó a los investigadores de su estudio, recopilación y difusión. En el artículo se consideran todos los prejuicios y causas que han incidido para que esto mismo haya terminado por aceptarse.

ABSTRACT:
The article tries state, historical and cultural constraints that have influenced the discredit and isolation of modern oral folk poetry, by, above all, literary criticism. These reserves have influenced the mention of this type of lyric, whose literary quality is defended here (including through an anthology), has disappeared from literature, manuals and textbooks to use. The claim of consideration, study and gathering this folk literature has become an ignored topic since the nineteenth century, as the literary canon that was brewing in the wake of the philological studies of early twentieth century researchers moved his study, collection and dissemination away. The paper considers all the prejudices and causes that causes that have affected so that it has come to accept it.

La recuperación de nuestro folclore literario, de nuestra poesía popular y tradicional, con la pretensión de rescatar de un naufragio ya consumado sus últimos restos, quizá sea más que nunca labor de urgencia. En esto se ha insistido en tantas ocasiones y con tanto énfasis que, a fuer de retórica, la cuestión se ha ido dejando para que la resuelvan otros, como si el prestigio del crítico fuese a flaquear si se acogía al estudio de esta literatura considerada de segunda (o de tercera), no avalada por, digamos, la alta crítica, la que ha ido marcando el canon de nuestra historia de la literatura desde principios del siglo XX.

Ciertamente, el rescate de ese pecio de la lírica popular se viene defendiendo casi desde que se comenzó a hacer acopio de sus productos, y mejores o peores plumas, con mayor o menor rigor filológico, se han volcado en estos trabajos de búsquedas y encuentros, aunque, todo hay que decirlo, en mayor medida de lo requerido desde posturas localistas o regionalistas, y, por lo tanto, políticas (no «culturales», que es como suelen venderse abstractamente este tipo de obras). Casi siempre, además, ha partido de personas no especializadas[1], más aún de interesados en-que-estas-tradiciones-no-se-pierdan. Ya me entienden: han sido puntales de ese nacionalismo encubierto del que luego se aprovechan ayuntamientos y autonomías para «revivir» e intentar consolidar una tradición abandonada (abandonada, claro —y es cuenta en la que no se cae—, por causas que aún persisten y persistirán, de todos conocidas

* Fecha de recepción: 14/01/2010
Fecha de aceptación: 21/04/2010

[1] Creo que de todos es conocido que las ediciones de las que hablo en muchos casos no han estado respaldadas por dinero público, de modo que se ha tratado las más de las veces de ediciones de autor, de corta tirada, mal editadas y distribuidas, y, habitualmente, de calidad ínfima (no solo materialmente). Es de alabar, no obstante, este tipo de iniciativas, pues el material, aunque mal puntuado casi siempre y plagado de faltas ortográficas, siempre es valioso. Es época la nuestra de recopilar y de teorizar sobre la literatura oral, pero sobre todo de lo primero (tiempo habrá para lo segundo).

por tantas veces mencionadas), de tal modo que pueden llegar a convertirla, sin reparo ni miedo al ridículo, en un grotesco, caricaturesco y anacrónico artificio.

Como digo, la insistencia en la recuperación de esta lírica ha llegado a convertirse en un tópico, y, si no se ha hecho, o no, al menos, con el rigor o precisión filológica que demandaba, responde a causas que muchos no ignoran, pero que conviene recordar y así lo haremos. Tópico, repetido, es el recuerdo de la importancia de este rescate de lo popular y en ello volvemos a incidir, pues el lobo, ¡por fin!, parece que viene de verdad y es real[2]. Y aunque puedan resultar de sentido común las causas (clínicas) por las que hay que llevarlo a cabo, habremos también de hacerlas visibles sobre el tapete.

La tarea de la recolección de la lírica popular fue quehacer que cobró cierto crédito sobre todo cuando, nacida aquella entonces incipiente «ciencia» del *Folk-Lore*, en la segunda mitad del siglo XIX[3] (fuera de nuestras fronteras, como último bastión del ya casi apagado Romanticismo, en su vena nacionalista y costumbrista), escritores y críticos españoles de prestigio la acreditaron con sus investigaciones, miméticamente a como se estaba haciendo en Europa: el trabajo, por tanto, estaba respaldado por la investigación foránea, no cabe desdeñarlo[4]. Fue entonces cuando Antonio Machado y Álvarez "Demófilo"[5], Fernán Caballero (Cecilia Böhl de Faber y Larrea)[6] o Francisco Rodríguez Marín[7], por citar nombres reconocidos, hicieron copiosas compilaciones y se escribieron artículos hoy desconocidos, de riqueza y profundidad meritoria[8], en la línea de otros que, como he indicado, en Europa se estaban también publicando. Sin duda, hubo investigadores que invirtieron su esfuerzo, literatura y conocimientos en el estudio de la poesía nacida del pueblo, y este trabajo tuvo continuidad, más o menos fluida, más o menos sufrida, en todo el territorio nacional.

Los precedentes eran escasos, no obstante, pues, como había ocurrido paralelamente a la arqueología y a otras disciplinas análogas, hasta este momento no se había observado la importancia del pasado en cuanto objeto de *museización* y análisis.

> De repente, hacia finales del XVIII, las clases cultivadas empezaron a demandar a las que no lo eran algo más que el respeto, la obediencia y el trabajo que les habían exigido hasta entonces: ahora querían que, además, les suministraran sus pequeños tesoros ocultos, las canciones que cantaban, los cuentos que se contaban al amor de la lumbre, los utensilios de factura barata que fabricaban para facilitar o adornar sus existencias. Los folcloristas los recogían y los clasificaban: los exponían como riqueza de todo el pueblo (ahora ellos eran también el pueblo) [...] ahora, y en el marco sacrosanto de la nación, también podían enorgullecerse de una herencia que pertenecía a todos: lo popular. (Rodríguez Rivero, 2010)

Se trataba de una ciencia novedosa, la del *folk-lore*, nacida de la visión romántica y su ensalzamiento de las ruinas, de las tradiciones, de lo que era definitorio de cada pueblo. De aquellos primeros llantos, estas pasiones de última hora, cabría decir. Tales obras precursoras en estas faenas de recolección son citadas por Rodríguez Marín en el Prólogo a su magnánima (y poco citada) obra *Cantos populares españoles* (1882): me refiero a los trabajos de Emilio Lafuente Alcántara[9], de D. Preciso (Nicolás Zamácola)[10] o Tomás Segarra[11]; no eran muchos, en verdad. De este modo, las nuevas recopilaciones y artículos certeros fueron abriendo caminos y tocando lugares no hollados antes por la investigación literaria. De hecho, en cierta medida, estos trabajos iniciaban la crítica y estudio literario en España, pese a que aún cargaban con un carácter impresionista que, todo hay que decirlo, en

[2] La imagen "lobesca" la utiliza Francisco Mendoza Díaz-Maroto (1989:65).

[3] Animo a leer, para mayor conocimiento de esta ciencia y su asentamiento en España, el artículo de Gabriel Núñez (2008:43-58).

[4] Fue en 1878 cuando se creó en Londres la *Folklore Society*, y tan solo tres años después, en 1881, Antonio Machado y Álvarez fundó la sociedad y revista *Folklore español*.

[5] *Cantes flamencos y cantares* (1887).

[6] *Cuentos y poesías populares andaluces, coleccionadas por Fernán Caballero*, Sevilla, Impr. de *La Revista Mercantil*, 1859.

[7] *Cantos populares españoles recogidos, ordenados e ilustrados por Francisco Rodríguez Marín*, 5 vols., Sevilla, 1882-1883.

[8] Léase, por ejemplo, ese fluido *Postscriptum* de "Demófilo" que sirve de epílogo al tomo V de los *Cantos* de Rodríguez Marín.

[9] *Cancionero popular. Colección escogida de coplas y seguidillas recogidas y ordenadas por D. Emilio Lafuente Alcántara, de la Real Academia de la Historia*, 2 vols., Madrid, Bailly-Baillière, 1865.

[10] *Colección de las mejores coplas de seguidillas, tiranas y polos que se han compuesto para cantar a la guitarra*, Madrid, Ibarra, 1805.

[11] *Poesías populares colegidas por D. Tomás Segarra, español nativo, profesor de su lengua maternal en el real instituto el Maximilianeum y lector de la universidad de Munique (Baviera)*, Leipzig, F. A. Brockhaus, 1862.

ciertos casos se echó de menos en un tipo de crítica aséptica que terminó por consolidarse.

La Escuela de Filología Española, con don Ramón Menéndez Pidal a la cabeza, que era la que iba a marcar la pauta a partir de la época novecentista, sin embargo, si bien consideró el Romancero (aún sigue trabajando en su documentación, clasificación y estudio el Seminario Menéndez Pidal, como es sabido), desdeñó casi por completo la poesía popular menor última, su estudio y su acopio, las dos cosas, e hizo que esos trabajos aún recientes no tuvieran la continuidad que merecían. Esto supuso un lastre o, mejor, una rémora de la que aún se vive, y apenas un puñado (o almorzada) de artículos publicados en la *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, junto con publicaciones de importancia suma como las realizadas por García Matos en la provincia de Madrid[12], o, antes, en la manchega, de Eusebio Vasco[13] o Pedro Echevarría Bravo[14], en la andaluza de José Mª Gutiérrez Ballesteros[15], o en la extinta Castilla la Vieja, Gabriel García Vergara[16], han logrado hasta la fecha maquillar (cuando se recuerdan) su condición marginal. Se podrían citar otras muchas recopilaciones y florilegios si rastreásemos región por región, provincia por provincia, lo publicado en ellas si bien, en fin, poco conocidas por poco citadas.

Con la poesía popular menor —podríamos decir—, cuyos ejemplos más representativos desde el siglo XVIII han sido las cuartetas asonantadas y las seguidillas que por millares (a modo de plaga de langosta) invadían los aires campesinos, el canon dijo «¡no!» y la crítica literaria desdeñó de un plumazo estos cantares del pueblo. Esto supuso su ausencia absoluta en manuales, en historias de la literatura o en historias críticas de la literatura, y baste con echarle un vistazo a cualquiera de las que a mano tenga el lector. A este respecto escribe Pedro C. Cerrillo (2005:18):

> Habría que decir que las historias de las literaturas, habitualmente, se han realizado de acuerdo a criterios cultos, sin profundizar, salvo contadas excepciones, en las manifestaciones literarias populares, y, en general, en la tradición literaria oral[17].

Si había alguna lírica popular o tradicional que valía la pena estudiar, compendiar, era solo la medieval o la que enraizaba en esta época. Cuando Samuel Stern descubre las jarchas mozárabes y da noticia del hallazgo en 1948, y la investigación que de éstas hicieran Dámaso Alonso (1949) y, más aún, Emilio García Gómez (1950) las confirmó como primeras manifestaciones líricas romances en Europa; cuando se comprobó que una misma línea conceptual y formal comunicaba éstas con las cantigas de amigo y con ciertos villancicos castellanos, la investigación se concentró en esta época, en la medieval y posteriormente en la de los Siglos de Oro, tan deudora su lírica popular de la del período anterior. Se espigaron con minuciosidad todos aquellos textos cultos que habían dado amparo a cualquier verso de apariencia popular, se rastrearon cancioneros, romanceros, pliegos de cordel, obras de teatro, refraneros, etcétera, todo, y los artículos y especialistas (gran parte de ellos hispanistas extranjeros: Daniel Devoto, Margit Frenk, Leo Spitzer y otros muchos) brotaron por doquier, resultando que el producto de sus investigaciones hoy en día constituye obra fundamental sobre esa nuestra lírica tradicional. Desde luego este trabajo puntilloso y prolijo dio lugar a estudios y recopilaciones anotadas de un valor incalculable (para los que calculamos con el rigor y el amor que ello merece). Si ese cometido se hubiese ejercido del mismo modo sobre la lírica posterior, no cabe duda de que hoy en día existirían trabajos memorables. Pero no se hizo.

El estudio de la lírica que venía del medievo, aunque solo hubiese sido por

[12] *Cancionero popular de la provincia de Madrid*, 3 vols., Barcelona-Madrid, CSIC, 1951-1960.

[13] *Treinta mil cantares populares*, 4 vols., Valdepeñas, 1929 [En realidad, no llegan a 9.000, por lo que el título hay que entenderlo de manera simbólica].

[14] *Cancionero musical popular manchego*, Madrid, 1951. De la provincia de Cuenca cabe citar dos obras importantes: el *Cancionero folclórico popular*, de Miguel Martínez Millán (Caja Provincial de Ahorros, Cuenca, 1974) y el *Cancionero popular de la provincia de Cuenca* (Diputación Provincial de Cuenca, 1982), de José Torralba. Por último, tiene carácter manchego también el más reciente *Cancionero Musical de Castilla-La Mancha* (2001), de Fernando J. Cabañas Alamán (Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha).

[15] En títulos como *Sal y sol de Andalucía* (Madrid, 1935), *Al son... de la prima y el bordón* (Madrid, 1945) o *Paremiología flamenca* (Madrid, 1957).

[16] *Cantares populares recogidos en diferentes regiones de Castilla la Vieja y particularmente en Segovia y su tierra*, Madrid, 1912. Cabe citar también de Narciso Alonso-Cortés, *Cantares populares de Castilla. Colección de 4.876 cantares, recogidos...*, París, 1914.

[17] Y del mismo modo, literalmente, en su "Presentación" a mi *Cancionero popular de la Mancha conquense*, p. 12.

mímesis, podría haber resultado beneficioso para el estudio de esa misma lírica posterior a la Edad de Oro, pero no fue así, ya digo. La comparativa, al parecer, no favoreció a las posteriores derivaciones que aquélla tuvo. Se entendió, quizá, que si la literatura escrita en aquellos siglos era dorada, también lo era su lírica tradicional. Lo que se salía de esa horquilla (por usar un término estadístico o electoral), de esos márgenes, nada valía, formaba parte de una edad de bronce, de una mediocridad que no resistía el parangón con la gracia y calidad de la anterior. Esto creaba unos principios (o prejuicios) culturales que, una vez asentados sus cimientos y pilares, serían de dificultoso derrumbe. Y así ha sido, y es asunto que nadie podrá poner en duda. Con la lírica popular creada y difundida a partir del siglo XVIII la crítica ha actuado con una vileza desmedida, a mi entender. Se ha estimado sobre todo, como en otros ámbitos, lo antiguo, en muchas ocasiones solo por ser tal, mientras que lo viejo se ha destinado al fuego del olvido, la desmemoria y el descrédito. Solo ha valido lo añejo o lo criado en barrica. De las numerosas recopilaciones de la lírica popular moderna, ¿no cabía ni una antología que salvase de la quema tanta producción? Al parecer la respuesta se entendió, asumió y consensuó negativa, pues no hubo crítico de prestigio que la elaborase: ni siquiera hubo una antología, como tampoco una producción crítica al uso de la época. Acaso el bosque no dejó ver los árboles; ¿quién sabe?

Margit Frenk (1987), la gran estudiosa de este tipo de literatura en los últimos tiempos, recopiladora señera y sagaz, elabora su *Corpus* —imprescindible, por otro lado— y tan solo llega hasta el siglo XVII[18]. El olvido, y, por lo tanto, la desconsideración, se cierne sobre lo que tiene lugar, por lo que respecta a este tipo de lírica, desde este siglo, el XVII, hasta nuestros días. Esto, claro es, puede acarrear un peligro inherente —avanzo—, porque de lo que no se escribe, de lo que no se deja memoria, puede llegar a no haber existido. Como dije, en el último cuarto del siglo XIX, siguiendo la estela romántica, comenzaron los folcloristas a interesarse por esta poesía del pueblo y se recopiló tanto material que a los críticos de esta posterioridad inmediata les pareció quizá labor de mandarines meter la mano en él, más aún cuando ciertos prejuicios culturalistas habían arrinconado a la poesía popular de este período (tan anodina, tan superficial) en la periferia de la Literatura, alistándola, por así decirlo, en el pelotón de los torpes, en la subliteratura, junto al folletín y el romancero moderno, por ejemplo.

Los manuales, las historias y enciclopedias de la literatura, los libros de texto, con mejor o peor criterio, asumieron su condición de catalizadores de la crítica literaria y ampararon en sus páginas tan solo a las obras a las que la crítica otorgaba el crédito y notoriedad suficientes: las jarchas, las cantigas de amigo, los villancicos castellanos encontraron allí un hueco, un espacio ganado gracias a la alabanza sin fin de críticos de primera línea. Ya digo, de lo que no se hablaba, aquella parte de la literatura popular que no se estudiaba, perdía su condición existencial.

Por lo que se refiere a los libros de texto, en fin, la imagen que queda en los escolares (más aún cuando esta lírica ha caído prácticamente en desuso) es que la poesía popular no es sino un tipo de literatura que tuvo lugar en aquel tiempo remoto en que los castellanos convivían con los árabes o España conquistaba América. Como si el pueblo hubiese enmudecido, las últimas producciones que salieron de su boca fueron los villancicos medievales. A lo sumo, se puede ver indicado que la lírica popular siguió dándose entre el pueblo, pero ni se habla de sus características ni de sus formas de difusión (como sí se hace

[18] Apenas anota algunos cantarcillos relacionados con la lírica antigua en los apartados "correspondencias" y "supervivencias". Tampoco toca la lírica popular más reciente esta autora en sus *Estudios sobre lírica antigua*, Madrid, Castalia, 1978.

con el romancero), y, por supuesto, ni se reproducen ejemplos de este tipo de lírica ni se redactan ejercicios que tengan como fin su estudio o recopilación[19]. Esto se deja en manos de unos cuantos abnegados profesores que, nadando a contracorriente, añadimos unos apuntes al alumnado para completar el tema y pedimos unos trabajos de campo complementarios para subir nota. Los hay, incluso –docentes, digo– que se preocupan por publicar el resultado de estas indagaciones escolares (¡cuidado, cada vez menos fiables!) en revistas locales o pagadas por el propio centro, o, incluso, en publicaciones que cobran el formato de libro cuando la buena fe de algún concejal o diputado de cultura estima que se trata de un trabajo importante y digno[20].

Creo que es de justicia la reivindicación al menos del estudio de esta lírica, pues si partimos de la idea de reintegrarla o recuperarla (porque sí) para la voz del pueblo, que es quien, al fin y al cabo decide (siguiendo el albur de las modas, y no la voz de un crítico o de un consistorio), nos encontraremos frente a una causa perdida, por no decir en manos de una quimera o una entelequia. Agotados sus contextos de expresión, esta poesía lírica breve se ahoga en la memoria anciana de los mayores. Tal vez cuando ya nos sea imposible recuperarla y aceche la sombra de su extinción o ésta se verifique positivamente –y es algo que ocurre con demasiada frecuencia por lo que respecta a cuestiones de intrahistoria, etnología o dialectología, sin ir más lejos– se magnifique y surjan (quiero desear, en todo caso) los grandes estudios y las «búsquedas preciosas» pero imposibles. Quizá cuando se apaguen definitivamente las voces que la amparan, iremos a desenterrarla de esas publicaciones locales no legitimadas por la filología, pero depositarias de un material fundamental. *Todo* sigue siendo menos, y ahora que tenemos al menos casi todo (deambulando con desconcierto, eso sí, por la memoria de los abuelos) lo desestimamos, entre otras razones porque a cambio de todo nadie da nada. Lo que se ha podido recopilar a manos llenas, como producto que se vendía a granel, ha sido despojado de todo valor literario. Todo parece que podría reducirse a términos mercantiles: el *excedente* de coplas y seguidillas hacía bajar su precio en el mercado de la crítica literaria.

Quiero insistir en ese aspecto de lo subliterario como marbete incuestionable con que la crítica ha marcado a la lírica popular de los últimos siglos, al considerar tales productos fáciles y ripiosos, con una generalización que excede al deber de lo que se espera al menos del historiador de la literatura y del crítico, si es que siguen una metodología científica, o positivista sin más. A nadie escapa que obras de otros tiempos tenidas por subliterarias son hoy joyas que se recogen con esmero en paños de oro. Ocurrió con el Romancero, como hemos señalado, gracias a la labor, sobre todo, de Menéndez Pidal y sus acólitos, y a la mirada elogiosa de la crítica extranjera. Seguimos buscando en aquellos productos populares del antaño renacentista sus virtudes, la fluida rima asonante, su brevedad y recogimiento llenos de valores de encanto. Cabe apuntar, no obstante, que la mayoría de los poetas áulicos coetáneos de la poseía de cancionero solo pensaban que no eran sino frutos de una literatura ínfima, menor, un contrapunto festivo o chusco, a lo sumo, a la que ellos creaban, de alto copete, siguiendo los principios de la galla ciencia. Pero, aun suponiendo que la poesía popular de raíces medievales sea un dechado de virtudes, ¿acaso puede pensar alguien que estos poemillas populares de los siglos XIX y XX no tienen también esa gracia virtuosa? ¿O es que se entiende como una gracia inculta, labradora y mellada, de un

[19] Sobre el "potencial educativo de los materiales folclóricos", remito a Pedro C. Cerrillo (2005:157-161 y 174-175).

[20] Publicaciones como la "revista de folclore" *Gerineldo*, del I.E.S. "Río Júcar", de Madrigueras (Albacete), aún en liza desde el año 2000, son de gran mérito en este sentido.

pueblo llano que todavía hoy conocemos y que perdió ese don no sabemos cuándo? ¿A quién ha de caberle en el magín que el pueblo medieval o renacentista, tan analfabeto como el de los siglos posteriores, tuvo una capacidad lírica superior al de épocas recientes? A estos cantarcillos, coplas, seguidillas, etcétera, posteriores, el tiempo –y de nuevo la crítica literaria– les añadirá más que quitarles (si es que se puede quitar algo más a casos tan diezmados), como a los castillos medio en ruinas o como a los sillares gastados y negruzcos del románico, pero también como ocurrió con nuestra lírica primitiva.

Sin embargo, creo que es de justicia reconocer el ripio y, por lo tanto, descartar la hipérbole generalizadora en la descripción que de estas coplas hay que hacer; porque la hipérbole siempre será sospechosa: de la mentira o del cobro de comisiones[21]. La vida misma también es a veces, o casi siempre, ripiosa, y no sublime sin interrupción, como quería Baudelaire. Y si alguna poesía es precisamente espejo de esta vida rural, de lo humano y de lo divino de ella, del sentimiento y de un cierto modo de razón, es esta. Prescindir de su estudio significa suprimir sin miramientos una parte no solo de la historia literaria en lengua castellana, sino de la intrahistoria cultural y humana de mucha gente a la que hemos dado en llamar pueblo. A mi modo de ver, un poco de la historia y del pensamiento del pueblo se recoge en estos cantarcillos, palomas mensajeras o heraldos de otro tiempo y de otro modo de vida. No podremos, nos guste o no, hacer una historia cabal de España, o, más cercanamente, de la Mancha toda, sin beber en los pensamientos y sentires que habitan en estas coplillas, del mismo modo que una historia total del siglo XIX ha de contar con los *Episodios Nacionales* de Galdós, con la novela realista y con la de folletín; y la historia imperial de la España del XVI, con *El Lazarillo de Tormes* o, a nuestro interés, con los cantarcillos líricos de aquel tiempo. Para la antropología o la etnología será importante, por lo tanto, la totalidad de estos cantarcillos; para la literatura, quizá, parte del conjunto, pasados todos por el tamiz o cedazo adecuado.

Hablando de los agrupamientos de material hecha por Rodríguez Marín, escribía Demófilo en el aludido "Postscriptum":

> Cada uno de los grupos aludidos es de un gran interés para los que buscan en las coplas populares, más que modelos de inigualable belleza, un medio seguro de conocer las costumbres, el carácter y el modo de ser del pueblo que les da vida. (Machado y Álvarez, 1882-1883: 157)

Y más adelante:

> Estas canciones, que son, por así decirlo, las verdaderas gacetillas de cada población, son mucho más interesantes, en mi sentir, para conocer la historia del pueblo, que ésas otras llamadas históricas, en que se conservan los recuerdos y reminiscencias de hechos memorables, como la guerra de la Independencia, la civil, la de África, etcétera. (Machado y Álvarez, 1882-1883: 164).

Desde la alta crítica –y se trata de otro prejuicio tácito– a los que nos dedicamos a estos asuntos «bajos» de la recopilación folclórica, del rescate de lo que yo llamo «trastos viejos», se nos mira un poco con la conmiseración y benevolencia de sacristía del que viene de vuelta, y no deja de parecer cosa de tristones algo huraños, amigos de la España (negra) de charanga y pandereta. Y casi nunca es así, aunque algo de ello habrá, pero yo reniego de una crítica literaria que desacredita para luego alabar y no parte de criterios semiológicos, porque actuando así pierde su crédito al terminar ella misma por convertirse –y no es retórica– en puro ejercicio de esnobismo, aureolado de conveniente impostura.

Dice el académico Francisco Rico que «la literatura es la historia de la literatura». Hacer que esa historia de la lite-

[21] No obstante, Demófilo, en su "Postscriptum" a *Cantos*, habla del ripio como "casi extraordinario en las coplas realmente populares" (tomo V, p. 165).

ratura acoja de una vez y para siempre este predio de los humildes pasa por crear en torno a ella un horizonte de perspectivas que, haciendo prescribir ciertos escrúpulos culturalistas, arroje sobre estos cantarcillos la mirada de nuestros olvidados folcloristas, o de ese puñado de críticos cuya pluma se anima por la sensibilidad y el buen gusto, o por criterios estrictamente historicistas sin más. Urge, por ello, abrir las puertas de nuestros libros de texto y nuestros manuales a la frescura de estas voces, porque, querámoslo o no, forman parte de nuestra historia literaria.

La pregunta de si es lícito o conveniente hoy en día seguir recogiendo coplas populares y romances, o material etnográfico, dialectal o tradicional en todos sus modos, especialmente literarios, en definitiva, cobra el sentido que ha de otorgarle su reconocimiento obligado. Ha de imponerse como exigencia ineludible, aunque suponga laboriosa tarea, la recuperación de estos productos, más aún hoy en día, cuando la desaparición de cada anciano, sobre todo del ámbito rural, significa el final de una cadena, de un proceso o un ciclo. Sin duda, el sentido de su recuperación parece de lógica importancia histórica, por lo que a nuestra cultura general (y no solo literaria) toca.

Hace ya más de un siglo que los folcloristas de esa «ciencia» se propusieron esta ocupación como labor fundamental al ver que muchos de estos productos se iban perdiendo y no había pluma que las recogiese por escrito. Nunca hubieran podido pensar ellos que aún perdurarían en gran medida durante un largo siglo, más aún en ámbitos rurales, en labores concretas y en fiestas o épocas señaladas. Es solo hoy cuando podemos hablar ya no de *moribundia*, sino de muerte súbita. Así las cosas, es indudable que cualquier trabajo de campo que acarree esas últimas producciones del pueblo ha de valorarse positivamente[22].

Una antología

Una de las causas del rechazo que ha soportado este tipo de poesía popular hay que identificarla en gran medida con su modo de publicación, que en muchas ocasiones ha prescindido de una clasificación o agrupamiento adecuado del material allegado[23]. Quiero decir con ello que se ha editado en masa sin seguir criterio alguno en la mayoría de los casos, cuando más éste lo requería, lo que no ha facilitado la labor crítica, abrumada por la abundancia de un material sin cribar y no sistematizado. A veces, la criba, todo hay que decirlo, ha sido excesiva, y no atenta a valoraciones de calidad sino morales, de modo que un porcentaje muy elevado de estas coplas (quizá casi la mitad) ha quedado en la oscuridad, inéditas[24]. Es otra de las tantas contradicciones que han coadyuvado a su olvido: se mira con buenos ojos (con aquiescencia monacal, podríamos decir) el material de contenido escatológico, sexual (aun el velado o picaresco) o hiriente que llega de épocas pretéritas, mientras que se estima de mal gusto el creado con posterioridad. Demasiados prejuicios contra lo que habría de ser entendido como inocente si es que la crítica debe actuar con la asepsia con la que opera un entomólogo, pongamos.

Desde mi punto de vista, la clasificación del material tendría que atender a dos parámetros o razones: la de su función en el canto y la de su temática. Primero una y luego la otra, pues es conocido que, por ejemplo, el empleo de la cuarteta asonantada sigue unas melodías distintas a las de la seguidilla y otros metros, que actúan a modo de estribillos entre las estrofas anteriores (al menos en lo que yo conozco en la Mancha). A continuación, como digo, se hace necesaria la clasificación temática; indudablemente por lo que atañe a las coplas, dado su número, y quizá se pueda excusar hacerla con las seguidillas (y otros metros) por tratarse de una cantidad harto menor. Este ha de ser el

[22] El autor de este artículo lo es también del recientemente publicado por la Diputación Provincial de Cuenca *Cancionero popular de la Mancha conquense*, 2 vols., presentado en Cuenca el 19 de diciembre de 2009 por Pedro C. Cerrillo.

[23] No obstante, sí ofrecen clasificaciones de la lírica popular infantil los libros de Pelegrín (1996) y Cerrillo (2005). La clasificación general ofrecida por Rodríguez Marín en *Cantos* (1882-83), (véanse índices de los volúmenes I-IV) se hace, a mi parecer, insuficiente.

[24] Creo que no miento si digo que algo parecido está ocurriendo con la recopilación del folclore infantil.

camino si no queremos ver malogrado el resultado; así lo he hecho yo, al menos, en mi *Cancionero*.

En primer lugar, las cuartetas las he separado en cuatro grandes grupos temáticos que he titulado: *del triste amor*, *del amor alegre*, *religiosos y morales* y, por último, *festivas*. Y por otro lado he considerado lo que he llamado *estribillos*, agrupándolos, a su vez, según su estructura métrica: *de un verso*, *seguidillas de tres versos*, *seguidillas propiamente dichas* y otras estrofas de cuatro versos: *cuartetas de pentasílabos*, *cuartetas de hexasílabos*, *cuartetas de heptasílabos*, *cuartetas de decasílabos* y *composiciones varias* a base de cuartetas de pentasílabos y hexasílabos. Un último apartado, menos numeroso, reúne las composiciones con distintas medidas. Estamos hablando siempre de lírica menor, pues el romancero y otros textos pararromancísticos requieren de consideraciones independientes que exceden las pretensiones de este artículo.

Dentro de las cuartetas que yo he llamado genéricamente «del triste amor» he podido distinguir (aunque no se me escapa que podrían añadirse otros subtemas y que hay casos en los que los que enumeraré pueden actuar como vasos comunicantes) los siguientes: *las canciones del amante*, *los suspiros del que ama*, *las lágrimas del enamorado*, *el amor es causa de la pena del amante*, *el amor no correspondido*, *quejas por la falsedad del amante*, *desengaño amoroso*, *altivez del amante*, *alguien impide el amor de los amantes*, *dolor por la tardanza del otro*, *dolor porque el amado no está presente*, *dolor porque el ser querido se aleja o queda atrás*, *el enamorado no puede olvidar a su compañero*, *el despertar sin el amado*, *los amantes apenas están juntos*, *deseo de casarse*, *dolor por celos*, *dolor por la muerte del amante* y *otros pesares*.

Y son temas que se desgajan del grupo denominado «del amor alegre» los que enumero a continuación: *consideraciones sobre el amor*, *solicitud de amores*, *el amante hará lo indecible por el otro*, *el amante nunca dejará a su amada*, *regalos de los amantes*, *declaración exaltada del amor*, *el amante canta a la dama*, *alabanza general del amado*, *alabanza de la mujer niña*, *alabanza de la mujer que espera*, *la gracia de la mujer pequeña*, *alabanza del novio*, *autoalabanza*, *el primer amor*, *el nombre precioso del amante*, *el cuerpo y talle de la amada*, *mi niña es como el sol*, *el moreno de tu cara y pelo*, *tu color coloradito*, *los cabellos de la dama*, *tu cara hermosa*, *tus dientes*, *los ojos*, *amor de labrador*, *la mujer de cada pueblo* y, por último, *otros poemas con el amor de fondo*.

Por lo que se refiere a los «religiosos y morales», podríamos diferenciar: *poemas ético-morales*, *caída en el pecado*, *la muerte*, *España*, *el luto*, *días festivos*, *Navidad*, *los pastores* y *Cristo*, a los que habría que añadir el largo elenco de *vírgenes* y *santos* a los que se venera y canta en cada comarca o localidad.

Por último, las «festivas», que son quizá el grupo más numeroso, podrían clasificarse ateniéndonos a los siguientes temas: *la fiesta*, *jotas y cantes*, *despedidas*, *localidades y comarcas*, *de circunstancias*, *los molineros*, *santos, curas y otros cantarcillos con la religión de fondo*, *la fealdad*, *insultos*, *deficiencias y defectos físicos*, *los novios*, *casamientos*, *calabazas*, *descrédito de la mujer*, *crítica de la mujer libidinosa*, *contra los hombres*, *cuernos*, *la suegra*, *las viejas*, *dinero*, *escatológicas*, *picarescas y procaces* y *situaciones y meditaciones graciosas*.

Ya digo que quizá podrían sumarse otros muchos temas si realizamos una clasificación más detallada, y, de otro modo, tal vez también podrían sintetizarse algunos de los temas enumerados para no hacer una categorización excesivamente puntillosa. Supongo que sería cuestión de gustos, pero cuestión necesaria de verdad es la de ofrecer el material ordenado según los criterios esbozados.

Sabido es que muchas de estas composiciones responden a patrones estruc-

turales muy repetidos, lo que viene a significar que podría partirse de ellos para elaborar otro tipo de clasificaciones en orden a los tales[25]. En cualquier caso, creo que es un trabajo de estudio aún por elaborar que requiere de grandes dotes de paciencia e interés.

La consideración definitiva del cancionero moderno depende fundamentalmente de determinar si cantarcillos populares como estos de los que a continuación ofrezco una antología muy personal, todos extraídos del reciente *Cancionero popular de la Mancha conquense* (apunto el número específico entre paréntesis), están exentos de calidad o gracia. Si la tienen, es que requieren de un estudio, propagación y realce ineludibles. Así canta el pueblo; oigámoslo intentando convertir en música estas letrillas, y juzguemos sin prejuicios (o con los positivos y provechosos que se aplicaron en el estudio de nuestra lírica primitiva):

COPLAS

No canto porque bien canto
ni porque sienta mi voz.
Canto porque no se junte
la pena con el dolor.
(4)

Suspiritos menuditos
salen de tu cuerpo triste,
y se meten en el mío
como granitos de alpiste.
(5)

Un corazón de madera
tengo que mandar hacer,
que ni sienta ni padezca
ni sepa lo que es querer.
(32)

Tu nombre se está borrando
de la proa de mi barca.
¡Ojalá que el mar pudiera
tomármelo a mí del alma!
(35)

¿Por qué no viniste, amor,
la otra noche y la pasada,
estando la noche clara,
el caminito andador y
sabiendo que te esperaba?
(36)

Quédate con Dios, ventana,
y dile a la que te cierra
que si se acuerda de mí
como me acuerdo yo de ella.
(45)

Consejillos que me dieron
y yo ninguno tomé.
Pa uno que a ti te dieron
olvidaste mi querer.
Dime lo que te dijeron.
(82)

Como el que muere de sed
y busca una fuente clara,
yo así busqué tu querer,
y me *negastes* el agua.
(122)

En medio del mar salado
han hecho una cárcel nueva,
para los enamorados
que dan palabra y la niegan.
(132)

Un amor tenía yo
que me decía llorando
que nunca me olvidaría,
y ya me estaba olvidando.
(144)

Mi corazón tú lo tienes;
dámelo si no te sirve.
Se lo daré a otra paloma
que con su calor se abrigue.
(188)

Anoche tuve por cena
dos aceitunillas verdes,
y se volvieron amargas
en pensar que no me quieres.
(189)

[25] En este sentido, un pequeño intento lleva a efecto Fernando Rodríguez de la Torre (2000: 23-49) en el apartado "Las familias-tipo tópicas".

Cuando me dice mi madre
"chiquilla, cierra la puerta",
le doy vueltas a la llave
y siempre la dejo abierta.
(224)

Cuando me decía mi madre
"chiquilla, venga *pa* dentro",
no se acordaba mi madre
cuando era de mi tiempo.
(228)

Mi madre me da de palos
porque quiero al de la gorra.
Al son de los palos digo
"¡ojalá viniera ahora!"
(230)

Dijiste que te esperara;
hasta las dos te esperé,
y, viendo que no venías,
hice cama y me acosté,
porque el sueño me vencía.
(252)

Si oyes doblar las campanas,
no preguntes quién murió.
En estando de ti ausente,
¿quién sería, sino yo?
(261)

Ahora sí que estamos bien,
tú presa, yo prisionero:
tú, con cadenas de amor;
yo, con cadenas de hierro.
(269)

El dolor que siente un burro
cuando le tiran del rabo,
ése es el que siento yo
cuando no estás a mi lado.
(284)

Un labradorcito, madre,
me tiene robada el alma.
Si no me caso con él,
morir quiero y llevar palma
si me la quieren poner.
(342)

Dicen que la luna tiene
amores con un galán,
y los amores que tiene
es que se quiere casar.
(363)

Yo subí a la cruz del cerro
y me senté en la peana,
y allí me puse a llorar
la muerte de mi serrana.
(387)

Si mi corazón tuviera
ventanillas de cristal,
te asomarías y verías
lo dolorido que está.
(390)

Tengo una pena, una pena,
que si esta pena me dura,
ya pueden tocar a muerto
y hacerme la sepultura.
(391)

Tengo un padre que me riñe
y una madre que me mata,
y un hermanito que dice
"sigue tu rumbo, muchacha".
(418)

Tengo ganas de llorar,
pero yo me las aguanto;
que un hombre, cuando es cabal,
nunca derrama su llanto.
(441)

Lo que te encargo, mi vida,
cuando vayas de camino:
no vayas a tomar agua
de los pozos del olvido.
(446)

No sé qué cantar echar
para no ofender a Dios.
Todos los cantares tienen
dos palabritas de amor.
(465)

El amor es un niñito
que exige mucho cuidado.
Si le da un poco de viento
ya la hemos fastidiado.
(467)

Cuando dos se quieren bien
y se encuentran en la calle,
se hacen el disimulillo
y se miran al desaire.
(469)

A la escuela de amor fui;
entré tarde y salí presto.
En poco tiempo aprendí
a darle lección al maestro.
(471)

El amor de forastero
es como las golondrinas,
que, en cuanto acaba el verano,
a su tierra se encaminan.
(484)

Si me quieres, dímelo,
y, si no, di que me vaya.
No me tengas al sereno,
que no soy cántaro de agua.
(515)

En Sevilla hay una casa,
y en la casa, una ventana,
y en la ventana, una niña
que a los marineros llama.
(apéndice, pág. 119)

Carta tengo en el correo
y me cuesta medio duro.
Por saber de mi morena,
como si costara uno.
(559)

Primero que yo te olvide
ha de echar el olmo peras,
y la carrasca, tomates,
bellotas la tomatera.
(570)

Me despido de tu puerta
como el sol de las paredes,
que por las tardes se va
y por las mañanas vuelve.
(apéndice, pág. 124)

Para una triste peineta
que me diste para el pelo,
me quieres tener sujeta
como el anillo en el dedo.
(578)

Después de cien años muerto
y de gusanos comido,
has de encontrar en mis huesos
restos de haberte querido.
(585)

Quisiera volverme hiedra
y subir por las paredes,
y entrar en tu habitación
y ver el dormir que tienes.
(617)

La guitarra va que rabia;
el tocador bien quisiera
dormir contigo una noche,
serrana, si tú quisieras.
(619)

Correo, corre corriendo,
lleva la carta a mi novia,
y dile que, con el tiempo,
lo que se quiere se logra.
(622)

En tu puerta sembré un guindo
y en tu ventana, un cerezo.
Por cada guinda, un abrazo;
por cada cereza, un beso.
(626)

Las dos hermanitas duermen
en una cama de alambre.
Mucho quiero a la pequeña,
pero más quiero a la grande.
(651)

De aquellos cuatro gañanes
que suben por la besana,
el de la mulilla torda
me tiene robada el alma.
(654)

Cuando dos se quieren bien,
con mirarse se saludan;
que también los ojos hablan
cuando la lengua está muda.
(675)

Los chopos de la alameda,
unidos de siete en siete,
no tienen tanta firmeza
como yo tengo en quererte.
(676)

El querer que puse en ti
tan fino y tan verdadero,
si lo hubiera puesto en Dios,
ya hubiese ganado el cielo.
(685)

Si los besos que te di
en un callejón oscuro
no te los quita tu madre,
¡ni el Santo Cristo de Burgos!
(693)

Subí al cielo, hablé con Dios;
le dije que te quería;
me dijo que te olvidara:
le dije que no podía.
(716)

Estoy ronca, que si no
¡dónde llegaría mi eco...!
donde está mi amor labrando
la tierra para barbecho.
(723)

En casa tengo un canario
que canta cuando te nombro.
Mira si te nombro veces,
que mi canario está ronco.
(724)

De garza tienes el cuello,
garzos tus ojitos son.
Así tienes engarzado
tu amor en mi corazón.
(731)

Si la mar fuera de tinta
y los peces escribanos,
no podrían escribir
lo mucho que yo te amo.
(734)

Es tanto lo que te quiero
que te quisiera llevar
de día en el pensamiento
y a la noche en el soñar.
(747)

Una mora me enamora
y no es mora de nación,
que es mora porque ella mora
dentro de mi corazón.
(749)

Bien sé que estás acostada,
bien sé que durmiendo, no;
bien sé que estarás diciendo
"ése que canta es mi amor".
(764)

A la pobrecita novia,
cantares y más cantares,
que ya se va despidiendo
de todas sus mocedades.
(766)

Debajo de tu ventana
me dio el sueño y me dormí.
Me despertaron los gallos
cantando el quiquiriquí.
(793)

Todas las aguas del mundo
eran dulces, como el mar,
y se lavó mi morena
y se volvieron *salás*.
(824)

¡Qué bonita está la parra
con sus racimos colgando!
Más bonitas son las niñas
de catorce y quince años.
(844)

Me dijiste "chiquitica"
y se me olvidó decirte
que la mujer chiquitica
con menos ropa se viste.
(856)

La niña que tiene novio
y lo tiene en una aldea,
¡qué contentilla se pone
cuando el sabadillo llega!
(859)

Los de la gorrilla al lado
nunca me han gustado a mí.
Ahora la lleva mi amante
y parece un serafín.
(865)

Me gusta el nombre de Pepe
porque se pega en los labios.
El de Antonio no me gusta
porque no se pega tanto.
(901)

Cuando venga de la siega,
asómate a la ventana,
que al segador no le importa
que le dé el sol en la cara.
(918)

"Morenita resalada"
me llaman los marineros.
Otra vez que me lo digan,
madre, yo me voy con ellos.
(921)

Morena tiene que ser
la tierra para ser buena,
y la mujer para el hombre,
blanca como la azucena.
(935)

El moreno de tu cara
no es moreno natural:
es que llevas ya dos años
con la cara sin lavar.
(937)

Tienes la cara de rosa;
el pelo, acaracolado;
y en cada caracolillo
llevas un amor pintado.
(947)

Dame de tu pelo rubio
cuerdas para mi vihuela,
que se me ha roto la prima,
la segunda y la tercera.
(953)

Asómate a la ventana,
ésa que cae a la vega,
y dirán los labradores
"ya tenemos luna nueva".
(957)

No te asomes tanto al pozo,
que se refleja tu cara,
y vas a dejar al verla
hasta al agua enamorada.
(961)

-¿Con qué te lavas la cara,
que tan colorada estás?
-Me lavo con agua clara,
y Dios pone lo demás.
(961)

Labradorcillo lo quiero,
aunque tenga que vender
las horquillas de mi moño
para darle de comer.
(1042)

Labradores que labráis,
echad los surcos derechos,
que también las buenas mozas
se fijan en los barbechos.
(1045)

Me gustan los labradores,
sobre todo en el verano,
por la sal que ellos derraman
cuando voltean el grano.
(1060)

Míralas y remíralas,
que de Pedroñeras son:
delgaditas de cintura
y alegres de corazón.
(1062)

La mujer que se enamora
de la ropa y no del hombre
es una loca perdida,
porque la ropa se rompe.
(1094)

La naranja nació verde
y el tiempo le dio color.
Mi corazón nació libre
y el tuyo lo aprisionó.
(1103)

¿Te acuerdas cuando me dabas
azuquíllar de tus labios,
y yo, como criatura,
la tomaba sin reparo?
(1107)

Cuando mi niña se pone
por la mañana a bordar,
ella borda pajaritos
y yo los echo a volar.
(1131)

¡Qué lunita que hace hoy
para ir a la alameda!
Tápame con tu capote,
que mi mantilla blanquea.
(1167)

Cariño, cariño mío,
no hagas caso de la gente,
que es más chiquitito el río
que el rumor de la corriente.
(1180)

No es más rico el que más tiene,
que el oro no lava penas.
Más feliz es quien con menos
en el mundo se contenta.
(1213)

Le dijo el sol a la luna:
"¡Apártate, traicionera,
que la que anda de noche,
de ciento sale una buena!"
(1235)

Buscar buenos sentimientos
en el que nunca los tuvo
es, como en cama de galgos,
ponerse a buscar mendrugos.
(1242)

Un amigo verdadero
ha de ser como la carne,
que acude siempre a la herida
sin esperar que la llamen.
(1255)

El lucerillo está malo
y la luna llora, llora;
y las estrellas del cielo
de luto se ponen todas.
(1276)

Quítate ese luto negro,
que tú no tienes perdón;
que el luto, cuando es sentido,
se lleva en el corazón,
no en el color del vestido.
(1277)

"Ya viene la Nochebuena
-a su mujer dijo un sastre-,
prepara bien la cocina
y la bota que no falte".
(1285)

Los pastores que supieron
que el Niño comía migas,
hubo alguno que llevó
arroba y media de harina.
(1290)

La zambomba que yo toco
siente como una persona:
unas veces canta y ríe,
otras veces gime y llora.
(1390)

Cuando me pongo a cantar,
se me olvidan los cantares,
y cuando voy en mi burro,
señores, los saco a pares.
(1396)

Yo tengo una cantarilla
de coplillas y cantares.
Cuando quiero divertirme
tiro de la cuerda y salen.
(1399)

Una jota en una sala,
tocándola con vihuela
y sabiéndola bailar,
es la flor de la canela.
(1420)

La zambomba pide pan
y el que la toca, tocino,
y el que le ayuda a cantar
pide un vasito de vino.
(1425)

La guitarra pide vino
y las cuerdas, aguardiente;
y el músico que las toca,
muchachas de quince a veinte.
(1427)

Zambombilla, zambombilla,
yo te tengo que romper,
que en la puerta de mi novia
no quisiste tocar bien.
(1430)

Los pastores en el campo
cantan y bailan a solas.
Le dicen a la retama:
"haga *usté* el favor, señora".
(1437)

Subí la cuesta corriendo
por bailar, y no bailé.
Perdí la cinta del pelo;
mira qué jornal gané.
(1447)

El cuquillo y la zambomba
no saben mudar su canto:
el cuquillo, "cu, cu, cu";
la zambomba, "trapo, trapo".
(1455)

Dale que dale, que dale,
dale que dale al pandero ;
mi madre es una gitana
y mi padre, un caballero.
(1461)

Allá va la despedida,
la que echan los de Alconchel,
que echaron el Cristo al río
porque no quiso llover.
(1489)

Allá va la despedida,
la que echó Jesús al rastro:
la que no tenga marido
que se venga a mi camastro.
(1494)

Allá va la despedida,
más redonda que una nuez,
que anoche parió una moza
y ya está *preñá* otra vez.
(1495)

Nosotros somos de Cuenca,
no nos metemos con nadie.
Si se meten con nosotros,
nos cagamos en su padre.
(1540)

Los pastores en el campo
comen migas a puñados,
se acuestan en los corrales
y duermen con el ganado.
(1653)

A la puerta de la cárcel
no me venga usted con llantos;
véngame con pesetillas
y cajitas de tabaco.
(1674)

Ningún pescador de caña
ni molinero de viento
podrán discutir sus hijos
al hacer el testamento.
(1740)

Las reliquias de un gran santo
un borriquillo llevaba,
y al venerar las reliquias
creyó que a él adoraban.
(1749)

Allá arriba no sé dónde,
habita no sé qué santo,
se reza yo no sé qué,
se gana yo no sé cuánto.
(1750)

San Antón guisó unas gachas
y las guisó con picante.
Y San Pedro le decía:
"¡que se joda quien las cate!"
(1751)

Los curas y taberneros
son de la misma opinión:
cuantos más bautizos hagan,
más pesetas al cajón.
(1782)

Fea soy, no lo niego,
porque lo llevo en la cara.
Si lo llevara en el pie,
la media me lo tapara.
(1793)

¡Qué bien que le cae la cresta
a la gallina y al gallo,
a las mujeres, el moño,
y a los hombres, el cigarro!
(1797)

Cuando una chata va un baile
y la sacan a bailar,
se le ponen las narices
como puchero de a *rial*.
(1859)

-¿Tienes novia? -Novia tengo
y vive en el arrabal.
Me la compras, te la vendo.
-¿Cuánto quieres? -Dame un *rial*.
-Toma dos perras que tengo.
(1882)

Mi novia no tiene pelo;
con el tiempo le saldrá.
Y, si acaso no le sale,
a mí me gusta *pelá*.
(1886)

Una seca, seca, seca,
una seca se casó.
Se casó con otro seco;
secos estaban los dos.
(1918)

Dicen que casar, casar;
yo también me casaría,
si la vida del casado
fuera como el primer día.
(1932)

Me casé con una tonta
por culpa de unos parientes.
Los parientes en su casa
y yo con la tonta siempre.
(1952)

El que se casa y enviuda
y a la iglesia va otra vez,
o es tonto de nacimiento
o es que se ha vuelto después.
(1973)

Tu madre te pone majo;
tú pretendes a las ricas;
las ricas te dan a ti
calabazas sin pepitas.
(1977)

Me diste las calabazas,
me las comí con vinagre.
Los besos y los abrazos,
que te los quite tu madre.
(1991)

Catorce gallinas tengo
y no riñen casi nunca.
Si se volvieran mujeres,
no podrían estar juntas.
(2028)

Cuando yo era mozo curro,
no me dominaba el hierro,
y ahora viene a dominarme
una mujer como un huevo.
(2049)

"El hombre es un demonio",
eso dicen las mujeres,
y luego están deseando
que el demonio se las lleve.
(2087)

Para los curas y frailes
se crían las buenas mozas,
y para los labradores,
los cuernos en las alforjas.
(2088)

La mujer que a su marido
no le dice dónde va,
no se extrañe que le ponga
caracoles *pa* cenar.
(2097)

Más valdría ser vidriero
y llevar el vidrio a cuestas,
que no mantener mujer
y que otro le haga las fiestas.
(2100)

Desde mi ventana veo
a mi suegra cuando come.
No le echo más maldición
que al primer *bocao* se ahogue.
(2119)

La que maldice a su suegra
debe *de* considerar:
si se casa y tiene hijos,
que suegra también será.
(2122)

Como el alma son las suegras,
según mi corto entender:
todos sabemos que existen
y nadie las puede ver.
(2162)

Como madre es un cordero,
como esposa, un perro fiel,
y un gato muy arisco
cuando es suegra la mujer.
(2164)

Si quieres ser buena suegra
y de la nuera alabada,
ten la bolsa siempre abierta
y la boca bien cerrada.
(apéndice, pág. 335)

Una vieja tiró un pedo
en un montón de *salvao*;
de cien fanegas que había
no quedó más que un *puñao*.
(2185)

Una vieja se comió
kilo y medio de sardinas,
y estuvo toda la noche
por el culo echando espinas.
(2190)

Las solteras son de oro,
las casadas son de plata,
las viuditas son de cobre
y las viejas, de hojalata.
(2201)

Una vieja fue a los toros,
se le cayó el abanico.
Se tuvo que abanicar
con el rabo de un borrico.
(2206)

Cuando un hombre llega a viejo,
no piensa más que en rezar,
besarle el culo a los santos,
beber vino y tostar pan.
(2112)

Ya se está poniendo el sol
por detrás de aquel cerrete.
Al bolsillo de mi amo
ya le está entrando el tembleque.
(2260)

El puente tiene tres ojos;
yo tengo dos en la frente.
Si me cuentas el del culo,
tengo los mismo que el puente.
(2300)

Ojo del culo le llaman
los valencianos al sol:
Si tus ojos son dos soles,
dos ojos de culo son.
(2301)

Un cura me pidió un beso
y no se lo quise dar,
que los besos de los curas
saben a huevo sin sal.
(2308)

Por un beso que te di,
hubo demanda ante el juez.
No quiero tener demanda;
dame mi beso otra vez.
(2317)

Arrímate, *bailaor*,
arrímate, que no pecas.
El que baila y no se arrima
es comerse el pan a secas.
(2329)

Boticario generoso,
véndame usted a su hija,
porque es el mejor jarabe
que tiene *usté* en la botica.
(2341)

Yo me metí en una huerta
a comerme una manzana,
y me pilló el hortelano
comiéndome a la hortelana.
(2344)

Me casé con un pastor
pensando que tonto era,
y a media noche me dijo
"arrímate aquí, cordera".
(2347)

A mí me gustan las viejas
yo con las viejas me apaño.
A mí me gustan las viejas...
de catorce a quince años.
(2350)

Una morena se vino
al abrigo de mi manta.
Yo la recibí con gusto;
la caridad nunca falta.
(2352)

Tienes una peca, Petra,
al lado de la nariz,
que con esa peca, Petra,
me haces *de* pecar a mí.
(2354)

Siempre que voy a buscarte
suelo encontrar a tu hermana.
Eso es al cazador leña;
en cambio al leñador, caza.
(2362)

Desde que te fuiste, Pepe,
el huerto no se ha regado,
la hierbabuena no crece
y el perejil se ha secado.
(2368)

Yo sembré y otro sembró
en el tiesto de una niña,
y luego nació una flor,
¿de cuál de los dos sería?
(2369)

Como soy gañán de bueyes,
me llaman "el Pinchaculos".
¡Cuándo querrá Dios, morena,
que te pinche yo a ti el tuyo!
(2375)

Mi novia se subió a un pino
y yo me puse debajo.
Lo que le vi no lo digo,
que era más negro que un grajo.
(2400)

Una moza fue a lavar
los calcetines de un fraile,
y se le metió una rana
en el "cállate y no hables".
(2417)

¡Vaya unas sayicas cortas
que te traes de la ciudad!
Si se encogen al lavarlas,
¿dónde te van a llegar?
(2430)

Señor maestro albañil,
usted que trabaja en casa,
se le ven los cataplines,
que *paecen* dos calabazas.
(2446)

Cuando la tierra emborrona
y el árbol se pone en savia,
es tiempo de buscar novia,
que están las mozas que rabian.
(2467)

El médico me receta
una mujer de cuarenta.
Yo digo que dos de veinte
me tienen la misma cuenta.
(apéndice, pág. 367)

Entre Melín y Melames
se comieron un besugo:
Melín se comió la cara;
Melames, el ojo *el* culo.
(2491)

Veinticinco policías
con veinticinco escopetas
no pudieron atrapar
a un viejo con dos muletas.
(2494)

Por un caminito *alante*
van un pobre y una *pobra*.
Cuando se cansaba el pobre
se subía encima la *pobra*.
(2495)

-Gitana, ¿por qué vas presa?
-Señor, por causa ninguna:
porque he robado un ramal
y detrás vino la mula.
(2519)

Si el amor que puse en ti,
lo hubiese puesto en un burro,
hubiese subido en él
y hubiera corrido el mundo.
(2533)

Tu madre tuvo la culpa
por dejar la puerta abierta,
y yo, por meterme dentro,
y tú, por estarte quieta.
(2566)

A tu puerta hemos llegado
cuatrocientos en cuadrilla.
Si quieres que nos sentemos,
saca cuatrocientas sillas.
(2569)

Los gallegos en Galicia,
cuando van a trabajar,
llevan en la alforja el vino
y en la calabaza, el pan.
(2576)

Yo me metí a sombrerero
por ganar algunos cuartos,
y aquel año iban naciendo
sin cabeza los muchachos.
(2583)

María, si fueras mía,
te compraría unas abarcas,
pero, como no eres mía,
te jodes y vas descalza.
(2588)

Si quieres que yo te quiera
ha de ser con un ajuste:
que tú no hables con nadie
y yo con la que me guste.
(2595)

Si quieres que te lo diga,
cantando te lo diré:
tu padre y tu madre son
un hombre y una mujer.
(2597)

¡Me cago en la pena negra,
en la olla sin tocino,
en la cama sin mujer
y en la bodega sin vino!
(2611)

Cuando yo te camelaba,
te pinabas a menudo,
y ahora que no te camelo
pareces perro lanudo.
(2632)

El sol le dice a la luna
que se vaya a recoger,
que eso de andar por la noche
no es de mujeres de bien.
(2643)

En la mar hay una higuera
que echa los higos a pares.
Todo aquél que come higos
sin estar preñado pare.
(2671)

La mujer que tiene punto
y no tiene donde coma,
tiene que vender el punto
para que del punto coma.
(2675)

A mí me llaman el tonto,
el tonto de mi lugar.
Todos comen trabajando,
yo como sin trabajar.
(2676)

Veinticinco mujeres,
cincuenta tetas.
Si las cuentas tres veces,
ciento cincuenta.
(2687)

No te enamores, bien mío,
de tocador de vihuelas.
Lo que gana a la semana
el domingo lo echa en cuerdas.
(2709)

El cura manda en la iglesia;
el alcalde, en la ciudad;
y en mi casa mando yo
(cuando la mujer no está).
(2727)

El que nace pobre y feo,
se casa y lo hacen cabrón,
se muere y va a los infiernos,
¿qué ha de agradecer a Dios?
(2734)

Calderero quise ser
y no quisieron mis padres,
porque tenía que ir
tran, volarán por las calles.
(2743)

¡Quítate de esa ventana,
no me seas ventanera!,
que las que están en ventanas
de ciento sale una buena.
(2754)

Las muchachas de este pueblo,
cuando no tienen qué hacer,
se arrancan pelos del moño
y hacen tomiza y cordel.
(2803)

Con un corazón que tienes
y medio que te doy yo,
juntas corazón y medio,
y yo, medio corazón.
(2830)

La vida es un cigarrillo:
humo, ceniza y candela.
Unos lo fuman deprisa
y algunos lo saborean.
(2860)

Cuando yo estaba soltero
y mi padre sin casar,
bautizaron a mi abuelo
y yo le llevé la sal.
(2870)

Un zapatero y un sastre
se comieron un melón.
El sastre salió preñado
y el zapatero parió.
(2876)

Consuelo, cuando iba al tenis,
caracolitas llevaba,
y cuando venía del tenis
parecía una gitana.
(jj, pág. 415)

SEGUIDILLAS

¡Al estribillo!
Más vale media azumbre
que no un cuartillo.
(2942)

Otra me queda:
prefiero arrancar nabos
que ser cabrera.
(2946)

A las tres de la tarde
merienda Mena;
le sirve de comida,
merienda y cena.
(2965)

Al salir de mi casa
me pongo un gorro.
Las faltas que me ponen
por las que pongo.
(2980)

¿Cómo quieres que tenga
la cara blanca,
si soy carbonerito
de Salamanca?
(3017)

¿Cómo quieres que tenga
el culo quieto,
si me estás apuntando
con un pimiento?
(3020)

De rosas y claveles
y de alhelíes
se te llena la boca
cuando te ríes.
(3056)

Dicen los labradores:
"Vamos con otra.
Si la mañana es larga,
la tarde es corta".
(3059)

Dicen que los pastores
huelen a sebo.
Pastorcillo es el mío,
huele a romero.
(3061)

El que tiene una huerta
tiene un regalo:
se acaban los pimientos,
vienen los nabos.
(3082)

Él ya no va a la iglesia
porque está cojo,
pero va a la taberna
poquito a poco.
(3083)

En el baile los mozos
todos son guapos,
y en llegando a la quinta
cojos y mancos.
(3087)

En lo alto la torre
sembré cominos;
nacieron calabazas,
cogí pepinos.
(3099)

Esta noche te espero,
que duermo sola,
y te atranco la puerta
con una escoba.
(3113)

Estás haciendo media
¡quién fuera hilo
para estar a la sombra
de tu cariño!
(3115)

Las mulas de mi abuelo,
Dios las bendiga:
corren más cuesta abajo
que cuesta arriba.
(3143)

Los primeros amores
no sé qué tienen:
se meten en el alma,
salir no pueden.
(3148)

No me llames cuñada
mientras no cuñe,
porque las "cuñaditas"
son *pa* la lumbre.
(3174)

No plantes una viña
junto al camino,
porque todo el que pasa
corta un racimo.
(3176)

Parece mi morena
cuando va a misa
pajarita de nieve,
que anda y no pisa.
(3187)

Se va mi madre a misa,
viene mi novio.
¡Si durase la misa
todo el otoño!
(2344)

Si te siente mi madre,
sueno la jarra,
y le digo que vengo
de beber agua.
(3262)

Una pulga saltando
rompió un ladrillo,
dos cazuelas de barro
y un cuenquecillo.
(3291)

Dicen las monjas
desde allá adentro:
"¡Para tanto tomate
no hay un pimiento!"
(v, pág. 464)

OTRAS ESTROFAS

Titiritanto
nació el cordero.
Titiritando
se lo comieron.
(3324)

-Ábreme, querida,
que viene lloviendo.
-Espérate un poco,
que me estoy vistiendo.
(3332)

¡Ay, que sí, que sí!
¡Ay, que no, que no!
Casadillas sí, eso sí,
pero monjas no, eso no.
(3344)

¡Ay, que te lo vi!
¡Ay, que te lo vi!
Por un agujero
que tenía el mandil.
(3346)

¿Cómo quieres, niña,
que te venga a ver,
si vengo del campo
al anochecer?
(3354)

Llamo a la ventana
y no me respondes.
Ésas son las penas
que pasan los hombres.
(3368)

Por pronto que ceno
y avío el ganado,
cuando voy a verte,
ya te has acostado.
(3382)

No te cases, niña,
no te cases, no,
que las casadillas
pierden el color.
Pierden el color,
también la salud.
No te cases, niña,
no te cases tú.
(3410)

Que me ponga mala,
que me den el óleo,
que no venga el cura,
que venga mi novio.
Que venga mi novio,
que lo quiero ver,
porque me parece
que es la última vez.
(3413)

Zambomba, zambomba,
carrizo, carrizo;
los hombres del campo
no comen chorizo.
Ni comen chorizo
ni comen tajadas:
lo hombres del campo
no comen de nada.
(3421)

Ya te he dicho, morena,
que no comas melón,
que te va a hacer la panza
chapetín, chapetón.
(3431)

En teniendo la botella vino,
el bolsillo que tenga dinero,
y la niña que sea bonita,
¿quién se acuerda de lo venidero?
(3439)

Referencias bibliográficas

CARRASCO SOTOS, Ángel (1999). *La palabra y el silencio. Libro que contiene refranes, adivinanzas, cantarcillos populares y giros propios de los pueblos de Iniesta y Ledaña, así como una amplia muestra fotográfica*. Iniesta (Cuenca): Ayuntamiento de Iniesta-Adimán.

– (2009): *Cancionero popular de la Mancha conquense. Cantarcillos de zambomba, jota y corro recogidos en Las Pedroñeras y otros pueblos comarcanos desde Tarancón hasta Iniesta. El romancero y otros textos pararromancísticos*, 2 vols. Tarancón: Diputación Provincial de Cuenca, 2009.

– (2010): *Arre moto pito pato. Folclore infantil de Las Pedroñeras* (en vías de publicación). Cuenca: A.D.I El Záncara.

CERRILLO, Pedro C. (2005). "Literatura oral y literatura escrita" y "El cancionero infantil en la escuela", en CERRILLO, Pedro C. *La voz de la memoria (Estudios sobre el Cancionero Popular Infantil)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

DEYERMOND, Alan (1980). *Edad Media*, en RICO, Francisco. *Historia y crítica de la literatura española 1*. Barcelona: Crítica.

FRENK, Margit (1987). *Corpus de la antigua lírica popular hispánica (siglos XV a XVII)*. Madrid: Castalia.

MACHADO Y ÁLVAREZ, Antonio (1882-1883): "Post-scriptum", en RODRÍGUEZ MARÍN, Francisco. *Cantos populares españoles*. Sevilla: Francisco Álvarez y Ca.

MENDOZA DÍAZ-MAROTO, Francisco (1989). *Introducción al romancero oral en la provincia de Albacete*. Albacete: Instituto de Estudios Albacetenses-Diputación de Albacete-CSIC.

NÚÑEZ, Gabriel (2008). "Noticia histórica del folclore: la 'nueva ciencia", en CERRILLO, Pedro C. y SÁNCHEZ ORTIZ, César. *La palabra y la memoria (Estudios sobre Literatura Popular Infantil)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 43-58.

PELEGRÍN, Ana (1996): *La flor de la maravilla. Juegos, recreos, retahílas*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

RODRÍGUEZ DE LA TORRE, Fernando (2000). *Dichos, coplas y versos tópicos de la Mancha y de la provincia de Albacete*. Albacete: Instituto de Estudios Albacetenses-Diputación de Albacete.

RODRÍGUEZ MARÍN, Francisco (1882-1883). *Cantos populares españoles recogidos, ordenados e ilustrados por Francisco Rodríguez Marín*, 5 vols. Sevilla.

RODRÍGUEZ RIVERO, Manuel (2010). "El neandertal listo", *El País*, 13 de enero.

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 100 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.

OCNOS

Revista de Estudios sobre Lectura

OCNOS es una revista anual, de carácter científico, que tiene como objetivo básico dar a conocer investigaciones y estudios sobre lectura y escritura desde diversos enfoques (sociales, psicológicos, antropológicos, filológicos e históricos), así como sobre los procesos educativos, la promoción de la lectura y los hábitos lectores.

OCNOS se dirige especialmente a profesores, psicólogos, sociólogos, educadores sociales, filólogos, bibliotecarios y estudiantes de tercer ciclo.

OCNOS Revista de Estudios sobre Lectura cuenta con el apoyo científico e institucional de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (http:///www.cervantesvirtual.com)

ISSN: 1885-446X

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES
www.cervantesvirtual.com

Sumario

Noviembre 2010

El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre hábitos lectores y estilo de vida en niños
Santiago Yubero Jiménez y Elisa Larrañaga Rubio

Los recursos metaficcionales en la literatura juvenil: el caso de "Dónde crees que vas y quién te crees que eres" de Benjamín Prado
José Manuel de Amo Sánchez-Fortún

Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura
Claudia P. Duque, Ángela V. Vera y Angélica P. Hernández

La crítica en la plaza pública. Siglos XVIII y XIX
Mar Campos Fernández-Fígares

Confabulando valores: "La cigarra y la hormiga"
Sofia Marreiros, Ángela Balça y Fernando Azevedo

Análisis contrastivo de las traducciones al español y catalán de "The giraffe and the pelly and me" de Roald Dalh
Mercedes Querol-Julián

Más sobre la valoración y recuperación de la lírica popular moderna. Una antología de coplas y seguidillas de la Mancha conquense
Ángel Carrasco Sotos

UCLM
UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA