nº 7

OCNOS

Revista de Estudios sobre Lectura

2011

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

ISSN: 1885-446X

Directores:
Pedro C. Cerrillo
Santiago Yubero

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

Director de Arte:
José A. Perona

Administración:
Andrés Villanueva

Consejo editorial:
Fernando Fraga de Azevedo
(Universidad do Minho, Portugal)
Luis Díaz Viana
(CSIC)
Elisa Larrañaga Rubio
(Universidad de Castilla-La Mancha)
Amando López Valero *(Universidad de Murcia)*
Gemma Lluch Crespo *(Universidad de Valencia)*
Carlos J. Martínez Soria
(Director técnico de Ediciones de la UCLM)
Eloy Martos Núñez
(Universidad de Extremadura)
Mª Teresa Miaja
(Universidad Nacional Autónoma de México)
Mª Carmen Utanda Higueras
(Universidad de Castilla-La Mancha)

Consejo Científico Asesor:
José Ignacio Albentosa
(Universidad de Castilla-La Mancha)
José Belmonte
(Universidad de Murcia)
Ana Camps
(Universidad Autónoma de Barcelona)
Ángel G. Cano
(Universidad de Castilla-La Mancha)
Xabier Etxaniz
(Universidad del País Vasco)
Jaime García Padrino
(Universidad Complutense)
Gloria García Rivera
(Universidad de Extremadura)
Pedro Guerrero Ruiz
(Universidad de Murcia)
Gabriel Janer Manila
(Universidad de las Islas Baleares)
Ramón Llorens
(Universidad de Alicante)
Mariana Masera
(Universidad Nacional Autónoma de México)
Antonio Mendoza Fillola
(Universidad de Barcelona)
Michel Moner
(Universidad de Toulouse, Francia)
Martha Montero-Sieburth
(Universidad de Massachussets-Boston)
Ciriaco Morón Arroyo
(Universidad de Cornelle, Estados Unidos)
Pascuala Morote Magán
(Universidad de Valencia)
Jesús Moya Guijarro
(Universidad de Castilla-La Mancha)
Martín Muelas Herraiz
(Universidad de Castilla-La Mancha)
Antonio Mula
(Universidad de Alicante)
Gabriel Núñez
(Universidad de Almería)
Mª José Olaziregi
(Universidad del País Vasco)
Kimberley Reynolds
(Universidad de Newcastle, Reino Unido)
Claudia Rodríguez
(Fundalectura, Colombia)
Blanca A. Roig
(Universidad de Santiago de Compostela)
Tania Rösing
(Universidad de Passo Fundo, Brasil)
Félix Sepúlveda
(Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Mª Victoria Sotomayor
(Universidad Autónoma de Madrid)
Ángel Suárez
(Universidad de Extremadura)

OCNOS

Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura llega al número 7. Siete años de una revista científica que tiene como objetivo básico dar a conocer investigaciones y estudios sobre lectura y escritura desde diversos enfoques y ámbitos (sociales, psicológicos, filológicos, antropológicos e históricos).

El año en que estamos, 2011, el CEPLI, con la colaboración de *Ocnos*, organizó un encuentro (*Investigar en Literatura Infantil y Juvenil*) dirigido a jóvenes doctores y doctorandos en Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y temas relacionados con la LIJ (promoción de la lectura, valores y lectura, lectura escolar, etc.) españoles, latinoamericanos y portugueses, con el fin de poder ofrecer un panorama general de las investigaciones que se están haciendo en el campo de la Literatura Infantil y Juvenil en España, Portugal y países de América Latina. En dicho encuentro, el primero de su naturaleza que se ha celebrado en España, participaron cuarenta comunicantes de trece universidades españolas, dos portuguesas, dos argentinas, dos chilenas y una mexicana. Algunos de esos trabajos, tras superar la preceptiva evaluación, ven la luz en este número 7.

El lector de *Ocnos* encontrará en este volumen trabajos sobre obras literarias de Fernando Alonso, C.S. Lewis o Wilhelm Hauff, así como sobre la transmisión de valores en literatura, la educación literaria de la adolescencia, la literatura infantil y juvenil en internet, la narrativa infantil de ciencia ficción o los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia, entre otros.

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).

OCI

nº 7

Sumario

Noviembre 2011

7 *Relaciones intertextuales y competencia literaria en la obra narrativa de Fernando Alonso*
Sandra Sánchez García

21 *Notas sobre feral y las cigüeñas, de Fernando Alonso, y la "historia del califa cigüeña" (Wilhelm Hauff, Sara Cone Bryant)*
Hans Christian Hagedorn

35 *Palabra creadora y visión poética del mundo. Los comienzos de la fantasía épica en C. S. Lewis*
Omar David Gutiérrez Bautista

45 *Estudio comparado de la narrativa infantil de ciencia ficción en las literaturas gallega y portuguesa*
Isabel Mociño González

61 *Narrativa contemporánea de aventuras y educación literaria en la adolescencia*
Juan Luis Luengo Almena

71 *La transmisión de valores en la literatura. Desde la tradición oral hasta la LIJ actual*
Xabier Etxaniz Erle

87 *De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia*
Marta Sanjuán Álvarez

35 *La formación del lector como tema en la última narrativa infantil y juvenil*
Fermín Ezpeleta Aguilar

45 *Peritextos del s. XXI. Las guardas en el discurso literario infantil*
Elena Consejo Pano

61 *Claves para seleccionar un itinerario constructor de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua*
Virginia Calvo Valios

71 *Literatura infantil y juvenil en internet de la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas para su estudio y difusión*
José Rovira Collado

Sánchez García, Sandra
"Relaciones intertextuales y competencia literaria en la obra narrativa de Fernando Alonso", en *Revista OCNOS* nº 7, 2011, p. XX-XX. ISSN 1885-446X.

Relaciones intertextuales y competencia literaria en la obra narrativa de Fernando Alonso

Sandra Sánchez García
Universidad de Castilla-La Mancha

PALABRAS CLAVE:
Literatura infantil y juvenil española, Intertextualidad, Intertexto lector, Competencia literaria.

KEYWORDS:
Spanish Children´s Literatures, Intertextuality, Reader's intertext, Literary competence.

RESUMEN:
La enseñanza de la literatura en la escuela centra sus objetivos prioritarios en la formación de la competencia literaria, por lo que los estudios literarios deben optar por un análisis global del discurso, estudiando no solo aspectos formales y estructurales del texto, sino teniendo en cuenta la figura del receptor y el contexto en los que se produce la comunicación literaria. Las relaciones que se establecen entre el discurso y el lector deben ser un elemento fundamental a la hora de abordar el análisis de los textos literarios. En este sentido queremos destacar la importancia de los recursos intertextuales para la formación de una competencia literaria sólida y el desarrollo del intertexto lector.

Teniendo en cuenta las posibilidades lúdicas y didácticas que presenta para el lector infantil los juegos intertextuales, en este artículo analizamos las referencias intertextuales contenidas en las obras de Fernando Alonso: *El misterioso influjo de la barquillera* y *Las raíces del mar*. Dos narraciones que se reflejan la potencialidad de este tipo de textos para la estimulación lectora y el tratamiento didáctico de la literatura.

ABSTRACT:
The teaching of literature in the school focus their objectives in the formation of the literary competence, for this reason literary studies should opt for a global discourse analysis, studying not only formal and structural aspects of the literary texts, but also considering the receptor and the context under which literary communication occurs. The relations established between the discourse and the reader should be a key element in addressing the analysis of literary texts. In this regard we emphasize the importance of intertextual resources for the formation of a strong literary competence and development of the intertext reader.

Taking into account the ludic and didactic possibilities that the intertextual game presents for the child reader, in this article we analyze the intertextual reference contained in the works of Fernando Alonso. *El misterioso influjo de la barquillera* and *Las raíces del mar*. Two narrations that indicate the potential of such texts to stimulate reading and didactic use of the literature.

1. El desarrollo de la competencia literaria y el intertexto lector

Todo texto literario exige del lector una serie de competencias y conocimientos –enciclopédicos, lingüísticos, metalingüísticos, estéticos e, incluso, sociales y culturales– y, sobre todo, es necesario que posea una cierta competencia literaria. El discurso literario requiere de una competencia específica para su descodificación, que es la que permite al lector crear hipótesis, formular inferencias, leer más allá de los significados y ser capaz de captar las imágenes y las connotaciones que el texto propone. Por ello, es importante la adquisición de una competencia literaria sólida, que solo es posible a partir de la experiencia lectora y la acumulación de lecturas.

La lectura se entiende como un proceso activo en el que cada lector es el encargado de dar significado a la obra, siendo imprescindible su participación en el proceso de recepción del texto. Cada uno de nosotros, cuando leemos, debemos interaccionar con el texto, advirtiendo su intencionalidad y actualizando su significado. El proceso de lectura no concluye hasta que se comprende e interpreta el texto. Interpretar supone captar la intención del autor y del texto, y enriquecerla a partir de nuestros propios conocimientos y valoraciones personales. Corresponde al lector la responsabilidad final de actualizar el significado del texto literario que solo podrá llevar a cabo si dispone de las competencias necesarias. En este sentido, la formación

* Fecha de recepción: 11/03/2011
Fecha de aceptación: XX/XX/2011

de una competencia literaria sólida se realiza a partir de la integración progresiva de referencias intertextuales que, desde la experiencia de la lectura, pasan a integrar la competencia lectora y el intertexto personal.

En el conjunto de conocimientos que el lector pone en marcha en el proceso activo de la lectura se deben resaltar los *saberes intertextuales*, ya que son los que le permiten relacionar distintos textos y diferentes manifestaciones culturales entre sí y que, junto con la competencia lectora, conforman la competencia literaria.

En este espacio, como señala Mendoza (2001: 19), el intertexto lector adquiere una destacable relevancia porque "promueve los reconocimientos y las asociaciones entre los elementos discursivos, textuales, formales, temáticos, culturales, etc., y porque es el componente principal de la competencia literaria, ya que establece las vinculaciones discursivas entre textos, necesarias para la pertinente interpretación personal".

Podemos afirmar que el fenómeno intertextual siempre ha estado presente en las distintas manifestaciones culturales y artísticas; de hecho todas las creaciones culturales están interconectadas entre sí gracias al uso de recursos como las citas, las alusiones, las transformaciones o las reelaboraciones, pero adquiere una dimensión más compleja en las creaciones literarias. Como señala Todorov (1972: 17), "la literatura se crea a partir de la literatura", así podemos entender que todo texto literario se crea a partir de las influencias o relaciones intertextuales con otros textos, ya que los autores se encuentran influenciados por sus lecturas previas y por su propio intertexto lector.

Las cuestiones intertextuales cobran especial interés en el proceso de recepción y comprensión de un texto literario, puesto que los elementos intertextuales necesitan del reconocimiento del receptor. Sin la identificación de estas relaciones, no solo este recurso es totalmente ineficaz sino que el lector difícilmente puede llegar a hacer una interpretación completa del significado del texto. Con el uso de la intertextualidad el autor pretende que el lector ponga en marcha una serie de conocimientos y experiencias lectoras con una finalidad concreta, de manera que cuando el lector reconoce un elemento intertextual, a continuación debe identificar la intencionalidad y/o funcionalidad de su uso. Iser (1987: 139) señala que "la identificación no es un fin en sí misma, sino una estratagema de la que se vale el autor para estimular actitudes en el lector", siendo la parte más gratificante de la interacción con el texto porque se ve reconocida la eficacia de la experiencia lectora.

La intertextualidad, lejos de ser un mero recurso narrativo, debemos entenderla como una estrategia de creación, que sirve al autor para lograr una serie de objetivos metaliterarios. Generalmente, lo que se pretende es parodiar un estilo, un género, una ideología, etc.; o, en otras ocasiones, simplemente, rendir un homenaje o invitar a la lectura de las obras originales. Se trata de una estrategia apoyada en la previsión de un lector determinado o lector modelo, que ha de poseer el conocimiento previo de los textos aludidos para la activación del intertexto y la localización de las posibles relaciones, semejanzas, contrastes o influencias con el texto original, para conseguir lograr el efecto previsto por el autor. El desconocimiento del hipotexto condicionará la lectura del hipertexto, siendo muy probable que la interpretación y recepción del texto por el receptor sea muy distinta a la esperada por el emisor, a pesar de las claves e indicios incluidos en el texto.

El lector debe enfrentarse a los textos teniendo en cuenta la pluralidad de

discursos que ya conoce y que forman parte de su intertexto lector. Así, la competencia lectora de cada individuo se activará para poder intenta reconocer todas las relaciones de un texto.

> Se trata, pues, de un recurso que hace prever un lector implícito que posea el previo conocimiento de las específicas obras/textos aludidos, sin cuyo conocimiento le sería difícil la comprensión y, especialmente, la percepción, la intencionalidad de los valores y el establecimiento de la interpretación del nuevo texto (Mendoza, 2003: 55).

Una creación intertextual propone un reto al lector, una compleja actividad cognitiva en la que debe interaccionar con el texto, integrando todos sus conocimientos y lecturas previas para conseguir una completa recepción del texto. Un reto mayor, si cabe, para los textos literarios infantiles, donde el lector-niño cuenta con una experiencia lectora más reducida, y su competencia lectora se encuentra en pleno desarrollo.

La literatura infantil y juvenil mantiene una serie de relaciones con diferentes formas discursivas pero, sobre todo, destacan las relaciones que se establecen entre los distintos textos literarios. Para que el lector infantil pueda reconocer estas relaciones es necesario ayudarle a formar y desarrollar su intertexto lector. En primer lugar a partir de las narraciones orales y, cuando comienza a leer, ofreciéndole textos que le ayuden a constituir un fondo de conocimientos y a ampliar sus experiencias literarias. Solo así podrá construir un intertexto lo suficientemente rico que le permita activar la memoria transtextual y descubrir las relaciones con el texto original. Esto le posibilitará una interpretación completa y una lectura crítica, ya que "los componentes del intertexto lector inciden en la comprensión y en la interpretación, en el establecimiento de expectativas, de anticipaciones, de inferencias, de reconocimientos que se establecen durante el proceso de recepción" (Mendoza, 2001: 37).

2. La intertextualidad en la Literatura Infantil y Juvenil

Las relaciones intertextuales pueden representarse en un texto de múltiples formas: pueden establecerse en relación a textos concretos, con arquetipos creados a partir de determinados textos, a partir de elementos diversos como la repetición de una cita que reproduce las palabras exactas de un texto o por la repetición de una forma discursiva fácilmente reconocible por ser la habitual en un género. Además, las conexiones con la obra original pueden referirse a elementos formales (estructura, tipología textual y de género o rasgos estilísticos) y/o de contenido (temas, personajes, tópicos o recursos semánticos).

Esta multiplicidad de posibilidades lleva a Genette (vid. 1989: 10-16) a distinguir entre cinco tipos de relaciones transtextuales: *intertextualidad* o presencia efectiva de un texto en otro mediante fórmulas como la cita, el plagio o la alusión; *paratextualidad* o relación entre el texto y sus paratextos (título, prólogos, ilustraciones, etc.); *metatextualidad* o relación que une un texto a otro que habla de él; la *architextualidad* o referencia a un grupo de obras habitualmente asociadas a un género; y, finalmente, la *hipertextualidad* o reescritura de un hipotexto a partir de la transformación o imitación.

Estas categorías, lejos de ser compartimentos estancos, coexisten y se interrelacionan, siendo sus relaciones tan numerosas que en, ocasiones, es difícil diferenciar entre una forma de transtextualidad y otra.

En la LIJ es muy común el uso de la intertextualidad y la hipertextualidad. Además, la presencia de la ilustración multiplica en algunos casos la posibilidad de aparición de nuevas evocaciones y reestructuraciones de los hipotextos.

En todos los casos su reconocimiento depende de la experiencia lectora previa de las obras citadas que haya hecho el lector y de su capacidad asociativa.

En relación al conocimiento que el lector implícito puede tener del texto antecedente, Díaz Armas (vid. 2003: 65-84) establece la siguiente clasificación de los hipotextos más habituales en la LIJ:

1. *Hipotextos determinados.*
   a. *Hipotextos legibles* (o leídos): Hacen referencia al conjunto de obras que el niño ha leído o puede leer.
   b. *Hipotextos reconocibles*: Incluirían obras no leídas e ilegibles para en receptor infantil pero que su existencia puede ser conocida por el niño, ya que configuran lo que éste sabe o puede saber en relación a la literatura, el arte o la cultura.
   c. *Hipotextos de difícil reconocimiento*: Cuando el autor no pretende que la referencia a la obra original sea reconocida. Es decir, simplemente busca que sea leída sin un necesario conocimiento del hipotexto.
2. *Hipotextos indeterminados* (architextos): Cuando se hace referencia no a una obra concreta sino a un grupo de ellas, habitualmente a géneros o subgéneros literarios o géneros de lectura.
3. *Hipotextos fingidos*: Cuando no se remite a ningún libro verdaderamente existente fuera del texto. Suele tratarse de libros ficticios leídos por los protagonistas de la historia y que, en ocasiones, dan sentido a la trama de la historia, convirtiéndose en obras metaficcionales, como sucede en la emblemática obra de Michael Ende, *La historia interminable*.

Debemos tener en cuenta que el receptor infantil todavía está formando su intertexto lector y no posee una rica competencia literaria, por lo que es habitual que las relaciones intertextuales se produzcan de forma explícita. Se introducen las relaciones al texto original con la ayuda del narrador o bien a partir del empleo de recursos no verbales, que anticipan al lector la existencia de estas relaciones. La introducción de signos, los cambios de tipografía o las modificaciones en la distribución espacial del texto captan su atención y ayudan a la identificación de estos recursos, contribuyendo a disminuir la complejidad discursiva e interpretativa de sus obras. A medida que avanza la edad del lector implícito al que va dirigido el texto, las relaciones suelen presentarse de forma menos evidente y con una funcionalidad mucho más sugerente, en este caso los elementos paratextuales se convierten en un elemento esencial en el proceso de identificación y reconocimiento de las conexiones intertextuales. Es importante que, en determinadas ocasiones, el autor facilite el diálogo entre el texto y el lector, de lo contrario, como explica Lluch (2008: 93) el juego intertextual se complica:

> Toda referencia textual crea un espacio vacío que exige una participación activa del lector… Si la experiencia del lector es escasa, puede desconocer el contexto en el que se realiza el juego intertextual, o ignorar el texto con el que se ha establecido la relación o desconocer cómo interpretar la relación que se ha propuesto: el juego textual se complica.

3. Los juegos intertextuales en la narrativa de Fernando Alonso

En este trabajo se analizan las referencias intertextuales de la obra de Fernando Alonso, teniendo en cuenta las múltiples posibilidades lúdicas, formativas y didácticas que ofrece la lectura y el reconocimiento de los hipotextos para la estimulación lectora y el tratamiento didáctico de la LIJ.

Hemos elegido la figura de Fernando Alonso por ser un autor que siente un gran respeto por el lector, concibiendo

al niño como receptor activo dentro del proceso de comunicación literaria. Este autor ofrece una obra de una gran calidad literaria, pero sobre todo de una gran riqueza simbólica a partir de la que es posible extraer diversas lecturas e interpretaciones.

A lo largo de sus obras encontramos múltiples referencias intertextuales a los cuentos populares, a la tradición popular y a aquellas obras que han sido lectura apasionada del propio autor, incluidas clásicos de la literatura general. A continuación describimos aquellos aspectos intertextuales que son perceptible en dos obras de Fernando Alonso: *El misterioso influjo de la barquillera* y *Las raíces del mar.* Estas obras van dirigidas a lectores a partir de 10 años y presentan, además de numerosas referencias intertextuales, una estructura compleja a partir de la cual el lector debe ir replanteándose sus expectativas y reconstruyendo el significado de la obra.

El misterioso influjo de la barquillera cuenta la historia de Prudencio Pérez un joven contable que decide dar un giro a su vida y dedicarse a su gran pasión: la escritura. Para ello necesita un nuevo nombre, Huvez, y un público al que contar sus historias. Comienza así una historia de historias que servirá al protagonista como banco de pruebas en su nueva profesión y al lector para conocer las necesidades, sueños y temores de este personaje.

*Las raí*ces del mar narra el misterio de una ciudad Syburgo, un lugar alejado del mar pero donde todo tiene reminiscencias marineras. Las leyendas, las historias de piratas y la estrecha línea que separa la fantasía de la realidad ayudarán a desvelar los secretos que encierran este lugar y algunos de sus habitantes.

3.1. La literatura popular como soporte creativo

Es evidente que los hipotextos más citados en la literatura infantil hacen referencia a la experiencia lectora del niño. El limitado intertexto lector que tiene cualquier receptor infantil provoca que gran parte de las relaciones intertextuales, que se dan en los textos dirigidos a este lector implícito, partan de la tradición popular. Las manifestaciones propias de la literatura popular (cuentos populares, fábulas, canciones, etc.), presentes tanto en la competencia literaria como cultural de cualquier lector, ofrecen múltiples posibilidades para el juego intertextual. La gran capacidad evocadora de estas manifestaciones hace que se conviertan en el principal hipotexto de muchas creaciones infantiles y juveniles.

La necesidad de apelar al conocimiento literario y a la experiencia lectora del receptor infantil explica que gran parte de la intertextualidad presente en la LIJ se refiera primordialmente a cuentos populares, fábulas y composiciones de la lírica popular infantil. Como describe Cerrillo (2010: 7), "los estímulos textuales positivos se establecen con mayor facilidad en aquellos casos en que el intertexto que se activa es literatura oral (popular, por tanto), ya que el lector se siente poseedor, aunque sea inconsciente, de unos conocimientos literarios que ahora se le presentan en una lectura que le está pidiendo que se acuerde de composiciones que el conoce".

La facilidad con la que el lector es capaz de reconocer estos hipotextos posibilita el proceso de formulación de expectativas y anticipaciones. Además, cualquier cambio o reformulación del texto, que rompa con las expectativas iniciales del lector, le ayudará a plantearse ciertos interrogantes respecto a la intencionalidad del autor, favoreciendo su interpretación.

En este tipo de relaciones intertextuales, debido a la facilidad del reconocimiento del hipotexto por parte del lector, el autor debe cuidar el excesivo grado de previsibilidad.

Es importante la capacidad para sorprender al lector con modificaciones pertinentes que consigan no solo captar su atención, sino especialmente que le ayuden a identificar la funcionalidad del nuevo texto.

La tradición popular está muy presente en la obras de Fernando Alonso, siendo habitual encontrarnos con numerosas referencias intertextuales, tanto a composiciones líricas populares, como a cuentos maravillosos. El mismo autor ha señalado en distintas entrevistas la importancia que la tradición oral tiene en sus relatos:

Para hablar de influencias uno debe remontarse a los orígenes. En mi caso, tuve la suerte de que esos orígenes fueran las canciones que me cantaron y los cuentos que me contaron en mi infancia; es decir, toda una serie de "obras escritas en el viento", en el viento de la palabra y en el viento del amor. Quizá por eso, la literatura de tradición y de transmisión oral suele estar tan presente en mi obra (Alonso, 2000b: 5).

Referencias al Cancionero Popular Infantil

El uso del cancionero popular como recurso de creación ha permitido, de alguna manera, mantenerle vivo rescatando en las narraciones estas manifestaciones folclóricas, como ya lo hicieran algunos autores de la Edad de Oro y autores contemporáneos como Juan Ramón Jiménez, Federico García Lorca o Carmen Martín Gaite.

En las historias de Fernando Alonso nos encontramos con una gran variedad de canciones populares infantiles, siendo habitual encontrar en boca de sus personajes adivinanzas, trabalenguas, burlas y, sobre todo, canciones escenificadas.

La introducción de estas manifestaciones folclóricas en los textos denota la importancia cultural que para este autor tiene la recuperación y difusión de la tradición popular. Con su fijación textual Alonso contribuye a seguir transmitiendo de generación en generación estas composiciones. El compromiso por conservar este acervo cultural se describe de forma simbólica en el libro *El misterioso influjo de la barquillera*:

> Sabía que era preciso copiar en su cuaderno rojo todas aquellas historias que nadie había escrito todavía.
>
> Aquellas historias que brotaban de las bocas de los ancianos; y las que flotaban por los senderos del parque; las que florecían junto a los bancos, entre las piedras de las tapias y entre las tejas.
>
> El hombre que amaba las manzanas salió a los campos y a las plazas, a los pueblos y a las calles para fijar en su cuaderno palabras al aire (Alonso, 2008: 110).

La dificultad para la incorporación en el relato de estas modalidades discursivas reside en la forma de ser incluidas en el texto. La introducción de este tipo de citas intertextuales se realiza, generalmente, a partir de la cesión de la voz del narrador a los personajes infantiles, que suelen ser los encargados no solo de decir las canciones, sino incluso de escenificar la situación y la forma en la que suelen ser representadas: corro, grupo, filas… *El misterioso influjo de la barquillera* presenta distintas situaciones de juego para introducir canciones de corro:

> Atraída por aquel poema, se posó en su memoria una vieja canción de corro, que comenzó a trasladar desde su propia infancia a su cuaderno:
>
> Mariposa
> vestida de rosa
> a la luz del candil
> ¿Está mi mariposa ahí? (Alonso, 2008: 109).

"Las acciones que dan lugar a los juegos que acompañan las canciones escenificadas requieren siempre palabras y gestos para su correcta interpretación" (Cerrillo, 2005: 71), por lo que el autor incorpora, además, información sobre alguno de los movimientos que se deben llevar a cabo:

Cuando terminó de hablar el señor Huvez, los niños se quedaron con ganas de preguntar muchas cosas; pero el cuento había sido muy largo y tenían que ir a casa. Por eso, formaron una cadena larga, como los niños del cuento, y se alejaron cantando:

"¡A tapar la calle,
que no pase nadie!" (Alonso, 2008: 89).

Las canciones escenificadas no son la única muestra de folklore infantil que Alonso incorpora a sus relatos, encontrándonos también con fórmulas para echar suertes, burlas y adivinanzas. En *Las raíces del mar*, al llegar el grupo de niños a un campo de amapolas, uno de los personajes comienza a recitar:

Roja muy roja,
color de sangre,
soy la alegría
de los trigales (Alonso, 2000a: 17).

Cien damas en un sembrado
todas visten de encarnado (Alonso, 2000a: 17).

En este libro encontramos también referencias al refranero popular español, ya que es frecuente que el autor ponga en boca de sus personajes, generalmente adultos, estas composiciones populares que, aunque no de tradición específica infantil, se podrían entender como un género colindante a los antes citados.

Cielo rojo vespertino, buen tiempo para el marino (Alonso, 2000a: 42).

Centrándonos en el uso del cuento popular como hipotexto, en la obra de Fernando Alonso podemos observar que se introduce este recurso atendiendo a tres tipos de relaciones intertextuales:

a. A través de la hipertextualidad o reelaboración de hipotextos concretos.
b. Introduciendo referencias intertextuales a personajes y elementos propios de la tradición popular.
c. Referencias architextuales con las estructuras propias del cuento maravilloso.

Las relaciones intertextuales que se establecen en estos hipertextos suelen ser de carácter implícito y se producen sin marcar, ya que el autor presupone su fácil reconocimiento por parte del lector modelo.

Reelaboración y actualización de hipotextos concretos

El misterioso influjo de la barquillera, obra construida a partir de diferentes microrrelatos que se van intercalando a lo largo de la narración, es un claro ejemplo de continuas reelaboraciones y actualizaciones de hipotextos concretos. Huvez, un novel escritor, va inventando historias y las cuenta en el parque como banco de pruebas para comenzar a escribir sus libros. Así, a lo largo del relato el lector puede encontrar una nueva versión de la fábula *El perro y el pedazo de carne*, la actualización de sus cuentos *El arco iris y los pájaros* y el *Gegenio*, y una transformación del cuento popular ruso recogido por Tolstoi *La camisa del hombre feliz*[1].

En los casos de *El perro y el pedazo de carne* y *La camisa del hombre feliz*, el autor reelabora completamente el texto original, con numerosas referencias al hipotexto, lo que hace asequible su reconocimiento por parte del receptor, con la intención de desmitificar la historia original e ironizar sobre su contenido.

De la fábula de Esopo aparecen varias versiones a lo largo de la obra. Al principio del relato encontramos la historia escrita por Prudencio Pérez, al que aún le quedan secuelas de sus años de contable, por lo que el suceso se narra de forma concisa y adaptado al lenguaje administrativo. Pero más adelante, cuando el personaje ya se ha convertido en Huvez, el escritor de cuentos, la historia aparece descrita de forma mucho más original a partir del intercambio de papeles de los protagonistas. El río es el que por avaricia pierde el trozo de carne aunque, igual que sucede en el hipotexto original, el perro cegado por la envidia vuelve a perder el pedazo de carne que recupera de nuevo el río.

[1] También recogido con el título *El zar y la camisa.*

Este, con la alegría de haber engañado al canino, no advierte que los peces se están comiendo su trofeo. Aunque, finalmente y de forma sorprendente, será el perro el que consiga disfrutar del festín:

> Para consolarse empezó a pensar que los ríos no comen pedazos de carne. Pero una sensación de ridículo lo inundó por completo. Quizá, por eso, no le importó que las arenas del desierto comenzaran a devorar su vida.
>
> El último glugluteo parecía de burla hacia la bandada de peces que comenzaban a agitar sus aletas tendidos en la arena.
>
> Por suerte para él ya había desaparecido, devorado por el desierto, cuando llegó el perro tenaz olfateando su curso ya seco.
>
> Y no pudo oír la alegría del perro al encontrarse la mesa puesta; ni su sorpresa ante aquel extraño y sofisticado plato de peces, rellenos de carne, que ya se habían tostado al sol (Alonso, 2008: 94-95).

En el siguiente ejemplo, Zippy, el protagonista del microrrelato "El misterio de la casa grande", se introduce dentro de uno de sus libros en busca del significado de la palabra felicidad. Este libro, que tenía por título *La camisa del hombre feliz*, narraba la historia de un viejo rey enfermo y el viaje de su joven hijo en busca de la camisa que podía sanarle. En este caso, Fernando Alonso amplía notablemente el breve relato con distintas escenas con las que se ironiza sobre el concepto de felicidad que aparece en determinados cuentos populares pero, sobre todo, busca hacer reflexionar al lector sobre la intencionalidad con la que se crea el hipotexto original: convencer a las clases más bajas de que la felicidad no está en las riquezas, sino en la humildad para mantener contento al pueblo. Así, una vez que el príncipe y Zippy encuentran al hombre feliz y este les dice que no tiene camisa, el cuento continúa con la siguiente escena:

> Zippy se escondió tras unas rocas para reflexionar un poco sobre el extraño comportamiento del Hombre Feliz. Aquel cuento siempre le había causado una gran intranquilidad.
>
> Cuando el Hombre Feliz creyó que los dos se habían alejado empezó a comportarse de forma extraña. Escondió la sonrisa, curvó las cejas y miró a todas partes. Luego, con mucho misterio, penetró en la choza.
>
> Zippy, muy intrigado, se acercó a la puerta y espió por una rendija. Los ojos del niño se abrieron asombrados. El Hombre Feliz estaba poniéndose un traje lujoso; una camisa, bordada de oro, tenía botonadura de brillantes.
>
> (..) El Hombre Feliz hacia una gran reverencia frente a un trono en el que estaba sentado el Rey Loco de la Torre.
>
> –¿Has cumplido mis órdenes?
>
> –Sí, mi señor. Acabo de convencer a otros dos de que los hombres felices ni siquiera tienen camisa.
>
> El Rey Loco sonrió satisfecho. Le entregó una bolsa llena de monedas y dijo:
>
> –Bien hecho. Así todo marchará mejor en mis dominios. Mis súbditos se conformaran con su suerte y nadie saldrá a la calle a reclamar su parte de tela, su parte de tierra y su parte de pan (Alonso, 2008: 83-84).

En el microrrelato "Hombres-peces, genios y tesoros", Fernando Alonso, reescribe su cuento *El Gegenio* inspirado en los cuentos de *Las mil y una noches*, donde retoma uno de los personajes más populares entre los lectores infantiles: el genio de la lámpara maravillosa. El autor modifica la actuación de este personaje a lo largo de todo el relato, con una clara finalidad humorística. Ya desde la caracterización del personaje el autor presenta un genio tartamudo, que dista mucho de la imagen tradicional que el lector puede tener interiorizada:

> El Genio estaba hecho una verdadera lástima. Le colgaba el pellejo por todas partes. (…)
>
> –So-solo soy un Ge-genio de Tercera Cla-clase… (Alonso, 2008: 62).

Como en el cuento tradicional, el argumento de esta historia gira en torno a la concesión de un deseo para su nuevo amo, pero la ingenuidad del personaje lleva al lector a cuestionarse sobre la eficacia de este genio. Además, el desenlace de la historia queda abierto sin saberse de forma explícita si, finalmente, se ha concedido el deseo, siendo el lector el encargado de decidir esta cuestión en función de la credibilidad que haya otorgado a este Genio de Tercera Clase.

Como podemos observar, este tipo de reescrituras se centran en la revisión crítica de algunas de las ideas implícitas en los cuentos seleccionados, retomando los personajes y evocando partes de la trama argumental, propiciando la parodia y el juego de inversión de valores ideológicos.

Referencias intertextuales explícitas a hipotextos populares

Otro recurso intertextual que encontramos en las obras de Fernando Alonso consiste la introducción de personajes maravillosos clásicos y breves escenas fácilmente reconocibles por el lector dentro de sus relatos como recurso que busca captar la atención del lector. La colocación de un simple elemento lo suficientemente significativo en la historia es capaz de activar los recuerdos del niño. El autor utiliza la fuerza simbólica de determinados elementos propios de los cuentos populares como recurso creativo a partir del que crea toda una historia. El poder evocador de los cuentos populares aparece descrito en una de las escenas de la obra *El misterioso influjo de la barquillera*:

> La niña del pantalón baquero sacó una carta y la mostró a sus compañeros. En la carta estaba dibujada una manzana roja con dos hojitas verdes.
>
> –¡La manzana! –gritaron todos, pensando en el cuento de Blancanieves.
>
> Entonces, mientras la niña del pantalón vaquero despachaba los barquillos, el señor Huvez comenzó a pensar en voz alta la historia que iba a contar (Alonso, 2008: 100).

Además de referencias explícitas a los cuentos maravillosos podemos descubrir, intercaladas en sus relatos, fábulas y leyendas de distintas procedencias. La leyenda bretona de *La ciudad sumergida de Ys* dará las pistas a los personajes de *Las raíces del mar* para descubrir el misterio que encierra la ciudad de Syburgo. En este caso el narrador cede la voz a uno de los protagonistas, Ramón, que comienza a leer la historia, encontrándonos con un claro ejemplo de metatextualidad al ser leídos al mismo tiempo por el lector y por los personajes los hipotextos sugeridos.

> –(…) Hay muchas leyendas sobre una ciudad que se llamaba Ys; una ciudad que se hundió en el mar.
>
> –¿Y cómo puede hundirse una ciudad?
>
> –No está muy claro. Hay versiones para todos los gustos. Escucha:
>
> Hace muchos, muchísimos años, hubo un rey llamado Gradlón, que tenía una hija muy bella, la princesa Ahés-Dahut. El rey Gadlón mandó construir una ciudad, hermosa como una perla, a la que llamó Ys (Alonso, 2000a: 147).

En este ejemplo es significativo observar, además, cómo el conocimiento por parte de los personajes de esta leyenda les ayuda a resolver el misterio planteado en la historia. Esto muestra como el autor valora de forma muy positiva estos conocimientos literarios y así lo transmite al lector. Es habitual que los personajes creados por Fernando Alonso recurran a los cuentos y a sus conocimientos literarios para buscar en ellos respuestas a cuestiones cotidianas e, incluso, una solución a sus problemas.

Referencias architextuales asociadas a los cuentos populares

La architextualidad es el último tipo de relación transtextual que encontramos en relación con los cuentos populares. Fernando Alonso utiliza la estructura prototípica de los cuentos

populares para crear sus propias historias. Un claro ejemplo del uso de este recurso lo volvemos a ver en el relato "El misterio de la casa grande" incluido en *El misterioso influjo de la barquillera*, donde el autor incorpora distintas alusiones a los cuentos populares. Con ello, no solo pretende captar la atención del lector, sino sobre todo trata de desmontar sus expectativas y anticipaciones con el objetivo de que se cuestione el verdadero significado de todas estas historias.

Podemos observar como el argumento mantiene la estructura fundamental de los cuentos maravillosos: Zippy, el protagonista, emprende un largo viaje en busca de la felicidad y regresa finalmente victorioso a casa. Además, el autor va introduciendo recursos representativos de los cuentos maravillosos, como el uso de estructuras acumulativas, la superación de pruebas o la secuencia tres veces repetida. Este cuento, como muchas de las creaciones de este autor, comienza con la fórmula de inicio empleada tradicionalmente en los cuentos populares: "Había una vez". A través del uso de esta fórmula, Alonso hace un guiño al lector y le indica la entrada a un mundo de ficción.

Además, la fórmula de cierre empleada habitualmente en la tradición española "Vivieron felices y comieron perdices", para dejar claro que, a pesar de todos los avatares descritos, los protagonistas tendrán un **final feliz**, o sea, una vida mucho más placentera que la narrada, felicidad que festejan para compensar el hambre imperante comiendo perdices, sirve al autor como soporte creativo dentro del relato. Zippy, en su viaje entre la fantasía y la realidad en busca del significado de la palabra felicidad, decide consultar en sus libros de cuentos y, tal como imaginó, allí aparecía la palabra felicidad. La interpretación lineal que el personaje hace de esta fórmula de cierre no le conduce a experimentar la felicidad, sino simplemente un fuerte dolor de barriga.

> Estuvo largo rato buscando pistas para encontrar él solo el significado de aquella palabra.
>
> De pronto recordó sus libros de cuentos y una lucecita intermitente se encendió en su cerebro.
>
> Corrió a la estantería y cogió un montón de libros. Uno por uno fue abriéndolos por el final y una sonrisa grande le iluminaba el rostro mientras leía:
>
> "Vivieron felices y comieron perdices"
>
> "Comieron perdices y vivieron felices"
>
> Zippy pensó:
>
> "Debe existir una relación entre las perdices y la felicidad".
>
> Por eso corrió a hablar con su madre:
>
> –¡¡Mamá, quiero comer perdices!!
>
> –Pero… si nunca las he preparado.
>
> –Por favor, mami… ¡Aunque sean de lata!
>
> (…) Con gran interés por su parte, Zippy dio buena cuenta de su segunda perdiz. Pero no notó nada. Por eso, con el ánimo de un esforzado explorador, comenzó a atacar la tercera. Entonces empezó a sentirse mal.
>
> El sabía que la felicidad no podía ser aquel espantoso dolor de tripa y aquellas terribles ganas de vomitar (Alonso, 2008: 73-75).

Esta referencia explícita a los cuentos populares y el enfoque surrealista de la escena subraya la intencionalidad del autor, con la que parodia los tradicionales finales felices ante los que se muestra contrario por mostrar una imagen distorsionada de la realidad. Con este juego intertextual el autor pretende que el lector reflexione sobre el tipo de final feliz que plantean estos cuentos, presentando al final del relato lo que realmente es para el autor la felicidad.

Este tipo de referencias intertextuales son las que resultan más atractivas al lector, puesto que su interacción con el texto es más efectiva, al ser mayores

y más numerosos los conocimientos del hipotexto. Esta facilidad del reconocimiento del juego intertextual favorece un mejor diálogo entre las relaciones que se establecen entre autor, texto y lector.

3.2. Intertextualidad con otras manifestaciones literarias

Además de las numerosas relaciones intertextuales en relación a un hipotexto tan conocido por el receptor infantil como es la literatura popular, en muchas obras de Fernando Alonso nos encontramos también con relaciones más o menos explícitas a otras obras literarias. Este tipo de citas y homenajes a clásicos de la literatura muestran, generalmente, las preferencias del autor.

En este caso, es habitual encontrarnos con hipotextos reconocibles por el lector, pero también con hipotextos de difícil reconocimiento, que requerirán de la ayuda de un mediador adulto para su identificación.

La conciencia de que los referentes que, en este caso, pueden movilizarse son más limitados hace que el uso de las relaciones intertextuales se lleve a cabo de forma explícita. Al tratarse de creaciones literarias no tan fácilmente reconocibles por el lector, podemos observar cómo el texto incluye toda una serie de avisos y marcas que llaman la atención sobre su existencia. Es habitual que nos encontremos con recursos no verbales como el entrecomillado, el uso de cursiva y cambios en la tipografía, que avisen al lector de la existencia de un hipotexto, "aunque no por ello será menos oscura para el lector infantil la procedencia de la cita" (Díaz Armas, 2003: 74).

La obra *Las raíces del mar* es un auténtico homenaje a la literatura de aventuras y a las novelas de piratas por las que Fernando Alonso siente fascinación. Las alusiones a libros que marcaron la infancia del autor, como *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, *Veinte mil leguas de viaje submarino* y *Viaje al centro de la Tierra* de Julio Verne, *Los viajes de Gulliver* de Jonathan Swift o las aventuras ambientadas en los mares de Sur creadas por Emilio Salgari y Jack London, son una constante en este libro, encontrándonos con un claro ejemplo de architextualidad. Las referencias son tan explícitas y completas que es difícil que no se active el intertexto lector.

Estas referencias intertextuales a hipotextos legibles por el lector se utilizan como invitación a la lectura de estos clásicos de la literatura juvenil, no en vano algunas de estas obras son leídas por los personajes de este relato.

> Acostumbrados a leer libros de aventuras, sabían que lo primero que debían hacer era explorar la Playa de la Muerte.
>
> Cuando llegaron al árbol que crecía paralelo al suelo, treparon por la ladera y caminaron por el tronco hasta llegar a las ramas.
>
> (…). Colgaron la calavera de la cabra en una de las ramas y se sentaron a caballo sobre la rama horizontal, que estaba a unos metros del suelo.
>
> – A este árbol le llamaremos El Barco– propuso Ramón.
>
> –Sí. ¡El Barco Pirata! –dijo Marcelo (Alonso, 2000a: 26).

En esta obra, además de estas referencias a obras clásicas de la literatura juvenil, fácilmente reconocibles por el lector modelo al que se dirigen, nos encontramos hipotextos citados a través de los que el lector puede descubrir intercalados al hilo de la narración versos de Miguel Hernández, Dámaso Alonso y Nazim Hikmet. La introducción de este recurso supone, en parte, un homenaje a estos autores, pero también una forma de acercar la obra de estos poetas a los lectores más jóvenes. Ante la dificultad de reconocimiento de estas referencias intertextuales los textos, además de aparecer destacados tipográficamente, incluyen el nombre del autor con la intención de que estos datos favorezcan el acercamiento entre el lector y el hipotexto.

Quizá fue desde que leyó aquel poema que decía:

En este campo
estuvo el mar.
Alguna vez volverá.
Si alguna vez una gota
roza este campo, este campo
siente el recuerdo del mar.
Alguna vez volverá.

(…) Lo copió en su cuaderno de clase, porque resumía muy bien lo que él había pensado tantas veces. Escribió debajo el nombre de su autor, MIGUEL HERNÁNDEZ, y comenzó a leer muchos poemas suyos; pero en casi ninguno hablaba del mar (Alonso, 2008: 67).

También en *El misterioso influjo de la barquillera* el lector puede encontrar citados versos de poetas como León Felipe, Federico García Lorca, Antonio Machado, e incluso, una greguería de Ramón Gómez de la Serna. La introducción de este recurso supone un homenaje a la Generación del 27, especialmente a aquellos autores que se vieron obligados a exiliarse por motivos políticos. Nuevamente, y debido a la dificultad de reconocimiento que pueden entrañar alguno de estos hipotextos, el autor, además de destacar tipográficamente estos versos, introduce datos sobre la obra o el autor del texto, para que el lector infantil pueda reconocer la procedencia de la cita.

Luego, sonrió, porque aquellos seres, alados y hermosos, estaban vivos dentro de su cuadernillo rojo.

He oído decir que entre el Viento y la
luz pueden convertir un gusano
en mariposa.
¡Un gusano en mariposa!
Este es el milagro, el brinco prodigioso
que a mí me ha sostenido sobre la tierra (León Felipe).

Lleno de sonrisa, leyó un poema que comenzaba así:

Mariposa del aire,
¡qué hermosa eres!
Mariposa del aire,
dorada y verde.

(…) Aquella mariposa dorada y verde y todas las mariposas estaban allí; y ya nunca podrían escapar, ni a través del hueco de la ventana, ni a través del hueco de la muerte.

Entonces, leyó pausadamente el nombre del poeta: Federico García Lorca (Alonso, 2008: 107-108).

Algunos de estos poetas clásicos contemporáneos conforman lo que el lector puede saber en relación a la literatura general, pero las obras referenciadas es difícil que formen parte de su experiencia lectora por lo que, aunque existen marcas que advierten de la presencia de estos hipotextos, el lector no llegará a entender por sí solo la intención con la que el autor los introduce.

Como señala Mendoza (2007: 111), podemos considerar estas referencias intertextuales "un canon de formación, pero que a veces no pasan de ser una mención, quizá a modo de un listado de obras para animar al posible lector a conocerlas, a leerlas".

En relación a este tipo de relaciones intertextuales debemos señalar que, a pesar de la existencia de estrategias que subrayan la presencia de un hipotexto, no siempre será fácil que el lector por sí solo lo reconozca e interprete su funcionalidad. Por ello, como señala Colomer (vid. 2002: 174), cuando un autor introduce alusiones explícitas a obras que es probable que el lector implícito todavía no haya leído ni conozca, debemos pensar en la ambivalencia de destinatarios que se da, en ocasiones, en la comunicación literaria infantil. Por ello, es probable que el autor haya previsto la acción de un mediador adulto que ayude al receptor infantil a reconocer estas alusiones y le acerque a las lecturas señaladas.

3.3. La metaficción como estrategia creativa

Las reflexiones en torno a la literatura y a la lectura que encontramos en muchas de las obras de este autor, también son un tipo de relación architextual muy común en los libros

infantiles, utilizadas para mostrar al lector la importancia de la lectura. Las escenas en la que se representa la lectura de un libro, la afición de algún personaje a la lectura, o las visitas de personajes a la biblioteca en busca de libros, pueden ser consideradas como referencias architextuales independientemente de que el autor no haga referencia a los títulos o a los autores de estos libros. Díaz Armas (2003: 66) señala que "el objetivo de presentar reflexiones sobre la lectura, lleva a los autores, a evitar referirse a un hipotexto concreto, porque la intención del autor no es hablar de una obra de arte, sino de la obra de arte, de sus necesidad, de su papel en la formación del individuo".

Para presentar la importancia de la lectura, en ocasiones, los autores crean hipotextos ficticios a través de libros que no remiten a ningún otro libro verdaderamente existente fuera de sí mismos. Son libros imaginarios que transforman la vida de aquellos personajes que los leen, que buscan motivar la reflexión. Suele tratarse de libros ficticios leídos por los protagonistas de la historia y que, en ocasiones, dan sentido a la propia trama, convirtiéndose en textos metaficcionales.

Este recurso lo encontramos en la obra *Las raíces del mar*, donde Ramón encuentra un misterioso libro titulado "La Embajada del Mar", escrito por el Capitán Gondomar. En él encuentra descritas las aventuras que ha ido viviendo.

> Casi al final del libro, en una ilustración a doble página, se veía la pequeña playa, con una lengua de mar que avanzaba hasta las gradas del altar derruido. Ramón leyó en voz alta, un poco asustado, el pie de la ilustración: LAS RAÍCES DEL MAR.
>
> Cuando pasó la hoja, su mano temblaba un poco. Miró la ilustración de la última página y cerró el libro de golpe.
>
> Después de haber cerrado el libro, aún seguía viendo el rostro del capitán pirata, con el parche en el ojo y el loro sobre el hombro, que gritaba con su boca desdentada señalando a un muchacho que se aferraba a la balaustrada.
>
> El muchacho estaba de espaldas; pero Ramón sabía quién era. Sabía que si se diera la vuelta, sería como si él se mirara en un espejo. Lo peor de todo era que, al pie de la página, ponía: CONTINUARÁ (Alonso, 2000a: 92-93).

El final de este libro, que adquiere gran importancia en el desarrollo de la narración principal, será leído por el lector al mismo tiempo que el protagonista de la historia lo va escribiendo. Así coincide el hipotexto creado por el autor con el que lee el lector real, y ambos quedan situados en el mismo nivel de realidad.

Además, la introducción de este hipotexto fingido o imaginario le sirve al autor para hacer algunas reflexiones personales sobre el libro y la lectura y, sobre todo, sobre el papel fundamental del lector en el proceso de recepción de estos textos.

> Antes de despedirse Mar dijo:
>
> –No te preocupes más por ese Capitán Gondomar… Lo bueno que tienen los libros es que podemos inventarnos otro final… ¿Te acuerdas cuando vino aquel escritor a clase? Nos dijo que el final de un libro lo pone cada uno de los lectores… Podemos hacerle naufragar, mandarlo a una isla desierta o encerrarlo en una mazmorra (Alonso, 2000a, 102-103).

Un ejemplo más complejo de metaliteratura los encontramos en las *El misterioso influjo de la barquillera* donde la historia creada por el protagonista coincide finalmente con la que el lector tiene en sus manos. *El misterioso influjo de la barquillera* es el libro que al final de la obra comienza a escribir Huvez, haciendo coincidir el principio de la obra ficticia con el del libro que el lector acaba de leer. En esta obra el autor presenta una original estructura narrativa, con un argumento construido a partir

de distintos microrrelatos enlazados a modo de muñeca rusa, que termina sacudiendo las expectativas del lector al descubrir que la obra que tiene entre sus manos es finalmente la que el protagonista de la historia consigue escribir.

El autor busca captar la atención del lector jugando con sus conocimientos literarios, pero sobre todo con su forma de acercarse al texto, requiriendo de él una actitud activa que le ayude a advertir y entender el juego de ficciones en el que se encuentra inmerso.

> 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 (Amo, 2010: 24).

La presencia constante de todas estas relaciones intertextuales en sus obras son una característica que destaca la potencialidad de estos textos para desarrollar el hábito lector y la competencia literaria (Mendoza, vid. 2003: 58.). Sus posibilidades didácticas permiten:

a. El reconocimiento de las conexiones entre las diversas facetas discursivo-textuales de las obras.
b. La detección e identificación de los pasajes en los que el escritor recurre a la reelaboración de obras, fragmentos o personajes de otros autores.
c. La apreciación de la intención estética de escribir literatura sobre literatura.
d. La valoración del efecto de estos recursos advirtiendo cómo y en qué aspectos el autor altera o dispersa los elementos más o menos canónicos del relato original.

La actividad de reconocimiento intertextual activa estos saberes específicos permitiendo la potenciación de diversos objetivos literarios y culturales. Por ello es importante destacar la necesidad de desarrollar la actividad formativa de recepción en el lector, con el fin de que sea capaz de advertir los múltiples diálogos que se establecen en el proceso de recepción literaria.

> Los reconocimientos intertextuales son la base del progresivo desarrollo del personal intertexto lector, porque con cada nuevo reconocimiento se consolida y se amplía el conocimiento sobre los rasgos del discurso y de los modelos literarios recibidos, de modo que la experiencia lectora que acumula el intertexto lector facilita la adecuada percepción de nuevos valores y de nuevas estrategias discursivas en nuevos textos (Mendoza, 2001: 47).

Como ya se ha señalado, puede ser que no siempre el lector que lea las obras de Fernando Alonso advierta la intencionalidad con la que han sido presentadas algunas de estas relaciones, al desconocer algunos de estos referentes hipotextuales. Pero la diversidad de alusiones de estos textos le ofrecerá la posibilidad de enriquecer notablemente el intertexto lector y su competencia lectora, permitiéndole entrar en contacto con una gran variedad de saberes enciclopédicos, culturales y, especialmente, literarios. La lectura contribuye así a la formación integral del individuo, teniendo en cuenta que "un texto no solo se apoya sobre una competencia: también contribuye a producirla" (Eco, 1987: 81).

Consideraciones finales

Con la inclusión de estos recursos literarios Fernando Alonso busca romper con la lógica narrativa empleada hasta el momento y ofrecer mayores recursos expresivos, tratando de modificar a su vez el papel del lector del que requiere una participación más activa.

Muchas de sus historias están construidas a partir de distintos relatos que nos ayudan a comprender el verdadero significado de la obra. En *El misterioso influjo de la barquillera* Fernando Alonso

construye una historia única a partir de distintos microrrelatos y un hilo conductor que, unas veces de forma más evidente y otras de forma simplemente simbólica, será el que dé cohesión y significado a la obra.

La autonomía estructural de cada una de las historias y el sentido que encierra cada relato permiten al lector construir el significado de la obra a partir de la visión y vivencias de los distintos personajes, viéndose su interpretación final notablemente enriquecida por los enfoques y matices que de un mismo aspecto aparecen en cada microrrelato.

En *Las raíces del mar*, la ruptura de la linealidad estructural del relato, la inclusión de nuevas formas discursivas tales como canciones, poesías, adivinanzas, o refranes suponen un alto de grado de experimentación. Es notable el dinamismo y la viveza que transmiten estos recursos a la narración, ayudando a captar la atención del lector a partir del extrañamiento y manteniendo activa su atención.

En ambos casos las obras se dirigen a un lector competente, "más capacitado para poner en funcionamiento un mayor número de conocimientos, de habilidades y actitudes referidos al sistema literario y más experimentado en el juego de las relaciones intertextuales" (Amo, 2010:25).

El papel clave que Fernando Alonso confiere al lector de sus obras, como fuerza productiva del texto, le lleva a introducir numerosos estímulos textuales que, además de activar la competencia lectora del niño, buscan enriquecer sus competencias sociales, culturales y literarias. Las referencias intertextuales multiplican las posibilidades interpretativas, lúdicas y didácticas de sus historias y potencian su capacidad para desarrollar el hábito lector y la competencia literaria.

Referencias Bibliográficas

ALONSO, F. (1976). *El arco iris y los pájaros*. Madrid: Santillana.

ALONSO, F. (1982). *El Gegenio*. Barcelona: Argos Vergara.

ALONSO, F. (2000). *Las raíces del mar*. Madrid: Anaya.

ALONSO, F. (2000). "Entrevista a Fernando Alonso". *Babar* [en línea], 25, 3-14. [ref. de 31/01/2011]. También disponible en formato impreso. Accesible en Internet: http://revistababar.com/ wp/?p=221

ALONSO, F. (2008). *El misterioso influjo de la barquillera.* Madrid: Anaya.

AMO, J. M. del (2010). "Los recursos metaficcionales en la literatura juvenil: el caso de Donde crees que vas y quién te crees que eres de Benjamín Prado". *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura,* 6, 21-34.

CERRILLO, P. C. (2005). *La voz de la memoria (estudios sobre el cancionero popular infantil)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

CERRILLO, P.C. (2010). "Literatura oral y literatura escrita: aspectos intertextuales en obras de Montserrat del Año y Emilio Pascual", en MENDOZA, A. y ROMEA, C. (coord.). *El lector ante la obra hipertextual. (Un análisis de la interacción y de la matacognición en la recepción).* Barcelona: Horsori, 15-23.

COLOMER, T. (dir.) (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

DÍAZ ARMAS, J. (2003). "Aspectos de la transtextualidad en la literatura infantil", en MENDOZA A. y CERRILLO, P. C. (coord.), *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 61-98.

ECO, U. (1987). *Lector in fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.

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

ISER, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.

LLUCH, G. (2008). "De la ironía imposible a la imprescindible parodia", en CARBÓ, F. y otros. *El bricolatge literari. De la paròdia al pastitx en la literatura catalana contemporània.* Barcelona: L'Abadia de Montserrat, 93-122.

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

MENDOZA, A. (2003). "Los intertextos: del discurso a la recepción", en MENDOZA, A. y CERRILLO, P. C. (coord.), *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico.* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 17-60.

MENDOZA, A. (2007). "Escrito sobre escrito: la literatura infantil y sus redes textuales". *Letras Peninsulares*, vol. 20, 1, 91-118.

TODOROV, T. (1972). *Introducción a la literatura fantástica.* Buenos Aires, Editorial Tiempo Contemporáneo.

Hagedorn, Hans Christian
"Notas sobre *Feral y las cigüeñas*, de Fernando Alonso, y la "historia del califa cigüeña" (Wilhelm Hauff, Sara Cone Bryant)", en *Revista OCNOS* nº 7, 2011, p. XX-XX. ISSN 1885-446X.

Notas sobre *Feral y las cigüeñas*, de Fernando Alonso, y la "historia del califa cigüeña" (Wilhelm Hauff, Sara Cone Bryant)

Hans Christian Hagedorn
Universidad de Castilla-La Mancha

PALABRAS CLAVE:
Literatura infantil-juvenil, influencias, recepción, intertextualidad

KEYWORDS:
Children's and juvenile literature, influences, reception, intertextuality

RESUMEN:
En el presente estudio se analizan las fuentes de la versión de la "Historia del califa cigüeña", incluida en la narración *Feral y las cigüeñas* (1971), de Fernando Alonso. Para ello se tienen en cuenta el cuento original del autor postromántico alemán Wilhelm Hauff ("Die Geschichte von Kalif Storch", 1825), y la adaptación de este cuento que Sara Cone Bryant realizó para su libro *How to tell stories to children* (1905, traducción española: *El arte de contar cuentos*, 1965).

ABSTRACT:
The present article deals with the sources of the version of the "Historia del califa cigüeña" included in the narration *Feral y las cigüeñas* (1971), by Fernando Alonso. The analysis focuses on the original tale of the postromantic german author Wilhelm Hauff ("Die Geschichte von Kalif Storch", 1825), and the adaption of this tale that Sara Cone Bryant wrote for her book *How to tell stories to children* (1905, spanish translation: *El arte de contar cuentos*, 1965).

* Fecha de recepción: 13/12/2010
Fecha de aceptación: XX/XX/2011

Una parte de la exitosa narración juvenil *Feral y las cigüeñas* (1971), de Fernando Alonso (Burgos, 1941), está basada en el célebre cuento postromántico "Historia del califa cigüeña" (1825), del autor alemán Wilhelm Hauff (1802-1827) (véanse mis primeras observaciones sobre esta cuestión: Hagedorn 2010:84-86). Tal como ha señalado Sandra Sánchez García en su estudio "Tradición y modernidad en la obra de Fernando Alonso", el protagonista de este relato, Feral, narra en el capítulo VIII su propia versión abreviada de la "Historia del califa cigüeña" (Sánchez García 2005:30-31)[1]. Se trata de uno de los episodios finales de un largo peregrinaje: el joven Feral, que domina desde la infancia el lenguaje de los animales, sale en busca de una cigüeña que había huido de su pueblo por su culpa; contar un cuento sobre cigüeñas es una de las pruebas que tiene que superar para ganarse la confianza de estas aves, y para conseguir que le perdonen. El tema principal de esta historia es el camino —el viaje, la búsqueda—, como metáfora de la adolescencia, del crecimiento personal y del desarrollo de la propia identidad: años más tarde, Feral volverá a su pueblo natal convertido en hombre, y en compañía de las cigüeñas.

El dominio del lenguaje de las cigüeñas y el viaje son también dos de los motivos centrales en el cuento de Hauff: el califa Chasid y su gran visir se convierten en cigüeñas por culpa de un mago que les había tendido una trampa para hacerse con el poder en

[1] En cuanto a *Feral y las cigüeñas*, cito (salvo excepciones debidamente señaladas) la primera edición, publicada en 1971. Esta primera edición incluye varios relatos; el que aquí nos ocupa, y cuyo título es también el del libro en su conjunto, ocupa casi la primera mitad del volumen (Alonso 1971:9-67). El título de la "Historia del califa cigüeña" (*ib.*, 59-62) se menciona al final (*ib.*, 62). En 1980 se publicó una edición revisada y corregida de *Feral y las cigüeñas*, con numerosas modificaciones; esta nueva edición, de la que existen numerosas reediciones, incluye un único relato, la historia de Feral. La versión de la "Historia del califa cigüeña" que se relata en esta edición revisada (Alonso 1980:141-147) queda enmarcada aquí en el capítulo titulado "Las cuatro pruebas" (*ib.*, 133-150).

Bagdad; tras su aventura en el reino de los animales y su viaje "hacia Medina", finalmente vuelven a su lugar de origen, donde el califa recupera el trono y se casa con la princesa que les había ayudado a salir del encantamiento (Hauff 1920:21-36, 28)[2]. Tanto en la obra original del autor germano como en la versión de Fernando Alonso, el viaje —el alejamiento del hogar, del lugar de origen, del ámbito de lo conocido— y el cambio de perspectiva constituyen el paso imprescindible, la *conditio sine qua non*, para crecer, para desarrollarse y madurar, para poder volver posteriormente como persona adulta y más sensata, y para integrarse en la sociedad y llevar una vida feliz[3].

En España, la versión de C. Gallardo de Mesa fue, hasta los años ochenta del siglo XX, la traducción más difundida y conocida de este cuento (y de otros cuentos) de Wilhelm Hauff; además, es una traducción bastante exacta (por estos motivos se cita aquí; véase también más abajo en el presente estudio, acerca de otra versión española de este cuento, publicada en 1916). En 1989, se publicó la traducción de Carmen Bravo-Villasante (*La historia del Califa Cigüeña y otros cuentos*), y unos años más tarde (en 1994 y 1995, respectivamente), las editoriales Anaya y Siruela publicaron traducciones nuevas de los *Cuentos completos* del autor alemán (en el presente trabajo no se citan estas últimas traducciones porque no existían en el año de publicación de *Feral y las cigüeñas*)[4]. En todo caso, parece que Fernando Alonso no conocía los cuentos de Hauff (ni los originales ni las traducciones españolas disponibles en su momento), sino que —como pretendo demostrar en el presente trabajo— su reescritura de la "Historia del califa cigüeña" está inspirada en la adaptación de este cuento por parte de la autora e investigadora norteamericana Sara Cone Bryant (1873-?).

Fernando Alonso no menciona el nombre de Hauff, lo cual puede ser un indicio de su desconocimiento de la autoría del cuento alemán, o de que lo consideraba un cuento anónimo (como veremos más abajo, en otro caso sí aclara la autoría de un poema recitado por Feral). Por otra parte, la versión resumida de la "Historia del califa cigüeña" que se cuenta en *Feral y las cigüeñas* se parece bastante —en toda su estructura y su extensión, en diversas expresiones y en detalles característicos, e incluso en algunas modificaciones muy llamativas— a la traducción española de la versión que Sara Cone Bryant había incluido en su célebre libro *How to tell stories to children* (1905), que en 1965 se publicó por primera vez en español, con el título *El arte de contar cuentos*[5]. Sara Cone Bryant había conocido la "Historia del califa cigüeña" a través de la antología de cuentos *Contes de tous pays* (1867), de Émile Chasles. Siguiendo el criterio del editor francés, se trataba de un cuento anónimo de la tradición oriental, y es muy probable que ésta fuera la razón por la que Bryant eligió para su adaptación el título "El Califa Cigüeña (cuento árabe)"; ni Émile Chasles ni Sara Cone Bryant mencionan a Hauff como autor de este cuento[6].

Si bien Émile Chasles no hace ninguna referencia directa a Hauff, su versión se basa claramente en el cuento del autor alemán. En sus anotaciones finales, Chasles (1867:453) alude —sin ofrecer datos concretos— a algunas de sus fuentes, por ejemplo las antologías alemanas de cuentos y los hermanos Grimm. Por cierto, el hecho de que Émile Chasles y Sara Cone Bryant consideraran la "Historia del califa cigüeña" un cuento anónimo de la tradición árabe, sin aludir a Hauff, puede ser uno de los motivos por los que, en este caso, la autoría del escritor postromántico alemán no sea muy conocida en algunos ámbitos, especialmente el francés, el español y el anglosajón.

Unos pocos ejemplos pueden servir para señalar los puntos en común de

[2] En el cuento de Wilhelm Hauff (título original: "Die Geschichte von Kalif Storch"), las cigüeñas vuelan durante dos horas ("ein paar Stunden") en dirección hacia la región de Medina; evidentemente, no se trata de una indicación geográfica exacta sino de una forma de expresar simbólicamente la idea de una gran distancia (Hauff 1970:14-24, 19).

[3] Sobre este motivo literario y su función y significado en la obra de Wilhelm Hauff, véase mi estudio "Erudición o incultura. Wilhelm Hauff y la traducción" (Hagedorn 2005:279-296).

[4] Véanse mis estudios sobre las ediciones españolas de las obras de Hauff (Hagedorn 2007:99-145; Hagedorn 2010:61-113).

[5] "El Califa Cigüeña (cuento árabe)" (Bryant 1965:202-207). Dos años antes se había publicado una versión en catalán: "El Califa Cigonya (Conte àrab)" (Bryant 1963:209-213). Sobre Sara Cone Bryant y su versión del cuento de "El Califa Cigüeña", véase también mi reciente estudio sobre la recepción de Hauff en España e Hispanoamérica (Hagedorn 2010:85-86, 103-104, 106-107).

[6] En la antología de Émile Chasles (1867:214-231), el cuento se titula "Le Calife Cigogne. Conte Oriental".

las versiones de Fernando Alonso —"Historia del califa cigüeña", en *Feral y las cigüeñas*— y Sara Cone Bryant —la traducción española bajo el título "El Califa Cigüeña (cuento árabe)"—, y para destacar las diferencias en relación con la obra original de Wilhelm Hauff. En los relatos de Fernando Alonso y Sara Cone Bryant, el califa y su visir saben desde el principio que un mago malvado pretende quedarse con el poder en Bagdad (Alonso 1971:60; Bryant 1965:202); en cambio, en el cuento de Hauff, el califa comprende mucho más tarde —al volver a Bagdad como cigüeña, después de olvidar la fórmula mágica "*Mutabor*"— que el mago le ha tendido una trampa (Hauff 1920:28; Hauff 1970:19). Además, tanto en la adaptación de Alonso como en la de Bryant, el califa se entera de las intenciones del mago cuando se pasea, disfrazado, por las calles de Bagdad, mezclándose con sus habitantes y escuchando sus conversaciones; este detalle no se encuentra en la versión original de Hauff.

También hay coincidencia entre las versiones de Fernando Alonso y Sara Cone Bryant en relación con las instrucciones para el uso de la fórmula mágica que el mago intrigante —disfrazado como "mercader extranjero"— pone en manos del califa y de su visir, en una pequeña caja, junto con un misterioso polvo negro: en ambos casos, la nota encontrada junto a este polvo indica que la palabra "*Mutabor*" tiene que ser pronunciada tres veces para surtir efecto, y para que los protagonistas puedan convertirse en animales (Alonso 1971:60; Bryant 1965:203). En el original de Hauff, el mago se presenta en el palacio del califa como "buhonero", no como extranjero; además, la palabra mágica tiene que ser pronunciada una sola vez —mientras se aspira el polvo negro— para hacer efectiva la metamorfosis (sólo a la inversa, para recuperar la forma humana, hay que repetir tres veces la misma acción, es decir, inclinarse tres veces hacia Oriente pronunciando la palabra mágica) (Hauff 1920:21-23; Hauff 1970:15-16).

En relación con la cajita se podrían añadir otros detalles: en las adaptaciones de Fernando Alonso y Sara Cone Bryant, el propio mercader afirma haber encontrado la cajita en la calle, y se la regala al califa (Alonso 1971:60; Bryant 1965:203). En el caso de Hauff, en cambio, el buhonero dice que la cajita fue encontrado por un tercero —un comerciante— en una calle de la Meca; y no se la regala al califa sino que se la vende "por poco precio" (Hauff 1920:22; Hauff 1970:15).

Como he intentado demostrar, un análisis pormenorizado de las adaptaciones de Fernando Alonso y de Sara Cone Bryant (en su traducción española) revela algunos puntos en común y ciertas similitudes características —sobre todo comparándolas con la obra original de Wilhelm Hauff, y con la traducción de C. Gallardo de Mesa— que hacen suponer que el autor de *Feral y las cigüeñas* (1971) conoció "La historia del califa cigüeña", no como cuento de Hauff sino, posiblemente, en la traducción española de la versión de Sara Cone Bryant, que se había publicado poco años antes (1965). Por tanto, resulta probable que fuera esta versión la que sirviera al autor español como fuente de inspiración y como base para su propia reelaboración de este cuento.

Otro detalle que apoya esta hipótesis es el hecho de que Fernando Alonso menciona —en la misma página en la que concluye la "Historia del califa cigüeña"— el nombre de Rafael Alberti, como autor de un poema recitado por el protagonista de *Feral y las cigüeñas* (se trata de la "Nana de la cigüeña"; Alonso 1971:62). En cambio, en el caso de la "Historia del califa cigüeña", Alonso no menciona el nombre del autor. Por tanto, procede en este aspecto exactamente como Sara Cone Bryant, quien

tampoco nombra a Hauff, sino que parece considerar este cuento como de autoría anónima, perteneciente a la tradición árabe. Por este mismo motivo —y por las coincidencias con la versión de Sara Cone Bryant— resulta razonable pensar que Fernando Alonso utilizó como base de su propia adaptación el libro de la autora norteamericana (en su versión española), y no la traducción de C. Gallardo de Mesa, ni otra edición española de algunos cuentos de Hauff, que se había publicado en 1916, y que también (igual que la traducción de Gallardo de Mesa) tuvo bastante éxito, siendo reeditada en varias ocasiones a lo largo de los últimos cien años: *El Califa Cigüeña y otros cuentos de W. Hauff, narrados por R.M. Tenreiro, ilustraciones de P. Muguruza*. Esta última edición de 1916 es una adaptación o una traducción muy libre en la que, sin embargo, se respetan la estructura básica y muchos detalles del original alemán, y que, por tanto, no parece haber sido la edición en la que se inspirara Fernando Alonso, cuya versión se parece mucho más a la de Sara Cone Bryant.

Como resultado, se puede hablar de una influencia clara pero indirecta del cuento de Wilhelm Hauff en la narración de Fernando Alonso, quien se inspiraría en la traducción española de la adaptación de Sara Cone Bryant para crear su propia versión de la "Historia del califa cigüeña". De este modo, se confirma una vez más que el nombre del autor postromántico alemán es menos conocido en España que algunos de sus cuentos. A todo ello se podría añadir que, según ha señalado Sandra Sánchez García (2005:30-31) en su estudio sobre Fernando Alonso, que el juego con diversas referencias intertextuales —con fuentes literarias y sobre todo con cuentos de todo tipo— es un procedimiento narrativo característico de la obra del autor español. Este procedimiento es típico también de la obra de Wilhelm Hauff, aunque se trata, evidentemente, de una coincidencia casual[7].

Por otra parte, hay que señalar también que existen importantes diferencias entre las adaptaciones de este cuento por parte de Fernando Alonso y de Sara Cone Bryant. Así, por ejemplo, el hijo del malvado mago —que aparece en el original de Wilhelm Hauff y aún en la versión de Sara Cone Bryant— ya no se menciona en la narración resumida del autor español. Además, algunos nombres propios se han cambiado en *Feral y las cigüeñas*: el nombre del califa es Omar, el gran visir se llama Muley, y el mago, Gurú-Gurú. En cambio, los protagonistas en la versión de Sara Cone Bryant son el califa Khasid, el gran visir Mansur y el mago Kuruglú. El nombre del mago en la primera edición de *Feral y las cigüeñas* (Gurú-Gurú) tiene un cierto parecido con el nombre que este personaje tiene en la versión de Sara Cone Bryant (Kuruglú), por lo que se podría conjeturar que el autor español se inspirara quizá en este detalle de la adaptación de Bryant, a la hora de bautizar al contrincante del califa con un nombre nuevo e imaginativo. Sin embargo, a partir de la edición de 1980, Alonso cambió el nombre del mago por el de Sukab. Esta modificación es, en todo caso, un claro indicio de la importancia que el autor daba a los nombres de sus personajes, y de que no estaba totalmente convencido del nombre que había dado al personaje del mago en la primera edición de *Feral y las cigüeñas*. En la obra de Hauff (tanto en el original alemán como en la traducción española), los nombres son los siguientes: el califa Chasid, el gran visir Mansor y el mago Kaschnur. Sin embargo, en todas las versiones, el personaje que traduce la nota con la fórmula mágica se llama Selim.

Otro detalle en el que la versión de la "Historia del califa cigüeña" de Fernando Alonso se diferencia del original de Wilhelm Hauff y de la adaptación de

[7] Sobre el uso de las fuentes y el tema de la intertextualidad en la obra de Hauff, véase mi estudio "Las alusiones al *Don Quijote* en el relato *Phantasien im Bremer Ratskeller* y otras obras de Wilhelm Hauff" (Hagedorn 2007:99-125).

Sara Cone Bryant, es la forma en la que el autor español caricaturiza el olvido de la fórmula mágica por parte del califa y del visir, después de haberse reído siendo cigüeñas. En la versión incluida en *Feral y las cigüeñas*, cuando el califa y el visir intentan desesperadamente recordar la fórmula mágica olvidada, prueban con otras palabras, en este caso "Lubátor" y "Mubótar" (Alonso 1971:61). En la adaptación de Sara Cone Bryant, no consiguen pronunciar más que unas sílabas: "Mu… Mo… Mi…" (Bryant 1965:204). En el original de Hauff y en la traducción española de C. Gallardo de Mesa, el intento es igualmente infructuoso; sólo consiguen balbucear "Mu… Mu… Mu…" (Hauff 1920:27; Hauff 1970:18). Estos ejemplos ponen de relieve que Fernando Alonso logró crear una versión propia, independiente, original y ciertamente graciosa de la "Historia del califa cigüeña", aunque se inspiró en la traducción española de la adaptación de Sara Cone Bryant.

En la edición revisada de *Feral y las cigüeñas* (1980) se encuentra otro detalle curioso que, a primera vista, parece indicar que Fernando Alonso se basara en la adaptación de Sara Cone Bryant: tanto en la versión del autor español como en la de la norteamericana, el mago cree haber elegido para sus víctimas una fórmula mágica bastante sencilla (así lo afirma en la escena en la que el califa y el visir le escuchan a escondidas; Alonso 1980:146; Bryant 1965:206); en cambio, la frase correspondiente en el cuento de Hauff reza como sigue: "Una latina muy difícil: *Mutabor*" (Hauff 1920:34; Hauff 1970:23). Sin embargo, este detalle no aparece en la primera edición de *Feral y las cigüeñas*, en la que no se especifica si la palabra mágica en cuestión es una palabra sencilla (o fácil de recordar) o difícil (Alonso 1971:61). En todo caso, es posible que a la hora de revisar y corregir el libro para la edición de 1980, Fernando Alonso volviera a consultar la traducción española de la versión de Sara Cone Bryant, y que se dejara inspirar por este detalle de la adaptación de la autora norteamericana para incorporarlo en la nueva edición de *Feral y las cigüeñas*.

Como pretendía demostrar en el presente estudio, la versión resumida de la "Historia del califa cigüeña" que se encuentra insertada en *Feral y las cigüeñas* se basa en la traducción española de la adaptación que Sara Cone Bryant había elaborado para su libro *El arte de contar cuentos*. Sin embargo, resulta evidente que en la narración de Fernando Alonso, la obra original de Wilhelm Hauff y la reelaboración de Sara Cone Bryant se han convertido en un relato nuevo, original y muy expresivo, y que queda perfectamente integrado en la estructura general de *Feral y las cigüeñas*.

Referencias bibliográficas

ALONSO, Fernando (1971). *Feral y las cigüeñas*. Madrid: Doncel (ilustraciones: Perellón).

ALONSO, Fernando (1980). *Feral y las cigüeñas*. Barcelona: Noguer (Colección Mundo Mágico, nº 23) (ilustraciones: Fuencisla del Amo).

BRYANT, Sara Cone (1963). "El Califa Cigonya (Conte àrab)", en BRYANT, Sara Cone. *Com explicar contes*. Barcelona: Nova Terra, 209-213. Traducción (del inglés al catalán) de Ramón Folch i Camarasa, Maria Angels i Garriga; revisión posterior por M. Teresa Codina, Marta Mata, M. Eulàlia Valeri ("escola TALITHA").

BRYANT, Sara Cone (1965). "El Califa Cigüeña (cuento árabe)", en BRYANT, Sara Cone. *El arte de contar cuentos*. Hospitalet: Nova Terra (Colección Navidad, nº 4), 202-207. Tra-

ducción (del inglés al español) de Ana Ramón Izquierdo; versión corregida y revisada por Carola Soler.

CHASLES, Émile (1867). "Le Calife Cigogne. Conte Oriental", en CHASLES, Émile. *Contes de tous pays*. Paris: Garnier Frères, Typographie de J. Best, 214-231.

HAGEDORN, Hans Christian (2005). "Erudición o incultura. Wilhelm Hauff y la traducción". *Estudios Filológicos Alemanes*, 9, 279-296. Traducción alemana (2011/en prensa): "Die Übersetzung als Thema, Motiv und Metapher in den Werken Wilhelm Hauffs". *Suevica. Beiträge zur schwäbischen Literatur- und Geistesgeschichte*, 10.

HAGEDORN, Hans Christian (2007). "Las alusiones al *Don Quijote* en el relato *Phantasien im Bremer Ratskeller* y otras obras de Wilhelm Hauff", en HAGEDORN, Hans Christian (coord.). *Don Quijote por tierras extranjeras. Estudios sobre la recepción internacional de la novela cervantina*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 99-125. Traducción alemana (2011/en prensa): "Wilhelm Hauff und der *Don Quijote*. Eine Quellenstudie zu den *Phantasien im Bremer Ratskeller* und anderen Werken". *Suevica. Beiträge zur schwäbischen Literatur- und Geistesgeschichte*, 10.

HAGEDORN, Hans Christian (2008). "Wilhelm Hauff in Spanien. Editionsgeschichte, Übersetzungen, Studien". *Estudios Filológicos Alemanes*, 14, 99-145.

HAGEDORN, Hans Christian (2010). "Nachträge zur Rezeption Wilhelm Hauffs in Spanien. Editionsgeschichte, Übersetzungen, Studien, Wirkung". *Estudios Filológicos Alemanes*, 21, 61-113.

HAUFF, W. (1916). *El Califa Cigüeña y otros cuentos de W. Hauff, narrados por R.M. Tenreiro* (versión de Ramón María Tenreiro; ilustraciones de P. Muguruza). Madrid: La Lectura (Colección El Libro Escolar).

HAUFF, Guillermo (1920). *Cuentos* (trad. de C. Gallardo de Mesa). Madrid/Barcelona: Calpe (Colección Universal).

HAUFF, Guillermo (1926). "El Califa Cigüeña (Comedia en tres actos, dividida en cuadros, sobre un cuento de Guillermo Hauff)". *Pinocho. Semanario infantil* (Ed. Saturnino Calleja), 68 (6 de junio), 13; 69 (13 de junio), 13; 70 (20 de junio), 13; 73 (11 de julio), 13.

HAUFF, Wilhelm (1970). "Die Geschichte von Kalif Storch", en HAUFF, Wilhelm. *Sämtliche Werke in drei Bänden* (ed. por Sibylle von Steinsdorff) (vol. II). München: Winkler, 14-24.

HAUFF, Wilhelm (1995). *Cuentos completos* (trad. de Juan José del Solar y Antón Dieterich; ilustraciones de Theodor Weber, Theodor Hosemann y Ludwig Burger). Madrid: Siruela (Colección La Edad de Oro. Cuentos de hadas universales) (reed.: 2007).

HAUFF, Wilhelm (2001). *Cuentos completos* (trad. de Elena Bombín Izquierdo; ilustraciones de Alicia Cañas Cortázar). Madrid: Anaya (Colección Tus Libros Maravillosos, nº 161) (1ª ed.: 1994).

SÁNCHEZ GARCÍA, Sandra (2005). "Tradición y modernidad en la obra de Fernando Alonso". *Lazarillo. Revista de la Asociación de Amigos del Libro infantil y juvenil*, 14, 29-35. Accesible a través de WWW: http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/platero/57916107090268509754491/p0000001.htm#I_0_ [ref. de 28 de junio de 2010].

Gutiérrez Bautista, Omar David
"Palabra creadora y visión poética del mundo. Los comienzos de la fantasía épica en C. S. Lewis", en *Revista OCNOS* nº 7, 2011, p. XX-XX. ISSN 1885-446X.

Palabra creadora y visión poética del mundo. Los comienzos de la fantasía épica en C. S. Lewis

Omar David Gutiérrez Bautista
XXXXXXXXX

PALABRAS CLAVE:
Lewis, C. S. (1898-1963), fantasía épica, literatura infantil, posmodernidad.

KEYWORDS:
Lewis, C. S. (Clive Staples), 1898-1963, epic fantasy, children's literature, postmodernity.

RESUMEN:
La enorme difusión de la serie de libros *Las Crónicas de Narnia* del autor británico C. S. Lewis, invita al estudio de la calidad artística de la obra que forma parte de los comienzos de la fantasía épica; no sólo porque representa un hito en la historia literaria, sino porque sigue siendo una expresión de necesidades humanas fundamentales que, si bien se ubicaron en la etapa de posguerra en el siglo XX, actualmente se observan en los grandes cuestionamientos de la posmodernidad. La crisis de los grandes relatos expresados generalmente por las religiones y la disolución cultural de grandes referentes literarios, producen un campo propicio para la aparición de obras literarias que, como *Las Crónicas de Narnia,* proponen una visión del mundo y un proyecto de futuro. En el presente trabajo analizaremos el valor artístico de *El sobrino del mago* (1955), libro con que se abre la colección de libros infantiles, como obra que propone una visión poética del mundo con el trasfondo religioso judeocristiano de la creación.

ABSTRACT:
The enormous popularity of the book series *The Chronicles of Narnia* by British author C. S. Lewis invites the study of the work´s artistic quality that forms part of the beginning of the epic fantasy; not only because it represents a milestone in literary history, but also because it remains an expression of fundamental human needs that, in the same manner, were found in post-war days of the twentieth century, as observed in the great questions of postmodernity. The crisis of the great stories generally expressed by religions and the cultural dissolution of major literary references produce a fertile ground for the emergence of literary works, such as *The Chronicles of Narnia*, and propose a vision of the world and a project for the future. In this paper we will analyze the artistic value of *The Magician's Nephew* (1955), a book which opens the collection of children's books, as a work that offers a poetic vision of the world with the Judeo-Christian religious background of creation.

Si apreciamos una cierta vuelta a la poesía,
y si la poesía es la creación misma,
y si la creación es obra del poeta;
si el arte y la ciencia unidos por el pensamiento
se abrazan en creación;
si el que sueña canta y se encanta en un cosmos
cada vez mejor explorado,
y si el sabio aprendiendo a conocerlo sueña un poco más con él…
¡Oh creación! Si permitieses que nos contasen tu historia
para provecho y felicidad de todos…

Georges Auzou, *En un principio Dios creó el mundo*

Con *Las Crónicas de Narnia*, el escritor británico C. S. Lewis nos ofrece una obra maestra de la literatura infantil y, al mismo tiempo, una propuesta de visión del mundo: su visión poética del mundo. Dada la enorme difusión que esta obra ha tenido y ha hecho de ella un clásico y el auge actual que ha encumbrado la serie de libros como fenómeno cultural, haremos una valoración de su efecto estético en su índole de fantasía épica. En el presente trabajo analizaremos el valor artístico de *El sobrino del mago* (1955), libro con que se abre la colección de libros infantiles, como obra que propone una visión poética del mundo con el trasfondo religioso judeocristiano de la creación.

* Fecha de recepción: 11/03/2011
Fecha de aceptación: XX/XX/2011

C. S. Lewis: el poeta-creador

Lionel Adey hace una muy justa semblanza del escritor británico: Clive Staples Lewis (llamado Jack por sus amigos) nació el 29 de noviembre de 1898, en Belfast, Irlanda del Norte, y murió el 22 de noviembre de 1963, en Oxford, Inglaterra. Lewis fue historiador, crítico literario, novelista, ensayista y apologista religioso. Varias experiencias de vida marcaron la formación del afamado escritor: la muerte de su madre en 1908, la residencia con su tutor, el profesor W.T. Kirkpatrick (Kirk o el "Gran Knock", como él le llamaba) entre 1914 y 1917 y las lecturas tempranas de los mitos nórdicos y romances en prosa de William Morris y George MacDonald. La influencia de éste último se evidencia por su devoción por la literatura del pasado, especialmente la referente a los mitos y a la fantasía, el interés por otros mundos y el retorno del agnosticismo al cristianismo. Lewis ingresó a la Universidad de Oxford donde estudió filosofía, literatura clásica y medieval; posteriormente impartió la cátedra de literatura medieval con la que atrajo grandes concurrencias y con *Alegoría del Amor* (1936), alcanzó la fama. Lewis se inspiró en Shelley, Scott y Morris y escribió ciencia ficción y cuentos de hadas; en *Regreso del Peregrino* (1933) alegorizó su conversión al cristianismo. Durante la guerra el escritor británico participó en programas de radio que hicieron de él una figura nacional. La novela de Lewis más penetrante es *Mientras no tengamos rostro* (1956) basada en el mito de Cupido y Psique. Esta obra fue escrita con la colaboración de Joy Davidman, con quien disfrutó un breve pero feliz matrimonio de 1956 hasta 1960, año en que ella muriera. Lewis tuvo distintos tipos de lectores: una gran cantidad por sus apologías y por sus clásicos para niños, *Las Crónicas de Narnia*; grupos más reducidos se interesaron por sus trabajos críticos. La carrera literaria de Lewis estuvo marcada por el estudio de los géneros hasta la controversia literaria y religiosa, pasando por una preocupación por el lenguaje y el acto de leer. Casi todas las obras de Lewis fueron revisadas previamente por sus amigos, en su mayoría también autores, entre ellos, J. R. R. Tolkien. Juntos, los "Inklings", como ellos se autonombraban, desarrollaron una mitopoética de la fantasía. Tras adversidades en Oxford, Lewis se trasladó a Cambridge en 1951, donde aceptó una cátedra sobre Literatura Medieval y Renacentista. Ya enfermo, renunció a la docencia en 1963 (Adey 1995:405-406).

Otros autores resaltan la poética de Lewis: combinó una erudición brillante y profunda con un sentido religioso y de búsqueda de trascendencia. Se ha señalado que su obra expresa un "romanticismo cristiano" (Bellah 1995:1). En su autobiografía, Lewis comunica esta concepción del mundo, de la naturaleza y de las cosas:

> Hasta ese momento mis sentimientos hacia la naturaleza habían sido demasiado restringidamente románticos. [...] Las montañas y las nubes constituían así un especial deleite para mí; el cielo me parecía, y aún me lo parece, uno de los elementos más importantes en cualquier paisaje. [...] Los campos son poco extensos, dividido por zanjas junto a las cuales se levantan irregulares setos vivos. Hay una buena cantidad de retamas y muchos afloramientos de rocas. Las pequeñas canteras abandonadas, llenas de agua que parece helada, son sorprendentemente numerosas. Casi siempre silba el viento entre la hierba. Donde hay un hombre arando, verás gaviotas siguiéndolo y picoteando el surco. No hay senderos ni derechos de paso, pero ello no importa porque todos te conocen o, si no te conocen, saben qué tipo de persona eres, y comprenden que cerrarás los portalones y no pisarás los sembrados. Todavía se considera que las setas pertenecen a todo, como el aire (Lewis 1994:142).

En este párrafo el autor proporciona elementos de su comprensión de la creación, que plasmará en *El sobrino del mago.* Asimismo, explica su visión romántica de la vida:

> Tal era, entonces, el estado de mi vida imaginativa; enfrentándola, estaba la vida de mi intelecto. Los dos hemisferios de mi mente contrastaban agudamente. A un lado, un mar poblado de islas de poesía y de mitos; al otro, un 'racionalismo' irreflexivo y superficial. Creía que casi todo lo que amaba era imaginario; pensaba que casi todo lo que creía real era desagradable y sin sentido (Lewis 1994:157).

El profundo conocimiento de los mitos antiguos y un enorme deseo de encontrar el sentido de la vida con la imaginación, hicieron de Lewis un poeta en el más acertado sentido de la palabra como lo concibe la filósofa María Zambrano: "hay que ser poeta en el sentido que tuvo el término griego *poieo* como creador con la palabra. Hay que re-*inventar* el mundo [...]. La realidad no es sin más lo que está ahí, sino lo que yo percibo de ella, o mejor dicho, lo que de ella se muestra, que no depende sólo de ella misma, sino de la propia mirada, de mi manera de mirar" (Zambrano 2007:28).

Así, Lewis, poeta, re-inventó su propio mundo re-inventando el nuestro.

Las Crónicas de Narnia y el Romanticismo: una celebración de la alegría

La obra de C. S. Lewis y particularmente la correspondiente a la fantasía épica está vinculada al Romanticismo. No hablaremos de neo-romanticismo, porque el Romanticismo llegó para quedarse y, en nuestro modo de ver, sus posteriores versiones no son sino desarrollos de un mismo acontecimiento que supera las épocas históricas. Como señala el filósofo Rüdiger Safranski:

> Ha pasado ya el Romanticismo como época, pero nos ha quedado lo romántico como actitud del espíritu. Cuando hay desazón por lo real y acostumbrado y se buscan salidas, cambios y posibilidades de superación, casi siempre entra en juego lo romántico. Lo romántico es fantástico, inventivo, metafísico, imaginario, tentador, exaltado, abismal. [...] no podemos perder el Romanticismo, pues la razón política y el sentido de la realidad no son suficientes para vivir. El romanticismo es la plusvalía, el excedente de hermosa extrañeza frente al mundo, el excedente de significación (Safranski 2009:352-353).

"Excedente de hermosa extrañeza frente al mundo", "excedente de significación": eso encontramos en *Las Crónicas de Narnia.* Algunos autores, además, encuentran en las *Crónicas* una unión entre cristianismo y Romanticismo, como hace Michael D. Bellah[1]. Bellah sostiene que Lewis toma del Romanticismo la pasión pero sin ahogarse en su intensidad, y del cristianismo originario mantiene una fuerza que declara al deseo humano como bueno. El resultado teológico es una fe cristiana que afirma la vida en lugar de negarla; el resultado emocional es una celebración de la alegría. Pero finalmente el cristianismo de Lewis, aunque toma la forma romántica, crea una propia visión. Se aleja del Romanticismo purista que se ahoga en sí mismo y en su autodestrucción, pero toma su libertad, representada en el Rey-León Aslan, que no puede ser domesticado y que vive la felicidad. Esta felicidad, como la más alta aspiración del Romanticismo, más que vivida como una nostalgia (*sehnsucht*) de la imposibilidad intrínseca, es llamada por Lewis de una manera más sencilla, lo que resume su concepción del Romanticismo: alegría. Lewis trata de equilibrar sentimiento y razón, a diferencia del Romanticismo que ejerció una cruzada contra el racionalismo ilustrado, pero conserva la primacía de la imaginación y el amor a la natu-

[1] Nos referiremos de aquí en adelante al trabajo de Bellah (1995), documento electrónico.

raleza. Así como el *poiema* es la forma misma y el logos el contenido, Lewis creía que el romance era la forma de las *Crónicas* y el Romanticismo, su logos. La forma romance, según Lewis, incluye el mito, la fantasía, la búsqueda de la aventura, el llamado al lector a usar la imaginación. El mito, además, hace que el lector pueda estar más cerca de la experiencia entregada a través de la literatura que por una abstracción. El mito podría ser uno de las más grandes artes, que produce obras que dan placer, sabiduría y fuerza para la poesía. Así, la más grande fuerza de las *Crónicas* reside en sus cualidades míticas. Para Lewis, sostiene Bellah, el mito y las Sagradas Escrituras, particularmente los Evangelios, tenían correspondencias. El mito necesita imaginación, no el racionalismo del intelecto, "como los Evangelios"; sería más fácil que un camello entre a través del ojo de una aguja, que un racionalista puro entre en el reino de la fantasía". Para Lewis el mito es siempre "fantástico", porque trata de la imposibilidad y lo anterior a la naturaleza. En la tradición del romance hay motivos: historia de amor, la búsqueda, las aventuras de caballería, el movimiento cíclico y la transformación del invierno a la primavera. Esto último es lo que Tolkien llamó la eucatástrofe. El tema del amor es tratado más desde *philos* que desde *eros*: el amor es expresado a través de la amistad. La búsqueda es expresada en la búsqueda del caballero, del héroe, que es una metáfora de la vida cristiana. Así, el caballero cristiano en armas en defensa de una buena causa, es una de las más grandes ideas cristianas. En las historias de Narnia aparece la búsqueda del león Aslan que llama a los niños a ir por ese mundo para cumplir una tarea. Tolkien creía que lo evangelios poseían la más grande y completa *eucatástrofe*. El nacimiento de Cristo es la eucatástrofe de la historia humana. La resurrección es la *eucatástrofe* de la historia de la encarnación. La historia comienza y termina con la eucatástrofe, con la alegría. Lewis logró además tener una gran habilidad para hacer de la bondad algo atractivo y heroico. A diferencia de los héroes tradicionales, los héroes de Lewis fallan en un mundo fallido. Eso los hace más creíbles, más fáciles de imitar. Es la gracia la que hace posible una eucatástrofe y tener una esperanza real en el futuro.

El trabajo de Bellah que hasta aquí comentamos, establece varias intertextualidades: así como el Romanticismo tuvo una nostalgia por la Edad Media releyéndola, interpretándola y remitizándola, así Lewis hizo un acto romántico al interpretar y remitizar los cuentos de hadas y los mitos artúricos. Pero no sólo puso su atención en temas y mitos, sino que quiso imitar el "modelo total" de la Edad Media. En el capítulo "La influencia del modelo" de *La imagen del mundo*, nos habla del "modelo historial total" de la Edad Media:

> Nadie que haya leído las más excelsas muestras de la poesía medieval y renacentista habrá dejado de advertir la cantidad de conocimientos sólidos –de ciencia, filosofía e historia– que contienen. [...] Cuando el autor de *Gawain* comienza con la caída de Troya, no está simplemente recargando su obra. Está obedeciendo el principio de 'un lugar para cada cosa y cada cosa en su sitio', haciendo de Gawain, gracias a Arturo, Arturo gracias a Brut y Brut gracias a Troya encajen en el modelo 'historial' total (Lewis 1997:153).

Esta pretensión de totalidad es parte de la fantasía épica: el escritor se erige en poeta, en creador: con la palabra crea el mundo. *Crónicas de Narnia* no sólo habla de la creación del mundo, como es el caso de la creación de Narnia en el capítulo 9 de *El sobrino del mago*, sino que la misma obra es un intento de creación de un mundo no sólo con su tierra y con su cielo, con sus animales y plantas, sino también con su historia y su origen arcaico, con su cos-

movisión y su geografía –expresados por los imprescindibles mapas– y con su teodicea, es decir, la explicación de la entrada del mal en el mundo al que le precede una bondad original primera.

¿Qué significa esta intertextualidad? Es conocida la profunda religiosidad de Lewis y su conversión espiritual. Pero quizá podamos relacionarla con el hábito mental o talante cultural de su tiempo: tras la Segunda Guerra Mundial, había caído, junto a millones de seres humanos muertos, una visión de futuro, una visión de lo humano, de la posibilidad de ser humanos. No extraña la idea de que todo ser humano, ante la catástrofe mundial, se haya cuestionado la idea de creación. Ya ni siquiera que pudiéramos hablar de que este mundo estuviera cimentado en una bondad original, sino que el mismo ser humano tuviera por lo menos esa bondad. Ya ni pensar que la idea religiosa de creación tenga algún sentido y alguna bondad, sino creer que el ser humano sea capaz de ser creador, de ser poeta, como se preguntara Theodor Adorno. C. S. Lewis realiza, así, una intertextualidad que adquiere rasgos fundamentales en la mentalidad posmoderna. El regreso al pasado del siglo XX, y en gran medida en nuestro siglo XXI en que Lewis sigue siendo muy leído, es muy similar al del movimiento romántico del siglo XIX: no se regresaba a la Edad Media para encontrar historias maravillosas qué contar; se regresaba con un afán de encontrar un sentido al propio mundo.

Crónicas de Narnia y la posmodernidad

Las *Crónicas* emergen, en medio de una constelación de obras, como "sustitutivas" de los grandes relatos anteriormente representados por las religiones tradicionales, como explica Javier Melloni:

> Se ha dicho que nuestro tiempo se caracteriza por la desaparición de los grandes relatos. No sólo porque no haya casi nadie que lea hoy La Ilíada, La Odisea, las tragedias de Sófocles o Eurípides, La Divina Comedia de Dante, El Quijote de Cervantes, El Paraíso perdido de Milton o las novelas de Dostoievsky, sino porque los grandes proyectos éticos, políticos, sociales y religiosos se han disuelto. Es decir, no sólo son los grandes relatos literarios los que están en crisis, sino los valores que transmitían (2004:3).

Asimismo, estos nuevos relatos tratar de tomar el lugar que tenían las grandes cosmovisiones, en un afán de lo que se ha llamado el "reencantamiento del mundo":

> Sin embargo, en nuestra cultura se siguen gestando y proponiendo nuevos relatos, porque es propio de la condición humana comprenderse a sí misma a través de narraciones que presenten y condensen las opciones fundamentales que hemos de afrontar en un momento u otro de la vida. Por medio de ellos, cada cultura ofrece unas historias y modelos ejemplares que vehiculan una determinada escala de valores. A través de las gestas de ciertos personajes, se transmite un código ético que queda asociado a ellos en la memoria afectiva de una determinada cultura o generación (Melloni 2004:3).

Las *Crónicas*, al establecer una relación intertextual con relatos de la Edad Media coinciden con el romanticismo que también vio en esos siglos anteriores un pozo de donde beber el agua necesaria en medio de la sed de sentido provocada por la revolución industrial, las revoluciones político-sociales y la razón ilustrada científico-técnica que había reconfigurado las sociedades. Más aún, los grandes relatos de la Edad Media eran tomados de un corpus que ya estaba en la cultura. Las *Crónicas*, como tantas obras contemporáneas, parecen peregrinar a las islas perdidas de la historia para buscar tesoros de otra cosmovisión y que pudieran servir, en las intenciones de Lewis y Tolkien, para elevar la moral de sus sociedades

devastadas por el racionalismo y el horror de las guerras.

La intertextualidad de las *Crónicas* permite valorar su alta calidad literaria, su calidad poética. Para Gerard Genette la poética no tiene como objeto al texto sólo considerado en su singularidad, sino en su trascendencia textual, todo lo que pone al texto en relación con otros textos y que es lo que constituye la "literariedad de la literatura" (Genette 1989:9). La intertextualidad, "como una relación de copresencia entre dos o más textos [...] como la presencia efectiva de un texto en otro" (Genette 1989:10), aparece como un elemento configurador del relato y como una constelación de relaciones que al dotar al texto de características formales, también le dan un sentido, el de la relacionalidad del mundo, una visión del mundo, una pretensión de totalidad en el presente y en relación al pasado, a la tradición.

La intertextualidad en las *Crónicas* se da en referencia al mito judeo-cristiano de la creación, el origen del mal y la salvación por el amor: el león Aslan crea con su palabra al mundo de Narnia; el mal entra a través de la Bruja Jadis y Aslan, antes de enfrentarla, tiene que dar la vida por sus amigos. En el mundo creado de Narnia hay un pueblo unido pero a la vez diverso por los múltiples seres que lo habitan; pero estos seres pueden comunicarse a través del lenguaje y están unidos en torno a figuras trascendentes, como Aslan y los reyes, con una historia que conduce al origen de la creación y del mal, además de un proyecto de futuro en que ese mal es vencido para felicidad de todos. En este sentido, esta visión histórica subyacente hunde sus raíces en los grandes relatos y rompe con la dicotomía entre la ficción y lo histórico, como señala Linda Hutcheon: los historiadores hacen uso de técnicas de representación ficcional para crear versiones imaginadas del mundo real e histórico (Hutcheon 1988:106). En las *Crónicas* encontramos un fenómeno singular: son ficción y tienen una pretensión histórica: son "crónicas" de un mundo ficcional, pero al hacerlo, crean una historia paralela al mundo real creando un horizonte de sentido histórico, de proyecto de futuro. Por otro lado, el texto tiene un efecto estético, que en la concepción de Hans-Robert Jauss denomina como goce estético que provoca una nueva significación: "[q]ue el arte sea un lugar de experiencia significa que los seres humanos aprenden algo acerca de sí mismos y del mundo, además de estremecerse y gozar, que del encuentro logrado con el arte nadie vuelve sin alguna ganancia, también cognoscitiva" (Jauss 2002: 14). De este modo, la fusión de mundos que fundan un proyecto histórico de futuro se da en el tratamiento de la guerra: la segunda guerra mundial, el primer hecho al que alude el comienzo de las *Crónicas*, formalmente en la historia de los niños Pevensie en *El león, la bruja y el armario*: "[h]abía una vez cuatro niños que se llamaban Peter, Susan, Edmund y Lucy, y esta historia cuenta algo que les sucedió cuando los enviaron lejos de Londres durante la guerra debido a los ataques aéreos" (Lewis 2006: 9). El relato comienza como un cuento de hadas, por la frase "había una vez": pero en el mundo real, el de Londres de la Segunda Guerra Mundial. El tratamiento de la guerra se hace viajando, paradójicamente, a un mundo paralelo y lejano y dirigiéndose a la comprensión de la esencia del mal. Tomar distancia del mundo por medio de la ficción pero entrando más en él por medio del efecto estético. Laura Guerrero apunta la tendencia posmoderna de "interrelación o mezcla entre la realidad y la fantasía" en que "se difuminan los contornos y no existe una distinción clara, los hilos de ambas esferas se entretejen y, al quedar la duda, entramos en el dominio de lo fantástico" (Guerrero 2006:79-80).

Así, el carácter intertextual con obras del pasado adquiere, en las *Crónicas*, el "reencantamiento" de la imaginación del niño lector, potenciando su capacidad poética, creadora, al presentársele una reconfiguración de la totalidad del mundo con un proyecto de futuro: una visión poética del mundo. A continuación estableceremos algunas características de esta reconfiguración en el primer libro de la serie.

El sobrino del mago y la visión poética del mundo

El sobrino del mago, al ser el primer libro de la serie, parece establecer el origen, el comienzo de un nuevo universo imaginario. El libro comienza así: "Este es el relato de algo que sucedió hace mucho tiempo, cuando tu abuelo era un niño. Es una historia muy importante porque muestra cómo empezaron todas las idas y venidas entre nuestro mundo y el de Narnia" (Lewis 2007:9). El texto presenta el comienzo de la aventura de *Las Crónicas de Narnia*, remontándose a la niñez de Digory Kirke, el futuro Profesor Kirke de *El león, la bruja y el armario* (1951). Es como la historia del origen de las grandes cosmogonías en el que están implicados personajes más o menos humanos. En las religiones se trata de los primeros padres y los subsiguientes profetas que son representados por el modelo mítico del héroe. ¿Podríamos considerar a Digory como un héroe literario? Joseph Campbell señala: "[e]l héroe inicia su aventura desde el mundo de todos los días hacia una región de prodigios sobrenaturales, se enfrenta con fuerzas fabulosas y gana una victoria decisiva; el héroe regresa de su misteriosa aventura con la fuerza de otorgar dones a sus hermanos" (Campbell 2001:35). En las *Crónicas* se configura esa cosmogonía y cosmovisión a través del género literario. Digory Kirke es el héroe de la fantasía épica, un pequeño héroe de un relato para niños que entra a un mundo sobrenatural para salir victorioso transformando su mundo. En el género de fantasía encontramos una "sucesión de aventuras libradas por un héroe arquetípico, más o menos virtuoso, a lo largo y ancho del mundo fantástico" (Álvarez 2004: 8). Pero además, Digory comparte con el héroe una característica especial: busca en el otro mundo un objeto clave, casi sin saberlo, hasta que en su conciencia se va fijando su más profundo deseo. ¿Cuál es el deseo que se esconde en la gran aventura de un niño? No sólo el viaje a un mundo maravilloso o la curiosidad que desemboca en la imprudencia de tocar una campana mágica con un martillo, casi estupidez ante los ojos de la niña Polly, amiga y compañera de aventuras de Digory y la única que parece no haber perdido "el sentido común". No sólo. Sino el gran deseo de ver sanar a la madre enferma. Digory expresa su deseo, titubeante, en cuanto tiene la oportunidad; casi cede a la tentación del mal para conseguir su fin, como hace su tío Andrew Ketterley. El solitario y sombrío caballero esconde su identidad de mago y busca en el conocimiento mágico sólo sus propios fines económicos y egoístas sin ningún escrúpulo de usar a las personas. En opinión de su sobrino, él "cree que puede hacer lo que le parezca para conseguir lo que desea". Aquí la lucha del bien contra el mal, característico del género de fantasía, se traduce en una lucha interior: "[l]a lucha del bien contra el mal, el protagonista inexperto que experimenta un rito de paso a la madurez simultánea al conflicto" (Álvarez 2004:8). El mal reside en nuestra propia condición humana, como puede verse en la codicia del tío pseudo-mago, miembro de la propia familia, o en la curiosidad casi incontrolable de Digory. Como dice el león Aslan al crear Narnia: "[d]ebemos hablar. Pues aunque el mundo no tiene ni cinco horas de vida una criatura

malvada ha entrado ya en él" (Lewis 2007:165).

En *El sobrino del mago* también encontramos al héroe que yerra, pero se trata de un error del que pueden salir cosas buenas. Así como es tratada la polaridad bien-mal, el género de fantasía trata la complejidad de la condición humana en una de sus más conocidas dimensiones, la del error:

> Una ligereza –aparentemente, accidental– revela un mundo insospechado y el individuo queda expuesto a una relación con poderes que no se entienden correctamente. Como Freud ha demostrado, los errores no son meramente accidentales. Son el resultado de deseos y conflictos reprimidos. Son ondulaciones en la superficie de la vida producidas por fuentes insospechadas. […] El error puede significar un destino que se abre (Campbell 2001:54).

Este error podemos encontrarlo en "La puerta equivocada", nombre con que se titula el primer capítulo de *El sobrino del mago*. Digory y Polly, en su curiosidad infantil, que es a la vez expresión del deseo humano de encontrar otros caminos, juegan a las "exploraciones caseras". "¿Hasta dónde llega este túnel?" pregunta Digory a su amiga, quien había descubierto ese lugar oscuro que aparentemente comunicaba las casas. Así, en lugar de entrar a la casa abandonada, entran a la misma casa de Digory, al "estudio prohibido" del tío Andrew.

En el capítulo "El Bosque entre los Mundos", encontramos el "cruce del primer umbral", en palabras de Joseph Campbell, el primer paso dentro de lo inexplorado, fuera de los límites indicados (Campbell 2001:77). Es allí donde Digory y Polly, ante la posibilidad del retorno, deciden continuar la aventura: –¿Qué quieres decir? –Pues que si podemos regresar a nuestro propio mundo saltando al interior de este estanque, ¿no podríamos ir a parar a algún otro sitio si saltamos dentro de uno de los otros? (Lewis 2007:50). Los dos pequeños héroes se entregan al misterio después de haber pasado una puerta sin retorno, "tragados" por los acontecimientos: "Pero una vez que lo hubieron discutido, decidieron probar los anillos verdes en el estanque nuevo, sólo para ver qué sucedía […] –Uno… dos… y tres…¡Ya!—Exclamó Digory. Y saltaron" (Lewis 2007:57). Para Joseph Campbell, "[l]a idea de que el paso por el umbral mágico es un tránsito a una esfera de renacimiento queda simbolizada en la imagen mundial del vientre, el vientre de la ballena. El héroe en vez de conquistar o conciliar la fuerza del umbral es tragado por lo desconocido y parecería que hubiera muerto (2001: 182). En nuestro caso los héroes no mueren, pero su salto significará un cambio en sus vidas y en su percepción del mundo: se trata más de un crecimiento, de una propuesta de proceso personal. Digory es un héroe que es llevado por las circunstancias, como señala Campbell: "El héroe puede obedecer su propia voluntad para llevar a cabo la aventura […]; o bien puede ser empujado o llevado al extranjero por un agente benigno o maligno…". Poco a poco el niño va creando una voluntad de seguir hasta transformarse en una misión, en algo más alto que la curiosidad:

> Una vez atravesado el umbral, el héroe se mueve en un paisaje de sueño poblado de formas curiosamente fluidas y ambiguas, en donde debe pasar por una serie de pruebas. […] El héroe es solapadamente ayudado por el consejo, los amuletos y los agentes secretos del ayudante sobrenatural que encontró antes de su entrada a esta región. O pudiera ser que por primera vez descubra aquí la existencia de la fuerza benigna que ha de sostenerlo en este paso sobrehumano (Campbell 2001:94).

En *El sobrino del mago* las pruebas se ofrecen más como una tentación. Digory, ante el asombro que le causara la advertencia escrita en la columna,

decide golpear la campana dorada con el martillo dorado. Polly es quien manifiesta consejo y prudencia ante la curiosidad incontenible de Digory. Éste desoye a su amiga y, contra su opinión, toca la campana, despertando de un profundo sueño a la bruja Jadis.

Pero en el viaje llega el momento del mal. Las decisiones humanas y las circunstancias se ven exaltadas por un aspecto fundamental: el lado obscuro del corazón humano. Digory, ante el peligro en que se encuentra su amiga Polly, decide ir tras ella, no sin antes dar su sentencia ante la malignidad del tío Andrew:

> –Muy bien. Iré, pero hay algo que pienso decir de todos modos. No creía en la magia hasta hoy, y ahora veo que existe. Bien, pues si es así, supongo que todos los viejos cuentos de hadas son más o menos ciertos, y en ese caso, eres sencillamente un mago perverso y cruel como los que aparecen en los relatos. Además, no he leído jamás un cuento en el que la gente de esa clase no acabara recibiendo su merecido al final, y apuesto a que a ti también te sucederá. Y lo tendrás bien merecido (Lewis 2007:38-39).

Aquí la metaficción en que el personaje se refiere a los "viejos cuentos de hadas" parece cobrar vida dentro del relato y adquiere una dimensión ética: dentro de la historia "real" dentro del relato, se da la posibilidad de los viejos cuentos de hadas de configurar la historia hacia un destino noble y justo. Aquí la intertextualidad no sólo es una referencia, un homenaje, una imitación de géneros antiguos. Se trata de configurar una visión positiva del mundo, del sentido de la historia humana. Digory enarbola la posibilidad del triunfo del bien como defensa, como aliciente, como fuerza ética y dignidad, aunque aún no se haya triunfado.

Digory se sabe presa de las circunstancias, pero las supera, comenzando la aventura con una aceptación valiente y ética ante el mal. Aquí la magia nos abre a un orden maravilloso y paralelo a nuestro propio mundo, pero a la vez hace tomar una postura ética ante él. Es más adelante cuando Digory, ante la posibilidad de buscar la curación de su madre sin importar los medios, elige el camino del sacrificio. Ya ante el Árbol de la manzana solicitada por Aslan, Digory es tentado por la bruja Jadis con una clara referencia al relato del Génesis. Si toma la manzana y la lleva a su madre, ésta curaría. Pero es el amor el que le aclara la mente: la sola idea de abandonar a Polly a sugerencia de la bruja, le descubre las intenciones maléficas de esta última: "E incluso en medio de toda su desdicha, su mente [la de Digory] se aclaró de improviso, y dijo, con una voz diferente y mucho más potente: –Oiga, ¿usted qué hace aquí? ¿Por qué siente tanto cariño por mi madre tan de repente? ¿Qué tiene eso que ver con usted? ¿A qué juega?" (Lewis 2007:223).

Entonces el regreso aparece más como la huida mágica:

> Si el héroe en su triunfo gana la bendición de la diosa o del dios y luego es explícitamente comisionado a regresar al mundo con algún elíxir para la restauración de la sociedad, el último estadio de su aventura está apoyado por todas las fuerzas de su patrono sobrenatural. Por otra parte, si el trofeo ha sido obtenido a pesar de la oposición de su guardián, o si el deseo del héroe de regresar al mundo ha sido resentido por los dioses o los demonios, el último estadio del círculo mitológico se convierte en una persecución agitada y a menudo cómica" (Lewis 2007:182).

Retrocedamos un poco en el relato. Digory y Polly habían escuchado a la bruja Jadis, cómo había destruido el mundo de Charn con la "Palabra Deplorable". Posteriormente los dos niños describen su propio mundo a la intrigada bruja, quien expresa la intención de conquistar su mundo:

> La reina profirió un prolongado «¡Aaaah!», y el niño vio en su rostro aquella misma expresión ansiosa y

> codiciosa que no hacía mucho había observado en su tío. –De modo que –dijo la mujer – el vuestro es un mundo más joven. […] –Y ¿a dónde vamos a ir? –preguntaron al unísono los dos niños. – ¿Adónde? – repitió Jadis, sorprendida –. Pues a vuestro mundo, desde luego. Polly y Digory se miraron estupefactos (Lewis 2007: 90).

En cuanto se vieron soltados de la Bruja, los niños tocaron los anillos para poder regresar su propio mundo y evitar que Jadis los siguiera. Aunque no fue así. El siguiente paso es proteger Londres de la presencia de la bruja. Los niños logran su cometido en el momento oportuno, aunque regresan al Otro Mundo no sólo con la bruja sino con el tío Andrew, el cochero y el caballo Fresón, que serán testigos del nacimiento de Narnia.

Si con la Palabra Deplorable Jadis había destruido el mundo de Charn, ahora el león Aslan, crea el mundo de Narnia con la Palabra. Nuevamente la referencia al Génesis: la creación por la palabra: "Y dijo Dios… y existió. Y vio que era bueno" (Génesis, cap.1, 1ss). Lewis reconoció que no intentaba hacer una alegoría de la Biblia; para él, la alegoría implicaba representar algo real pero intangible a través de algo real y tangible, como el amor o la paciencia. Pero Aslan es un objeto físico. Representar a Cristo sería representar un ser físico con otro ser físico; no sería una alegoría. Sin embargo, Lewis sí muestra interés de dar su propia "interpretación" del mensaje cristiano (Hooper 1979:129).

En los capítulos 8 y especialmente en el 9 titulado "La fundación de Narnia" el autor hace referencia al relato judeocristiano de la Creación. Los pequeños héroes habían retornado al Otro Mundo por medio de los anillos. Pero ahora los acompañaban, por accidente, el tío Andrew, la bruja Jadis, el cochero y hasta el caballo *Fresón.* Pensaban que habían llegado a la destruida Charn, pero es Jadis quien lo desmiente: "–Esto no es Charn –dijo la voz de la bruja–. Esto es un mundo vacío. Esto es la Nada" (Lewis 2007:134). El narrador nos describe que no había estrellas y había gran oscuridad. Pero bajo los pies tenían "algo frío y plano que podía haber sido tierra" (Lewis 2007:134). Aquí el narrador, aunque toma en cuenta la idea posterior de *creatio ex nihilo*, creación desde la nada, se ciñe más al texto veterotestamentario, como expone el biblista Georges Auzou al hablar del mundo vacío en donde según el relato comienza la creación:

> Pero en hebreo estos dos términos, *tohu* y *bohu*, designación doble de una sola realidad o totalidad, no tienen ese sentido de confusión o de desorden. La idea que expresan es más bien la de desierto, lugar vacío, inmensa soledad, aunque no en el sentido abstracto de vacuidad y de inexistencia absolutas.
>
> Se trata de 'la tierra', de una 'tierra', ya que es necesario expresar con algún término lo pre-cósmico, y tal término no existe; es evidente que la significación de esta palabra no será la misma que después de la creación de la 'tierra' conocida. Así, pues, se hace mención de un mundo en un estado tal que jamás se ha vuelto a ver desde entonces. Está inhabitado, sin hombres, sin animales ni plantas, 'sin caminos' (Salmo 107,40), sin vida; es inhabitable. Además, se piensa que está oscuro, sin luz, tenebroso, estado tan monstruoso como inquietante.
>
> […] No hay duda: antes de que el mundo fuese creado tal y como nosotros lo conocemos, antes de que fuese creada 'la tierra', como dice el autor bíblico, no era nuestra tierra. Como en las cosmogonías de la antigüedad, como en varios de los textos bíblicos […] preexiste una realidad, nocturna y abismal, las aguas originales, el mundo húmedo, el receptáculo de todo lo posible (Auzou 1982:217-218; 220).

Entonces, volviendo a *El sobrino del mago*, se da el comienzo:

> En la oscuridad empezaba a suceder algo por fin. Una voz había comenzado a cantar. Sonaba muy distante y Digory le costaba mucho decidir de qué dirección provenía. [...] No había palabras. Apenas si existía una melodía. Sin embargo, se trataba, sin comparación posible, del sonido más hermoso que había oído jamás. [...] En ese momento ocurrieron dos prodigios al mismo tiempo. Uno fue que a la voz se le unieron de repente otras voces; tantas que era imposible contarlas. Estaban en armonía con ella, pero situadas en un punto mucho más alto de la escala: voces frías, tintineantes y brillantes. El segundo prodigio fue que la oscuridad sobre sus cabezas se llenó, de improviso, de fulgurantes estrellas. Éstas no surgieron suavemente de una en una, como sucede en una tarde verano, sino que, de una total oscuridad, se pasó a miles y miles de puntos de luz [...]. Las nuevas estrellas y las nuevas voces nacieron justo al mismo tiempo, y si las hubieses visto y escuchado, como lo hizo Digory, te habrías sentido muy seguro de que eran las mismas estrellas las que cantaban, y de que fue la primera voz, la voz profunda, la que las había hecho aparecer y cantar" (Lewis 2007:137-138).

La creación de la luz, del firmamento en imbricada armonía con la música, símbolo de la belleza y de lo sublime. El acto de creación es un acto de belleza, estético. "A lo lejos, y cerca de la línea del horizonte, el firmamento fue tornándose gris, y comenzó a soplar una suave brisa, muy fresca. Justo en aquel punto, el cielo adquirió poco a poco la tonalidad más clara [...]" (Lewis 2007:138). El viento aparece como el símbolo bíblico primordial del aliento de la vida:

> En efecto, "el espíritu de Dios iba-y-venía por encima de las aguas".
>
> El término *ruah,* muy frecuente en la Biblia, puede corresponder a lo que nosotros llamamos 'viento', 'aire', 'aliento respiratorio', y también 'soplo' en sentido psíquico; muchas veces es traducido por 'espíritu'. [...] El complemento 'de Dios' puede ser una personalización de esta *ruah:* en este caso sería el soplo, el espíritu que viene de Dios [...] El 'viento de Dios' puede significar aquí por tanto el soplo poderoso, quizá violento, la fuerza impetuosa que acompaña al abismo bullicioso (Auzou 1982:220-221).

La interpretación de este acontecimiento es distinto en Jadis, el tío Andrew, o en el cochero y los niños. El cochero dice, extasiado: "– ¡Esto es la gloria! [...] Me habría portado mejor de haber sabido que existían cosas así!" (*El sobrino* 138). Para Jadis, se trata de una magia distinta y superior a la suya:

Por su parte, la bruja parecía comprender la música mucho mejor que ninguno de ellos. Tenía la boca cerrada y apretaba con fuerza labio y puños. Desde el mismo instante en se inició la canción había percibido que todo aquel mundo estaba lleno de una magia distinta a la suya y más poderosa, y lo odiaba (Lewis 2007:139).

Entonces aparece el cantor, el león Aslan, que

> iba y venía por aquel territorio vacío y entonaba una nueva canción. Era más dulce y melodiosa que la que había cantado para invocar a las estrellas y al sol; una suave música susurrante. Y mientras andaba y cantaba, el valle se llenó de hierba verde que se desparramaba a partir de león como un estanque (Lewis 2007:143).

Es el cochero, hombre sencillo del campo que tuvo que emigrar a la ciudad para encontrar mejores condiciones de vida, quien posee el alma pura con capacidad contemplativa: "–¡Silencio! –indicó el cochero–. Quiero escuchar la música. [...] –Ya cierre el pico, jefe, haga el favor de cerrar el pico –dijo el cochero –. Ahora hay que mirar y escuchar, no hablar" (Lewis 2007:145). Y Polly percibe la música con que se creó Narnia: "A Polly la canción le resultaba cada vez más interesante porque

le parecía empezar a ver una conexión entre la música y las cosas que sucedían. […] Cuando uno escuchaba su canción [del león] oía las cosas que creaba; cuando miraba a su alrededor, las veía" (Lewis 2007:146-147).

Aparece la contemplación de la belleza como un don, como una posibilidad. Pero la belleza no asoma separada del bien: la estética no se distancia de la ética, del acto humano con que se edifica la existencia:

> Así, el hombre no ha dejado de asociar con gran perspicacia su palabra y su acción, identificando prácticamente el 'decir' y el 'hacer'. No tiene nada de extraño por tanto si se dice que una palabra de Dios es un acto real y realizador, que Dios crea por su palabra. [...] Para hacer de él su pueblo, Dios 'llama a Israel por su nombre' (Is 43, 1, 45,4). Para hacer que las estrellas existan o caminen, 'les llama por su nombre' también (Is 40, 26; Salmo 147, 4 […]. 'Dios dijo: 'Que exista la luz', y la luz existió' (Auzou 1982:227-228).

Habían aparecido los animales, brotando de la tierra. El león había escogido parejas de todas las especies y las había puesto a su alrededor para decir, con la "voz más profunda e impetuosa que habían oído jamás": "–Narnia, Narnia, Narnia, despierta. Ama. Piensa. Habla. Sed Árboles Andantes. Sed Bestias Parlantes. Sed Aguas Divinas" (Lewis 2007:159). Así termina la fundación de Narnia, con el Nombre, con la Palabra, con la voz imperativa del amor. La creación como acto de amor.

"Los sueños de los hombres constituyen una parte de su historia y explican muchos de sus actos", cita Jean Delumeau en su *Historia del Paraíso* (Delumeau 2003:13). Hacer esta historia, dice, es revivir los sueños de felicidad de los hombres y mujeres de nuestro mundo. Para el autor de *El sobrino del mago*, revivir la historia de la creación es tocar los sueños de un niño, y en cierto modo, la de una humanidad desesperada. Al contemplar la nueva creación, Digory sabe que puede hacer algo por su madre:

> –Oye –dijo Digory a Polly–, tengo que ir tras él…, tras Aslan, quiero decir, el león. Debo hablar con él.
>
> –¿Crees que podemos? Yo no me atrevería.
>
> –Debo hacerlo –respondió Digory–. Se trata de mi madre. Si alguien puede darme algo que la cure, es él (Lewis 2007:165).

Digory y Polly, montando el caballo Alado (antes Fresón), llevan finalmente la manzana a Aslan, quien describe el camino heroico recorrido por el niño: "–Bien hecho, Hijo de Adán –repitió el león–. Por esta fruta has pasado hambre y sed, y has llorado. Ninguna mano que no sea la tuya sembrará la semilla del árbol que protegerá Narnia" (Lewis 2007:227).

Narnia se ha convertido en la nueva creación, en la nueva humanidad, simbolizada por el camino recorrido por Digory y Polly. Además otros rostros de nueva humanidad son expresados a través del cochero y su esposa Nellie. Ellos tenían un rostro distinto. Especialmente el nuevo rey: "Toda la severidad, astucia y carácter pendenciero que había adquirido como cochero en Londres parecían haber sido eliminados, y el valor y la amabilidad que siempre había tenido resultaban más fáciles de distinguir" (Lewis 2007:228). Es en Narnia donde comienza la restauración de la sociedad, en una especie de subversión: los pobres son reyes, los rostros severos por la vida de la ciudad se iluminan con la amabilidad escondida. Sólo el tío Andrew no puede escuchar a Aslan, porque su corazón está cerrado; sólo piensa en el progreso y en todo lo que podría producirse y venderse de Narnia. Ante la insistencia de Polly por evitar el mal que podría causar el tío, Aslan describe a través del mago la condición humana:

> Este mundo rebosa vida estos días porque la canción que usé para darle vida todavía flota en el aire y retumba en el suelo. Eso no durará mucho

> tiempo. Pero no puedo decírselo a este viejo pecador, y tampoco puedo consolarlo; por su propia voluntad, se ha vuelto incapaz de oír mi voz. Si le hablo, no oirá más que rugidos y gruñidos. Oh, Hijos de Adán, ¡con qué habilidad os defendéis de todo aquello que os puede hacer bien! (Lewis 2007:233).

"Lo que puede hacer bien" a la humanidad no es la búsqueda de la juventud eterna, como piensa Jadis. Aslan explica a Digory: "–[c]omprende, pues, que sí la habría curado [a la madre del niño]; pero no os habría producido felicidad ni a ti ni a ella. Habría llegado el día en que ambos mirarais atrás y dijerais que lo mejor hubiera sido morir de aquella enfermedad". Entonces Aslan entrega la manzana al niño: "La que yo te doy traerá la alegría. No concederá, en tu mundo, vida eterna, pero sanará. Ve. Arranca una manzana del árbol para tu madre" (Lewis 2007:240).

El sacrificio de Digory hace que su deseo sea recompensado: no sólo regresa al "mundo de todos los días" con la Manzana de la Vida, elíxir sanador: regresa con un corazón probado y fortalecido por el amor. Es el amor, en el crecimiento personal, la verdadera prueba de su aventura. C. S. Lewis parece proponer que la humanidad también ha sido probada. ¿Seremos capaces de reconocer que sólo la visión poética del mundo, una visión de amor, nos puede salvar?

Referencias bibliográficas

Adey, L. (1995). "Lewis, C(live) S(taples)", en: Makarik. *Encyclopedia of Contemporary Literary Theory. Approaches, Scholars, Terms*. Toronto: University of Toronto Press, 405-406.

Álvarez, J.M. *et al.* (2004). *Mundos de fantasía. De Ulises a El señor de los anillos. Un recorrido por la historia de la fantasía.* Madrid: Estudio Fénix, Martínez Roca.

Auzou, G. (1982). *En un principio Dios creó el mundo. Historia y fe.* Estella: Verbo Divino.

Bellah, Michael Dean. (1995). *A Celebration of Joy: Christian Romanticism in The Chronicles of Narnia.* Texas: English West Texas A&M University Canyon.

[http://www.bestyears.com/thesis_prelimpages.html] (23 de febrero de 2010).

Campbell, J. *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito.* (2001). México: Fondo de Cultura Económica.

Delumeau, J. *Historia del paraíso. 1. El jardín de las delicias.* (2003). México: Taurus.

Hooper, W. (1979) *Past Watchful Dragons: The Narnian Chronicles of C.S. Lewis.* Collier Macmillan. [http://pages.swcp.com/christian-fandom/hooper1.html] (15 de enero de 2010).

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

Guerrero Guadarrama, L. M. *Entre la escritura y la trama, la subversión en la literatura infantil en México en las últimas décadas.* (2006). Tesis doctoral. México: Universidad Iberoamericana.

Hutcheon, L. *A poetics of postmodernism. History, theory, fiction*. (1998). New York: Routledge.

Jauss, H. R. *Pequeña apología de la experiencia estética. Introducción de Daniel Innerarity.* (2002). Barcelona: Paidós.

Lewis, C. S. *El león, la bruja y el armario.* (2006). México: Destino.

— *El sobrino del mago.* (2007). México: Destino.

— *The Magicians's Nephew.* (1994). New York: HarperTrophy.

— *La imagen del mundo. Introducción a la literatura medieval y renacentista.* (1997). Barcelona: Península.

— *Sorprendido por la alegría. El perfil de mis primeros años.* (1994). Santiago de Chile: Andrés Bello.

Melloni, J. (2004). *El cine y la transformación de los grandes relatos*. Barcelona:

Cuadernos Cristianismo y Justicia, No. 124.
Safranski, R. (2009). *Romanticismo. Una odisea del espíritu alemán.* (2009) México: Tusquets.
Zambrano, M. (2007). *Algunos lugares de la poesía.* Madrid: Trotta.

Mociño González, Isabel
"Estudio comparado de la narrativa infantil de ciencia ficción en las literaturas gallega y portuguesa", en *Revista OCNOS* nº 7, 2011, p. XX-XX.
ISSN 1885-446X.

Estudio comparado de la narrativa infantil de ciencia ficción en las literaturas gallega y portuguesa

Isabel Mociño González
Universidad de Vigo
Universidad de Santiago de Compostela

PALABRAS CLAVE:
Literatura infantil y juvenil, ciencia ficción, estudio comparado.

KEYWORDS:
Literature for Children and Young Adults, Science Fiction, comparative Study.

RESUMEN:
En este trabajo se presentan algunas de las conclusiones del estudio comparativo de la narrativa en lengua portuguesa y gallega de ciencia ficción dirigida al público infantil y juvenil. Se presta atención a las principales características que refleja esta producción y su recepción, condicionada por el mercado editorial, las colecciones en las que se integra y la importancia de los premios literarios de cara a su canonización. El marco temporal abarca el siglo XX y la primera década del siglo XXI, revelándose algunas de las claves que definen la configuración y evolución de una producción muy poco estudiada en los dos sistemas literarios comparados.

ABSTRACT:
This paper is about some reflections on the comparative study of Galician and Portuguese science fiction narrative addressed to a children and young adult's audience. It is focused on the main characteristics this output reflects as well as its reception, which is determined by the publishing market, the collections in which those works are integrated and the importance of literary awards for their canonization. The commented period includes the twentieth century and the first decade of the twenty first century, when some of the clues that define the configuration and development of a scarcely studied output from these two compared literary systems are revealed.

Introducción

La ciencia ficción[1] es todavía hoy una modalidad literaria de difícil definición, tanto en la literatura institucionalizada como infantil y juvenil, como se puede seguir por múltiples estudios (Grenier, 1972; Sadoul, 1975; Meireles, 1978; Held, 1981; Nobile, 1992; Colomer, 1999; Arias-Camisón Guirles, 2003; Ángel Moreno, 2010) y que desde una perspectiva aglutinadora concebimos en este trabajo como aquellos textos en prosa de carácter especulativo que recrean posibles respuestas humanas a los cambios producidos por la ciencia y la tecnología, ya sea de origen humano, ya sea extraterrestre, presentan sociedades futuras, viajes por el espacio o cualquier otra temática en la que el elemento fundamental es la especulación imaginativa con voluntad de ser creible. Estamos por lo tanto ante productos literarios de carácter eminentemente fantástico que propugnan la crítica de los más diversos aspectos de la sociedad de cada momento, la cual funciona a modo de referente, y en los que por lo general se recorre a la dislocación de la realidad, bien sea desde el punto de vista temporal, bien espacial.

El *corpus* que sirve de base a la comparación está conformado por sesenta y cinco obras en lengua portuguesa, de las que veintinueve son traducciones, y por setenta en lengua gallega, de las cuales son traducciones veinticinco. Para llevar a cabo la comparación se ha organizado la producción por décadas, dado el marco temporal reducido en el que se desarrolló la ciencia ficción en la Literatura Infantil y Juvenil

* Fecha de recepción: 11/03/2011
Fecha de aceptación: XX/XX/2011

[1] Tema central de mi tesis de doctorado, dirigida por Blanca-Ana Roig Rechou en el Departamento de Filología Gallega de la Universidad de Santiago de Compostela, con especial atención a la ciencia ficción dirigida al público infantil y juvenil portugués y gallego.

(en adelante LIJ) portuguesa y sobre todo gallega, pues considero que resulta más esclarecedor para el tratamiento y comparación entre ambos sistemas literarios, aun cuando es incuestionable la artificiosidad de tal periodización. Por otra parte, aunque en la investigación que hemos llevado a cabo se estudia la actividad literaria atendiendo a todos los agentes y factores que en ella inciden, hoy prestamos atención a dos de ellos: la producción y recepción de la ciencia ficción en las literaturas infantiles y juveniles portuguesa y gallega durante el siglo XX y la primera década del siglo XXI.

La producción de ciencia ficción

Como era de esperar la producción de ciencia ficción se inició primero en Portugal, dadas las circunstancias histórico-político-culturales de ambos sistemas literarios, que definen al portugués por su centralidad e independencia y al gallego, por su emergencia, colonización y dependencia[2] del sistema central, el español, lo que también explica la precariedad y marginalidad en las que se desarrolló durante mucho tiempo, condicionando su evolución. Estos primeros títulos dirigidos a los más jóvenes que vieron la luz en lengua portuguesa en el inicio de la década de los años sesenta trataron los viajes de exploración del universo, una temática muy ligada a acontecimientos de la historia reciente, como el lanzamiento de los primeros satélites artificiales tripulados alrededor de la Tierra y el inicio de la carrera espacial. Un motivo tratado por B. Guerra Conde Júnior en *Laika, a Princesa do Espaço* (Figueirinhas, 1962) y *Laika, Hóspede de Vénus* (Figueirinhas, 1963), que continuó en las tres obras publicadas en la década siguiente, *Henriquinho* (Mocidade Portuguesa Feminina, 1972), de Estela Brum; *O Elefante Cor-de-Rosa* (Figueirinhas, 1974), de Luísa Dacosta; e *História da Viagem à Lua e Arredores de uma Menina que tem uma Estrela mais os seus Amigos* (Comunicação, 1975), de José Sacramento. Se trata de textos en los que prima el carácter alegórico, lúdico, fantástico e imaginativo, en los que se perciben las influencias de la literatura de transmisión oral y el aprovechamiento, de modo muy oportuno, del interés que el espacio y los avances científicos y tecnológicos despertaban entre los más jóvenes, distanciándose del afán instructivo y divulgativo, dado que en todos ellos el viaje sirve como telón de fondo para tratar cuestiones muy próximas al universo infantil, como la inocencia, la imaginación y, sobre todo, la libertad.

También en la década de los setenta es muy relevante desde el punto de vista de la canonización la publicación de una antología dirigida al público juvenil *15 Histórias de Ficção Científica* (Verbo, 1978), en la que se compendian textos traducidos de autores clásicos, lo que sitúa la LIJ portuguesa en la línea de la literatura institucionalizada, que desde los años cincuenta demostró un claro afán por seleccionar, establecer y divulgar autores y obras fundamentales de la ciencia ficción universal, ahora pensados para el público juvenil.

Estos primeros pasos de la ciencia ficción dirigida a los niños y jóvenes en lengua portuguesa no tienen correlato en la LIJ gallega, que inició lentamente el camino hacia su conformación en la década de los años sesenta y unicamente conoció la publicación en 1975 de un cómic[3] dirigido al público juvenil, *2 viaxes* (Brais Pinto), de Reimundo Patiño y Xaquín Marín[4], miembros de colectivos muy ideologizados que vieron en esta expresión literaria una forma de contribuir a la formación de la identidad nacional y transmitir a los más jóvenes la necesidad de superar la situación de postración y dependencia de Galicia respecto al Estado español, de ahí que se concentre una gran crítica social que adopta la temática de

[2] Aspecto que ha sido una de las constantes del discurso literario gallego (Tarrío, 1986; Figueroa, 1988; González-Millán, 1991, 1992, 1995, 2000; Torres, 2001, 2004).

[3] Con anterioridad se habían editado tiras en algunos periódicos, como *El Ideal Gallego*, y en revistas, como *Chan*, que dieron lugar a publicaciones exentas años después, como fue el caso del cómic infantil *Gaspariño* (Edicións do Rueiro, 1978) y *Gaspariño II* (Edicións do Rueiro, 1982), del propio Xaquín Marín.

[4] Autor que compuso por estos años un cómic que continua con esta misma temática, *Ratas* (Embora Edicións, 2006), el cual tuvo que ser publicado traducido al castellano (TCD, 1977) debido a la imposibilidad de que las débiles estructuras editoriales gallegas asumiesen el coste de dicha edición, a lo que hay que añadir la falta de instituciones con recursos propios y un sector potencial de público lector que garantizase las ventas, lo que retrasó su edición original treinta años.

los viajes de exploración espacial para recrear un mundo postapocalíptico.

Estos primeros productos de ciencia ficción en lengua portuguesa dieron paso en la década de los años ochenta a la publicación de catorce títulos[5] en los que continuó la recreación de aventuras de viajes espaciales y se especuló sobre el contacto con civilizaciones extraterrestres y con un futuro distante, en el que se analizan las consecuencias sociales de los avances científicos y técnicos. En general, los textos reflejan la preocupación de los creadores por tratar los problemas con los que se enfrenta la infancia y adolescencia, como los miedos, la soledad, el desamparo y la incomprensión de los adultos, a la vez que se tratan valores como la amistad, la solidaridad y el respeto por los diferentes y por el medio natural, imprimiéndole un marcado carácter crítico y reflexivo a estos textos, que giran alrededor del mundo en el que los más jóvenes crecen y están llamados a desarrollarse como adultos. Entre los elementos más recurrentes destaca el humor y la ironía, aunque también los juegos intertextuales con la tradición de los cuentos clásicos, como por ejemplo los recogidos en *Las mil y una noches* o posteriores como *Hansel y Gretel*, y las obras referenciales de la ciencia ficción, en especial a través de la producción de Jules Verne, aunque también de obras canonizadas como *We* (1921), de Yevgeni Ivánovich Zamiatin; *Brave New World* (1932), de Aldoux Huxley; y *Nineteen Eighty-Four* (1949), de George Orwell.

Entre los creadores más prolíficos destaca Luísa Ducla Soares y Carlos Correia, que adoptaron el modelo genológico de la ciencia ficción en ocho de sus obras, ya señaladas, lo que supone más de la mitad de la producción de esta década, conformada en su mayor parte por relatos dirigidos al público adolescente, entre ellos los relatos "Vassoura-Fórmula Um", de Adolfo Simões Müller, y "O Cãoputador", de Luísa Ducla Soares, incluídos en la antología *De que São Feitos os Sonhos* (1985), aspecto que pone de manifiesto el afán canonizador, al situar las propuestas de ciencia ficción en igualdad de condiciones que el resto de la LIJ. Junto con estos autores son muy relevantes las novelas juveniles de Papiniano Carlos, *O Grande Lagarto da Pedra Azul* (1986), y Arsénio Mota, *Os Segredos do Subterráneo* (1986), en las que convive tradición y modernidad, la crítica a la alienación y a la tecnificación voraz de la sociedad. En general se incide en la definición de una identidad colectiva portuguesa, que en algunos casos adopta una vertiente mítico-profética que enraíza en el sebastianismo y en otros se asienta en la referencia a momentos claves de la historia del país, con especial importancia de la Revolución del 24 de Abril de 1974, símbolo de cambio y de libertad. En este sentido, resulta muy significativa la localización de las tramas en el entorno de las ciudades, fundamentalmente Lisboa y, en menor medida, Porto, ambientando en contextos urbanos, a veces focos de marginalidad, las aventuras narradas, mientras se eluda la referencia al entorno rural.

Frente al aumento experimentado por la ciencia ficción en la LIJ portuguesa, en el caso gallego se inició la publicación de modo continuado de obras de ciencia ficción superada la primera mitad de la década de los años ochenta. Concretamente se publicaron tres volúmenes exentos[6] y un relato[7] dirigidos al lectorado adolescente y juvenil, en los que se tratan temáticas muy similares a las de los creadores portugueses, tanto por la recreación de aventuras espaciales, como por el contacto con civilizaciones extraterrestres, así como por la especulación de carácter social. Entre las diferencias más relevantes es de señalar la perspectiva marcadamente gallega adoptada por estos creadores y la con-

[5] Que son: *O Búzio de Nacar* (Vértice, 1981), *Job, o Ás do Bilas* (Sá da Costa Editora, 1982) y *O Pião das Nicas* (Moraes Editores, 1983), de Carlos Correia; *Três Histórias do Futuro* (Edições Afrontamento, 1982), *Seis Histórias de Encantar* (Areal Editores, 1985), *Crime no Expresso do Tempo* (Vega, 1988) y *O Disco Voador* (Edições Asa, 1989), de Luísa Ducla Soares; *Um Dois Três. Planeta n.º 20. Um Jogo de Esconde-Esconde Espacial* (Moraes Editores, 1983), de Manuel João Gomes; *De que São Feitos os Sonhos* (Areal Editores, 1985), coordinada por Luísa Ducla Soares; *O Grande Lagarto da Pedra Azul* (Caminho, 1986), de Papiniano Carlos; *Os Segredos do Subterráneo* (Edições Um de Outubro, 1986), de Arsénio Mota; *No Planeta Encarnado* (Porto Editora, 1988) y *Sonho Espacial* (Porto Editora, 1988), de F. Luís Almeida; y *O Príncipe dos Triângulos Brilhantes* (Edinter, 1989), de Isabel Lopes Ferreira y Amilton Jesus dos Santos.

[6] Que son: *A viaxe alucinante de Peter o cosmonauta* (Edición de autor, 1986), de Xoaquín Agulla Pizcueta; *Proxecto pomba dourada* (Vía Láctea, 1987), de Miguel Vázquez Freire; y *Moncho e Dríar* (Edicións Xerais de Galicia, 1988), de María García Yáñez.

[7] Titulado "Unha lenda arrepiante", incluído en *Lendas que poderían ser* (Casals, 1988), de Fina Rouco.

cepción postapocalíptica que se recrea en algunos títulos. En el primer caso se logra a través del recurso a numerosos elementos identitarios (símbolos, tradiciones, mitos, héroes emblemáticos, etc.) que buscan concienciar a los más jóvenes sobre su pertenencia a una cultura bien definida y en muchos casos poco conocida, cuya lengua se convirtió en vehículo de ideología semiótica y, por lo tanto, con una importancia cultural añadida (Even-Zohar, 2007). En el segundo, se enlaza con la perspectiva que cuestiona la fe ciega en la ciencia como garantía de supervivencia, línea que se encuentra en la producción última de autores como Jules Verne. Por otra parte, en los textos se refleja el interés por abordar las preocupaciones propias de la infancia y juventud y del mundo que les tocó vivir. Los futuros distantes recreados anuncian el colapso del planeta y ponen de relieve la importancia de cuidar y respetar la naturaleza, además de convertir a los alienígenas, al igual que en el caso portugués, en anunciadores de posibles consecuencias para el devenir de la humanidad, es decir, en símbolos de la conciencia colectiva y portavoces de las preocupaciones sociales del momento. Al igual que en el caso portugués, los creadores gallegos que publicaron sus obras en esta década establecieron múltiples juegos de intertextualidad, aunque acentuando las referencias a clásicos contemporáneos del sistema literario gallego[8], en un diálogo con la tradición y las referencias culturales propias, puestas al servicio del marcado cariz identitario. Destaca entre los creadores Xoaquín Agulla Pizcueta, por ser el primero que de modo consciente adoptó una actitud de clara implementación intencional (Ďurišin, 1995), es decir, buscó con su novela *A viaxe alucinante de Peter o cosmonauta* (1986) cubrir los vacíos existentes en el sistema, situándose en las coordenadas de esta modalidad genérica, hasta entonces prácticamente ausente en el sistema literario gallego. Es de citar también la contribución de Miguel Vázquez Freire, por la perspectiva innovadora de su novela juvenil *Proxecto pomba dourada* (1987) en la que convive tradición y modernidad; y de María García Yáñez, por ser la primera creadora que se aproximó a la ciencia ficción con *Moncho e Dríar* (1988), aunque en su relato prima una visión netamente patriarcal de lo femenino, relegando las mujeres a espacios íntimos y domésticos, fundamentalmente asociados a la maternidad y la protección y cuidado de la prole.

En cuanto a las traducciones a lo largo de la década de los años ochenta, en la literatura portuguesa se publicó una docena de obras de autores contemporáneos de diferentes sistemas literarios, como el alemán[9], italiano[10], francés[11] y lituano[12], además de adaptaciones para el público juvenil de obras de autores clásicos, como H. G. Wells y Jack London[13]. Por su parte, la literatura gallega conoció siete traducciones en las que se trasvasaron obras de autores clásicos, como Jules Verne[14], pero también de creadores contemporáneos de sistemas próximos[15], incorporadas a colecciones de frontera, es decir, aquellas sin marca de edad, pensadas para un amplio abanico de público, en las que, por decisión editorial, se incluyen obras dirigidas a la juventud aunque no exclusivamente, pues presentan paratextos que se inclinan hacia esos receptores, difuminando la frontera entre la LIJ y la literatura institucionalizada o de adultos (Roig Rechou, 2005: 166). De este modo la traducción contribuyó a la formación de la novela juvenil en lengua gallega, que en esta década se configuró fundamentalmente para los niveles más altos de la escolarización obligatoria, coincidiendo con la consolidación del sistema literario y la introducción de la lengua propia en la educación.

[8] Como es el caso, por ejemplo, de las obras de Álvaro Cunqueiro y Alfonso Daniel Rodríguez Castelao.

[9] A través de seis entregas de Rolf Ulrici, cuyos títulos son: *Descolagem Misteriosa*, *Perseguição no Espaço*, *A Nave Desaparecida*, *A Cidade Submarina*, *Base Submarina em Perigo*, publicadas todas por la Editorial Verbo en 1981, y *A Estação Espacial* en 1982.

[10] Sistema del que procede el título *Os Três Cosmonautas* (Quetzal Editores, 1989), de Umberto Eco.

[11] Como es el caso de *À Procura do Mercador de Areia* (Edições Asa, 1987), de Jean-Noël Rochut.

[12] Caso de *O Robot e a Borboleta* (Edições Raduga, 1988), de Vytaute Žilinskaite.

[13] Con títulos como *A Guerra dos Mundos* (Pública, 1985) y *O Homem Invisível* (Pública, 1985), de H. G. Wells; y *O Vagabundo das Estrelas* (Inquérito, 1983), de Jack London.

[14] Del que se publicaron en lengua gallega *A volta ó mundo en oitenta días* (Edicións Xerais de Galicia, 1983), *Viaxe ó centro da terra* (Edicións Xerais de Galicia, 1985) e *Da Terra á Lúa* (Edicións do Cumio, 1988).

[15] Caso del catalán Manuel de Pedrolo con *Mecanoscrito da segunda orixe* (Galaxia, 1989).

Si, como acabamos de ver, en los años ochenta la LIJ portuguesa de ciencia ficción experimentó un gran auge, tanto cuantitativa como cualitativamente, en la LIJ gallega esta eclosión tuvo lugar en la década de los años noventa, a lo largo de la que se publicaron quince volúmenes, de los cuales seis son novelas para el público juvenil[16], cinco son textos para el lectorado preadolescente[17] y tres son relatos para el lectorado infantil[18], aquel que empieza a leer de modo autónomo y al que se dirigen por primera vez propuestas en las que se tratan temáticas alrededor de la robótica y las invasiones extraterrestres, aunque marcadas por el humor y el ludismo. A esto hay que añadir un volumen de relatos, *O asasino invisible* (Galaxia, 1998), de Xosé Durán, que, al igual que algunas de las novelas juveniles, más parece incluído en una colección de frontera por decisión editorial que por haber sido pensado para este tipo de destinatario. En general son obras de calidad, algunas de creadores actualmente muy consolidados en el sistema infantil y juvenil, como es el caso de Fina Casalderrey, Agustín Fernández Paz y Ramón Caride Ogando, que publicaron varios títulos y recibieron el apoyo del lectorado, como demuestran las continuas reediciones de sus obras. Frente al auge e innovación que se produjo en la LIJ gallega, en la LIJ portuguesa sólo se editaron siete obras, la mayor parte de calidad muy cuestionable, de entre las que destaca por su interés *Extraterrestre em Lisboa* (Pedra Formosa, 1993), de Leonel Neves, y *O Rapaz e o Robô* (Terramar, 1995), de Luísa Ducla Soares, desprendiéndose un pobre resultado global que rompe la tendencia iniciada en la década anterior.

En este momento es de destacar entre los creadores más prolíficos el caso paradigmático del gallego Agustín Fernández Paz y la portuguesa Luísa Ducla Soares, que retomaron en diferentes obras las coordenadas de la ciencia ficción, sometiendo sus propuestas a procesos de revisión y autocorrección, reescritura y reelaboración de los textos, que responde a una "obsesión perfeccionista" (Roig e Soto, 2008: 168), en la que se inscribe el profundo interés por las posibilidades expresivas y comunicativas de la palabra, la actualización y el cuidado léxico, incidiendo en una mayor proximidad del universo ficcional al lectorado esperado. En este sentido también destaca la labor del gallego Ramón Caride Ogando, autor de la primera serie de ciencia ficción dirigida a la adolescencia, la cual mantiene una estrecha relación con su obra para el público adulto, configurándose como un elemento más del macrotexto global que durante la década de los noventa y primeros años del siglo XXI creó este autor.

El descenso cuantitativo y cualitativo de la producción de ciencia ficción dirigida a la infancia y juventud en Portugal durante los años noventa, continuó durante los primeros años del siglo XXI, dado que son muy pocos los textos apoyados en una calidad solvente de entre los nueve títulos[19] editados durante la primera década, los cuales se sitúan en la mayor parte de los casos en una difusa frontera entre la ciencia ficción y lo maravilloso, con claras influencias de los medios de comunicación de masas, especialmente el cine. Por el contrario, en Galicia continuó la proliferación que venía de la década anterior, tanto de narrativa juvenil, a la que se incorporaron creadoras jóvenes, como de relatos para el lector autónomo, a lo que hay que añadir las nuevas líneas pensadas para el público infantil, que contó con una serie protagonizada por una extraterrestre y caracterizada por un claro afán divulgativo del universo circundante. A lo largo de estos diez años, se publicaron veinticuatro obras, de las cuales once se dirigen a un lector modelo con una reconocida competen-

[16] Que son *Mutacións xenéticas* (Vía Láctea, 1991) y *A noite dos coroides* (Vía Láctea, 1993), de Fina Casalderrey; *O centro do labirinto* (Edicións Xerais de Galicia, 1997), de Agustín Fernández Paz; *A sombra cazadora* (Edicións Xerais de Galicia, 1994), de Suso de Toro; *A volta ós mundos de Tucho* (Sotelo Blanco Edicións, 1995), de Olegario Sotelo Blanco; y *Big-Bang* (Edicións Xerais de Galicia, 1996), de Xoán Bernárdez Vilar.

[17] Como "A máquina do tempo", incluído en *Unha lúa na fiestra* (Galaxia, 1994) y "Visitante das estrelas", de *Rapazas* (Edicións Xerais de Galicia, 1993), de Agustín Fernández Paz; *Perigo vexetal* (Edicións Xerais de Galicia, 1995) y *Ameaza na Antártida* (Edicións Xerais de Galicia, 1997), de Ramón Caride Ogando; y *Desembarco blablix* (Sotelo Blanco Edicións, 1996), de Milagros Oya.

[18] Como son *Un robot pequeno* (Edicións Xerais de Galicia, 1991) y *Andanzas e amizades dun robot pequeno* (Edicións Xerais de Galicia, 1994), de Paco Martín; y *Tres trebellos máxicos* (Xunta de Galicia, 1992), con textos del propio Martín y Úrsula Heinze.

[19] Es el caso de *O Planeta Branco* (Oficina do Livro, 2005), de Miguel Sousa Tavares; y *Encruzilhada no Tempo* (Presença, 2006), de Margarida Fonseca Santos.

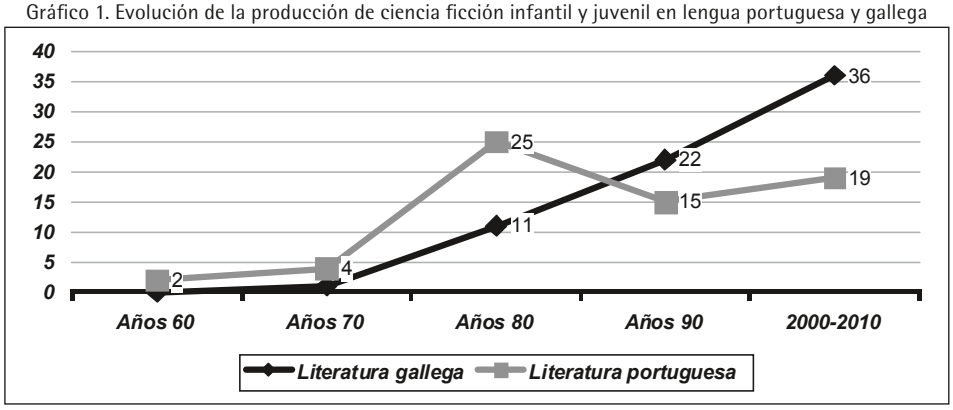
cia[20], próximo a la adolescencia, seis son novelas juveniles[21] y cuatro textos infantiles[22].

El análisis pormenorizado de la producción gallega de estos años permite observar la diversificación en el tratamiento de las temáticas y enfoques, que incidieron en aspectos innovadores, como la preocupación por los roles de género, en los que cada vez es mayor la importancia dada a las figuras femeninas, y el tratamiento de los mundos futuros a los que se extrapolan problemas de la sociedad actual, acentuando sus consecuencias, con especial atención a los ataques indiscriminados a la naturaleza y a las consecuencias en la vida de los niños y niñas de aspectos como los totalitarismos, la deshumanización, la alienación del hombre, el consumismo, la manipulación genética, etc. Por el contrario, en el caso portugués las preocupaciones giraron más alrededor del contacto con las civilizaciones extraterrestres y el juego de mundos paralelos. Bien es cierto que tanto creadores gallegos como portugueses parecen inclinarse por mundos eminentemente realistas, en los que irrumpe lo fantástico a través de un elemento inesperado, que puede pertenecer al ámbito de lo maravilloso y en muchas más ocasiones se sitúa en el plano de lo onírico, uno de los aspectos más recurrentes.

En lo que se refiere a la traducción, durante la década de los noventa en Portugal se siguieron editando series dirigidas al público juvenil del ámbito anglosajón[23] muy mediatizadas por los medios de comunicación de masas, que convivieron con la edición de creadores de gran prestigio de diferentes sistemas literarios[24], una tendencia que continuó en la primera década del siglo XXI, período en el que se editaron diez nuevos títulos[25], entre ellos algunos procedentes del ámbito gallego, como *O Centro do Labirinto* (Ambar, 2002), de Agustín Fernández Paz; y *Perigo Vegetal* (Deriva, 2003), de Ramón Caride Ogando. En el caso gallego durante la década de los noventa se continuó con el transvase de obras de autores de la contemporaneidad, en la mayor parte de los casos de sistemas literarios próximos, especialmente el castellano[26] y el catalán[27], mientras que en los primeros años del siglo XXI se incrementó la traducción de clásicos universales, hasta entonces poco atendidos, como Herbert George Wells, Mary Shelley, Jules Verne y Ray Bradbury, entre otros.

A grandes rasgos se puede decir que la evolución que siguió en ambos sistemas literarios la ciencia ficción se muestra dispar, tanto desde el punto de vista diacrónico como sincrónico, por los modelos adoptados, las referencias aludidas y los intereses que parecen desprenderse tanto en la creación original como en las traducciones. Por otra parte, llama poderosamente la atención el hecho de que mientras en la literatura portuguesa, un sistema central normalizado, el marco tem-

Gráfico 1. Evolución de la producción de ciencia ficción infantil y juvenil en lengua portuguesa y gallega



[20] Como es el caso, por ejemplo, de *O futuro roubado* (Edicións Xerais de Galicia, 2000) y *A negrura do mar* (Edicións Xerais de Galicia, 2004), de Ramón Caride Ogando; y *A profesora Ripaldi* (Edicións Xerais de Galicia, 2009), de María Alcaniz Lorenzo.

[21] Entre las que se encuentran títulos como *O faro de arealonga* (Edicións Xerais de Galicia, 2001), de Uxía Casal; *Valdamor* (Galaxia, 2001), de Beatriz García Turnes; *Ariadna* (Edicións Xerais de Galicia, 2002), de Xosé Miranda; y *Experimentos coa mentira* (Galaxia, 2005), de Manuel Darriba, entre otras.

[22] Como los diferentes títulos de la serie de Alberto Varela Ferreiro, *Anamarciana* (Edicións Xerais de Galicia, 2000), *Anamarciana. Vacacións en Europa* (Edicións Xerais de Galicia, 2003) y *Anamarciana no planeta vermello* (Edicións Xerais de Galicia, 2005); y *Ruki, o rato robot* (Casals, 2003), de Ramón Caride Ogando.

[23] Es el caso de la serie divulgativa de de Russell Stannard, de la que Edições 70 editó los títulos *O tempo e o Espaço do Tio Alberto* (1991), *Eu Sou Quem Sou, Samuel!* (1992), *Os Buracos Negros e o Tio Alberto* (1992) y *O Mundo dos 1001 Mistérios* (1993).

[24] Como el norteamericano con *As Cores do Espaço* (Gradiva, 1990), de Marion Zimmer Bradley; el italiano, con *Os Gnomos de Gnu* (Editorial Presença, 1992), de Umberto Eco; y el gallego con títulos como *A sombra cazadora* (Publicações Dom Quixote, 1999), de Suso de Toro, y *Raparigas* (Publicações Dom Quixote, 1999), de Agustín Fernández Paz.

poral más dilatado permite observar una producción que evolucionó muy pausadamente, en el sistema gallego, dependiente y emergente, este proceso se muestra más acelerado, situándose en cifras similares al primero a pesar de haberse iniciado la producción un cuarto de siglo después.

Sistema editorial y receptores potenciales

En cuanto a las empresas editoras que se responsabilizaron de esta producción cabe señalar la gran diversidad que presenta el tejido editorial portugués, desde la pionera Livraria Figueirinhas, que publicó las primeras obras en los años sesenta y setenta, *Laika, a Princesa do Espaço* (1962) y *Laika, Hóspede de Vénus* (1963), de B. Guerra Conde Júnior; y *O Elefante Cor-de-Rosa* (1974), de Luísa Dacosta; pasando por Vértice, Vega, Verbo, Caminho, Porto Editora, Presença, Campo das Letras, Edições Asa y Planeta Tangerina, entre otras muchas. Se observa que en la mayor parte de los casos estas editoriales publicaron uno o dos títulos, tanto originales, como traducidos, lo que muestra una gran dispersión de la ciencia ficción en los catálogos editoriales, dificultando la identificación de esta literatura por la falta de colecciones específicas, y propiciando una diversidad tan amplia como la de las propias editoriales. En la mayor parte de los casos se trata de colecciones pensadas para el lectorado juvenil y, en menor medida, para el lectorado infantil.

En el caso gallego esta producción se inició con una edición de autor, la novela *A viaxe alucinante de Peter o cosmonauta*, de Xoaquín Agulla Pizcueta, en 1986, que dio paso a diferentes entregas de Vía Láctea, que desde inicios de los años noventa cedió sus títulos al catálogo de Edicións Xerais de Galicia, responsable de muchas de las obras editadas hasta el momento (alrededor de una veintena), aunque tampoco se integraron en colecciones específicas o series temáticas. Sin menoscabo de la importancia de la labor llevada a cabo por esta editorial gallega, hay que señalar que la producción en un menor número de editoriales (Galaxia, Sotelo Blanco, Edicións do Cumio, Bruño, Casals) no responde tanto al gran interés por parte de alguna de ellas por la ciencia ficción, como al hecho de que el mercado editorial es más restringido y cuenta con un menor número de empresas editoras, lo que no es sino síntoma de una diferencia estructural entre ambos sistemas a comparar. Esta concentración editorial conlleva también un menor número de colecciones, entre las que destaca "Merlín" y "Fóra de xogo", ambas de Edicións Xerais de Galicia. La primera acogió obras de ciencia ficción caracterizadas por un paratexto dirigido a un lectorado autónomo, mientras que la segunda publicó novelas de frontera, en las que el paratexto se dirige a un sector más amplio de público, desde los jóvenes a los adultos. Consideramos que esto está relacionado con el hecho de que, como señalamos en su momento, hubo un claro transvase de obras no escritas en primera instancia para el lector juvenil que fueron incluidas en estas colecciones, dirigiéndose conscientemente a los niveles más altos de escolaridad y que cubrieron vacíos del sistema. En este sentido también es de destacar el hecho de que algunas traducciones llegaron al sistema literario gallego a través de editoriales de ámbito nacional, que buscaron mercado a través de las lenguas oficializadas desde la instauración de la democracia, aunque con un peso global relativamente escaso en la producción de ciencia ficción.

Íntimamente ligado a lo anterior se sitúan los receptores potenciales de esta literatura, aspecto en el que destaca el gran número de títulos dirigidos a un lector de reconocida competencia, lo que permite desarrollar tramas más

[25] Desde *Viagem a um mundo fantástico* (Presença, 2000), de Jostein Gaarder, pasando por *A Ilha do Tempo Perdido* (Presença, 2004), de Silvana Gandolfi; hasta.

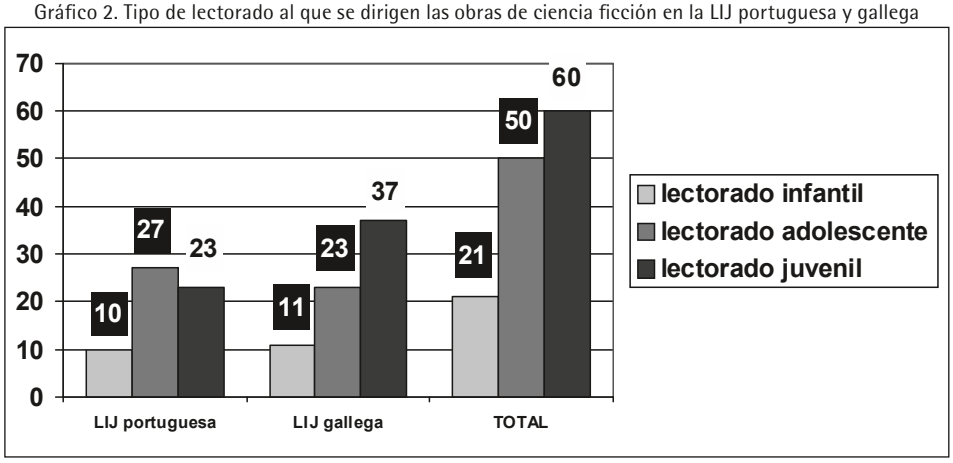
[26] Como es el caso de Elvira Menéndez con *Olock-Lolo* (Bruño, 1993) y Jordi Sierra i Fabra con *A nave fantástica* (Anaya, 1996).

[27] Como las *Historias secretas do espacio* (Edebé-Rodeira, 1997), de Joan Manuel Gisbert.

complejas y en las que los creadores se hacen eco de las problemáticas más próximas a la etapa de la adolescencia y al paso a la edad adulta, abordando conflictos y problemas muy comunes en estas convulsas etapas vitales. También se observa en los productos resultantes un mayor hibridismo, al potenciarse la fusión de los rasgos propios de la ciencia ficción con otras líneas de lo fantástico, en especial el terror y el interés por lo sobrenatural, con una mayor carga de denuncia e interrogantes sobre la vida y el hombre. En lo referido a las obras destinadas al público infantil, éstas tienen una presencia menor, entre otras causas porque son de más reciente aparición, y en ellas prima el carácter divulgativo, que favorece la familiarización de los más pequeños con aspectos básicos del universo, puestos al servicio del aprendizaje desde el ludismo. En estos casos la fantasía aparece íntimamente ligada a lo onírico, que se configura como escenario propicio para dar rienda suelta a la imaginación y a la aparición de lo insólito, a las peripecias y aventuras extraordinarias.

Es importante también en la recepción de esta producción la influencia ejercida en ambos sistemas literarios por los premios concedidos a algunas obras de ciencia ficción, lo que demuestra el reconocimiento de una modalidad genérica que en concurrencia competitiva con otros productos literarios, debido a la falta de galardones específicos, apostó por la calidad y la innovación. En el caso portugués fueron galardonadas *Seis Histórias de Encantar* (1985), con el Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças al mejor libro editado en el bienio 1984-1985, y *Crime no Expresso do Tempo* (1988), Prémio Calouste Gulbenkian de Livros para Crianças, ambas de Luísa Ducla Soares; *Os Segredos do Subterrâneo* (1986), de Arsénio Mota, merecedora del Prémio Literário Ano Internacional da Juventude 1985; *O Grande Lagarto da Pedra Azul* (1986), de Papiniano Carlos, reconocida con el Prémio Calouste Gulbenkian de Ilustração de Literatura para Crianças en 1988; y *O Príncipe dos Triângulos Brilhantes* (1989), de Isabel Lopes Ferreira y Amilton Jesus dos Santos, a la que le otorgaron el Grande Prémio Inasset-Inapa. Al prestigio de estos galardones, que reconocen en algunos casos el cuidado paratextual más que lo propiamente literario, hay que añadir las menciones que recibieron otras obras, como *Job, o Ás do Bilas* (1982), de Carlos Correia, recomendada por el jurado del Grande Prémio Calouste Gulbenkian da Literatura para Crianças; y *O Pião das Nicas* (1983), recomendada por el jurado del Prémio da Associação Portuguesa de Escritores en el año de su publicación. De todo esto se desprende

Gráfico 2. Tipo de lectorado al que se dirigen las obras de ciencia ficción en la LIJ portuguesa y gallega



que los premios otorgados a las obras de ciencia ficción portuguesa se localizan temporalmente en la década de los años ochenta, correspondiéndose con el momento de mayor auge de esta producción, mientras que no se localiza ningún galardón en la producción de las dos décadas siguientes, lo que consideramos un índice de reafirmación de la bajada de calidad de los productos editados durante este período.

En el caso gallego la importancia de los premios literarios fue aún mayor, al haber apostado en el momento de conformación del sistema por obras innovadoras, como fue el caso del Premio Merlín de Literatura Infantil, convocado por Edicións Xerais de Galicia desde 1986, que reconoció como finalista en su primera edición la obra de María García Yáñez, *Moncho e Dríar* (1988); le fue otorgado en 1995 a *Perigo vexetal*, de Ramón Caride Ogando, y en 2008 volvió a reconocer como finalista *A profesora Ripaldi* (2009), de María Alcañiz Lorenzo. A este premio se unieron más recientemente otras convocatorias, como la del Meiga Moira, convocado por la Editorial Baía, que en su primera edición tuvo entre los finalistas *Un marciano neste mundo* (2004), de Conchi Regueiro; el Premio de Literatura Infantil e Xuvenil "Pura e Dora Vázquez", ganado en su sexta edición por *Encontro ás agachadas* (Deputación de Ourense, 2009), de Concha Blanco; y el Premio Fundación Caixa Galicia de Literatura Xuvenil, en el que *O ceo dos afogados* (Edicións Xerais de Galicia, 2007), de Francisco Castro fue finalista. Además de estos galardones hay que referirse también a aquellos certámenes dirigidos a la literatura en general, como el Premio de Narrativa Concello de Vilalba 1993, concedido a *Big-Bang* (1996), de Xoán Bernárdez Vilar, una de las obras incluidas en una colección de frontera; y concursos dirigidos a creadores jóvenes, como Contos para a Mocidade, convocado por la Casa da Xuventude y la Agrupación de Libreiros de Ourense, otorgado a *O asegurador de OVNIS e catro contos máis* (Agrupación de Libreiros de Ourense / Casa da Xuventude de Ourense, 2008), que demuestra el interés de las nuevas generaciones por la ciencia ficción. A estos premios, convocados por entidades de carácter público y privado, también hay que añadir aquellos que surgen como resultado del favor del público, jurado inapelable que como en el Premio "Lecturas", convocado por GALIX. Asociación Galega do Libro Infantil e Xuvenil, decidió con sus votos reconocer entre las mejores obras *Anamarciana* (2000), de Alberto Varela Ferreiro, en 2001, y *Valdamor* (2001), de Beatriz García Turnes, en 2002. Un reconocimiento tácito que el lectorado le otorga a aquellas obras que se vienen reeditando desde su publicación, como es el caso de los títulos portugueses *O Elefante Cor-de-Rosa* (1974), de Luísa Dacosta; *Os Segredos do Subterráneo* (1986), de Arsénio Mota; y la mayor parte de las obras de Luísa Ducla Soares, como *Crime no Expresso do Tempo* (1988) e *O Rapaz e o Robô* (1995); y de los gallegos *Proxecto pomba dourada* (1987), de Miguel Vázquez Freire, y *O centro do labirinto* (1997), de Agustín Fernández Paz, reeditadas periodicamente desde su primera edición.

Uno de los aspectos más deficitarios que se detecta con respecto a esta producción es la poca recepción crítica que ha tenido hasta el momento, dado que la mayor parte de estas obras no ha contado con análisis críticos rigurosos en las historias de la literatura, ni en monografías, revistas y cualquier tipo de publicaciones especializadas, de por si todavía muy escasas en las literaturas infantiles y juveniles en comparación con la literatura institucionalizada, aunque con un importante avance en los últimos años.

Temáticas y procesos de creación de imágenes

En cuanto a las temáticas más recurrentes en el *corpus* analizado destacan en la LIJ portuguesa el contacto con otras civilizacións y seres extraterrestres, que tiene lugar en un mundo eminentemente realista y fácilmente identificable por el lectorado modelo, presente en títulos como *O Búzio de Nacar* (1981), *Job, o Ás do Bilas* (1982) y *O Pião das Nicas* (1983), de Carlos Correia; *Seis Histórias de Encantar* (1985), *Crime no Expresso do Tempo* (1988) y *O Disco Voador* (1989), de Luísa Ducla Soares; *O Grande Lagarto da Pedra Azul* (1986), de Papiniano Carlos; *Os Segredos do Subterrâneo* (1986), de Arsénio Mota; y *Extraterrestre em Lisboa* (1993), de Leonel Neves, entre otras. Sin embargo en la LIJ gallega despierta un mayor interés la recreación del mundo referencial gallego, proyectándolo hacia el futuro, lo que arroja un resultado más inclinado hacia las obras de anticipación, como *Proxecto pomba dourada* (1987), de Miguel Vázquez Freire; *Moncho e Dríar* (1988), de María García Yáñez; *A sombra cazadora* (1994), de Suso de Toro; *O centro do labirinto* (1997), de Agustín Fernández Paz; *O faro de Arealonga* (2001), de Uxía Casal; *Experimentos coa mentira* (2005), de Manuel Darriba; y las diferentes entregas de la serie protagonizada por los hermanos Said y Sheila, de Ramón Caride Ogando, *Perigo vexetal* (1995), *Ameaza na Antártida* (1997), *O futuro roubado* (2000) y *A negrura do mar* (2004).

Los protagonistas que recorren las páginas de la ciencia ficción portuguesa y gallega infantil y juvenil son, en la mayor parte de los casos, adolescentes varones que se enfrentan a los problemas que se les presentan con decisión y fuerza. Es el caso de Félix, Job, Rui, Roberto, Jorge, Edgar, Lucas y Baltasar, en el caso portugués, mientras que en el gallego aparecen Peter, Arno, Moncho, Dríar, Said, Tucho, Xabier y David. Son personajes bien diseñados y perfilados, que viven peripecias que les hacen madurar, evolucionar y crecer. En este sentido es de destacar que en muchos casos los personajes femeninos que aparecen en estas obras, fundamentalmente en las primeras décadas, adoptan una clara actitud de supeditación a la iniciativa del protagonista masculino. Esta perspectiva cambió radicalmente en la LIJ gallega desde los años noventa, momento a partir del que se encuentran títulos en los que la protagonista es una adolescente, tanto en solitario como en compañía de un chico (como puede ser el caso de los hermanos Sheila y Said), lo que propicia una visión de roles más igualitarios. Incide también en este cambio la perspectiva de mujeres creadoras que les imprimen a sus textos una preocupación mayor por estas cuestiones, además de que los creadores en general, hombres y mujeres, se hacen eco de los cambios que se operan en la sociedad para la que escriben y no ignoran el hecho de que, como ponen de relieve las estadísticas sobre hábitos de lectura, las lectoras representan importantes porcentajes entre el potencial público consumidor.

Íntimamente relacionado con lo que acabamos de decir están los procesos de creación de las imágenes y representaciones, es decir, esquemas colectivos de pensamiento que estructuran el imaginario y que son debidos a que toda cultura humana se sitúa por oposición y/o por comparación a otras culturas, de ahí que el estudio de la representación del Otro, de la alteridad, de la cualidad de lo que es distinto, es inseparable del estudio de la identidad y resulta de gran interés en nuestro trabajo. Consideramos que en la LIJ es fundamental reparar en la alteridad como definición de múltiples relaciones de oposición, entre ellas las de yo/otro, niño/adulto, bueno/malo, rico/pobre, etc., aspectos que desde la primera infancia se le transmiten a los niños y niñas a través

de los cuentos, forma literaria por excelencia que los familiariza con la diferencia y que se acentúa en el caso de la ciencia ficción. Entre los recursos de la alteridad destaca la confrontación con las civilizaciones extraterrestres, que representan al Otro, al que observa, analiza, compara e finalmente valora, trasladando a los más jóvenes su legado y convirtiéndolos en agentes activos en la construcción de su futuro. También es muy recurrente la confrontación infancia/adultos, que configura un juego de perspectivas asociado en la mayor parte de los casos a la inocencia, la alegría y, sobre todo, al gran poder de la imaginación del que hace gala la infancia, frente a la incredulidad, desconfianza e indiferencia de los adultos. Esta confrontación sirve también para poner de relieve aspectos criticables de la sociedad de cada momento, como la ambición y el individualismo que domina a los adultos y que representa el abandono, desprotección y carencia afectiva para la infancia. En este sentido es muy significativa la imagen que en la ciencia ficción infantil y juvenil gallega se ofrece de Portugal, presente en la novela juvenil *Mutacións xenéticas* (1991), de Fina Casalderrey, que propicia la introducción de léxico en portugués y particularidades culturales del país vecino; también en el relato "Cando robot pequeno coñeceu a un neno portugués", incluído en *Andanzas e amizades dun robot pequeno* (1994), de Paco Martín, que recorre a la figura de un niño portugués como símbolo de las graves consecuencias de la inmigración y los problemas derivados de la marginalidad e invisibilidad social, aspecto presente también en el relato "Visitante das estrelas", incluido en *Rapazas* (1993), de Agustín Fernández Paz, lo que no deja de ser un reflejo de la percepción social que durante mucho tiempo se tuvo en Galicia del país vecino, mientras que no hemos detectado ningún rasgo significativo en sentido inverso.

Conclusiones

Por todo lo dicho, considero que esta comparación arroja luz sobre aspectos tan interesantes como la capacidad de un sistema emergente, como el gallego, de avanzar con gran rapidez en un período muy corto de tiempo, incorporando, adaptando y renovando modelos de un repertorio en formación. Del mismo modo, se revela como, a pesar de la localización en los márgenes del sistema de la ciencia ficción, estamos ante una modalidad genérica que se ha convertido a lo largo del siglo XX en espacio privilegiado de interferencias, interacciones y coincidencias propias, que ha proporcionado innumerables temas a la literatura general, capaz de fomentar una visión crítica e inconformista con la sociedad del momento, tratar temas universales y recrear las angustias y padecimientos que afectan al hombre como ser individual dentro de una colectividad, aunque en todas las obras dirigidas a la infancia y juventud se plasma la esperanza en un futuro mejor, con el que despertar el interés y fomentar el afán de conocimiento, aspecto fundamental en este período de la vida. A través del estudio comparativo que hemos realizado se pone de manifiesto una vez más que la literatura es plural, que hay otras formas de escribir, que la literatura no es absoluta, sino prácticas diferentes en las que la unidad no se produce excepto en ciertas circunstancias, como ponen de manifiesto la constitución y desarrollo de la ciencia ficción en los dos sistemas a comparar.

Recordando lo que dejó escrito Claude Lévi-Strauss en su informe *Race et Histoire* (1949), la civilización mundial no será otra cosa que la coalición, en la jerarquía mundial, de culturas preservadoras cada una de su originalidad. En este sentido, la ciencia ficción es también una forma de preservar la visión de cada una de las culturas analizadas, en las que los

creadores y creadoras aprovecharon los elementos propios de esta modalidad genérica para incidir en sus textos en un marcado carácter reflexivo sobre la vida y el mundo que rodea la infancia y la adolescencia, imprimiéndole a los productos resultantes una clara voluntad educacional de formar personas creativas y críticas, seres activos que participen en el devenir de su propia vida y del mundo que les tocó vivir en cada momento. Por eso, como señala Pedro Cerrillo (2005: 27) es fundamental una adecuada selección de lecturas por edades, que oriente, pero que no restrinja, y que tenga como objetivo evitar los fracasos en las primeras lecturas y, con ellas, la aparición de barreras de difícil superación posterior entre libros y niños, objetivo al que no queda ajena la ciencia ficción, pues consideramos que a través de algunas de las obras de este *corpus* se puede realizar este viaje fundamental que es la construcción y fijación del hábito lector.

Referencias bibliográficas

ÁNGEL MORENO, F. (2010). *Teoría de la Literatura de Ciencia Ficción. Poética y retórica de lo prospectivo*. Vitoria: Portal Editions.

ARIAS-CAMISÓN GUIRLES, J. (2003). "La literatura infantil de ciencia ficción en España y su oportunidad didáctica", en Cano Vela, A.G, y Pérez Valverde, C. (coords.). *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, col. Estudios, 90, 713-718.

BOYER, A. M. (1991). *A paraliteratura (La paralittérature)*. Porto: RÉS-Editora.

CERRILLO, P. (2005). "O papel do mediador na formación lectora", en Lluch, G. y Roig Rechou. B. A. (coords.). *Para entenderte mellor. As literaturas infantís e xuvenís do marco ibérico*. *Boletín Galego de Literatura*, 32, 15-31.

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

ĎURIŠIN, D. (1995). "Le comunità interletterarie: una categoria fondamentale del processo interletterariro", en Gnisci, A. y Sinopoli, F. (coords.). *Comparare i comparatismi*. Roma: Lithos Editrice, 67-81.

EVEN-ZOHAR, I. (1999). "Factores y dependencias en la cultura. Una revisión de la Teoría de los Polisistemas", en Iglesias Santos, M. (ed.). *Teoría de los Polisistemas: estudio introductorio, compilación de textos y bibliografía*. Madrid: Arco/Libros, 23-52. También en http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/index.html (última consulta 02/02/2011).

— (2007). "Conflicto lingüístico e identidad nacional", en *Polisistemas de Cultura*, http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/polisistemas_de_cultura.htm (última consulta 25/03/2010).

FIGUEROA, A. (1988). *Diglosia e texto*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

GONZÁLEZ-MILLÁN, X. (1991). "Etnopoética para unha literatura periférica", en *Silencio, parodia e subversión*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 11-25.

— (1992). "A configuración historiográfica dunha literatura marxinal", en *Actas do I Congreso Internacional da Cultura Galega*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 445-552.

— (1995). "Do nacionalismo literario a unha literatura nacional. Hipóteses de traballo para un estudio institucional da literatura galega", *Anuario de Estudios Literarios Galegos 1994*, Vigo: Galaxia, 67-81.

— (2000). *Resistencia cultural e diferencia histórica. A experiencia da subalternidade*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco Edicións.

GRENIER, C. (1972). *Jeunesse et science fiction*. París: Editions Magnard.

HELD, J. (1981). *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

MEIRELES, I. (1978). "Coordenadas bibliográficas da ficção científica francesa", en *O sexo na moderna ficção científica. Antologia de autores franceses*. Edições Afrodite, 345-373.

MOURALIS, B. (1982). *As contraliteraturas*. Coimbra: Livraria Almedina.

NOBILE, Á. (1992). *Literatura infantil y juvenil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Ediciones Morata.

ROIG RECHOU, B. A. (1996). *A Literatura Galega Infantil. Perspectiva diacrónica, descrición e análise da actualidade*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

— (2005). "Literatura infantil e xuvenil en Galicia: dos inicios á consolidación", en Lluch, G. y Roig Rechou, B. A. (coords.). *Para entenderte mellor. As literaturas infantís e xuvenís do marco ibérico. Boletín Galego de Literatura*, 32, 141-167.

— (2006). "Os premios literarios infantís e xuvenís no marco ibérico: tradición e innovación", en Mesquita, A. (coord.). *Mitología, tradição e inovação. (Re)leituras para uma nova literatura infantil*. Gaia-Portugal: Edições Gailivro, 203-212.

— (2007), "Investigación e Literatura infantil e xuvenil na CII: situación actual e propostas de futuro", *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 15, 25-33.

ROIG RECHOU, B. A. y SOTO LÓPEZ (2008). "En Santiago de Compostela con Agustín Fernández Paz", *Boletín Galego de Literatura*, 38, 161-178.

SHAVIT, Zohar (1980-1981). "The Ambivalent Status of Texts: A Rejoinder", *Poetics Today*, 2, 199-202.

— (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Caminho.

SADOUL, J. (1975). *Historia de la ciencia-ficción moderna (1911-1971)*. Barcelona: Plaza&Janés.

TARRÍO VARELA, A. (1986). "Rosalía, Curros, Pondal: literatura e colonización", en *Actas do Congreso Internacional de estudios sobre Rosalía de Castro e o seu tempo*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega / Universidade de Santiago de Compostela, col. Cursos e congresos, 44, tomo III, 395-401.

TORRES FEIJÓ, E. (2001). "Norma lingüística e (inter-)sistema cultural. O caso galego", en Carrasco González, J. M., Fernández García, M. J. e Madeira Leal, M. L. T. (eds.). *Actas del Congreso Internacional de Historia y Cultura en la Frontera-1er Encuentro de Lusitanistas Españoles*. Cáceres: Universidad de Extremadura, 967-996.

— (2004). "Contributos sobre o objecto de estudo e metodologia sistémica: sistemas literários e literaturas nacionais", en Abuín González. A. y Tarrío Varela, A. (eds.). *Bases metodolóxicas para unha historia comparada das literaturas da península Ibérica*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 45-71.

VILLANUEVA, D. (1991). "Vixencia actual da '*Literaturwissenschaft*'", en Brea, M. y Fernández Rei, F. (coords.). *Homenaxe ó profesor Constantino García*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Tomo II, 577-589. También en (2007), *Da palabra no tempo. Estudos e ensaios de literatura*. A Coruña: Espiral Maior, 43-56.

— (2004). "O estatuto actual da crítica literaria", en Casas (coord.). *Elementos de crítica literaria*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. Universitaria, serie Manuais, pp. 17-38.

Luengo Almena, Juan Luis
"Narrativa contemporánea de aventuras y educación literaria en la adolescencia", en *Revista OCNOS* nº 7, 2011, p. XX-XX. ISSN 1885-446X.

Narrativa contemporánea de aventuras y educación literaria en la adolescencia

Juan Luis Luengo Almena
Universidad de Córdoba (España)

PALABRAS CLAVE:
Educación literaria, novela de aventuras, formación lectora, intervención didáctica.

KEYWORDS:
Literary education, adventure tales, reading training, educational intervention.

RESUMEN:
Al artículo pretende poner de manifiesto la situación actual de la narrativa juvenil contemporánea española de viajes y aventuras, así como su puesta en valor en la formación lectora de los estudiantes de Secundaria. El análisis literario de estas novelas y de los antecedentes de este subgénero narrativo, y el establecimiento de un canon literario actualizado nos proporcionan las bases para definir una poética de la novela de aventuras.

ABSTRACT:
Article aims to highlight the current status of youth in contemporary Spanish narrative of travel and adventure, and its value in the reader training secondary students. Literary analysis of these novels and narrative history of this subgenre, and the establishment of a literary canon to date we provide the basis to define a poetics of adventure novels.

0. Introducción

Las páginas que siguen tienen su base en una investigación de mayor aliento[1]; por ello, nos limitaremos a presentar los hechos y reflexiones más significativas, en la esperanza de que la consulta del trabajo fundamental pueda completar los perfiles de interés que aquí queden esbozados.

Es oportuno partir de unas preguntas preliminares que, a manera de hipótesis, concretan nuestra investigación: ¿Existe en la actualidad una novelística de aventuras para destinatarios jóvenes que sea heredera de la tradición literaria de género, y con la que establezca un diálogo intertextual pleno? ¿Es posible relacionar los constituyentes literario-filosóficos de la narración clásica de aventuras con las actuales novelas juveniles de la misma modalidad subgenérica? ¿Puede elaborarse una poética de la novela de aventuras? Y, por otra parte: ¿sería posible establecer un canon literario suficientemente amplio, constituido por obras de considerable entidad artística, susceptible de ser disfrutado literariamente por los adolescentes y abordado didácticamente en Secundaria? Estas preguntas, convertidas en primeras hipótesis de trabajo están en la base de nuestra labor investigadora.

1. Objetivos

Con el trabajo que aquí presentamos se pretende cubrir estos cuatro objetivos:

1. Actualizar los estudios acerca de los conceptos clave de 'aventura', 'héroe' y 'viaje', tanto desde el punto de vista literario como a través de una perspectiva filosófica; profundizar en ellos para llegar al esbozo de una provisional *Poética de la novela de aventuras*.
2. Elaborar un catálogo crítico justificado que recoja una selección de novelas juveniles de viajes y aventuras escritas en español, publicadas en el último decenio del siglo pasado.
3. Establecer unos criterios específicos útiles para el análisis literario de estas novelas juveniles, a partir de los enfoques de la narratología y de la estética de la recepción.
4. Contribuir a la producción de conocimiento educativo que

* Fecha de recepción: 11/03/2011
Fecha de aceptación: xx/xx/2011

[1] Se trata de la Tesis Doctoral defendida en la Universidad de Córdoba (España) con el título completo de *La narrativa juvenil contemporánea española de viajes y aventuras. Programa de Intervención Didáctica en Secundaria.*

conduzca de modo indirecto, si es posible, al incremento de los índices de lectura gozosa y autónoma entre los adolescentes.

2. Metodologías

La variada naturaleza de tales objetivos exige igualmente una metodología distinta, según los ámbitos de tratamiento. En este sentido, para el estudio de los rasgos teóricos y filosóficos hemos empleado una metodología analítica de índole literaria en la que no ha estado ausente la visión filosófico-antropológica de la literatura. La metodología comparatista y la histórico-literaria nos han servido para poner en contacto las obras que conforman la clasicidad del género con las producciones contemporáneas de viajes y aventuras para jóvenes. La perspectiva intertextual se ha empleado al poner en relación los elementos hipertextuales, los discursos metaliterarios y los paratextos, todos ellos vinculados con las narraciones que conforman nuestro corpus.

3. Reflexión sobre tres conceptos fundamentales: aventura, héroe, viaje

Comenzamos por ajustar los tres pilares conceptuales del tipo de narración que nos ocupa. Indentificamos la aventura con un singular proceso de crecimiento en la acción inserto en la densidad; se define con nitidez frente a su opuesto: la vacuidad de la vida normal o vida rutinaria. La aventura es un aprendizaje en la acción que se opone, por principio, a la muerte. La aventura niega la muerte y elige una empresa, un propósito ineluctable, que hace deambular al sujeto heroico por ámbitos ajenos como si fuese inaccesible a la muerte y a la melancolía. El viaje de aventura es la acción misma y el aprendizaje en ella; la densidad del afán espesa la dilación de su transcurso. El protagonista de la novela –igual que los héroes de las clásicas narraciones de viaje y aventura– actúa y hace actuar con intensidad a todo su alrededor, por más que fracasen sus empeños. En palabras de Rosales, "la aventura será aquí metáfora; o hablando con más propiedad: alegoría, suma de metáforas y símbolos que construyen una imagen completa del vivir". (2002:10)

De la novela de aventuras podría decirse lo mismo que del propósito de Don Quijote: el combate de la melancolía, que es el enemigo letal que anida en lo más profundo de cada uno. Es lo que aniquila desde dentro, sin colaboración ninguna de mano ajena, cuando el individuo se enajena de cordura. Si el héroe huye de la trivialidad, si lo que lo caracteriza es la libertad y lo que lo condena es la necesidad, la verdadera locura consistiría en dejar de cabalgar y echarse a morir. Así ocurre en el último capítulo de la segunda parte de *El Quijote*, cuando Sancho interviene ante su señor agonizante, con aquellas palabras de aliento y de aprendizaje:

> No se muera vuesa merced, señor mío, sino tome mi consejo y viva muchos años; porque la mayor locura que puede hacer en esta vida un hombre es dejarse morir, sin más ni más, sin que nadie le mate, ni otras manos le acaben sino las de la melancolía.

Y todo ese afán se hace aprendizaje en la densidad de la acción. Así pues, el proyecto del que se embarca en la aventura no estriba en convertirse en inmortal sino en vivir como si mereciese la inmortalidad.

> El tesoro que hay que alcanzar, aunque tenga existencia exterior, es en realidad la figuración del propio tesoro, el que llevamos dentro. (…) La novela de aventuras no ha muerto: ha cambiado de Dharma. Y seguirá viva porque no tiene límites la búsqueda del tesoro, la de nuestro nombre propio, sea porque lo hemos perdido o porque no ha surgido todavía el que de verdad nos corresponde. Este es el texto que nos narra; el que no nos deja morir. (Merlino 1989: 13)

El vacío existente en lo que podemos llamar la vida rutinaria es lo que la aventura llena mediante la acción y el tiempo densos. La aventura es el mundo de la plenitud del tiempo. En la aventura reside el tiempo pleno, y el tiempo lleno no es otra cosa que la densidad crónica incompatible con la trivialidad y con la rutina; en la aventura, pues, el tiempo se adensa y se transforma en riesgo. En la aventura, además, sobreviene la suspensión de las condiciones de normalidad. Estas condiciones, que son necesarias para la vida provechosa y productiva en la sociedad normal –y que se instala fundamentalmente en las certezas–, se diluyen en la gestión que el héroe-protagonista hace de su riesgo.

Así, el tiempo denso, el de la pasión o el del riesgo, no se percibe con las dimensiones de normalidad. El instante tenso, la hora larga, el día con espesor crónico logran del trance aventurero la consistencia de una ucronía ganada para el héroe, puesto que ese tiempo no se mide, sino que se padece. El instante denso interpela al héroe obligándolo a desentenderse de toda idea de mensurabilidad. El tiempo de la aventura pertenece en mucho mayor grado al que lo gestiona, en contraste con el tiempo de la vida rutinaria, al que pertenecemos todos y del que somos parte cualquiera de nosotros; el tiempo de la aventura hace apasionada la posesión del momento.

Es casi un axioma que las personas siempre se han sentido atraídas por los relatos en que se cuentan historias de tesoros; tesoros ocultos, a menudo durante siglos, que emergen a la luz trastornando a quienes tienen la fortuna o la fatalidad de tropezar con ellos, o han sabido conquistarlo tras insufribles trabajos. Es, igualmente, una razón contrastada que pocos sujetos se muestran insensibles a este tipo de historias, porque el anhelo de los tesoros parece formar parte de la ensoñación humana, y porque es muy posible que no haya historia que merezca la pena que no frecuente de un modo u otro la pérdida de un símbolo precioso o el encuentro con el tesoro pretendido.

> Es bueno vivir, o imaginar vivir, en la vecindad de un tesoro. Ayuda a ver detrás de las apariencias, a considerar el mundo como un lugar abierto, lleno de secretos que tenemos que penetrar. También a creer en la inminencia. Que la verdadera vida está aquí, sólo que oculta, y que debemos realizar el esfuerzo de alcanzarla. Porque es a eso precisamente a lo que nos enseñan los tesoros, a contemplar el mundo como un dios que durmiera. Es el viejo sueño de los alquimistas. Una búsqueda que tiene dos sentidos por una parte perfeccionar la obra de la naturaleza, por otra hacernos a nosotros mismo. Los tesoros son la señal de que esa obra ya se ha cumplido, y nos ayudan a contemplar el mundo bajo especie de eternidad. ¿Por qué habría de importarnos que, a pesar de todo, no los encontremos nunca? (Martín Garzo 2001:42-43).

El héroe, por tanto, es acción, forma parte consustancial de la acción y del concepto de acción aventurera. Al héroe no se le describe: se le narra. El protagonista de las narraciones de viajes y aventuras suele aspirar a la excelencia de la virtud productora de acciones ejemplares. El protagonista de este tipo de narraciones es la excelencia en acción. Es el único que, radicalmente, necesita culminar la hazaña, encontrar el *tesoro* o rendir viaje. En ello se diferencia de otros personajes o actantes de la narración.

La residencia fundacional del héroe de aventura es el viaje, es decir, la expatriación –literal o ritual–. Donde se halle un espacio para la aventura, allí se impondrá la figura del héroe; y es en el espacio de riesgo donde únicamente puede desarrollarse la búsqueda esencial: la independencia. Ser independiente implica autofundarse. Para

conseguirlo es imprescindible extrañarse del hogar materno o de la vida preñada de seguridades, desafiar al proyecto de periplo y padecer la intemperie. Por definición, el viaje es ante todo un desafío para sí mismo en el conocimiento de la otredad.

El viaje, por tanto, es el ámbito natural de la aventura. Pero en la aventura el viaje, que es casi siempre consustancial, se convierte en proceso de conocimiento con fuertes dosis iniciáticas. Todo viaje es, en sí mismo, un hallazgo, un encuentro con lo desconocido, un acontecimiento propicio para la ensoñación de quien aspira a traspasar la realidad inmediata e ir más allá, encarando con osadía lo que está "por venir". La etimología de aventura así lo insinúa; recuérdese el contacto que tiene el término *aventura* con el verbo latino ADVENIRE. El rasgo itinerante revela que el viaje es el sustrato para el crecimiento personal y la zona para el descubrimiento de/con lo distinto.

El menor conocimiento del entorno en el que se aloja provisionalmente el héroe trae consigo una superior abolición de las condiciones de normalidad. Por esa razón la aventura es más factible en ámbitos ajenos al protagonista de la acción; no es fácil hallar la acción agónica al calor del hogar, sino al contrario, en mundos exóticos. Allí es donde prospera la aventura y así nos lo confirma también la historia literaria de narraciones de viaje. Cuanto más remoto se presente el mundo de referencias, mayores serán las probabilidades de un trance aventurero. La imprevisibilidad –agotadora e insuperable para individuos desafectos a lo heroico– es uno de los obstáculos que salva el héroe a cada paso. Zonas ignotas, tierras indómitas, reacciones extrañas y demás elementos de violencia indefinida constituyen la topografía del héroe, que no son otra cosa que causa de grandes recompensas en forma de tesoros o de gravosos castigos en los que la muerte merodea, siempre con su poliédrica apariencia. Bajo tales circunstancias no hay lugar para la moderación ni tampoco para el morigerado disfrute del tiempo. Se produce, al contrario, la emergencia de una intensidad a prueba de todo sometimiento: el esfuerzo máximo, la sorpresa ineluctable y el empuje soberbio.

La omnipresencia de la muerte como activadora de la acción separa significativamente el ludismo de la aventura, puesto que el juego presenta apenas una ritualización de la acción agónica con las timideces que aconseja la vida rutinaria. El juego se exhibe como virtualmente exento de pérdidas, libre de derrota; en todo caso no pone en desafío ni la vida ni la muerte del que juega. A diferencia del juego, la aventura no propende al símbolo, sino al acto. El jugador no es *agonista* –entiéndase en su aquilatado valor etimológico– ni camina apegado al riesgo como lo hace el sujeto heroico. La muerte, con certeza inveterada, gira siempre alrededor del aventurero, quien no aspira a encontrarla, sino a zafarse de ella para cubrirse de gloria y de vida. "En verdad, el aventurero no se juega la vida, pues esta es precisamente lo que pretende ganar de modo reafirmado y merecido: se juega la muerte". (Savater 1983:116)

Joseph Campbell sotenía que el protagonista de la aventura pasa siempre por un descenso a los infiernos, –trasunto de una vuelta al útero materno– y, más tarde, por un renacimiento en el fulgor de la proeza (2006:95-107). Decididamente, el tránsito atribulado por una cueva, más o menos simbolizada, constituye el obligado paso hazañoso de quien, por el sacrificio de la aventura, aspira a la acción de excelencia. Pero antes necesita abandonar el orden muelle de la vida rutinaria, que caracteriza su patria natal –o su casa paterna– para sufrir el caos que impera en el reino de la aventura. Ese abandono

no es otra cosa que la batalla contra los padres, puesto que ellos simbolizan el obstáculo que se opone al héroe cuando decide salir de su casa para autofundarse.

El viaje de aventura realizado por un héroe de aventura contiene esencialmente, también, el rasgo de la incertidumbre hipertrofiada. El viaje sustancial es el camino incierto, sin meta definida, precisamente porque el viaje de aventura es la conquista de un espacio vacío.

En todo viaje aventurero subyace siempre una pulsión colonizadora, en un sentido o en otro. La aventura es un reflejo de la voluntad de dominio colonizador sobre los espacios novelescos. En la novela juvenil actual, ese rasgo de colonización se ritualiza y adquiere la forma literaria de una suerte de colonización de espacios aptos para la narración de esfuerzos personales de filiación heroica.

Dentro de la literatura 'aventuresca', el viaje, en suma, se convierte en una enunciación en sí mismo. El discurso mismo se transmuta en un viaje iniciático. Tras la lectura de una narración de aventuras clásica, ya nada es lo mismo. Ni el héroe será el mismo para el lector, ni el lector será el mismo de antes. El componente iniciático de la novela de aventuras, mediante la enunciación discursiva del viaje, transforma el proceso mismo de recepción literaria. El viaje de aventura contiene un componente de éxodo, de una huida, de expatriación o de "migración agonal" que acendra aún más el proceso iniciático y transformador del lector joven. El viaje es la enunciación discursiva de la aventura.

La novela de viajes y aventuras es, en fin, una ritualización de lo iniciático con todas sus marcas bien definidas. Y conviene ahora insistir en el reconocido carácter iniciático que tienen para los jóvenes lectores las narraciones de esta naturaleza. El componente de contacto entre culturas ha estado en la base de las narraciones viajeras de naturaleza literaria; y en ese contacto han podido ir apreciándose las mutaciones en la percepción de la otredad con que las sociedades modernas han ido definiéndose a sí mismas, más por aproximación que por diferenciación.

4. Desde allá hasta aquí: hacia un corpus de novela juvenil contemporánea

Con esta base más filosófica que literaria aseguramos la perspectiva amplia a fin de indagar en las fuentes literarias con una perspectiva más discriminada. Pero para hallar las marcas caracterizadoras de la narración literaria de aventuras hay que pasar necesariamente por Homero, Apolonio de Rodas, Heliodoro, Jenofonte de Éfeso y por Caritón de Afrodisias. En todas ellas se rastrean con nitidez los conceptos básicos de héroe, aventura y viaje que acabamos de indicar. Hay que transitar también por la épica medieval y la novelística española de los Siglos de Oro. A lo largo de todos ellos se van trazando las concepciones que nutren los rasgos de la posterior novela de aventuras, la que bien podríamos denominar como la "clasicidad del género". Con este término nos referimos a la modalidad subgenérica que se produce alrededor del lapso cronológico que va de comienzos del siglo XVIII (Swift, Defoe) hasta la primera mitad de siglo XX. Hablamos de ese corpus literario que ha alimentado el imaginario lector de muchas generaciones[2] y que contiene una buena parte de la enciclopedia lecto-cultural de muchos lectores habituales en nuestros días.

Sin embargo, la novela juvenil contemporánea española de viajes y aventuras no es hija directa de las obras decimonónicas que conforman la clasicidad del género. Habría sido un salto excesivo sin que hubiera mediado un cuerpo evolucionado de piezas

[2] Muy lejos de cualquier exhaustividad conviene apuntar algunos de los títulos que engrosan el canon de la modalidad genérica de aventuras: James Fenimore Cooper, *El último mohicano* (1826); Robert Louis Stevenson, *La isla del tesoro* (1883); Walter Scott, *Rob Roy* (1817), *Ivanhoe* (1819); Jules Verne, *Viaje al centro de la Tierra* (1864), *De la Tierra a la Luna* (1885), *Los hijos del capitán* Grant (1867-68), *Cinco semanas en globo* (1863) y *Miguel Strogoff* (1876); Mark Twain *Las aventuras de Tom Sawyer* (1876), *Las aventuras de Huckleberry Finn* (1884); Alexandre Dumas, *El conde de Montecristo* (1844-45) y *Los tres mosqueteros* (1844); Emilio Salgari, *El corsario negro* (1899); E. R. Burroughs, *Tarzán* (1914-36); Rudyard Kipling, *El libro de la selva* (1894); Jack London, *Colmillo Blanco* (1906), *El lobo de mar* (1904); Herman Melville, *Moby Dick* (1851); Joseph Conrad, *El negro del "Narcisus"* (1897); James Milton, *Horizontes perdidos* (1934); Geoffrey Trease, *Robin Hood* (1934); Kenneth Anderson *La llamada del tigre* (1922) y *La pantera negra del Sivanipalli* (1923).

narrativas en el siglo XX con clara propensión por la búsqueda deliberada de un destinatario juvenil. Este enlace estaba por determinar. Nosotros lo denominamos "antecedentes cercanos de la narrativa juvenil contemporánea española de viajes y aventuras", y los hemos encontrado en un buen número obras difundidas hacia mediados del siglo XX, que tuvieron una proyección lectora en ámbitos, si no escolares, sí muy próximos a la difusión juvenil o adolescente; obras, por cierto, no siempre de carácter literario. Algunos ejemplos de ello son los referentes que a continuación se enuncian:

a. **Referentes contemporáneos de sustancia robinsoniana**: Armstron Sperry (*Esto es coraje*, 1940), Scout O'Dell (*La isla de los delfines azules*, 1960), Michel Tournier (*Viernes o la vida salvaje*, 1971).
b. **Referentes novelísticos de viajes marinos**[3]: Paula Fox (*Que bailen los esclavos*, 1974), Peter Carter (*El 'Sentinels'*, 1980).
c. **Referentes no literarios de viajes de aventura**: Joshua Slocum (*Navegando en solitario alrededor del mundo*, 1905), Thor Heyerdahl (*La expedición Kon-Tiki*, 1971).
d. **Referentes literarios del 'remotismo' novelesco**: Herbert Kauffman (*Luna Roja y Tiempo Cálido*, 1958), Alberto Manzi (*Orzowei*, 1973), Cecil Bodker (*Leopardo*, 1973), René Guillot (*El príncipe de la jungla*, 1956)
e. **Referentes del ecologismo en las novelas de aventura**: Hans Radau (*Pequeño Zorro, el Gran Cazador*, 1961), Jean Craighead George (*Julie y los lobos*, 1972).

Con muestras como estas, el "tejido de aventuras", es decir, el texto aventurero aparece sin suturas hasta llegar al corpus concreto que establecemos para nuestra investigación. Partiendo de ese material previo de lectura, desde los clásicos griegos hasta mediados del siglo pasado, ya es posible concebir la indagación y la selección de piezas narrativas contemporáneas que congenien con el espíritu y con las formas genéricas de una novelística de viajes y aventuras. Para ello hay que leer una considerable cantidad de narraciones juveniles contemporáneas y tratar de descubrir qué rasgos las emparentan con las que se consideran clásicas del género. De su confrontación habrá de resultar un cuerpo de rasgos definitorios del subgénero que estamos estudiando. Así pues, tras la preceptiva lectura de alrededor de dos centenares de ellas, puede extraerse un mínimo de cuarenta, que son las que constituyen el corpus literario de nuestra investigación[4].

La difusión de esta modalidad subgenérica se ha incrementado en las colecciones editoriales juveniles, hasta el punto de que desde mediados del decenio finisecular se encuentra un número cada vez más significativo de novelas para jóvenes en las que el tenor predominante es la temática de viajes y aventuras. Es a partir de 1994 cuando se alcanza el porcentaje que ronda el 15% de novelas de aventuras para jóvenes dentro del panorama editorial español en las colecciones específicamente juveniles; y ese porcentaje se mantiene en diferente grado, según las editoriales. Sea como fuere, no deja de constituir una proporción menor dentro del panorama temático predominante: la psicoliteratura.

La dimensión aventurera está en la narración misma, en la prueba heroica que desarrolla el actante protagónico, y no siempre en el resultado –con que se resuelve, a su favor o en su perjuicio, el desenlace de la trama–. Puede pensarse que, si la narración de viajes y aventuras ha de ser ante todo la exhibición de la rebeldía de un personaje especialmente dotado para la acción transgresora, habría –desde ese estricto punto de vista– muchas

[3] A propósito de las historias con sustancia temática marina, Cf. Garralón (1989)

[4] ALCALÁ, X. (1993). *Contra el viento*. Madrid: SM. ARNÁIZ, J. (1999). *Rosa de Estambul*. Madrid: Espasa. BANDERA, C. de la (1998). *Cuba linda y perdida*. Barcelona: Magisterio Casals. BOIX, A. (1998). *El sello de Salomón*. Madrid: SM. CALLEJA, S. (1998). *La isla de los Esclavos Felices*. Madrid: Espasa. CASTAÑO BALLESTEROS, I. (1998). *Magallanes y Elcano; audacia sin medios*. Barcelona: Magisterio Casals. DELAM, H. (1995). *La maldición del brujo-leopardo*. Madrid: Bruño. DELAM, H. (1997). *La selva prohibida*. Madrid: Bruño. DELAM, H. (1999). *Likindú*. Madrid: Bruño. DOCAVO, N. (1997). *De vuelta a la cueva*. Madrid: SM. DOMENE, F. (1999). *Ana y el misterio de la tierra Mu*. Madrid, Anaya. DOMENE, F. (1992). *La última aventura*. Madrid: Anaya. DOMÍNGUEZ, C. (1992). *Bencomo*. Madrid. ESPIDO FREIRE, L. (2001). *La última batalla de Vincavec*. Madrid: SM. KRAHN, F. (1994). *El otro techo del mundo*. Barcelona: Edebé. LALANA, F. (2000). *Almogávar sin querer*. Barcelona: Magisterio Casals. LATORRE, J. M. (1995). *Una sombra blanca*. Madrid: Bruño. LATORRE, J. M. (2000). *La incógnita del volcán*. Barcelona: Edebé. LOPE, M. de (1995). *El libro de piel de tiburón*. Madrid: Alfaguara. MADRID, J. (1996). *Los cañones de Durango*. Madrid: Alfaguara. MALLORQUÍ, C. (1997). *El último trabajo del señor Luna*. Barcelona: Edebé. MALLORQUÍ, C. (1999). *La cruz de Eldorado*. Barcelona: Edebé. MALLORQUÍ, C. (1998). *La fraternidad de Eihwaz*. Barcelona: Edebé. MARTÍN, A. (1994). *El amigo Malaspina*. Madrid: Anaya. MARTÍNEZ GIL, F. (1996). *La isla soñada*. Madrid: Alfaguara. MARTÍNEZ MENCHÉN, A. (1993). *La espada y la rosa*. Madrid: Alfaguara. MENÉNDEZ,

obras clásicas, pretendidamente de aventuras, difícilmente inscribibles en la clasificación[5]. Sin embargo, nadie se atreverá a desalojar *La Odisea* de su puesto originario como relato clásico de aventuras; como tampoco –contrariamente– resulta cómodo instalar a la *Commedia* de Dante Alighieri en la modalidad de aventuras, por más que toda ella sea también un aventurado viaje por espacios ilusorios en los que la geografía se erige en arquitectura integral del mundo y por más que el viaje constituya un permanente encuentro con lo desconocido, circunstancia propicia para las ensoñaciones de quien quiere aspirar a traspasar la realidad inmediata. Por esto Mario Merlino (1989:9), mediante su argumentación, se proponía destruir:

> 1.- el prejuicio que ha descalificado el marbete novela de aventuras, usado como medio de subestimar el género, de colocarlo por debajo de la gran literatura (y la literatura –algunos necios no lo saben todavía– no se anda con pequeñeces), por considerar que lo que entretiene es malo y lo que instruye y hace pensar es bueno;
>
> 2.- el error que consiste en ocultar el hecho de que la aventura (y el acontecimiento, diría Yuri Lotman) es la unidad mínima necesaria para que haya argumento y, por lo tanto, sucesión narrativa; y
>
> 3.- la pretensión de delimitar el género, calificándolo de especialmente apto como lectura para jóvenes, lo que ha originado adaptaciones ñoñas, cuando no guías de lectura simplificadoras y hasta moralistas, como si leer fuese cosa de catecismo. (1989:9)

Si decidiéramos sintetizar el contenido esencial de las novelas de aventuras, su formidable mensaje filoheroico, podríamos indicar que se trata de una inquebrantable vocación de independencia, de arrojo y de generosidad. Las novelas contemporáneas que determinamos como base de nuestro trabajo acumulan las mismas propensiones que delata la clasicidad del género: ilustrar los sueños adolescentes, perfilar el vigor de sus tendencias y acompañarlos en el despertar a la conciencia autónoma de sujeto. Precisamente por ser relatos que enseñan –de algún modo, y sin quererlo– a sobrevivir para luego vencer, son las que no se dejan morir en la memoria.

> Varían los rasgos del héroe, la sutileza y eficacia de sus armas, la lealtad de sus compañeros, el detalle de su paisaje, la calaña de sus enemigos: permanecen su hazaña y su victoria. Y esa victoria puede ser leída de muchas maneras, es fundamentalmente ambigua porque la vida que en ella se afirma es irreductiblemente múltiple. Incluso puede hallar por fin lo posible en el gesto mismo de la muerte. (Savater 1998:150-151)

A estos relatos nos estamos refiriendo. Sin concederles la altura arquetípica de los clásicos del género –Defoe, Stevenson, Melville, Conrad– todas las obras aquí seleccionadas participan de los rasgos subgenéricos de la modalidad que tratamos. Es conveniente, ahora, que pasemos revista a los elementos que las caracterizan.

5. Notas para poética de la novela juvenil contemporánea de aventuras

A nadie escapa la labilidad existente en todo intento caracterizador de este tipo de narraciones. Es una ambigüedad genérica que más procede de la fragilidad de sus límites que de la consistencia de sus núcleos esenciales.

> Parasitaria para algunos, engendradora para otros. Sublime en el Quijote o en la Odisea, irrelevante y absurda en la narrativa de quiosco. Renovadora para la novela misma en Robinson Crusoe o en el Lazarillo, monótona e iterativa en el espectro inagotable que parte de esos mismos hallazgos (Bardavío 1977:13)

Pero es cierto que existen unos rasgos identificadores del subgénero que hemos podido contrastar en nuestra investigación, y que mantienen en

E. (1990). *La expedición perdida*. Barcelona: Magisterio Casals. MOLINA, I. (1997). *El señor del Cero*. Madrid: Alfaguara. MUÑOZ PUELLES, V. (1998). *La isla de las sombras perdidas*. Madrid: Bruño. OLAIZOLA, J. L. (1998): *Camino de Etiopía*. Madrid: Espasa. PUERTO, C. (1996). *Las huellas del misterio*. Barcelona: Everest. ROMEU, C. (1998). *Tristán en Egipto*. Madrid: SM. TEIXIDOR, E. (1995). *Corazón de roble*. Madrid: SM. VELASCO, J. L. (1996). *Atrapado en la oscuridad*. Madrid: Bruño. VELASCO, J. L. (1993). *El guardián del paraíso*. Madrid: SM. VELASCO, José Luis y MORALES, C. (1999). *La medalla de ámbar*. Madrid: Espasa. VIDAL, C. (1999). *El perro de Gudrum*. Madrid: Espasa. VIDAL, C. (2000). *Los tres días del gladiador*. Madrid: SM. VILLALOBOS, F. (2000). *La escarapela blanca*. Madrid: SM. VILLANES, C. (1992). *La otra orilla*. Madrid: Anaya.

[5] El de Ulises, por ejemplo, quedaría fuera de esa caracterización, puesto que lo que él pretende es regresar a su hogar y abrazar las cualidades rasas que lo devuelvan a la serena molicie del hombre rutinario, de la que se vio forzado a salir.

estrecho contacto los hitos literarios de incontestable filiación "aventuresca" con las obras contemporáneas de destinatario juvenil. Las mentes de los adolescentes se nutren de fascinación, se alimentan de la hipertrofia vital ajena; y, con frecuencia, ajena a lo cotidiano. La aventura está el núcleo germinal de cuanto se ha narrado siempre; el punto de apoyo crucial para ese empuje hacia dentro que es la introspección del ser humano fascinado. Aventura, héroe y viaje son conceptos indisociables en el devenir de la textura literaria de filiación épico-narrativa.

El proceso de aquilatamiento temático y estructural de la novela de aventuras ha recibido ajustes por parte de algunos[6]; sin embargo, hay un acuerdo general tácito, del que ya hemos dado cuenta, relativo a situar una determinada emersión de títulos, sobre todo en el siglo XIX, como tiempo de plenitud para este subgénero temático-literario. Pero el mundo cambia, lo inconcebible ayer es habitual hoy, lo añejo actualiza sus formas, los rostros agrios de la aventura con aristas suavizan formas y presenta faces presentables y "aggiornadas". La aventura pura –si es que alguna vez existió el término, el concepto y la realidad– se ha ritualizado. La novela clásica de viajes y aventuras no se detuvo en el XIX; ya hemos referido su tránsito sin interrupción. Aunque sí se reubicado, haciéndose presente en esa novelística con destinatario definido: la novela juvenil contemporánea, fundamentalmente. Fue, siglos atrás, una literatura "ganada" para los jóvenes[7]; ahora hay interesantes muestras de esa misma modalidad concebida y destinada *ex principio* para jóvenes, en cuyas historias se han ido transmutando los rasgos que definían el género clásico[8].

Desde poco antes del último decenio del siglo XX hasta ahora, la narrativa juvenil contemporánea ha dejado pruebas de que una similar producción sigue vigente y continúa atrapando a los jóvenes lectores de nuestros días. ¿Acaso son estos unos malos tiempos para la aventura[9] y para el viaje de descubrimiento? Nosotros sostenemos que el universo de la comunicación masiva, la abundancia de información, el conocimiento abrumador de lo más lejano y lo más ajeno no impide que en la mente fascinada de los adolescentes se mantenga encendida la llama del asombro por la acción de aventura.

Esta novela reasume algunos de los sentidos fundacionales del género, pero lo hace recontextualizando un espacio cada vez menos idóneo para lo inesperado y con la promesa menos clara de un combate aventurero. Los viejos rasgos del relato de viajes y aventuras aparecen ahora ritualizados y ciertamente ofrecen una lectura de menor encono, pero también éticamente más evolucionada. Las actuales novelas de viaje, por ejemplo, ponen la geografía humana al servicio de la búsqueda de "lo otro" con el transparente objetivo de redescubrir "lo nuestro". Lo que la antigua desidia intelectual eurocentrista de novelas clásicas de aventura nos presentaba como "lo distinto", la moderna narrativa de viajes y aventuras nos lo exhibe como "indistinto". La indistinción ética entre "lo otro" y "lo nuestro" es una de las evoluciones cruciales de esta novelística.

Sin pretender dejar completa la cuestión en estas líneas, podemos establecer sumariamente una suerte de inventario con los rasgos identificadores, capaz de compendiar el cúmulo de características que configuran la modalidad genérica[10]. Cualquier observación atenta advertirá en esta lista, más que ausencias importantes, cualidades o atribuciones propias de otros géneros narrativos; ciertamente es así –no podría ser de otro modo–, puesto que la narrativa contemporánea de aventuras posee contactos necesarios con la novela de viajes y la novela histórica, además de con otras moda-

[6] Salvador Vázquez de Parga (1999 y 2003) se ha esforzado en acotar el campo de la novela de aventuras. Su tendencia se resume en la eliminación de la temática netamente mitológica, en la exclusión de las narraciones épicas y de todas aquellas historias en las que las acciones del héroe se fundan con un ideal colectivo; asimismo, rechaza aquellas obras en que lo fantástico supera con creces los datos de la realidad inmediata o histórica.

[7] Sigue valiendo el término acuñado por el profesor Cervera (1991)

[8] Un significativo elenco de obras de este tenor puede hallarse, por ejemplo, en José María Bardavío (1977: 16-17), donde se ensaya una clasificación por géneros, modalidades y países de procedencia de sus autores, así como en Rai Ferrer (1981) que, además de un interesante prólogo de Fernando Savater, contiene una personal relación del corpus genérico. Basta constatar las fechas de publicación de todas esas novelas para verificar su ubicación fundamentalmente decimonónica. Cf. Ferrer y Savater (1989).

[9] Teresa Colomer anotaba hace años su disolución: *"(...) en la literatura infantil y juvenil actual, el género de la aventura, según estos modelos clásicos se produce en muy escasa medida. En líneas generales, y entre los años setenta y noventa, han desaparecido los imaginarios configurados por piratas, exploradores, bandoleros o náufragos que luchan y recorren selvas, mares, islas o tierras ignotas. Su presencia se reduce, o bien a escenarios imaginarios y convencionales, en los que los personajes se refugian o juegan imaginativamente, o bien a su utilización como elementos de género, listos para la parodia humorística y el juego metaliterario*". (1995:24)

lidades o cuerpos temáticos cercanos. Sin embargo, se da la circunstancia de que la copresencia de un número significativo de rasgos –en torno al 60% de ellos– habría de conducirnos a la adscripción de tal o cual pieza narrativa dentro de la modalidad de aventuras. Con todo, ha de concedérsele el carácter de provisional hasta tanto no se contraste con otras clasificaciones suficientemente validades tras una reflexión comparatista e intertextual. He aquí, pues, de modo sumario, la lista de los rasgos constitutivos del subgénero novelístico de aventuras.

I. **Fuerte presencia de lo iniciático**.
II. **Frecuente inclusión de aparato histórico**. Abundan en el corpus las aventuras traspasadas por la poética de la novela histórica.
III. **Pacto de lectura intertextual**. Hay una nítida apelación a los saberes enciclopédicos personales o –en otros términos– a la enciclopedia cultural del lector: saberes paralelos de índole varia, imprescindibles para la recta recepción.
IV. **Desplazamiento en el espacio como constituyente sustancial**: viajes hacia lugares ajenos a la cotidianeidad del protagonista: exotismo, con un fuerte componente itinerante.
V. **Tendencia a un final positivo para el héroe**: frecuentemente limitado o ambiguo en su percepción del éxito.
VI. **Rasgo modalizado de supervivencia**: robinsonismo, valores de independencia y autogestión.
VII. **Rasgo de conquista-colonización**: siempre se halla algún contenido en el que emergen estos conceptos.
VIII. **Intervención de la violencia (ritualizada o real)**: fuerte presencia del riesgo.
IX. **Cualidades protagónicas**: vinculadas a la valentía, la autonomía y la generosidad, frente a los contravalores del antagonista: cobardía, heteronomía y ambición; pervivencia del maniqueísmo.
X. **Preponderancia de lo masculino**.

Estos son los rasgos caracterizadores para una eventual poética de las novela de viajes y aventuras. El compendio parco y enumerativo no ha de esconder la multitud de matices que concurren en cada una de las referencias; y acaso no sea este el momento para explicitarlos. Podemos apuntar, no obstante, que en la actualidad, y dentro del ámbito de la producción literaria con destinatario juvenil, esta submodalidad genérica presenta "relecturas" de todos estos rasgos en mayor o menor proporción[11]. Las seis primeras características anotadas continúan poseyendo hoy en día similar capacidad descriptora para el género: la posibilidad transformadora –iniciática– que la obra literaria ejerce en la formación de los jóvenes, la apelación a saberes diversos en las exigencias receptivas de los textos, la frecuente presencia sustancial de lo histórico, el encuentro con espacios humanos y geográficos ajenos o distantes, el final favorable a las aspiraciones del protagonista y el *robinsonismo* como experiencia de autofundación personal del adolescente guardan una estrecha relación con las marcas clásicas y conservan en buena medida su naturaleza fundacional. En ellas se ha producido relectura y actualización.

Sin embargo, en las cuatro últimas se ha producido dilución. Cuatro rasgos que contribuían a describir con toda nitidez la novelística clásica de viajes y aventuras se han transformado en sus opuestos. "Conquista", "violencia", "maniqueísmo" y "masculinidad" se han convertido, respectivamente, en

[10] En el Cuadro del final, correspondiente al análisis narratológico, podrán verse con precisión los elementos sujetos a catálogo y estudio de los que nos hemos valido para las conclusiones de este apartado de nuestra investigación.

[11] En otro lugar ya tratamos estos aspectos, con matices y aportaciones diferentes. Cf. Luengo Almena 2010.

"encuentro", "acogimiento", "indeterminación" e "indistinción". Esa es la interesante línea de investigación contrastiva que bien podría continuarse más allá de estas páginas. Una perspectiva en literatura comparada puede ofrecer pormenores acerca de esta conversión; en ella podríamos descubrir, por ejemplo, hasta qué punto la ritualización de las pulsiones colonizadoras se han convertido en deseos de encuentro con lo semejante-distante; o en qué medida el riesgo y la violencia física han mutado en voluntades de acogimiento y fusión entre aparentemente distintos; o cómo los valores maniqueos de protagonistas y antagonistas ya no tienen tanto que ver "lo mío" frente a "lo ajeno", sino con la indeterminación entre las polaridades de lo bueno y lo malo; o, también, la manera en que las tradicionales virtudes viriles que acompañaban a los héroes de viajes y aventuras están logrando la indistinción entre sexos. El periplo de la novela juvenil contemporánea de viajes y aventuras migra desde su lejano punto de origen, conformado por "lo otro", hasta la con-fusión con "lo nuestro", rindiendo curso en las intersecciones de aquello que nos une y dejando fuera aquello que nos separa. Solo hay cruce de secciones que jamás existe fuera del cruce de culturas. El viaje y la aventura es el fin, el medio y el mensaje; el viaje es el cruce de caminos. La literatura lo enseña y demuestra que el centro del círculo coincide con aquel punto en el que más confluencias se producen; ese preciso lugar radica en el corazón del ser humano, que halla lo verdaderamente suyo en la congregación con lo otro. La novela juvenil contemporánea de aventuras transita ese camino cordial.

6. Elementos para el análisis literario del corpus

Hemos seleccionado diez elementos de descripción y estudio narratológico susceptibles de caracterizar adecuadamente cada una de las cuarenta novelas juveniles que constituyen nuestro corpus literario[12]. Sometiendo cada obra al escrutinio de las variables, que a continuación indicaremos, se está en disposición de aglutinar los rasgos recurrentes en las novelas de aventuras que contribuyen a la identificación de las peculiaridades de nuestra modalidad narrativa. Las referencias teóricas de nuestro método están basadas principalmente en los trabajos de M. Bajtin (1989), G. Genette (1989), T. Todorov; así como en estudios singulares de T. Albadalejo (1986) y T. Colomer (1998).

a. Modelo de lo ficcional. El concepto de "mundo posible" tiene especial importancia porque la ficción permite escapar a los criterios de verdad/falsedad y, por el contrario, apelar a la coherencia interna dentro de los tres modelos establecidos por Albadajejo: modelo de realidad efectiva, modelo ficcional verosímil y modelo ficcional no verosímil. La novela juvenil de aventuras tiende a la segunda de estas modalidades.

b. Marco espacial. El espacio de aventuras es el soporte de la acción y el medio en el que actúa la sustancia aventurera. La importancia de esta instancia literario-discursiva fue en su día motivo de especial detenimiento en las observaciones del Bajtin (1989) a propósito del concepto de cronotopo. En nuestro caso, la discriminación más significativa para la descripción de espacios narrativos de aventura es la que distingue: espacio único frente espacio plural; espacio dominado frente a espacio indómito; espacio cerrado frente a espacio abierto y espacio próximo frente a espacio remoto. Son los segundos elementos de cada par los que coinciden mayoritariamente con las narraciones de viaje y aventura. A pesar de ello, se dan algunos casos en que alguno de esos rasgos queda diluido en función de las condiciones de la historia.

[12] Para la lista en cuestión, Cf. nuestra nota 3; para la remitirse a la investigación matriz, Cf. nota 1.

c. Marco temporal. En este aspecto nos interesa la cualidad del tiempo de la fábula –en la acepción narratológica de Lotman–; es decir, la proximidad o la lejanía de los ambientes que se narran en ella. Contemplamos tres posibilidades en la descripción (tiempo antiguo, tiempo actual y tiempo indeterminado). Contrariamente a lo que pudiera parecer, la novela contemporánea de aventuras no recurre sistemáticamente a ubicaciones cronológicas antiguas, ni se prodiga en marcos históricos alejados de la contemporaneidad. Este es uno de los datos que más difiere de las percepciones apresuradas que suelen dedicársele a este subgénero. La novela juvenil contemporánea de aventuras de filiación clásica no es subsidiaria de la novela histórica, por más contactos que pueda tener con ella. En nuestro estudio hemos constatado solo alrededor de un 15% de novelas con predominio temporal instalado en lo histórico.

d. Desenlace. Estas narraciones de acción, viaje y aventura poseen una propensión hacia los finales notablemente definidos y desenlaces positivos para el héroe. Pero las narraciones juveniles actuales comparten con las clásicas la naturaleza de sus desenlaces, pero matizan la tendencia hacia los finales abiertos y no estrictamente positivos. A pesar de la subjetividad con que pueda ser recibida por los jóvenes lectores cualquiera de estas narraciones, consideramos útil establecer estos ítems –positivo frente a negativo y definido frente a indefinido– para la caracterización.

e. Tiempo narrativo. Genette (1998) indicaba que hay cinco movimientos esenciales que regulan el ritmo narrativo de cualquier relato: *elipsis*, *sumario*, *escena*, *pausa* y *digresión reflexiva*. Todorov (1988) hablaba de *tiempo del relato* (o tiempo de los personajes) y de *tiempo de lectura* (o tiempo de la recepción). Todos esos conceptos nos ayudan a evaluar los rasgos predominantes del uso temporal en los relatos juveniles de aventuras en virtud de la mayor o menor dificultad de recepción narrativa. En tal sentido, por ejemplo, en esta novelística contemporánea son muy escasas las presencias de digresión narrativa, por lo que contiene de enlentecimiento de la acción, así como de las distorsiones o *acronías* de las que hablaba Barthes (2002). Por lo que a nosotros respecta, interesa comprobar si el marco cronológico interno del relato es líneal o discrónico, es decir, si la novela juvenil asume un determinado volumen de complejidad narrativa o bien se limita a ofrecer una linealidad crónica en el planteamiento de las acciones que configuran el relato. Las mencionadas distorsiones son las encargadas de la ruptura de la linealidad del relato, de manera que se habla de tiempo retrospectivo o analepsis –introducción de acciones anteriores al momento de la narración–, la prolepsis o anticipación –introducción de acciones posteriores al momento de la narración– y el tratamiento simultáneo del tiempo o contrapunto –intercalación sucesiva de acontecimientos que suceden al mismo tiempo en distinto lugar–. En nuestras observaciones hemos podido constatar que en la moderna novela de aventuras para adolescentes no se abusa de los discursos lineales, sino que caben en ella algunos elementos más habituales en las narraciones sin destinatario definido o adultos, como la analepsis combinada y la superposición de distintos tratamientos en el tiempo narrativo.

f. Personajes protagónicos. Las cuatro variables que entendemos más reveladoras para la descripción de este aspecto de nuestro subgénero son el sexo, la edad (joven-adulto-combinado), la dedicación (determinada-indeterminada) y los valores. La mayoritaria propensión

protagónica masculina de la novela clásica de aventuras era algo que quisimos matizar confrontándolo con las actuales historias. A pesar de que ya no está basculada hacia lo masculino, esta variable no llega al igualitarismo porcentual; siguen predominando los protagonistas varones, aunque cada vez más se intercala el coprotagonismo femenino en este tipo de historias. El factor de la edad de los protagonistas es un dato que se ha venido inscribiendo en la misma caracterización del subgénero; sin embargo, no faltan ejemplos en que ello no es así. Aun predominando los caso en que en que eso es así, no es la exclusividad de ese rasgo su nota más definitoria. Lo cierto es que abunda en el corpus el coprotagonismo de figuras adultas, lo que, por cierto, era ya característica propia de los relatos iniciáticos. Cosa parecida ocurre con la dedicación de los protagonistas. Con la identificación de esta variable se puede acceder a conocimiento de la caracterización más frecuente de los protagonistas en términos de vinculación con la empresa aventurera: si el protagonista asume como sujeto la gestión de las acciones o si estas sin que procedan de la determinación de su empeño: hasta qué punto los personajes principales revelan un *protagonismo directo* o un *protagonismo diferido*[13]. Y en última instancia, la variable de los valores protagónicos; sobre ello, importa determinar las cualidades alrededor de las cuales se categorizan los sujetos de la acción heroica. En la novela clásica eran los conceptos de "curiosidad" y "valentía" los que cualificaban a todos los protagonistas. La primera, en tanto que afán de conocimiento, deseo de saber, actitud de búsqueda; es esta cualidad la que desencadena, finalmente, la gestión de la aventura. La segunda, el concepto de valentía se relaciona con el esfuerzo, el aliento, el vigor, así como con la acción que excede las trivialidades del modelo de vida rutinario. Ambos valores están presentes en todos los protagonistas de nuestro corpus literario juvenil, si bien en ocasiones son relecturas del arquetipo heroico decimonónico.

g. Personajes antagónicos. Esta variable se relaciona directamente con la anterior en tanto que se verifican los contravalores correspondientes. El maniqueísmo de las novelas clásicas ha dado paso –ya se ha dicho– a mayores cotas de indistinción. Podemos anotar que la heteronomía, la ambición desmedida y las actitudes cobardes son pautas aún frecuentes en esta novela juvenil, aunque, naturalmente, la explicación de ella está sujeta a matices concretos de cada obra, difíciles de precisar ahora.

h. Focalización. A pesar de la abundancia de los estudios sobre esta instancia narrativa, para nuestro trabajo de descripción hemos seguido a Genette (1989 y 1993), cuando habla de focalización cero, focalización interna y focalización externa. La voz como instancia narrativa o como procedimiento de enunciación en el que se sitúa en narrador, ofrece dos posibilidades: la heterodiegesis y la homodiegesis; hemos considerado instrumentalmente suficiente estas distinciones para el trabajo de descripción sumaria del corpus, aunque estamos muy al tanto de la excesiva simplicidad que entrañaría abordar el estudio de la voz narrativa de una obra concreta con estas herramientas simples. Los matices, también aquí, resultarían necesarios y reveladores. Podemos dejar apuntado, no obstante, que la distribución de la voz narrativa en las novelas seleccionadas tiene una tendencia hacia la focalización interna, pero sin menoscabo de las otras: 20 novelas homodiegéticas, 12 con perspectiva heterodiegética y 7 con ambos puntos de vista simultaneados como consecuencia de la complejidad

[13] Acuñamos ambos conceptos para nominar las dos actitudes protagónicas que indicamos, y que podrían ejemplificarse en las actitudes de dedicación de algunos modelos clásicos: Jim Hawkins o el capitán Ahab, para la dedicación directa; y Robinson Crusoe o el profesor Aronax para la dedicación indeterminada o *protagonismo diferido*.

narrativa con que se concibieron. Asimismo, las marcas de la diegesis (narrador en 1ª o 3ª persona) también han de forma parte de los elementos de descripción de cada obra; en nuestro corpus predomina la tercera persona del singular, aunque con poca diferencia con respecto a la primera.

i. Narratario. Para nuestro estudio interesa verificar la presencia o la ausencia del narratario, así como su cualidad de implícito o explícito. En el ámbito de la progresiva complejidad narrativa del discurso narrativo juvenil a la que aludía Colomer (1998:265-285), la instancia denominada "narratario" evoluciona hacia rasgos de menor explicitud, pero manteniendo la presencia a toda costa. Podemos confirmar que la preponderancia de un narratario implícito o escasamente marcado es un rasgo identificativo de nuestra modalidad genérica en novelas destinadas a jóvenes de catorce años.

j. Exigencias de la enunciación discursiva. A propósito del grado de exigencia narrativa, también hemos comprobado una superioridad de ella en las novelas contemporáneas de género con respecto a las clásicas del siglo XIX: poliargumentalidad, encastamiento de narraciones interiores, encadenamiento de discursos así como confluencia discursiva de conflictos. Junto a estas frecuentes complejidades, hay –por contra– una clara tendencia al férreo capitulado predominantemente informativo y un promedio de 11,5 páginas por capítulo. La recepción de la novela a cargo de los jóvenes lectores se compone también de tendencias a la fragmentación –incluida la posibilidad de lectura fragmentada, por breves capítulos, sin deterioro de su seguimiento– y a la nítida conducción informada mediante capítulos bien identificados a través de significativos títulos concretos.

Por otro lado, en novela juvenil contemporánea de aventuras es de todo punto insoslayable el tratamiento de la intertextualidad. Resulta imposible encontrar una sola de esas novelas actuales que no se halle íntimamente relacionada con la vasta enciclopedia audiovisual de los lectores de hoy, en particular, los más jóvenes. Dicha apelación, por constante y por intensa, proporciona claves de lectura de primer orden y, además, interviene en los procesos de creación de personajes, ambientes, descripciones y tramas argumentales. En unas ocasiones para obviarlos –habitual en el caso de las descripciones–, en otras para imitarlos –sobre todo en lo referente a los ambientes y a los espacios narrativos–, y en algunas otras, para superarlos y actualizarlos –caso de las tramas argumentales y la selección de los personajes–. He ahí una influencia directa a la que se ven sometidos los escritores actuales de novelas juveniles de aventuras; la mediación de los discursos fílmicos ejerce su influencia determinante en los ámbitos receptivos y en los productivos.

En el seno de la instancia receptiva juvenil se produce un diálogo intertextual con discursos audiovisuales, que favorece el aligeramiento de la consistencia descriptiva de estas novelas. El autor deposita la confianza en la enciclopedia cultural de los lectores y apela constantemente a ella, incluyendo los materiales descriptivos del espacio entre lo consabido del imaginario aventurero. En otros términos: el autor implícito[14] ajusta su discurso al del lector implícito[15] que será quien dirima las condiciones del marco narrativo del relato en virtud de la activación de sus conocimientos previos acerca de los espacios y circunstancias contenidos en la trama novelesca.

7. Algunas conclusiones

Los rasgos caracterizadores de la modalidad del género, aquellos que determinan la adscripción de nuestras novelas al cuerpo de la novelística de

[14] Concebimos esta instancia como sujeto de la enunciación del discurso novelesco, que transmite mensajes para la recta interpretación de la historia, adelanta metanarrativamente rasgos del discurso, hace comentarios sobre los personajes, da informaciones de tipo erudito abiertamente teñidas de ideología. Por ello tiende a confundirse con el "autor empírico", del que debe ser distinguido claramente. Tendría los rasgos del intervencionismo, la reflexividad y la superomnisciencia. En otros términos, como decía Roland Barthes (2002) el que habla en el relato no es el que escribe la novela, y el que escribe novelas no siempre es el que es.

[15] Si damos por buenas las aproximaciones de Wolfgang Iser (1987), el lector implícito es la instancia inmanente de la recepción del mensaje narrativo configurada a partir del conjunto de lagunas, vacíos y lugares de indeterminación que las diferentes técnicas empleadas en la elaboración del discurso van dejando, así como por aquellas otras determinaciones de la lectura posible del mismo que subyacen en procedimientos como la ironía, la metáfora, la parodia, la elipsis, etc. Dentro de los posibles receptores del texto novelesco, esta es la variante más sutil, aunque es la única que se da en todos los textos narrativos sin excepciones.

aventuras, son determinantes para la elaboración de una poética del subgénero. Pero no lo son menos la coincidencia de rasgos estructurales que se aglutinan alrededor de las obras que seleccionamos. Cuarenta novelas juveniles –seleccionada de entre muchas más posibles– que pertenecen al ámbito de la aventura y el viaje son un material suficiente para constatar su pervivencia, suficiente para dedicarle estudios de descripción y caracterización que iluminen el panorama literario de la recepción juvenil de obras contemporáneas. Asimismo, creemos que también son adecuadas para ensayar una caracterización narratológica que dé cuenta de la especificidad de su naturaleza, además de invitar a nuevas investigaciones sobre las peculiaridades de su recepción entre los adolescentes y sus virtualidades en la confirmación o no de hábitos lectores.

Referencias bibliográficas

ALBADALEJO, Tomás (1986). *Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

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

BARDAVÍO, J. M. (1977). *La novela de aventuras*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

BARTHES, R. (2002). *Variaciones sobre la escritura*. Barcelona: Paidós Comunicación.

CAMPBELL, J. (2006). *El héroe de las mil caras*. México: Fondo de Cultura Económica.

CERVERA, Juan (1991). "La literatura de transición"; en *Monteolivete* nº 7, 141-151.

COLOMER, T. (1995). "¿Malos tiempos para la aventura?, *Peonza*, nº 34, 24-30.

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

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

GENETTE, G. (1998). *Nuevo discurso del relato*. Madrid: Cátedra.

ISER, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.

LUENGO ALMENA, J. L. (2010). "De 'lo otro' a 'lo nuestro': el viaje en la novela juvenil contemporánea de aventuras". *Primeras Noticias* nº 252, 9-14.

MARTÍN GARZO, G. (2001). *El hilo azul. La pasión de contar, el secreto placer de leer*. Madrid: Aguilar.

MERLINO, M. (1989). "La aventura es no dejarse morir", en *CLIJ* nº 4, 8-13.

PASCUAL, Emilio (1990). "La novela de aventuras"; en *CLIJ* nº 18, 8-13.

ROSALES, Emilio (2002). *Últimos viajes y aventuras*. Valencia, Pre-textos.

SAVATER, F. (1983). *La tarea del héroe*. Madrid: Taurus.

SAVATER, F. (1998). *Loor al leer*. Madrid: Crisol.

TODOROV, T. et alii (1988). *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco Libros.

VÁZQUEZ DE PARGA, S. (1999). *Los tebeos de aventuras en 200 portadas*. Barcelona: Glénat.

VÁZQUEZ DE PARGA, S. (2003). *Las novelas de aventuras en 250 portadas*. Barcelona: Glénat.

TÍTULO	
AUTOR	
EDITORIAL	

MODELO FICCIONAL	
Modelo de realidad efectiva	
Modelo de lo ficcional verosímil	
M. de lo ficcional no verosímil	

MARCO ESPACIAL	
Único/Plural	
Dominado/Indómito	
Abierto/Cerrado	
Próximo/Remoto	

MARCO TEMPORAL	
Antiguo/Actual/Indeterminada	

DESENLACE	
Positivo/Negativo	
Definido/Indefinido	

TIEMPO NARRATIVO (INTERNO)	
Lineal o Crónico/Discrónico	

PERSONAJES PROTAGÓNICOS	
Sexo: masculino/femenino	
Edad: joven/adulto/combinado	
Dedicación: Determinada/Indeterminada	
Valores protagónicos:	

PERSONAJES ANTAGÓNICOS	
Sexo: masculino/femenino	
Edad: joven/adulto/combinado	
Dedicación: Determinada/Indeterminada	
Valores antagónicos:	

FOCALIZACIÓN (Narrador...)	
Homodiegético/Heterodiegético	

NARRATARIO	
Implícito/Explícito	

NIVEL DE EXIGENCIA EN LA ENUNCIACIÓN	
Monoargumental/Poliargumental	
Encastamiento	
Encadenamiento	
Confluencia de conflictos	
Promedio pág./cap.	
Capitulado informativo/numérico	

MARCAS DE DIÉGESIS	
1ª/3ª personas	
Presente/Pasado	

APELACIÓN A ENCICLOPEDIA PERSONAL	
Metaliterarios	
Histórico-geográficos	
Científico-técnicos	
Fílmico-televisivos	

Cuadro 1: Instrumento para el análisis narratológico de las obras
(Muestra adaptada gráficamente para la ocasión)

Etxaniz, Xabier
"La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual", en *Revista OCNOS* nº 7, 2011, p. XX-XX. ISSN 1885-446X.

La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual[1]

Xabier Etxaniz
Universidad de Castilla-La Mancha

PALABRAS CLAVE:
Literatura, valores, lectura crítica.

RESUMEN:
La literatura, como indica Calvino, es un instrumento de autoconciencia de una sociedad, pero también de transmisión de valores. Desde los textos de tradición oral hasta la literatura moderna de hoy en día, determinados valores, ideas, pensamientos, han ido formando a los lectores. En este sentido los mediadores deben propugnar un pensamiento crítico y una conciencia ética.

ABSTRACT:
As Calvino said, literature is an instrument for society's self-consciousness, but at the same time, literature transfers some values. From the oral traditional literature up to nowadays literature, some ideas and values have been shaping the reader's education. For that reason, the work of mediators is very important in order to promote critical thought and ethical consciousness.

KEYWORDS:
Literature, values, reading critically.

A lo largo de la historia los dominantes siempre han utilizado diversos instrumentos para conseguir sus deseos. Tal y como comenta el profesor Daniel Cassany en su obra *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea* (2006), antiguamente -en tiempos de los romanos o en la Edad Media- se hacía uso de la fuerza para lograr dichos deseos; hoy en día, en cambio, en los estados democráticos se utiliza otra arma: el discurso.

> Es un arma sutil, versátil, poderosa. Puede convencer, seducir, enamorar, irritar o manipular. Es tan poderosa, que todos deberíamos saber utilizarla. (Cassany, 2006: 49).

El discurso, el uso del lenguaje, la fuerza de la palabra, cada vez tiene mayor peso en nuestra sociedad, en todos sus ámbitos, incluidos, cómo no, la cultura y la literatura.

El principal objetivo de las obras literarias es entretener, hacer disfrutar al lector, que goce con el argumento, el estilo, la poética del autor; pero, al mismo tiempo, es innegable la relación existente entre literatura y valores. Como muy bien indica el profesor Kortazar, la literatura sirvió para crear los estados, las naciones modernas, en Europa:

> Las naciones modernas han utilizado la literatura para crear su legitimidad, para hacerse ver entre las naciones. Por ello se han llamado Literaturas Nacionales aquellas que han surgido en Europa en la medida que han sido válidas para crear naciones. (Kortazar, 2002: 21).

Al mismo tiempo los argumentos de los textos literarios, e incluso la manera en que esos argumentos son narrados, transmiten toda una serie de ideas y valores. Algunas veces de una manera muy notoria, como podremos ver más adelante; otras muchas encubiertas, disfrazadas con un manto de falsa neutralidad. Y aunque este fenómeno se da en todos los géneros, es más notorio en el ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ). Tal y como indicó Sánchez Corral en un artículo muy interesante en los libros para niños destaca su intencionalidad moralizante (1992:528), al tiempo que Felicidad Orquín indicaba lo siguiente en un artículo sobre literatura y desarrollo de la personalidad:

> La literatura tiene un extraordinario poder de sugestión y todo gran lector sabe en qué medida los personajes de ficción han conformado su

* Fecha de recepción: 13/12/2010
Fecha de aceptación: xx/xx/2011

[1] Este artículo se enmarca en la labor del grupo de investigación UPV/EHU 10/100 – E.J./G.V. TIT 495 subvencionado por la UPV/EHU y el Gobierno Vasco.

> propia vida, su manera de sentir y de pensar (...) Esta fascinación de la literatura se acentúa cuando es un lector joven quien se enfrenta a lo imaginario. (Orquín, 1989: 15.).

La literatura, desde sus inicios, ha servido para transmitir unas ideas, unos valores concretos; a principios del siglo XX en Cataluña, la *Comissariat de Propagand* realizó una campaña a favor de la libertad frente al fascismo; idea que fue llevada a cabo también a lo largo de la Segunda República:

> la extensión de la cultura fue entendida entonces como uno de los grandes aliados ideológicos contra el fascismo. Y en este sentido, la II República fomentó la creación y difusión de los libros infantiles e impulsó la potenciación de la lectura. (García Padrino, 1992: 406.)

Durante ese periodo se pusieron en marcha campañas de alfabetización (al igual que décadas más tarde en Sudamérica) pero la represión que se dio en los primeros años del franquismo (tan solo en la enseñanza fueron "depurados" más de 50.000 enseñantes antes de acabar 1937) llegó a todos los ámbitos, incluida la lectura como se puede apreciar en esta norma de 23 de noviembre de 1943 sobre libros de lectura:

> Libros de iniciación a la lectura y escritura.- Habrán de desenvolver, en sus ejemplos, temas religiosos, patrióticos y del Movimiento, sin exclusión de ninguno de ellos. La parte gráfica responderá a lo expuesto, no debiendo faltar la bandera de España, las del Movimiento y los retratos del Caudillo y de José Antonio. (Cendán, 1986: 53.).

Unos años más tarde, en 1955, se publica un nuevo decreto (BOE, 1955-7-23) en el que se comentan las características y temática que deben tratar los libros para niños y jóvenes y en el que se puede apreciar claramente la intención ideológica de sus autores:

> Se evitarán (...) toda desviación del humorismo hacia la ridiculización de la autoridad de los padres, de la santidad de la familia y del hogar, del respeto a las personas que ejercen autoridad, del amor a la patria y de la obediencia de las Leyes. (...) los relatos que presenten a una luz favorable las reacciones antisociales, bien porque muestren el éxito logrado poniendo en juego los mecanismos de agresión al margen de las leyes, bien porque den de lo social una versión tendenciosa y errónea, a base de «grupos o partidas» en que se acumulen los instintos vindicativos o sus componentes y las posibilidades de triunfo amoral. (op. cit.: 57-58)

Unos autores, no lo olvidemos, que lograron el poder gracias a un golpe militar y que ahora solicitan el "respeto a las personas que ejercen autoridad" y critican "los mecanismos de agresión al margen de las leyes". Un claro ejemplo de querer utilizar todos los medios posibles –incluida la literatura- para sus fines.

Este uso que se ha dado de la literatura, sin embargo, ha persistido hasta nuestros días tal y como lo reconoció el propio Italo Calvino: "soy consciente de que el nudo de las relaciones entre política y literatura, contra el cual tropezábamos en nuestra juventud, aún no está desecho" (Calvino, 1983: 368).

Esta relación (política-literatura) o literatura-valores (en un sentido más amplio del término política) se puede apreciar en las obras de finales del siglo XX o contemporáneas. Bernardo Atxaga, por ejemplo, realiza una apuesta muy clara a favor de la cultura vasca en su obra *Behi euskaldun baten memoriak* (Pamiela, 1991) -*Memorias de una vaca*, S.M, 1992-, tal y como reconoce en una entrevista publicada en la revista *Argia* (12-1-1992, pp.46) en la que indicaba que lo que hace en esa novela es muy judío (…) "Ahí se muestra orgullo y una civilización. Una cultura entendida como concepto muy amplio y eso se da muy poco en el País Vasco".

Atxaga, en ese novela –al igual que lo hace en casi toda su obra literaria- aprovecha el hilo argumental para incluir diversas ideas, valores, maneras

de ver y pensar a través de anécdotas, comentarios o sucesos. Así, junto a la crítica velada que se realiza contra el fascismo, está la idea de desarrollarnos como personas, que seamos capaces de reflexionar, tener nuestras propias ideas, impedir que nos manejen. En otros casos, como en *Bambulo. Ternuako penak* (Erein, 1999) -*Bambulo. Amigos que cuentan*, Alfaguara, 2000-, las condiciones en las que se encuentra el protagonista (solo, en Terranova, entre los inuit,…) provocan toda una serie de situaciones que nos harán reflexionar sobre la violencia, a veces necesaria, otras no; las diferencias culturales o cómo una sociedad puede abandonar a sus mayores a una muerte segura. El escritor, a través de una novela de aventuras, busca entretener, pero también atrapar lo más hondo de nuestro ser, emocionarnos, hacernos pensar.

Otras muchas veces las ideas, los mensajes, que intencionada o no intencionadamente nos transmiten los autores (escritores e ilustradores), aparecen difuminados en la narración, en unas historias que, aparentemente, son "neutras". Pero el lenguaje, la terminología utilizada, los personajes, oficios, estereotipos que reflejan, etc. contribuyen a transmitir una manera de ver la vida, una manera de pensar, una ideología, unos valores concretos; y es que tal y como indica Asunción Lasaosa Zazu:

> La lengua expresa lo que pensamos y constituye un reflejo de nuestro entorno. Pero la sociedad cambia y muchas veces el elemento que tenemos para referirnos a ella, el lenguaje, no reacciona. Así la lengua se convierte en espejo de formas de vida pasadas y deja de tener correspondencia exacta con el colectivo del que parte y al que se refiere. (Citado por Inma Errea, 2003: 128).

La literatura frecuentemente refleja unos valores que son mucho más tradicionalistas que los que la sociedad tiene en ese momento, entendiendo por valores "creencias básicas a través de las cuales interpretamos el mundo y damos significado a los acontecimientos e, incluso, a nuestra propia existencia" (Yubero, S. et. al; 2004:10). Así, frente a la demanda social de igual entre géneros, por ejemplo, nos encontramos con que tanto en un trabajo de T. Colomer (1994) como en un estudio de la LIJ vasca (2001), se aprecia claramente una mayoría significativa de protagonistas principales masculinos (62,8% y 60,61% respectivamente) frente a los femeninos (29,5% y 18,18%), mientras que el 7,7% y 21,21% restante corresponde a grupos de protagonistas compuestos por chicos y chicas.

Olariaga, A. *Sudur puntan mundua.*

Otro tanto ocurre a través de las imágenes que acompañan los textos en las obras de LIJ, tal y como indica Senís Fernández (2006: 87) al hablar de los valores que se nos presentan de una manera sutil y cuyo contenido se nos ofrece a través de los paratextos; las ilustraciones en este caso. Es frecuente, en este sentido, ver escenas en las que el padre está sentado en el sillón, tranquilamente leyendo el periódico, mientras que la madre o la hija preparan la mesa. O consultas médicas en las que las mujeres son enfermeras y los doctores hombres (una práctica bastante común en la LIJ actual, en contra de la realidad social de nuestro entorno donde cada día es mayor la presencia de mujeres médicos –dándose el caso, en algunas universidades como la UPV/EHU en la que actualmente éstas son la mayoría del alumnado de medicina-).

Arrastalu, *Maripertxenta.*

Además no deja de ser sintomático que incluso en colecciones que tienen una clara función didáctica, como "¿Y qué?" de la Editorial La Galera –coeditada en las cuatro lenguas del Estado- en la que se trata desde un punto de vista literario diversos aspectos de nuestra sociedad (*Mi padre es ama de casa; Estoy gordito; Mi hermana es distinta; Soy adoptada; Vivo en dos casas*,...), esos mismos aspectos no se tienen en cuenta en los demás libros de la colección. Por ejemplo, *Estoy gordito*, libro escrito por Seve Calleja, trata el tema de la obesidad infantil, pero en ningún otro libro de la colección nos encontramos con niños gorditos, ni con chicas con el síndrome Down, padres que hacen las labores de casa, etc. Es decir, no incluimos en el "paisaje" de la obra aquellas ideas, aquellos valores que potenciamos porque inconscientemente seguimos trasladando a través de las obras unos valores más tradicionales. Este hecho, junto con el peso que la LIJ tiene en la enseñanza hace que sea muy importante el análisis y la reflexión en torno a los valores que trasmiten estas publicaciones.

Desde la tradición oral

Pero este interés por instruir, formar o adoctrinar tiene su origen en la literatura oral, la literatura tradicional que se ha transmitido a lo largo de los años de padres a hijos, a través de cuentos, refranes, sentencias, canciones... que se oían tanto en las plazas como alrededor del fuego en las cocinas.

En dichos cuentos, sentencias, juegos, etc. que se han transmitido oralmente había, frecuentemente, una crítica al sistema social, a los señores feudales, a los recaudadores de impuestos (burlados en muchos cuentos) y unas referencias llenas de humor e ironía que se han intentado suprimir al pasarlos a la escritura, tal y como lo indica la profesora Gemma Lluch (2000: 34):

> Amb el pas al paper escrit, és una versió la que es formalitza i només una la que coneix l'auditori; però, a més a més, el tipus de comunicació literària canvia radicalment perquè es produeix un pas a la lectura privada i s'exclou el públic que no sabia llegir. Com a conseqüència, hi ha un canvi de classe social i un canvi d'ideologia.

El cambio de clase social es notorio desde el momento en que la mayoría de estas narraciones al pasar a ser textos escritos tan solo podían ser leídos por la nobleza -posteriormente la burguesía- y la Iglesia. En el caso de algunas culturas, como en la vasca, por ejemplo, la mayoría de los recopiladores de cuentos tradicionales son curas (católicos o protestantes) que moldearon dichos textos incluyendo a personajes religiosos como la Virgen en lugar de hadas madrinas o diablos haciendo el papel de malvados. En una versión existente del conocido cuento oriental "Aladino y la lámpara maravillosa", titulado en euskara "*Lanpara poderosa*" y que el sacerdote anglicano W. Webster oyó narrar a Louise Lanusse, es el diablo quien intenta engañar al joven protagonista para que le consiga la lámpara maravillosa. Igualmente, en

el conocido cuento "*Marixor*", versión vasca de "la Cenicienta" recogida por el agustino Joxe Arratibel, es la Virgen, quien ayuda a la pobre chica y le regala los trajes con los que irá al baile.

Por todo ello no nos debe extrañar, como indica Rodriguez Almodovar (2000: 135) la ausencia de críticas a la Iglesia en estos cuentos populares, o la no presencia de actos y referencias sexuales. Otro tanto podríamos indicar en referencias a comentarios y críticas en contra del poder establecido, aunque es verdad que en todas las literaturas populares han persistido algunos cuentos en los que se mofa del poder. Así desde los cuentos sufís que tienen al célebre Nasrudin como protagonista hasta los chinos como "Tres triunfos sobre el terrateniente" o "El ingenioso campesino Ma Zi" (quien engañará por tres veces a los emisarios del potentado del pueblo) y su versión en vasco "*Peru gezurtia*" (publicada en castellano como *Pedro Pícaro*, La Galera, 1983) podemos apreciar cómo los pobres, gracias al ingenio y la astucia son capaces de dejar en una situación comprometida a los poderosos como hace Ma Zi cuando, estando atado a una piedra en una noche gélida y con un único chaleco como prenda, se dedica a levantarla para así a la mañana siguiente engañar al potentado Wang:

> -Este chaleco de punto que llevo encima es un tesoro que me dejó mi abuela. Se llama "Chaleco de Frío y de Calor". Con este chaleco siento calor en pleno invierno, ya lo está viendo, y frío, en los días más calurosos de verano (…)
>
> -Yo deseo tener este tesoro. Te ofrezco doscientos *liang* de plata. Y ni una sola palabra más.
>
> Ma Zi, fingiendo que no le quedaba otro camino, le dijo:
>
> -Puesto que usted tiene tanto interés de tener mi tesoro, se lo vendo en cuatrocientos *liang* de plata (…)
>
> El potentado Wang estaba muy feliz con su tesoro (…) Y sin más abrigo que éste, se fue muy ufano a la casa de su suegro desafiando al frío. La gente que lo veía pasar reventaba de risa. (…) Al sentir tanto frío y escuchar las carcajadas de la gente, comenzó a dudar de la autenticidad de su tesoro. Tiritaba tanto que sus dientes parecían castañuelas locas (…) Menos mal que a su concubina se le ocurrió hacerlo llamar por los lacayos. Así pudo salvarse de seguir haciendo el ridículo. (XX., 1981: 100-101).

Narraciones como ésta son la excepción, puesto que la mayoría de los cuentos que han llegado a nuestras manos han pasado, como indicaba la profesora Lluch, un cambio ideológico. A pesar de ello, o incluso teniendo ello en cuenta, compartimos la opinión de Luisa Abad González (2008: 40) cuando indica que:

> habría que rescatar aquellos cuentos tradicionales, que –modernizados y liberados de su carga clasista o sexista-, pudieran ser ejemplo en la transmisión de valores y en la definición de límites de conducta tan necesarios para los niños y los adultos.

Porque es verdad que estos cuentos transmiten unos valores estereotipados, pero también, como indica Bettelheim (1977), son necesarios y convenientes en la formación de la persona ayudándoles a superar traumas, miedos y dificultades.

En la rica tradición oral inglesa, con gran cantidad de canciones, como las conocidas *nursery rhymes*, también podemos encontrar ejemplos de textos tradicionales que han sido modificados. Por ejemplo, una conocida rima de J. Halliwell (mencionada por Tucker, 1991: 195) que dice así:

> O rare Harry Parry!
> When will you marry?
> When apples and pears are ripe,
> I'll come to your wedding,
> Without any bidding,
> And lie with your bride all night
>
> ("Oh, raro Harry Parry / ¿cuándo te casarás? / Cuando maduren las manzanas y las peras / vendré a tu boda/ sin invitación/ y dormiré toda la noche con tu novia")

En la segunda versión de esta cancioncilla hay una pequeña modificación en el último verso: "And dance with your bride all night", es decir, bailaré –en vez de dormiré- toda la noche con tu novia. A finales del siglo XIX, en cambio, aparece una tercera versión que dice "And dance and sing all the night" (bailaré y danzaré toda la noche), en la cual incluso han desaparecido las referencias a la novia.

Así, por lo tanto, podemos ver que desde la primera versión escrita por James Halliwell en 1842, que incluso fue censurada por tener algunos versos "interesantes pero demasiado explícitos para ser publicados", hasta la última de 1890 se han producido unos cambios que han ido cambiando el sentido y la función del original. Hecho que también se ha dado en otros ámbitos más conocidos de la literatura tradicional como pueden ser los cuentos de los hermanos Grimm, que desde su primera versión hasta la tercera (hubo dos versiones más que afectaron, sobre todo, al estilo y no tanto a los valores) sufrieron una serie de cambios en los que desaparecieron prácticamente todas las referencias sexuales y se suavizaron las escenas violentas; a pesar de lo cual muchas de las cuales, hoy en día, incluso nos parecen –debido a la influencia de versiones más refinadas de la factoría Disney- muy duras. Es el caso del final del conocido cuento "Cenicienta":

> Cuando llegó el día de la boda, se presentaron las falsas hermanas, deseosas de congraciarse con Cenicienta para participar de su suerte. Cuando los novios se encaminaron a la iglesia la mayor de las hermanas iba a su derecha, y la menor a su izquierda: entonces las palomas, de sendos picotazos, les sacaron un ojo a cada una. Después, cuando salieron, la mayor iba a la izquierda y la menor a la derecha: entonces las palomas, de sendos picotazos, les sacaron un ojo a cada una. Y de este modo, como castigo por su maldad y falsedad, quedaron ciegas para el resto de sus vidas. (Grimm, 1981: 192)

Otro tanto ocurre, con el final de "Blancanieves", cuento en el que la madrastra termina muerta al tener que bailar con unos zapatos incandescentes.

Pero no solo en los cuentos se han transmitido unos valores concretos. Frecuentemente en los refranes, cancioncillas e incluso fórmulas de las adivinanzas se reflejan toda una serie de valores:

> Adivina, adivinador,
> ¿Quién es ese gran señor?

O en el reto que se propone en otras adivinanzas: "adivíname, si eres hombre".

En el caso de los refranes, Resurrección María Azkue recopiló casi 3000 refranes vascos en su obra *Euskalerriaren Yakintza*, y entre ellos encontramos los siguientes refranes sexistas:

> *-Txakurrari hezurrak,*
> *emazteari gezurrak.*
> (Al perro huesos y a la mujer mentiras)

> *-Oiloa eta emaztea galtzen dira,*
> *etxetik urrun ibiltzen badira.*
> (La gallina y la mujer se pierden si están lejos de casa).

> *-Txakurra fidel azkeneraino,*
> *emaztea beste aldiraino.*
> (El perro, fiel hasta el final; la mujer hasta la próxima)

> *-Ama, zer da ezkontza?*
> *Alaba, da irautea, erditzea eta negar egitea.*
> (Madre, ¿qué cosa es casarse? Hijas, es hilar, parir y llorar).

> *-Andre zikin, etxe zikin.*
> (Mujer sucia, casa sucia).

> *-Emaztearen indarra, negarra.*
> (La fuerza de la mujer, el llanto).

> *-Senar duenak jaun badu.*
> (Quien tiene marido tiene amo)

Incluso hay una adivinanza que dice: ¿cuál es el mes del año que menos hablan las mujeres?, la respuesta, es febrero.

Hasta la literatura moderna, el caso de P. Zubizarreta.

Decía Italo Calvino (1983: 373) que la literatura es uno de los instrumentos de autoconciencia de una sociedad y al igual que en la literatura popular se transmitían (y transmiten) unas determinadas ideas, unos valores concretos, en literatura moderna actual también ocurre lo mismo. *Barro de Medellín* (Edelvives, 2009) de A. Gómez Cerdá, por ejemplo, es un claro ejemplo de una literatura que busca el fomento de la lectura y plantea la cultura como alternativa a la violencia, a la delincuencia. *El beso de Sahara* de Gonzalo Moure (S. M., 2006), es otro ejemplo de obra escrita con una clara finalidad: acercarnos a la realidad del pueblo saharaui.

Son muchas las obras y autores que a través de sus historias nos transmiten una manera de ver el mundo, un deseo de que reflexionemos e intentemos mejorar a través de la lectura de textos literarios. Es el caso de la obra literaria de Patxi Zubizarreta, autor, entre otras muchas, de historias como *Usoa, hegan etorritako neskato* (Erein, 1999) - *Usoa, llegaste por el aire*, Edelvives, 2008- o *Pikolo* (Alberdania, 2008) dos obras muy dispares y que analizaremos a continuación como ejemplos de buena literatura que transmite unos valores determinados.

Usoa… narra la historia de una niña africana que es abandonada por su madre y la envía en avión a Europa, "a un país donde haya comida y paz"; ahora, en clase, la profesora habla del cuco y cómo es "un pájaro granuja, desvergonzado y aprovechado" porque pone sus huevos en los nidos de otros animales y son éstos quienes tienen que cuidar de ellos. Usoa –Paloma, en castellano-, no puede sino hacer una comparación entre el cuco y su madre y se pregunta por las razones que llevan a algunas aves (y personas) a hacer lo que hacen.

Zubizarreta inicia la narración en clase, a través de unos comentarios de la profesora y cómo se sienten identificados algunos de los alumnos con los comentarios de la profesora ("El cuco, al igual que otras muchas aves, viene de África en primavera. Entonces todos te han mirado a ti", p. 5; "el cuco estudió durante siete años en la escuela y, en todo ese tiempo, aprendió solo a decir cucú. Entonces todos habéis bajado la cabeza y habéis mirado (…) a los que andan un poco mal en Matemáticas" p. 6), pero el lector, a través del uso de segunda persona realizado por el narrador, sabe que hay una niña que no solo es la protagonista de la historia, sino que además es la destinataria de la narración, logrando así una mayor identificación y un mayor acercamiento a ella. Así cuando comienza a hablar de la madre de allí, la de África, el narrador no sólo justifica su actuación sino que por una parte nos muestra cuál es la crudeza del día a día en algunos territorios y por otra cómo actuó ante ello la madre de Usoa: "Te envió desde África porque allí había hambre, y guerra, y porque por el hambre y por las balas, moría mucha gente. Es posible que a estas alturas incluso tu madre y tu familia hayan desaparecido." (p. 18). Pero el momento más emocionante –y a su vez con un mayor peso en la historia- es la lectura de la carta escrita por la madre de Usoa, un texto en el que se explica cómo tras muchos sacrificios han tenido que vender sus riquezas para comprar un billete:

> He pedido un billete para un país donde haya comida y paz.
>
> A mi pequeña le he dicho que allí la esperará su tío. No es verdad, pero ella se ha alegrado y yo estoy segura de que alguien la recogerá y la cuidará.
>
> Su nombre es Kasai y la quiero más que a las niñas de mis ojos. ¡Les pido que cuiden de Kasai! (p. 23).

El cuento termina con una pregunta, un interrogante, que Usoa planteará a la maestra: "¿Quién sabe por qué actúa así la mamá del cuco? A lo mejor tiene sus razones." (p. 26) y esa pregunta que

queda en el aire es la manera en que el autor ha elegido para que nos replanteemos muchas cuestiones, desde la situación en que viven en África (u otro continente) con las guerras, el hambre, la injusticia… hasta nuestra propia actuación, cómo valoramos a los otros sin conocimiento, las causas que pueden obligar a actuar a otras personas.

Otro tanto podríamos decir sobre las numerosas obras escritas por este mismo autor y que nos acercan al mundo árabe. *Arroza eta tinta*, *-Arroz y tinta-* (Erein, 2006), por ejemplo, nos muestra a una anciana que ha venido del desierto y convive con su nieta mientras espera que le realicen una operación; *Bakarrik eta Buztangabe*, *-Solo y Sincola-* (S. M., 2002), por su parte nos acerca al mundo de los inmigrantes árabes que cada verano cruzan nuestras carreteras.

En *Pikolo* (Alberdania, 2008) –*Pikolo*, Lóguez, 2010-, por su parte, Zubizarreta muestra toda una serie de ideas, valores y reflexiones en torno al terrorismo en el País Vasco. Narrado en primera persona nos enseña la realidad de cada día de Manuel, un niño de siete años, hijo de un guardia civil que es destinado en un pequeño pueblo del País Vasco. Manuel nos habla de su madre que se ha quedado en Cáceres, de las diferencias y parecidos entre los niños de su antigua escuela y los de la nueva, de su vida cotidiana en el cuartel… pero también habla de los problemas que tiene con un niño, Kepa, que le llama Pikolo mongolo, un niño que no duda en chantajearle y pedirle un impuesto por pasar el puente o que intenta hacerle la vida imposible; pero junto a Kepa, Eba, hermana del anterior y compañera de clase, ocupa un lugar esencial en la vida –y el corazón- de Manuel.

En la obra se muestra, desde la inocencia y la mirada de un niño, la violencia y los abusos que se dan en la sociedad:

> Ha sonado como un disparo. ¡Pum! Y nada más oír el disparo, el corazón se me ha puesto como una moto y he salido a toda pastilla. De pronto he aparecido en la escuela y estaba empapado en sudor y me he dado cuenta de dos cosas:
>
> Una: De que no me había muerto y que todavía seguía existiendo. De que no ha sido un atentado, porque no se han oído las sirenas y no había humo. Porque no tenía el cuerpo ensangrentado ni dolorido (p. 24)

Y esa misma mirada infantil es la que juega inconscientemente con la violencia, la que no separa claramente ficción y realidad, juego y peligro:

> Me he subido al armario y he cogido la pistola, esa pistola negra, fría, pero yo me he quedado blanco, como si me hubiera subido la fiebre, y estaba sudando.
>
> Me he colocado enfrente del espejo y me he apuntado con el arma pero yo a quien veía era a Kepa. (p. 55)

En un contexto en el que Manuel siente el cariño y la simpatía de Eba y el odio y enfrentamiento de Kepa, los lectores se encuentran con que el padre de Eba y Kepa es un preso que dice que a él "no le gustan los policías pero que hay que respetar a las personas, y a los hijos de los policías también" (p. 78).

Las tres semanas que narra la historia terminan con un atentando contra la casa cuartel, atentando en el que muere un guardia civil y el padre de Manuel resulta herido, al igual que Manuel –en el brazo- y también Kepa, que casualmente pasaba cerca del edificio.

Manuel y su padre vuelven a Cáceres y al dejar el País Vasco se nota un pequeño cambio en la actitud de su padre hacia esa tierra al tiempo que Manuel desea mantener la relación iniciada con Eba. El Pikolo del inicio de la narración, se convierte en el Piccolo de su padre, tal y como le indica éste en la última frase de la novela: "Piccolo mío (…) ¿Sabes que 'piccolo' en italiano quiere decir pequeño?" (p. 97).

Zubizarreta reivindica la persona por encima de ideas y políticas; todos los protagonistas de la novela tienen su personalidad y a través de la narración nos acercamos a sus miedos, sus odios, sus deseos o sus sentimientos. El autor logra así que tomemos una actitud frente a la violencia, reivindicando, al mismo tiempo, el valor de la literatura para transmitir unas ideas, para hacer reflexionar o proyectar unos valores (algo muy parecido a lo que ocurre en la novela *Sara izeneko gizona* (Pamiela, 1996) –*Un espía llamado Sara*, S.M., 1996- de Atxaga cuando habla de lo absurdo de la guerra, del sin sentido que es que unas personas que podrían ser amigos y reírse junto estén matándose entre ellos).

Y es que como indica Iris Zavala

> Un texto literario es un agente importante en la transmisión de la cultura; en definitiva nos proyecta las imágenes (identidades e identificaciones) mediante las cuales los seres humanos configuramos nuestras vidas y actitudes, que se le comunican y transmiten a las generaciones posteriores. (Iris Zavala, 1993: 48.)

la literatura nos hace sentirnos miembros de una comunidad, de una cultura, pero también es un instrumento que contribuye a formarnos; lo que Teresa Colomer (2010) denomina como función socializante de la LIJ. La manera de mirar al mundo, de ver las cosas, nuestra formación como individuos se inicia con las primeras nanas, los primeros cuentos, las historias y los juegos de nuestra niñez. Gracias a ellos podemos comprender mejor nuestro alrededor, situarnos en una comunidad y ser miembros de ella. La LIJ nos servirá para ser partícipes de todo un mundo de costumbres, hechos e incluso metáforas comunes; así mientras que las tradiciones de los indios americanos les enseñan que ellos no poseen la tierra, sino que es la tierra quien les posee, en nuestra sociedad relacionamos al lobo con la maldad, al zorro con la astucia… y en la cultura china les enseñan a vivir con los fantasmas al mismo tiempo que nos transmiten una ideas y unos valores concretos. Y es que, como indica Jose Manuel de Amo (2008: 290):

> La literatura de tradición oral es un complejo sistema literario con muchas fortalezas, pero también con enormes debilidades, que entran en contradicción con los valores de una sociedad democrática, plural y crítica en la que vivimos.

El reto de los mediadores se centrará, por lo tanto, en ser conscientes de la función ideológica de la literatura y actuar en consecuencia, buscar aquellas obras que transmitan los valores que defendemos y ser críticos –potenciar una lectura crítica- en el caso de aquellas obras literarias, tanto de la literatura tradicional como moderna, que propugnan unos valores en contra de la sociedad democrática, plural y justa que buscamos. Porque el texto literario es un excelente elemento de formación, individual y colectiva, que permite plantearnos preguntas y reflexionar sobre nuestra sociedad, "una reflexión crítica sobre los problemas que en este mundo se suscitan, (…) un conocimiento a la vez crítico, relacional y, por qué no, placentero" en palabras de Antonio Mula (2007: 155); más aún en el caso de la Literatura Infantil y Juvenil producción que en palabras de Senís Fernández (2006: 80) cumple a la perfección "estas condiciones –atractivo, riqueza en temas y potencialidad en debates y actividades posteriores a la lectura, familiaridad con el lector, literaridad-".

Compartimos, por tanto, la opinión de las profesoras del Grupo Electra (2008: 22) cuando indican que

> Es necesario, pues, desde la educación obligatoria dotar a los estudiantes de herramientas cognitivo-afectivas (elaborar, clarificar y fundamentar desde el punto de vista propio, valorar el de los demás, rebatirlo, ponerse efectivamente en

el papel del otro, etcétera) que les ayuden a cuestionarse determinadas formas de conducta que se van consolidando en nuestras sociedades y que son injustas e insolidarias.

En este sentido obras como las de P. Zubizarreta, comentadas anteriormente, además de ser placenteras para el lector pueden ser, al mismo tiempo, adecuadas a la hora de dotar a los estudiantes dichas herramientas y un claro ejemplo de la importancia que tiene la lectura literaria en la educación en valores, porque, al igual que tampoco es inocente la educación Giroux (2001), tampoco lo es la lectura y todas las obras literarias transmiten unos determinados valores, reforzando o rechazando estereotipos, propugnando una determinada cultura y formando a los lectores.

Referencias bibliográficas

ABAD GONZALEZ, L. (2008) "¿Es útil la literatura de tradición oral en la sociedad del siglo XXI?" en CERRILLO, P y SANCHEZ ORTIZ, C. *La palabra y la memoria (Estudios sobre Literatura Popular Infantil)*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 25-42.

ATXAGA, B. (1991) *Behi euskaldun baten memoriak*, Iruñea-Pamplona: Pamiela.

(1992) *Memorias de una vaca*, Madrid: S. M.

(1996) *Sara izeneko gizona*, Iruñea-Pamplona: Pamiela.

(1996) *Un espía llamado Sara*, Madrid: S. M.

BETTELHEIM, B. (1977) *Psicoanálisis de los cuentos de hadas.* Barcelona: Crítica.

CALVINO, I. (1983) *Punto y aparte*. Barcelona: Bruguera.

CASSANY, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

CENDAN PAZOS, F. (1986) *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España (1935-1985).* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruiperez.

CERDA, H. (1978) *Literatura infantil y clases sociales*. Madrid: Akal.

COLOMER, T. (1994) "A favor de las niñas", *CLIJ* 57, 7-24.

(2010) *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.

De AMO, J. M. (2008) "La literatura popular de tradición infantil en la formación inicial de maestros" en CERRILLO, P y SANCHEZ ORTIZ, C. *La palabra y la memoria (Estudios sobre Literatura Popular Infantil)*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 277-295.

EISNER, M. (1995) «Planetized Entertainmet», *New Perspetives Quartely* 12:4

ERREA, I. (2003) *Literatura eta harrikoa*. Iruñea: Pamiela.

ETXANIZ, X. (2001) "Ideologia haur literaturan", *EGAN* 2001-1/2, 137-158.

GARCIA PADRINO, J. (1992) *Libros y literatura para niños en la España contemporánea.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruiperez.

GIROUX, H. A. (2001) *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

GRIMM, J. y W. Grimm (1981) *Cuentos*. Madrid: Alianza, 4ª edición.

GRUPO ELECTRA (M. Gárate, I. Tejerina, Mª A. Melero, E. Echevarría y R. Gutiérrez) (2008) "En torno al sexismo y la enseñanza de textos argumentativos y narrativos", *OCNOS* 4, 21-34.

HOLLINDALE, P. (1988) "Ideology and the Children's Book", *Signal*, 3-22.

KORTAZAR, J. (2002) *Diglosia eta euskal literatura*. Donostia: Utriusque Vasconiae.

LOTMAN, J. (1977) «The dynamic model of semiotic systems», *Semiotics* 21, 193-210.

LLUCH, G. (ed.) (2000) *De la narrativa oral a la literatura per a infants*. Valencia: Edicions Bromera.

MARTINEZ-MENCHEN, A. (1971) *Narraciones infantiles y cambio social*. Madrid: Taurus.

MULA, A. (2007) "Algunas reflexiones, creencias y utopías en torno a identidad, lecturas, patrimonio e interculturalidad" en CERRILLO, P.; CAÑAMARES, C. y SANCHEZ, C. (2007) *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 149-160.

ORQUIN, F. (1989) "La nueva imagen de la mujer" *CLIJ* 11, 14-19.

(1995) "Estereotipos en los libros no sexistas", *24º Congreso Internacional del IBBY*, Madrid: OEPLI, 106-108.

RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (2000) «Los otros cuentos. El humor en los cuentos populares» en LLUCH, Gemma (ed.) (2000) *De la narrativa oral a la literatura per a infants*. Valencia: Edicions Bromera, 133-161.

SENÍS FERNÁNDEZ, J. (2006) "Valores y lectura(s)", *OCNOS* 2, 79-90.

SHAVIT, Z. (1999) «La posición ambivalente de los textos. El caso de la literatura para niños» en IGLESIAS SANTOS, Montserrat (ed.) *Teoría de los polisistemas*. Madrid: Arco/Libros, S.L., 147-181.

STEPHENS, J. (1992) *Language and ideology in Children>s fiction*, London and New York: Longman.

TUCKER, N. (1991) *The child and the book*. Cambridge: Cambridge Unicesity Press. Canto edition-reprinted.

TURIN, A. (1995) *Los cuentos siguen contando*, Madrid: horas y HORAS.

XX. (1981). *La Princesa Pavo Real. Cuentos populares chinos*. Beijing: Ediciones en lenguas extranjeras.

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

ZABALBEASCOA, P. (2000). «Contenidos para adultos en el género infantil: El caso del doblaje de Walt Disney» en Ruzicka, V. et. al. (ed.) (2000) *Literatura infantil y juvenil: tendencias actuales en investigación*. Vigo: Universidad de Vigo, 19-30.

ZAVALA, I. (coord.) (1993) *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana) I. Teoría feminista. Discursos y diferencias. Enfoques feministas de la Literatura Española*. Barcelona: Antrophos-Dirección General de la Mujer.

ZUBIZARRETA, P. (1999) *Usoa, hegan etorritako neskatoa*, Donostia: Erein.

(2008) *Usoa, llegaste por el aire*. Zaragoza: Edelvives.

(2008) *Pikolo*, Alberdania: Irun.

(2010) *Pikolo*, Salamanca: Lóguez.

Sanjuán Álvarez, Marta
"De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia", en *Revista OCNOS* nº 7, 2011, p. XX-XX. ISSN 1885-446X.

De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia[1]

Marta Sanjuán Álvarez
XXXXXX

PALABRAS CLAVE:
Educación literaria, experiencia lectora, componentes emocionales de la lectura, investigación etnográfica.

KEYWORDS:
Literary education, reading experience, emotional components of reading, ethnographic research.

RESUMEN:

Esta investigación parte de la hipótesis de que las prácticas más habituales de educación literaria están poniendo el énfasis en los aspectos cognitivos del proceso lector y en la literatura como hecho cultural e histórico, a costa de marginar una faceta esencial en la relación entre la literatura y el lector: el componente emocional, la experiencia individual de la lectura.

La finalidad principal es la de *analizar, a partir de las opiniones de profesores y alumnos, cómo se vive la experiencia de la lectura literaria en la escuela.* Se ha utilizado una metodología de investigación etnográfica en contextos educativos, con un diseño cualitativo-interpretativo. Los informantes han sido un grupo de jóvenes filólogos y un grupo de alumnos de Magisterio, todos ellos de la Universidad de Zaragoza, y un grupo de profesores de Literatura de Educación Secundaria de Aragón. Mediante entrevistas abiertas, grupos de discusión y cuestionarios semi-estructurados se han obtenido abundantes datos de carácter descriptivo, así como sobre creencias y percepciones de alumnos y profesores, que se han categorizado para su interpretación y que han confirmado, en términos generales, la hipótesis inicial.

ABSTRACT:

This research is based on the hypothesis that the most common literary educational practice places emphasis on the cognitive aspects of the reading process as well as on literature as a cultural and historical fact, leaving aside a main feature of the relationship between literature and the reader: the emotional component, the individual experience of reading.

The main aim has been *to analyse, from the opinions of teachers and students, how literary reading is experienced at school.* The methodological option has been the ethnographic approach in educational contexts, with a qualitative-interpretative design. The data have been obtained from a group of young philologists, a group of students of the Teachers Training Degree, both groups studying at the University of Zaragoza, and a group of teachers of literature in secondary schools in Aragon. By means of open interviews, discussion groups and semi-structured questionnaires, a large amount of descriptive data, as well as information about students' and teachers' beliefs and perceptions, have been obtained and then categorized to attain an interpretation. The initial hypothesis has been confirmed in general terms.

1. Finalidad del estudio. Objetivos y preguntas de investigación.

La orientación investigadora de este trabajo consiste, fundamentalmente, en un análisis de lo que puede significar *la experiencia literaria como transformación del lector* en sus múltiples dimensiones vitales, afectivas, estéticas y éticas, con una atención especial al lector adolescente, así como una revisión de hasta qué punto se han considerado estas *facetas emocionales* de la lectura literaria en el ámbito escolar.

La **HIPÓTESIS** es que *las prácticas más habituales de educación literaria podrían estar poniendo el énfasis en los aspectos cognitivos del proceso lector y en la literatura como hecho cultural e histórico, a costa de marginar una faceta esencial en la relación entre la literatura y el lector: el componente emocional, la experiencia individual de la lectura, la posibilidad de que la literatura transforme al lector.*

Desde esta visión compleja de la lectura literaria se ha desarrollado un diseño de investigación etnográfica educativa que pretende describir cómo alumnos y profesores *viven, conciben y valoran* la educación literaria y la experiencia de la lectura en el con-

* Fecha de recepción: 11/03/2011
Fecha de aceptación: xx/xx/2011

[1] Este trabajo es una síntesis de la Tesis Doctoral. El Proyecto de Tesis fue aprobado por el Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales (Universidad de Zaragoza) en 2008. Dirección de la tesis: Dr. Antonio Mendoza Fillola (UB). Codirección: Dra. Rosa Tabernero Sala (UZ).

texto escolar, fundamentalmente en la Educación Secundaria. Se trata, en definitiva, de dar la voz a los propios interesados, alumnos y profesores.

Aunque la formación de un lector literario abarca ámbitos diversos como el familiar, el social y el escolar, se ha profundizado en el contexto escolar; los demás contextos están presentes en su interacción constante con el escolar. El análisis se ha centrado en la Educación Secundaria porque parecía interesante investigar hasta qué punto es real ese supuesto descenso del hábito lector en la adolescencia, y en caso de ser así, analizar las causas y el peso que los factores metodológicos pudieran tener en ello. Por otra parte, es en esta etapa donde más conciencia de "crisis" se vive con respecto a los modelos metodológicos para la educación literaria, crisis que se remonta, al menos, a la década de los 70, y que ha dado lugar a un eclecticismo didáctico tanto en los contenidos de los Currículos oficiales como en las propuestas metodológicas.

La finalidad no es realizar análisis cuantitativos sobre hábitos lectores de la población escolar o universitaria, sino un análisis descriptivo e interpretativo de la experiencia de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia.

En síntesis, la **FINALIDAD PRINCIPAL** del estudio es:

Analizar, a partir de las opiniones de profesores y alumnos, cómo se vive la experiencia de la lectura literaria en la escuela: en qué medida la selección del canon formativo y las actividades desarrolladas para la educación literaria tienen en cuenta las facetas emocionales del proceso lector, y muy especialmente, contribuyen a que la lectura literaria se convierta, para los jóvenes lectores en formación, en una vía fundamental de conocimiento del mundo y de construcción de su identidad.

Esta finalidad se ha plasmado en una serie de **OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN** que diferencian los tres sectores de sujetos informantes: 1) alumnos del CAP; 2) alumnos de la Diplomatura de Maestro; 3) profesores de Literatura de Educación Secundaria.

1) Objetivos de la investigación con los alumnos del CAP, licenciados en Filología Hispánica.

1. Analizar, a partir del discurso autobiográfico de jóvenes universitarios que optaron por la Licenciatura en Filología Hispánica, la educación literaria recibida en el contexto escolar (Primaria y Secundaria), tanto desde una perspectiva descriptiva como valorativa.
2. Analizar, a partir de las propuestas que estos jóvenes filólogos hacen para mejorar la enseñanza de la literatura, las creencias y percepciones que tienen sobre cómo debería ser la educación literaria.
3. Indagar cuáles fueron las circunstancias y factores decisivos que originaron su afición a la lectura y su posterior vocación filológica. ¿Se dan unas pautas recurrentes? Valoración específica de los aspectos emocionales de la lectura.
4. Valorar la influencia que ejerció el contexto escolar en esa afición a la lectura literaria, en comparación con otros contextos (familiar, amistades, bibliotecarios), y en especial el papel de los maestros y profesores de literatura como mediadores.
5. Valorar, de manera específica, en qué medida la educación literaria recibida condujo al disfrute lector y a una experiencia profunda de la lectura.
6. Analizar sus itinerarios de lectura. Análisis de la presencia de los distintos tipos de canon: peso de los libros infantiles, juveniles, clásicos, literatura contemporánea, otro tipo de

lecturas. Tipos de libros que se citan como "hitos" en su experiencia lectora. Libros y circunstancias de lectura que supusieron algún tipo de dificultad lectora o rechazo.

2) Objetivos de la investigación con los alumnos de 2º de Educación Primaria de la Diplomatura de Maestro.

7. Cuantificar y valorar la proporción entre los que se declararan lectores, poco lectores y no lectores.
8. En el caso de los poco lectores y no lectores, analizar las razones que se alegan y su descripción del aprendizaje literario vivido en el contexto escolar.
9. Analizar los tipos de libros que se citan como "hitos" en su experiencia lectora.

3) Objetivos de la investigación con los profesores de Literatura de Educación Secundaria.

10. Analizar las concepciones y creencias de un grupo de profesores de Secundaria acerca de la educación literaria, las dificultades que afrontan en su tarea y sus propuestas para la mejora.
11. Valorar su grado de satisfacción con respecto a los textos seleccionados, a las actividades de formación y a los resultados de su actividad docente.
12. Analizar, desde la experiencia de los profesores, los procesos de la lectura literaria de los adolescentes en el contexto escolar, sus gustos lectores, sus hábitos de lectura, sus dificultades y sus logros.
13. Valorar en qué medida los profesores consideran que la educación literaria que se proporciona en las aulas de Secundaria conduce al disfrute lector y a una experiencia profunda de la lectura.

Las **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN** planteadas se resumen en dos:

¿Favorece la educación literaria que reciben los niños y adolescentes el descubrimiento de la experiencia lectora y el componente emocional de la lectura? ¿Adquiere la literatura un papel determinante en su formación como individuos y como entes sociales y culturales?

2. Metodología y diseño de la investigación. Sujetos del estudio. Fases de trabajo. Descripción del proceso de recogida y análisis de datos.

La **OPCIÓN METODOLÓGICA GENERAL** adoptada es la *investigación etnográfica en contextos educativos*. Me sitúo en un tipo de investigación etnográfica que utiliza el discurso en primera persona (documentos personales, autobiografías, relatos de vida, diarios, técnicas introspectivas, entrevistas) como manera de indagar en la memoria, en la experiencia vivida, en las circunstancias en que se dieron determinados procesos de aprendizaje.

Los fines generales de la etnografía son, en síntesis, "examinar los comportamientos en su contexto para descubrir lo que significan, por qué ocurren y las funciones que desempeñan" (Van Lier, 1988: 11). El objetivo es, por tanto, *describir* y *explicar* o interpretar los fenómenos. Los datos recogidos son relevantes dentro del contexto en que se han producido y los modelos explicativos se derivan de los datos, no a la inversa (Cambra, 2003). El objetivo de la *etnografía educativa* es aportar datos descriptivos de los ámbitos educativos, de las actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos, de las complejas perspectivas y actividades de los profesores y los alumnos con vistas a obtener explicaciones y patrones de comportamiento (Hammersley, 1985. Cit. por Arnal, del Rincón, Latorre, 1999: 200).

Se ha optado por este paradigma de investigación porque es el que más se ajusta a los objetivos del trabajo, encaminado a investigar qué circunstancias y factores educativos y socioculturales parecen influir en la iniciación lectora y desarrollo de la competencia literaria, indagados a través de cómo los viven los protagonistas de la realidad educativa (alumnos y profesores). En este caso, los informantes son profesores de literatura de Educación Secundaria o futuros profesores, y lo que interesa es no sólo los datos que se desprenden de su descripción de la realidad educativa, sino su capacidad de reflexión a partir de la experiencia vivida, sus valoraciones y creencias acerca de lo que es o, en su opinión, debería ser, la educación lectoliteraria.

Puesto que el fenómeno de la iniciación lectora y formación de un lector literario no se circunscribe únicamente al contexto educativo, sino que se enmarca en un contexto sociocultural más amplio del que surgen las representaciones sociales e individuales de la lectura, los objetivos de este trabajo entroncan también con ciertas líneas de investigación de la sociología y la etnografía de la lectura, desarrolladas especialmente en Francia desde principios de los 90 a través de técnicas biográficas e introspectivas (entrevistas abiertas, historias de vida, historias de lectura).

El **DISEÑO DE INVESTIGACIÓN** es cualitativo-interpretativo. Los objetivos de la investigación dirigían hacia una estrategia de recogida de datos que permitiera el discurso autobiográfico, dentro del cual se da ese fluir del recuerdo y de la reflexión subjetiva a partir de las vivencias. M. J. Albert (1996: 192) especifica la utilidad que tiene en las ciencias sociales el llamado "método biográfico": "Este método permite a los investigadores sociales contar con un testimonio subjetivo del individuo, de sus experiencias, de su visión particular frente a la plasmación de una vida que es reflejo de una época, de unas normas sociales y de unos valores compartidos con la comunidad a la que pertenece el sujeto." Los documentos autobiográficos o *relatos de vida* permiten obtener una visión profunda de las experiencias vitales de las personas, dentro de su contexto sociocultural. El sello distintivo es que hayan sido escritos o contados desde un punto de vista retrospectivo y específico, es decir, desde el lugar en el que se instala el autor en relación con la experiencia acumulada en su vida (M. J. Albert, 1996: 187-88).

Para el diseño de la investigación se ha optado por **TRES GRUPOS DE INFORMANTES**, a los que se asocian distintos instrumentos de recogida de información:

1. **55 alumnos del CAP** (cuestionario escrito semi-estructurado).
2. **111 alumnos de Magisterio** (cuestionario escrito semi-estructurado).
3. **11 profesores de Literatura de la Educación Secundaria** (entrevistas orales y grupos de discusión).

Se desechó la posibilidad de un cuarto grupo de informantes, el de los alumnos de Educación Secundaria, por dos motivos: en primer lugar, consideré que el análisis de las experiencias como lectores de los alumnos de Secundaria había quedado ya reflejado en las rememoraciones que los alumnos del CAP y de Magisterio habían hecho de su aprendizaje literario en la Educación Primaria y Secundaria, no tan lejanas en el tiempo, especialmente de la etapa de Secundaria, como para suponer que se pierden o distorsionan experiencias de alto grado de significatividad.

Por otra parte, existen ya otros trabajos de investigación realizados con lectores adolescentes que analizan, algunos con gran rigor estadístico, los hábitos de lectura de los adolescentes españoles. Para el análisis de los proce-

sos de lectura en adolescentes contaba, además, con algunos trabajos más descriptivos, en este caso tanto españoles como de otros países de nuestro entorno europeo, que, con un enfoque más cualitativo, abordan la caracterización del lector adolescente y su manera de leer. Se trataba, por tanto, de profundizar y completar algunas líneas de investigación ya abiertas en la bibliografía existente acerca de la lectura literaria y la educación literaria en la infancia y la adolescencia, en ningún caso de repetir modelos de investigación ya realizados.

La recogida de información se ha dado en **tres fases**, que detallo a continuación:

1ª fase (alumnos del CAP, jóvenes filólogos)

Una primera fase del trabajo de investigación se realizó durante el curso 2003-2004 para el DEA, dirigido por la doctora Rosa Tabernero. El trabajo se tituló *Análisis de las circunstancias y factores educativos y socioculturales que influyeron en la iniciación lectora y desarrollo de la competencia literaria de un grupo de jóvenes filólogos, indagados a través del discurso autobiográfico*[2].

Como es evidente, se trata de alumnos que en algún momento de su educación primaria y secundaria han desarrollado una clara vocación lingüística y literaria, que les ha hecho optar por la carrera de Filología Hispánica. La capacidad de análisis en estos alumnos es notable, tanto por edad como por formación. Se optó por un grupo bastante numeroso de informantes (55 personas) con vistas a intentar descubrir pautas recurrentes en cuanto a algunos de los temas fundamentales de las preguntas de investigación: ¿Hay unos factores determinantes en el proceso de desarrollo de un lector literario competente? ¿Qué peso adquieren los factores emocionales? ¿Qué papel ejerció el contexto escolar en el desarrollo de su afición lectora y competencia literaria? ¿Qué valoración hacen estos jóvenes filólogos del modelo de enseñanza de la literatura que han vivido (historicismo), modelo todavía, en gran medida, vigente?

El grupo elegido no pretende ser una muestra de validez estadística. Sin embargo, todos los informantes comparten una serie de circunstancias vitales (interés excepcional por la lengua y la literatura que les ha llevado a estudiar Filología Hispánica) y educativas (por su edad similar han vivido unos contextos educativos semejantes) que los hacen adecuados como informantes de los temas investigados. Aunque los estudios etnográficos asignan una validez interpretativa a los datos particulares dentro de su contexto y no aspiran, por tanto, a la generalización de sus interpretaciones, sí que admiten la *transferibilidad* de las conclusiones mediante el estudio de casos en profundidad, comparándolos con otros, a fin de *generar patrones*.

Así pues, el diseño de investigación planteado orientaba hacia **una estrategia de recogida de datos que reuniera los siguientes requisitos**:

- que permitiera el discurso autobiográfico, puesto que se trata de obtener una descripción y valoración detallada de las experiencias personales de los informantes acerca de su iniciación y desarrollo del proceso lector;
- que fuera lo suficientemente abierta como para propiciar el libre fluir de la memoria, pero que a la vez centrara el recuerdo y la reflexión en unos temas preestablecidos, que permitieran sistematizar después el análisis y la categorización de los datos;
- que, sin ser una entrevista en términos rigurosos (discurso oral) se aproximara a lo que es una entrevista semi-estructurada, es decir, un libre fluir del pensamiento al hilo de las preguntas que el entrevistador va haciendo;

[2] Presenté una pequeña parte de este estudio al V Seminario Internacional de "Lectura y Patrimonio", organizado por la UCLM en Cuenca, los días 25 a 27 de octubre de 2006. Se publicó como "Análisis del canon formativo de un grupo de jóvenes filólogos" en el volumen *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (2007), coordinado por P. C. Cerrillo, C. Cañamares y C. Sánchez.

- que la actividad misma de preguntar y responder se pudiera realizar en una simultaneidad espacial y temporal con todo el grupo de informantes, y que quedara una constancia escrita de las respuestas.

En síntesis, se optó, como **técnica de recogida de información**, por **un cuestionario abierto o semi-estructurado que intenta recabar información de tipo introspectivo y retrospectivo**. El cuestionario ideado se aproxima mucho a la *entrevista cualitativa estandarizada*:

> La *entrevista estandarizada* se construye según cuestiones cuidadosamente redactadas y organizadas. Su contenido y secuencia se repite en todos los entrevistados. Esta modalidad es apropiada cuando se desea reducir la variación de cuestiones sobre un tema entre diferentes entrevistadores. Permite obtener datos más sistemáticos y conclusiones más generales. (Colás, 1994: 261).

Cuestionario dirigido a los alumnos del CAP

1. ¿En qué ha consistido la enseñanza de la literatura que has recibido? Descripción, valoración y propuestas de cambio.
2. ¿Cómo, en qué circunstancias, surgió tu afición a la lectura?
3. ¿Qué títulos de libros recuerdas con especial agrado o te dejaron una huella especial?
4. ¿Qué libros te resultaron difíciles de leer o recuerdas con desagrado?

El **proceso de análisis de los datos** ha seguido básicamente el modelo general propio de la investigación cualitativa, tal como lo describen Goetz y Le Compte (1984. Cit. por Colás, 1994: 252 y por Cambra, 2003), que va del análisis de los datos a la teorización (descubrimiento y manipulación de categorías abstractas), y conlleva una serie de operaciones para llegar a una progresiva reducción de los datos. Siguiendo el modelo de Wittrock (1984), se parte de un primer nivel de análisis ("retrato narrativo") en el que se van identificando aspectos relevantes para las preguntas de investigación planteadas y se van asignando categorías a los datos, hacia un segundo nivel más abstracto en el que se establecen vínculos clave entre manifestaciones análogas del mismo fenómeno, se buscan patrones de generalización, se sistematizan categorías y relaciones entre categorías, se construyen modelos explicativos para cada unidad y, finalmente, para el conjunto de unidades. Con todo ello se llega a una síntesis de resultados o conclusiones y a la discusión de dichos resultados con apoyo de la teoría.

El contenido de las respuestas a los cuestionarios se "parceló", para su análisis y categorización, de acuerdo con las cinco cuestiones clave en que se centran las preguntas de investigación:

1) *Descripción y valoración de la enseñanza de la literatura que se ha recibido*;
2) *Propuestas para la mejora de la enseñanza de la literatura*;
3) *Cómo, en qué circunstancias, surge la afición a la lectura*;
4) *Títulos recordados con especial agrado, que dejaron huella especial*;
5) *Títulos recordados como difíciles o con desagrado*.

Una vez distribuidos los textos bajo los epígrafes de las cinco cuestiones clave, se hizo un primer análisis descriptivo-interpretativo de cada fragmento, y se asignaron unas "etiquetas" o categorías que sirvieron para ir agrupando fenómenos semejantes e ir reduciendo los datos, tan diversos y ricos en detalles, a unas categorías manejables. En un proceso progresivo de reducción de los datos, de la observación de fenómenos semejantes se han ido deduciendo unos patrones recurrentes (por ejemplo, cómo se valoran los diferentes aspectos metodológicos que van apareciendo en la descripción de la enseñanza de la literatura) y de ahí se han

ido derivando conclusiones cada vez más abstractas en relación con las preguntas de investigación planteadas.

2ª fase (profesores de literatura de Educación Secundaria).

Tras esa primera indagación en la experiencia vivida del aprendizaje literario por los alumnos del CAP, el interés de la investigación se centró en las opiniones y creencias de los profesores de literatura de Educación Secundaria. Mediante entrevistas orales y grupos de discusión (Krueger, 1991), la recogida de información se ha centrado en las opiniones de los profesores acerca de los objetivos para la educación literaria, sus criterios para la selección del canon, el grado de satisfacción o insatisfacción con el trabajo desarrollado, sus opciones metodológicas, previsiones de futuro, etc.

Los sujetos informantes son 11 profesores de Institutos de Educación Secundaria de Zaragoza, Huesca y Teruel, todos ellos con una larga experiencia profesional (de entre 12 y 35 años), a los que se ha entrevistado individualmente, en pareja o mediante la técnica de los grupos de discusión, a lo largo de los cursos 2008-09 y 2009-10. Se ha seguido un esquema semi-estructurado para dirigir hacia las preguntas de investigación relevantes, y especialmente hacia el análisis del peso que los factores emocionales pueden adquirir en la educación literaria. Las entrevistas se grabaron y fueron transcritas para facilitar el análisis, que ha seguido el mismo proceso de progresiva reducción y categorización de la información ya detallado en la fase 1ª del trabajo.

Las categorías de análisis se han elaborado a partir del discurso de los profesores, y se han agrupado en **cuatro bloques temáticos**, que se corresponden con los cuatro objetivos de investigación previstos para este grupo de informantes:

1) *Concepciones y creencias de los profesores acerca de la educación literaria y la enseñanza de la literatura en el contexto escolar*
2) *Análisis de las actividades formativas y de los criterios de selección del canon formativo.*
3) *Caracterización de los adolescentes como lectores, desde la experiencia de los profesores.*
4) *Educación literaria y experiencia lectora. Papel de la literatura en la formación de los adolescentes como individuos y como entes sociales y culturales.*

El análisis de las creencias y concepciones de los profesores de literatura me ha permitido profundizar en facetas de su tarea docente muy relevantes para investigar cómo se aborda la educación literaria en el contexto escolar. Me ha interesado, de una manera especial, analizar el grado de satisfacción o frustración de los profesores de literatura, no sólo en lo relacionado con los distintos enfoques metodológicos vigentes hoy en día, sino con otros muchos factores, tanto "internos" -motivados por las dificultades intrínsecas al proceso del aprendizaje literario-, como "externos" -orientación de las materias desde el punto de vista administrativo, currículos, tiempo disponible, tipo de alumnado-. De la percepción de las insuficiencias o carencias en su labor que los profesores demuestran surgen distintas propuestas de innovación o mejora para el futuro, de más o menos alcance y posibilidades de realización, e incluso algunas teñidas de un cierto tinte de "utopía inalcanzable". Los datos abarcan toda una serie de facetas complejas sobre la lectura literaria, la sociología de la lectura adolescente, la experiencia lectora en el aula y la importancia de los factores emocionales de la lectura literaria, la educación literaria y el fomento de los hábitos lectores en el marco escolar.

En el análisis se ha procurado mantener un enfoque descriptivo, sin entrar en valoraciones, aunque las opiniones de los profesores son contrastadas con lo que propone la teoría y con mi propia propuesta razonada. En cualquier caso,

las variadas situaciones educativas que quedan reflejadas en las entrevistas ponen de relieve la pobreza que supondría el caer en un reduccionismo didáctico de tipo prescriptivo acerca de lo que "debería ser" la educación literaria.

3ª fase (alumnos de 2º de Educación Primaria de la Diplomatura de Maestro).

En un tercer momento consideré pertinente realizar otro tipo de análisis con informantes alumnos de Magisterio, que podían aportar datos complementarios acerca de la experiencia de la lectura literaria en la escuela. Contaba para ello con cuestionarios similares al planteado a los alumnos del CAP, contestados al inicio del curso por varios grupos de alumnos de "Didáctica de la Lengua y la Literatura" de 2º de Educación Primaria, desde la promoción 2004-05 hasta la actualidad (promoción 2010-11). El número total de informantes es de **111 alumnos**, de los cuales me han interesado fundamentalmente los que se declaran "no lectores" o "poco lectores (lectores ocasionales)" **(49 alumnos).** El cuestionario utilizado es similar al diseñado para los alumnos del CAP, al que se añade una pregunta dirigida a que el alumno se autoconceptúe como lector habitual, lector ocasional o no lector:

Cuestionario dirigido a los alumnos de Magisterio

1. ¿En qué ha consistido el aprendizaje de la lengua y de la literatura que has realizado? Descripción, valoración y propuestas de cambio.
2. ¿Te consideras lector?
3. ¿Cómo, en qué circunstancias –según el caso-, surgió tu afición a la lectura / tu falta de afición?
4. ¿Qué títulos de libros recuerdas con especial agrado o te dejaron una huella especial?
5. ¿Qué libros te resultaron difíciles de leer o recuerdas con desagrado?

El objetivo principal del análisis, en este caso, es el de profundizar en *los motivos que aducen para su condición de no lectores* o *poco lectores*. A la vez, estos informantes me permiten obtener datos más recientes, referidos a alumnos universitarios que, por edad, han estudiado ya plenamente su Educación Primaria y Secundaria en el sistema escolar de la LOGSE y la LOE.

El **análisis** ha seguido el mismo proceso de progresiva reducción de los datos, aunque simplificado. En un primer momento se leyeron todos los cuestionarios para etiquetar como "lector", "poco lector (o lector ocasional)" o "no lector" a cada uno de los informantes. Seleccionados sólo los pertenecientes a las dos últimas categorías, se clasificaron las respuestas de acuerdo con cinco cuestiones clave:

1. *Qué factores parecen haber influido en su falta de interés por la lectura*;
2. *Qué papel ejerció el contexto escolar en el desarrollo de su condición de "poco lectores" o "no lectores"*;
3. *Qué valoración hacen estos jóvenes estudiantes de Magisterio del aprendizaje literario que han vivido*;
4. *Qué tipo de títulos son recordados con especial agrado, o dejaron huella especial*;
5. *Qué tipo de títulos son recordados como difíciles o con desagrado, y qué tipo de dificultades se alegan*.

3. Marco teórico

La investigación desarrollada se enmarca en una línea de innovación e investigación educativas que cada vez está adquiriendo más relevancia: la que se refiere a la importancia de los **factores emocionales en el aprendizaje**.

Si la dimensión emocional del aprendizaje es relevante en cualquier situación de aprendizaje, considero que lo es de una manera especial en lo que afecta al aprendizaje lector y literario, y ello en una doble relación mutua:

- la que se refiere al **papel que las emociones del alumno-lector pueden desempeñar en el aprendizaje literario**,
- la que se refiere al **papel que la literatura puede representar en la construcción de la identidad personal y el desarrollo integral de los individuos**.

Una revisión en profundidad de lo que significan conceptos como *lector*, *texto*, *proceso de interacción entre el texto y el lector* o los propios conceptos de *literatura* y *lectura literaria*, podría sentar unas nuevas bases para la educación literaria, la cual debería considerar con amplitud no sólo los procesos cognitivos, sino también todos los procesos emocionales que intervienen en ese intercambio o *transacción* que se produce entre un texto determinado y un lector individual.

El análisis de los factores emocionales relacionados con los aprendizajes lingüísticos y literarios constituye una línea de reflexión fecunda en la que se inscriben autores que tanto en el marco escolar español como en otros países han tenido una repercusión considerable. No parece, sin embargo, que estas ideas hayan tenido un efecto más allá del manifiesto o declaración de intenciones Ni los currículos oficiales, atiborrados de contenidos en el área de Lengua castellana y literatura, especialmente en la Educación Secundaria, ni las tradiciones metodológicas predominantes en la enseñanza literaria, ni la concepción de los manuales escolares, favorecen una educación literaria que explore en profundidad la dimensión emocional del aprendizaje literario como uno de sus *ejes vertebradores*.

La Estética de la recepción han puesto de relieve el papel protagonista del lector como receptor activo que pone en marcha una serie de *habilidades cognitivas complejas que dan lugar a la interpretación del texto literario*. La lectura literaria se concibe como un proceso abierto de interacción entre el texto y el lector, en el que resulta fundamental el *intertexto lector*, definido por A. Mendoza (2001, 2004, 2005, 2006) como *el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector.* No ha recibido tanta atención, sin embargo, la *dimensión afectiva o emocional* de la lectura literaria.

Son múltiples los factores que pueden influir en la relación alumnos-literatura, puesto que lo que ocurre en el aula no puede aislarse de todo un entorno social, cultural, político y económico que ejerce una influencia decisiva sobre la vida escolar, tanto de manera visible (currículos educativos, recursos, formación de los profesores, etc.) como invisible (creencias, representaciones sociales y escolares sobre la lectura y la literatura, contextos familiares de los alumnos, estructuras culturales dominantes en la sociedad actual en general). El marco teórico desarrollado recoge las tres grandes dimensiones que, a mi modo de ver, reúne la lectura literaria en el contexto escolar:

La dimensión individual de la lectura literaria:

Aborda el análisis del proceso lector en general y de la lectura literaria en particular. A partir de autores tan diversos como L. Vygotsky (1930; 1934), L. Rosenblatt (1938/1995), P. Salinas (1948), C. S. Lewis (1961), B. Bettelheim (1976), J. Bruner (1986), C. Sarland (1991), A. Chambers (1991; 1993; 1995); L. Sánchez Corral (1995; 2003a; 2003b), M. Petit (1999; 2001; 2008), J. Larrosa (2003), A. Mendoza (1998; 2004; 2005, 2006, 2010), R. Tabernero y J. D. Dueñas (2003) y C. Cuesta (2006), entre otros, se presenta el concepto de *experiencia de la lectura* como modelo teórico complementario al de la competencia lectora y literaria, y se revisan los factores que pueden influir en el gusto por la lectura y en la creación del hábito lector.

La lectura literaria como *creadora de sentido*, como *vía de conocimiento del*

mundo y de la construcción de la propia identidad, o como *práctica liberadora*, constituyen las principales dimensiones de la experiencia lectora, y están presentes tanto en las historias de lectura de los lectores anónimos que han *vivido* la lectura, como en la rememoración autobiográfica que numerosos escritores hacen de sus experiencias de lectura más tempranas[3]. La lectura convierte al lector en una suerte de escritor de sí mismo, dice M. Petit en un estudio sobre jóvenes lectores (1999: 34). La capacidad de construir experiencia personal a partir de la experiencia simbolizada en el texto literario es la principal fuente de satisfacción para el lector. Pero hay distintas maneras de leer, y no todas conducen a esa experiencia vital. El punto de partida tiene que ser el esfuerzo de cada individuo por ordenar sus recursos -su experiencia pasada con la vida y con el lenguaje literario, sus necesidades y preocupaciones actuales, un estado de ánimo específico y otros elementos- en relación con la página impresa. "Nadie puede leer un poema por nosotros", resume expresivamente Rosenblatt (1938/1995; trad. 2002: 60).

De todo el marco teórico acerca de la experiencia de la lectura y la dimensión emocional de la lectura literaria se deriva la idea fundamental de que la literatura puede contribuir decisivamente no sólo al desarrollo psíquico del individuo, al ayudarle a extender su experiencia racional y emocional de sí mismo y de la realidad mediante la actividad creadora de la imaginación, sino también al desarrollo social, pues la literatura constituye una de las herramientas culturales fundamentales para desarrollar una conciencia más lúcida del mundo y de la realidad humana, una conciencia socialmente compartida. Sin embargo, el papel de la lectura en la construcción de la propia subjetividad parece curiosamente desconocido o subestimado por los mediadores del libro, señala Petit (2001: 41). Durante mucho tiempo se ha privilegiado una concepción instrumental, formalista, pretendidamente "científica" de la lectura literaria, y se ha rehuido en la enseñanza de la literatura toda experiencia de lectura subjetiva.

La tarea de crear experiencia de lectura en el aula no está exenta de dificultades. En realidad la experiencia de la lectura es un acontecimiento que tiene lugar en raras ocasiones: "[…] sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia" (Larrosa, 2003: 39-40). Esta *imprevisibilidad* de la experiencia de la lectura puede hacer difícil el aprovechamiento pedagógico del concepto, ya que, aparentemente, son realidades irreconciliables.

Otros factores pedagógicos que han dificultado el desarrollo de una verdadera experiencia de la lectura en el aula son los que se derivan de determinados enfoques metodológicos que no favorecen la lectura personal de los alumnos, ese lento proceso de apropiación del sentido desde las lecturas subjetivas e impresionistas de los receptores, bien porque se adscribe *desde el principio* a los textos un sentido canónico, sancionado por la crítica, bien porque se sujeta al alumno a todo un protocolo de lectura excesivamente dirigido que dificulta, cuando no impide totalmente, la expresión de la voz personal del lector. La transposición de los modelos de *competencia lectora* o *competencia lecto-literaria* al aula puede favorecer el referirse a los jóvenes lectores como "lectores incompetentes" o "poco competentes", "ingenuos", "incapaces", "no lectores", etc., cuando los profesores comprueban que los alumnos "no comprenden" lo que leen, sin advertir que muchas veces esa incomprensión se genera a partir de unos modelos teóricos previos sobre la comprensión lectora que convierten la lectura en un "despliegue de 'procedimientos', 'procesos' que los alumnos

[3] He explorado este tema en M. Sanjuán (2007), "El discurso literario en la construcción del sujeto: la escritura autobiográfica como fuente de información", en *Lenguaje y Textos*, 26, dic. 2007, pp. 63-78.

deben efectuar a la hora de enfrentarse a un texto" (Cuesta, 2006: 14). Sólo si, como profesores, consideramos que puede haber una diversidad en los modos de apropiación del sentido de los textos, y que en realidad todas las lecturas están "contaminadas" por los presupuestos estéticos e ideológicos del lector, dejaremos de culpabilizar a los jóvenes lectores por esas lecturas subjetivas. Ello no supone que el profesor renuncie a ofrecer unos saberes culturales sobre los textos. El papel del profesor consistiría, más bien, en "escuchar" cómo los alumnos leen e interpretan esos textos para hacerles reflexionar sobre los sentidos que han construido y hacerles avanzar desde unas lecturas emocionales o impresionistas hacia otros modos de apropiación más racionales que se apoyan en diversos conocimientos que sólo la escuela puede proporcionar.

En definitiva, las prácticas pedagógicas de la lectura literaria encierran una paradoja inicial entre las ideas previas que socialmente se mantienen acerca de la literatura y de lo que significa ser lector, por un lado, y las tareas escolares que se asignan a la lectura, por otro, tal como señala Juan Mata:

> Mientras aceptamos que ser lector incumbe a la propia experiencia y que la emoción se hace presente desde el momento en que se abre un libro, el acceso a los textos literarios se produce en las aulas de manera académica, anodina, desentendida del mundo. Se produce así una contradicción entre los propósitos declarados y las tareas escolares, de modo que la literatura, lejos del vitalismo y la transgresión que se le asigna, queda reducida a una simple materia de estudio. (J. Mata, 2010: 112).

La dimensión social y cultural de la lectura y la literatura:

No podemos aislar el proceso lector de toda una gama de representaciones sociales y culturales sobre la lectura, en función de cómo se ejerce, sobre qué tipo de material o con qué finalidad. Las transformaciones sociales de las últimas décadas han influido, sin duda, en la manera en que hoy en día se ejerce la actividad lectora. Leer ya no es tanto *leer un libro literario o de ensayo de principio a fin*. Hay nuevos modos de leer, favorecidos por la multiplicación de materiales impresos y soportes tecnológicos para los textos. Y así, junto a esa idea interiorizada culturalmente de lo que constituye la *verdadera lectura* encontramos toda una serie de lecturas cortas y discontinuas, que no suelen computarse en las encuestas y que se englobarían en la categoría de lecturas *poco legítimas* o *poco declarables* (Lahire, 2002. Trad. 2004: 166-167).

Desde planteamientos teóricos tales como la historia de la lectura, la sociología y la etnografía de la lectura, especialmente aquellos estudios centrados en los jóvenes lectores (G. Lluch, 1996, 2007, 2010; J. Bahloul, 1998; M. Petit, 1999, 2001; C. Détrez, 1999; G. Montes, 2001a, 2001b; B. Lahire, 2002; A. Díaz-Plaja, 2002; T. Colomer (Coord.), 2008; T. Colomer y M. Manresa, 2008, entre otros), se intenta una aproximación al lector adolescente actual, tanto en lo que se refiere a sus gustos lectores como a la posibilidad de que los adolescentes hayan desarrollado unos *modos de leer* característicos, fruto de unas prácticas lectoras nuevas.

Profundizar en los vínculos que nuestros alumnos sostienen con la lectura y la literatura puede abrir unas nuevas perspectivas para la educación literaria. La selección del canon formativo no parece una tarea que pueda definirse sin tener en cuenta a los lectores individuales o al margen de los horizontes estéticos en los que se mueven los lectores adolescentes de hoy. Aunque uno de los objetivos esenciales de cualquier educación literaria sea el de guiar a los alumnos para que sean capaces de leer literatura de calidad, es decir, *literatura* y no cualquier otra cosa, es indudable que, como en cualquier aprendizaje, tiene que haber

una progresión. La cuestión clave es si la narrativa juvenil actual, cercana en temas, personajes y estética a los gustos de los lectores adolescentes, pero de calidad literaria a veces dudosa, puede servir para establecer puentes hacia otras lecturas de más calado. La elección de los textos, por otra parte, no es una cuestión inseparable del *tratamiento didáctico* que se desarrolle con esos textos, fundamentalmente la manera de abordar su lectura.

La dimensión escolar de la lectura literaria:

En un tercer apartado del marco teórico se presenta una revisión de distintas propuestas didácticas, desarrolladas en nuestro país y en otros países, que tienen en cuenta de una manera u otra la dimensión emocional de la lectura literaria y consideran la educación literaria desde planteamientos que favorecen el desarrollo personal de los jóvenes lectores y la construcción de sus identidades individuales y sociales.

De todo este marco teórico se desprende la idea de que *el componente emocional es intrínseco al acto de lectura*, no un mero "añadido" o concesión al enfoque cognitivo habitual para hacer de la lectura algo más "lúdico" o "placentero". Sin la implicación emocional del lector no es posible la interpretación. La intuición primera del texto, la primera reacción, aunque tenga un carácter impresionista y emocional, puede ser muy valiosa. Esa primera lectura impresionista y emocional de los alumnos-lectores debería constituir el punto de arranque de todo proceso de lectura literaria, *en cualquier nivel educativo.* Luego habrá que analizar y desarrollar esa intuición, con ayuda de herramientas de racionalidad y conocimiento literario.

4. Para concluir

Hay que entender la educación literaria como un proceso progresivo que arranca en la más tierna infancia, incluso antes de leer, y se va afianzando y haciendo más elaborada conforme los lectores desarrollan maneras de leer más complejas para textos también progresivamente más complejos. La observación etnográfica desarrollada aporta datos específicos sobre los itinerarios lectores y aprendizajes literarios realizados por los alumnos informantes en el contexto escolar desde donde les alcanza la memoria que permiten valorar hasta qué punto la educación literaria que se practica en las aulas de Primaria y Secundaria contribuye a crear o consolidar hábitos de lectura, o, en su caso, detectar qué factores pueden estar incidiendo en la falta de arraigo del hábito lector al pasar a la vida adulta.

Los datos obtenidos señalan que tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria se están desarrollando algunas prácticas de aula que sí van en la dirección apuntada como deseable para destacar el componente emocional de la lectura literaria. Pero para que la educación literaria que reciben los niños y adolescentes favorezca el descubrimiento de la experiencia lectora y para que la literatura adquiera un papel determinante en su formación como individuos y como entes sociales y culturales esas prácticas aún resultan insuficientes.

Aun admitiendo el peso evidente que determinados factores externos (tiempos escolares, espacios, recursos, currículos, etc.) puedan tener en los resultados obtenidos en cuanto a la promoción de la lectura, la sensación de crisis y de frustración que se vive en el terreno de la enseñanza de la lectura y de la literatura desde hace varias décadas puede estar motivada, además, por prácticas que se alejan de la verdadera naturaleza del proceso de lectura -especialmente de la lectura literaria-. Los enfoques metodológicos todavía dominantes, sobre todo en la Educación Secundaria, siguen favore-

ciendo un acercamiento excesivamente formalista o conceptual al texto literario que fácilmente deja fuera las conexiones personales entre el lector y el texto. Este tipo de acercamiento a la literatura posiblemente no estimula la lectura personal, la que establece unos vínculos emocionales profundos entre los contenidos temáticos del texto, sus valores éticos y sociales, representados a veces vívidamente a través de las situaciones humanas que viven los personajes, y los conflictos o situaciones que viven los lectores concretos -niños o adolescentes que están formando su personalidad, su concepción de la realidad social y sus pautas de comportamiento-, lo cual no significa tratar estos contenidos éticos al margen de las características estéticas de la obra.

Los objetivos o finalidades asignados al aprendizaje literario han perdido de vista, en gran medida, unos fines educativos de carácter general, dirigidos al desarrollo integral de los individuos. La convicción de los profesores acerca del papel insustituible de la literatura en el desarrollo emocional de los niños y los jóvenes -que conllevaría la construcción de su identidad individual y cultural, el desarrollo de su capacidad de comprensión de la realidad social e histórica a la que pertenecen, el refuerzo de la creatividad y desarrollo del pensamiento crítico, su apertura hacia otras formas de vida y de convivencia-, debería orientar el establecimiento de unas nuevas bases en las que asentar un enfoque de la enseñanza de la literatura que no se limite a la adquisición de nociones sobre el hecho literario o destrezas de carácter "técnico", sino que recupere la dimensión *humanizadora* que le corresponde. La indefinición con respecto a las finalidades de la educación literaria en todos los tramos educativos lleva aparejada una falta de criterio claro con respecto a todos los demás elementos que configuran el currículo: selección de contenidos, enfoques metodológicos, selección de los textos, disponibilidad de horas reales en el apretado currículo escolar para la lectura literaria, recursos didácticos disponibles, criterios y procedimientos de evaluación de las competencias lecto-literarias, etc.

Urge, a mi modo de ver, retomar el debate sobre la función de la literatura en la sociedad actual y, más concretamente, sobre el papel de la literatura en el sistema educativo presente y futuro. Urge revisar si la escuela contribuye a formar lectores independientemente de las circunstancias familiares y sociales de las que éstos provengan. Urge, en definitiva, retomar la eterna cuestión: ¿Para qué sirve la literatura? ¿Seguimos teniendo, hoy, necesidad de la literatura?

Como señala Juan Mata (2010), educación y lectura constituían un emparejamiento indudable hasta hace poco, quizá hasta la década de los 70, en que empezó a cobrar fuerza la sensación de crisis en la enseñanza de la literatura y de las humanidades en general. La educación se consideraba la puerta de acceso al caudal de los libros, y por tanto, de la gran cultura, cuyo fruto era la emancipación individual y social. Pero esa consideración humanista de la educación y la lectura no constituye ya la principal referencia de los discursos pedagógicos o literarios.

Esta perspectiva humanista para la educación literaria que defiendo a lo largo de todo el trabajo se puede sintetizar en la idea de que la educación debe contribuir a que cada individuo "llegue a ser quien es", parafraseando el título del reciente libro de Emilio Lledó (2009) sobre el sentido de educar. Considero que la literatura puede desempeñar un papel insustituible en ese ideal de *llegar a ser quien se es.* Seguimos teniendo, hoy quizás más que nunca, esa misma *necesidad de la literatura* de la que habla el profesor Lledó:

Uno de los prodigios más asombrosos de la vida humana, de la vida de la cultura, lo constituye esa posibilidad de vivir otros mundos, de sentir otros sentimientos, de pensar otros pensares que los reiterados esquemas que nuestra mente se ha ido haciendo en la inmediata compañía de la triturada experiencia social y sus, tantas veces, pobres y desrazonados saberes.

La literatura no es solo principio y origen de la libertad intelectual, sino que ella misma es un universo de idealidad libre, un territorio de la infinita posibilidad. Los libros son puertas que nadie podría cerrarnos jamás, a pesar de todas las censuras. Solo una censura sería realmente peligrosa: aquella que, inconscientemente, nos impusiéramos a nosotros mismos porque hubiéramos perdido, en la sociedad de los andamiajes y los grumos mentales, la pasión por entender, la felicidad hacia el saber. (Lledó, 2009: 125)

Referencias bibliográficas

ALBERT, M. J. (1996): "La biografía y autobiografía como modalidades metodológicas de investigación cualitativa", en LÓPEZ-BARAJAS, E. (Coord.) (1996): *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid, UNED, pp. 187-197.

ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1999), *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.

BAHLOUL, J. (1998. Trad. 2002), *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. México: FCE.

BETTELHEIM, B. (1976. Trad. 1977), *Psicoanálisis de los cuentos de hadas.* Barcelona: Crítica.

BRUNER, J. (1986. Trad.1988), *Realidad mental y Mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

CAMBRA, M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier-CREDIF.

CHAMBERS, A. (1991. Trad. 2007), *El ambiente de la lectura.* México: FCE.

CHAMBERS, A. (1993. Trad. 2007), *Dime. Los niños, la lectura y la conversación.* México: FCE.

CHAMBERS, A. (1995. Trad. 2008), *Conversaciones. Escritos sobre la literatura y los niños*. México: FCE.

COLÁS, P. (1994): "La metodología cualitativa", en COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1994): *Investigación educativa.* Sevilla: Alfar.

COLOMER, T. (Coord.) (2008. Trad. 2009), *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.

COLOMER, T. y M. MANRESA (2008), "Lecturas adolescentes: entre la libertad y la prescripción", en A. CAMPS y M. MILIAN (Coords.), *Miradas y voces.* Barcelona: Graó, pp. 119-130.

CUESTA, C. (2006), *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

DÉTREZ, Ch. (1999), "Una encuesta longitudinal sobre las prácticas de lectura de los adolescentes", en B. LAHIRE (Comp.), (2002. Trad. 2004) *Sociología de la lectura.* Barcelona: Gedisa, pp. 85-105.

DÍAZ-PLAJA, A. (2002), "El lector de secundaria", en VV.AA. (2002), *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 12. Zaragoza: ICE UZ, pp. 171-197.

KRUEGER, R. A. (1991), *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

LAHIRE, B. (2002), "Formas de lectura estudiantil y categorías escolares de la comprensión lectora", en B. LAHIRE (Comp.) (2002. Trad. 2004), *Sociología de la lectura.* Barcelona: Gedisa, pp. 149-178.

LARROSA, J. (2003), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.

LEWIS, C. S. (1961. Trad. 2000), *La experiencia de leer.* Barcelona: Alba Editorial.

LLEDÓ, E. (2009), *Ser quien eres. Ensayos para una educación democrática*. Zaragoza: PUZ.

LLUCH, G. (1996), "La literatura de adolescentes: Psicoliteratura", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la literatura*, 9, pp. 21-28.

LLUCH, G. (2007), "La literatura juvenil y otras narrativas periféricas", en P. CERRILLO; C. CAÑAMARES y C. SÁNCHEZ (Coords.) (2007), *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores.* Cuenca: Ediciones de la UCLM, pp. 193-211.

LLUCH, G. (2010), "Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela", en G. LLUCH (Ed.) (2010), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos, pp. 105-135.

MANRESA, M. (2009), "Lecturas juveniles: el hábito lector dentro y fuera de las aulas", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 51, abril 2009, pp. 44-53.

MATA, J. (2010), "La educación como lectura", en A. BASANTA (Coord.) (2010), *La lectura*. Madrid: CSIC/Catarata, pp. 103-119.

MENDOZA, A. (1998), *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura.* Barcelona: Octaedro.

MENDOZA, A. (2001), *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector.* Cuenca: Ediciones de la UCLM.

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

MENDOZA, A. (2005), "La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil", en UTANDA, Mª C.; CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (2005), *Literatura infantil y educación literaria.* Cuenca: Ediciones de la UCLM, pp. 33-61.

MENDOZA, A. (2006), "Intertexto lector y literatura infantil", en R. TABERNERO; J. D. DUEÑAS y J. L. JIMÉNEZ (Coords.) (2006), *Contar en Aragón. Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil*. Zaragoza: PUZ, pp. 11-33.

MENDOZA, A. (2010), "La competencia literaria entre las competencias", en *Lenguaje y Textos*, 32, noviembre 2010, pp. 21-33.

MONTES, G. (2001a), *El corral de la infancia*. México: FCE.

MONTES, G. (2001b), "Espacio social de la lectura", en VV. AA. (2001), *La educación lectora.* Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 83-92.

PETIT, M. (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.

PETIT, M. (2001), *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.

PETIT, M. (2008; trad. 2009), *El arte de la lectura en tiempos de crisis.* Barcelona: Océano.

ROSENBLATT, L. (1938/1995. Trad. 2002), *La literatura como exploración*. México: FCE.

SALINAS, P. (1948. Reed. 2002), *El defensor.* Madrid: Alianza.

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

SÁNCHEZ CORRAL, L. (2003a), "Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto", en A. MENDOZA (Coord.) (2003), *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria.* Madrid: Pearson, pp.291-317.

SÁNCHEZ CORRAL, L. (2003b), "De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos", en A. MENDOZA (Coord.) (2003), *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria.* Madrid: Pearson, pp. 319-348.

SANJUÁN, M. (2007), "El discurso literario en la construcción del sujeto: la escritura autobiográfica como fuente de información", en *Lenguaje y Textos*, 26, diciembre 2007, pp. 63-78.

SANJUÁN, M. (2007), "Análisis del canon formativo de un grupo de jóvenes filólogos", en P. C. CERRILLO, C. CAÑAMARES y C. SÁNCHEZ (Coords.) (2007), *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca, Ediciones de la UCLM, pp. 467-479.

SARLAND, C. (1991. Trad. 2003), *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta.* México: FCE.

TABERNERO, R. y J. D. DUEÑAS, (2003), "La adquisición de la competencia literaria: una propuesta para las aulas de Infantil y Primaria", en A. MENDOZA y P. CERRILLO (Dirs.) (2003), *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Ediciones de la UCLM, pp. 301-336.

VAN LIER, L. (1988), *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.

VYGOTSKY, L.S. (1930. Trad. 1982), *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

VYGOTSKY, L.S. (1934. Trad. 1986), *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires: La Pléyade.

WITTROCK, M. C. (1984), *La investigación en la enseñanza.* Barcelona: Paidós.

Ezpeleta Aguilar, Fermín
"La formación del lector como tema en la última narrativa infantil y juvenil", en *Revista OCNOS* nº 7, 2011, p. XX-XX. ISSN 1885-446X.

La formación del lector como tema en la última narrativa infantil y juvenil

Fermín Ezpeleta Aguilar
Universidad de Zaragoza

PALABRAS CLAVE:
Narrativa infantil y juvenil, formación del lector, educación literaria, aprendizaje de la lengua.

KEYWORDS:
Children´s narrative, training of reader, literary education, learning of language.

RESUMEN:
Entre todas las potencialidades de la literatura infantil, una de las más importantes tiene que ver con la asimilación del código de la lengua y la adquisición de una correcta educación literaria. Tal objetivo se hace muy explícito en un conjunto de narraciones infantiles españolas de las dos últimas décadas en las que el aprendizaje de la lengua y la literatura es el propio tema de esos relatos. A partir del cotejo de unas setenta narraciones que contienen ese motivo temático, se presenta una visión panorámica, poniendo este material en relación con narrativas infantiles de otros países europeos de la misma época. Esbozamos una tipología de esta narrativa metalingüística y metaficcional, en la que encontramos relatos lúdicos con protagonistas letras, palabras, diccionarios o enciclopedias; relatos que dialogan con los grandes clásicos universales de la literatura; relatos que presentan como asunto métodos y actividades sobre lectura y educación literaria y; en fin, relatos más complejos en los que el concepto de educación lingüística y literaria sufre un entero proceso de alegorización. En los mejores ejemplos, sus autores dejan traslucir las claves de sus vocaciones literarias o de su manera de entender la creación literaria.

ABSTRACT:
Among all the possibilities of children´s literature, one of the most important does to do with the adoption of the code of language and literary education. This objective is very explicit in a set of Spanish children´s stories of the last two decades in which the learning of language and literature is the subject of those stories. From the comparison of about seventy stories containing this topic, a panoramic overview of this material is shown, putting it in connection with children´s narratives of other European countries.

A typology of this matalinguistic and metafictional narrative is outlined. Stories whose main characters are letters, words, dictionaries and encyclopaedias are found; stories whose plot represents reading methods and activities about reading and literary education; stories which adapt the great classics of universal literature. And finally, we can find stories in which the concept of linguistic and literary education suffers an entire process of allegory. In the best examples, the authors show the key of their literary vocation and the way to undersand the literary creation.

Introducción

Durante las dos últimas décadas la literatura infantil y juvenil penetra de manera especial el currículo educativo del área de Lengua y Literatura. No hay más que repasar las disposiciones legislativas recientes que afectan a las enseñanzas primarias y secundarias para corroborar las apelaciones explícitas a su tratamiento en el aula, dentro del apartado específico de educación literaria, en tanto que la LIJ presenta grandes dosis de motivación para los educandos. El propio desarrollo del fenómeno de la literatura para niños y jóvenes corre en parte paralelo a las consideraciones del legislador en torno a una serie de valores transversales que tienen que ver con el humanitarismo, el respeto a la naturaleza o a la diversidad de personas, entre otros centros de interés que no pocas veces son instrumentalizados por las editoriales.

De todos esos dones que el niño y el adolescente puedan recibir el que nunca se cuestiona es el del afianzamiento de la competencia lingüística y el de su educación lectora, puesto que los receptores se adentran intuitivamente en los mecanismos de la gramática, mejoran el vocabulario y modulan su noción de estética literaria. Hay en la LIJ unas virtualidades didácticas que conducen de modo natural al desarrollo de aspectos instrumentales y estéticos de la lengua, de tal manera que

* Fecha de recepción: 11/03/2011
Fecha de aceptación: xx/xx/2011

las historias imaginadas ligadas a los primeros aprendizajes no pueden dejar de conectar con esas destrezas básicas de leer y escribir.

A partir de los años noventa, y dentro del ámbito hispánico, la narrativa encuentra fácil acomodo a la reflexión de los autores sobre estas cuestiones básicas de la formación, convirtiéndolas en el propio tema de los relatos[1]. No es difícil, por otro lado, que historias que en principio no tienen que ver con el centro temático de la competencia lingüística o la educación literaria evoquen de forma indirecta ese asunto nuclear, inherente además al propio hecho comunicativo de las producciones escritas de los autores. Son legión los títulos de los últimos años que de un modo u otro recrean estos asuntos. A partir del cotejo de una amplia muestra de narraciones vamos a constatar como la serie literaria teje una red muy compacta en las que cada una de las piezas adquiere consistencia al ponerla en relación con las otras. Y vamos a comprobar cómo los escritores merecedores de integrar el canon de la actual LIJ difícilmente se sustraen a la ideación de historias de estas características[2]. Además de ello, esta literatura intertextual y metafictiva se convierte en cauce fructífero para la formación de hábitos lectores[3].

Subgéneros y espacios

Como es sabido el grueso de la producción narrativa infantil y juvenil canaliza las ficciones a través de dos grandes vías: la fantasía y la realidad. Y por ellas transitan asimismo las peripecias metalingüísticas o metaliterarias. Los relatos cuyos destinatarios naturales son niños de corta edad se decantan muchas veces hacia la primera de las dos vías, mientras que las historias destinadas a adolescentes pueden caer del lado del realismo, en la modalidad preferente de la psicoliteratura[4]. En todo caso, la diversidad de subgéneros permite a los creadores cincelar argumentos con tonos y con enfoques muy variados en los que puede aparecer el personaje niño o adolescente en relación con los aprendizajes lingüísticos y literarios que lo capacitan para formarse como lector.

Naturalmente un espacio recurrente en estas tramas es el aula o la institución educativa, como receptáculos naturales para contextualizar los aprendizajes de las destrezas básicas. La LIJ ha consagrado desde antiguo títulos con argumentos colegiales en los que la aventura podía ir de la mano de la presentación de los usos académicos. Desde la novela pionera, en el ámbito anglosajón, *Tom Brown en la escuela* (1857) de Hughes, pasando por *Celia en el colegio* (1932) de Elena Fortún o *La vida sale al encuentro* (1955) de Martín Vigil, por referirnos en estos dos casos a títulos hispanos de hace algunas décadas. O, en fin, las series colegiales de Enid Blyton u otras más recientes de éxito[5].

Cuando la escuela se explora desde una clave literaria el receptor niño recibe indudables estímulos para la identificación con un mundo que ratifica como suyo. No es escaso el material literario que a partir de la institución educativa se decanta hacia las distintas modalidades genéricas cultivadas en los últimos tiempos, tales como la novela de misterio, de fantasía, de aventuras, histórica, aunque sea la psicoliteratura y el aprendizaje los formatos en los que mejor se insertan las anécdotas escolares. La escuela puede convertirse así en uno de los ámbitos en los que el personaje infante o adolescente libra las "batallas" entre realidad y deseo o entre asuntos importantes y secundarios; y una de esas "batallas" pude ser la de un cierto camino de perfección lingüístico o estético.

En estos relatos para receptores de corta edad se suele obtener una visión positiva o idealizada del reducto escolar,

[1] Antonio Mendoza se ha ocupado en diferentes lugares de las virtualidades didácticas del *intertexto discursivo* en literatura infantil y juvenil. Entre otros trabajos, pueden verse (2001, 2004) Y más recientemente el titulado *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (Mendoza, coord. 2008), repertorio de trabajos de varios autores que apuntan precisamente a señalar de un modo o de otro cómo los recursos de intertextualidad y de metaficción suponen un instrumento retórico de innovación, eficaz para la formación del lector. Ver su propio artículo contenido en este libro: "Textos dentro de textos: reescritura metaficcional para formar al lector". *There was once*, de Margaret Atwood: revisión intertextual del cuento maravilloso para adultos" (Mendoza 2008: 69-90).

[2] Podría valer como canon el listado amplio de autores que proporciona Lage Fernández en su reciente diccionario histórico de literatura infantil y juvenil. No son pocos esos autores españoles, señalados topográficamente en negrita, que componen historias metaficcionales (Lage Fernández 2010).

[3] Así, (Tabernero 2007: 61) argumenta cómo el discurso heterorreferencial de la nueva narrativa infantil y juvenil "se erige como una de las intervenciones discursivo-cognitivas más relevantes en el proceso de la recepción literaria, y por ende en la construcción del individuo".

[4] La psicoliteratura toma en parte la estructura de la novela de aprendizaje, ya que arranca de una cierta inmadurez inicial para avanzar hacia la superación y, por lo tanto, formación del personaje. (Vásquez Vargas 2003: 81). Los comentaristas señalan las

convertido casi siempre en lugar rico para los afectos, tal y como se corrobora en títulos como *Días de clase* (2005) de Daniel Nesquens; *El castillo invisible* (1996) de José Antonio del Cañizo o en *Desde el corazón de la manzana* (1996) de Juan Farias. No tan benévola resulta la visón que se obtiene del centro escolar en las novelas de institutos, aunque lógicamente pueda este establecimiento docente funcionar como dinamizador o surtidor de aprendizajes diversos, entre los que no faltan los artísticos y literarios. Es el caso de *Vigo es Vivaldi* (2000) de José Ramón Ayllón, donde sí que es posible una buena educación literaria estimulada por los profesores del instituto gallego en el que tiene lugar la trama; o en *Desde mi infierno* (2007) de Bárbara Pastor, donde aparece un instituto en las afueras de Madrid mediatizado por prácticas escolares no deseables como el *bullyng*; o en *Dónde estás, Ahmed*, (2000) de Valls, en contextos de xenofobia, con un profesor de Literatura ponderado una y otra vez por la estudiante protagonista; o, en fin, en *Los amores lunáticos* (2002) de Lorenzo Silva donde se rentabiliza el modelo de novela de artista, con una profesora de Literatura que introduce al joven protagonista en la magia de la poesía.

Pero hay otros ámbitos extraacadémicos en los que tiene cabida la reflexión sobre educación literaria. Así el reducto doméstico familiar, que funciona habitualmente como núcleo generador de afectos, puede cobijar relatos ahormados en torno a los procesos de aprendizaje de la lectura o la escritura. Tal vez el modelo canónico, en el ámbito europeo, lo constituya el relato de Roald Dahl, *Matilda*, (1988, trad. esp.) donde se subvierte la relación paterno-filial, al dibujar irónicamente un personaje-niña de muy corta edad no bien aceptada por sus padres, debido precisamente a sus grandes dotes como lectora. En *No vuelvas a leer a Jane Eyre* (2005) de Carmen Gómez Ojea plantea la anécdota de una protagonista lectora voraz de la que su madre dice que padece fobia social. El relato pondera, entre líneas, la lectura como medio de maduración personal. Aun así, normalmente a la figura de los padres cumple desempeñar en la narrativa infantil española el papel de auxiliares o coadyuvantes para que prosperen los aprendizajes y se afinen las sensibilidades. En *El libro de Anisia* (1990) de Seve Calleja, padre e hija comparten la afición a la lectura. En *El domador de palabras* (2005) de Ignacio Sanz Martín la estructura epistolar del relato es un buen cauce para que el padre pueda transmitir a su hijo los dones de la lectura. En un relato ya antiguo como *Un tiesto lleno de lápices* (1982), de Juan Farias, el padre ilustrador y la madre soñadora refuerzan la vocación de escritor del niño protagonista.

El conflicto entre hermanos, materia habitual de la psicoliteratura, puede ejemplificarse en torno a la lectura presentada como conflicto. Es el caso de *Las aventuras de Pepe* (1999) de José Manuel Ballesteros. Aquí se confronta la afición a la lectura de la hermana del protagonista, Pepe, frente a la falta de estímulo de éste. También resulta productiva a estos mismos efectos la relación entre abuelos y nietos. El papel natural de maestro suele otorgarse al abuelo, como en *Un cesto lleno de palabras* (2000) del propio Juan Farias. Se trata éste de un relato realista con tintes mágicos y con ilustraciones hiperrealistas donde un viejo impresor pone a su nieto en contacto con el lenguaje. Otras veces, de modo inverso, es el nieto el que enseña a leer al abuelo, como ocurre en *El viejo que no salía en los cuentos* (1998) de Pilar Mateos.

Pero el espacio que tiene más posibilidades para verter historias de estas características tal vez sea la biblioteca. Reducto venerable de depósito de los saberes, paradójicamente, puede convertirse en un ámbito para el misterio

marcas distintivas del subgénero priorizando unas veces el conflicto interior del personaje (Gómez Cerdá 1990: 43); o bien, poniendo de relieve la capacidad del escritor para narrar desde el personaje (Lage Fernández 1995: 30). Gemma Lluch, en un artículo en el que recoge la bibliografía anterior, analiza los rasgos de la psicoliteratura desde claves de la narratología: los paratextos, los personajes y actantes, el modo y la voz narrativa. Para ella son muy pertinentes en este subgénero las relaciones hipertextuales con la narrativa realista del siglo XIX y con los medios de comunicación de masas o con el reportaje periodístico (Lluch 1996: 26).

[5] Para el tratamiento de la escuela y la institución educativa como temas de la literatura infantil y juvenil, ver mi artículo sobre la escuela en la última literatura infantil y juvenil: (Ezpeleta 2010: 7-28). En concreto, sobre la figura del maestro: (Lage Fernández 1996: 43-50).

o el crimen. La biblioteca, emblema de la "aventura de leer" se puede trocar en marco propicio para otro tipo de aventuras imprevisibles. Es tanta la carga simbólica de este espacio que da cabida de modo natural a historias adaptadas a la variedad de subgéneros actuales. Así, el elemento mágico está presente en títulos como *El bibliobús mágico* (2001) de César Fernández García; el misterio en *La biblioteca fantasma* (1989) de Nuria Amat; o bien el crimen, en *Asesinato en la Biblioteca Nacional* (2007) de Luisa Villar. Al rebufo del impacto de la obra *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak (1977, trad.), se componen relatos de monstruos o personajes extraños, que aparecen en títulos como *El monstruo y la bibliotecaria* (1991) de Alfredo Gómez Cerdá; *Un trasgo risueño en la biblioteca* de Eduardo González Suárez (1988); o *Un bibliosaurio en el jardín* (1984) de Juan Malapartida. Por otro lado, *Las historias de ratones* (1978, trad.) de Arnold Lobel constituyen un buen fermento para ideaciones en las que el animal roedor es asociado a una trama de educación literaria. Así, *Cuentos roídos* (1994) de Carles Cano; *El palacio de papel* (1998) de José Zafra o *Guillermo, ratón de biblioteca* (1983) de Asun Balzola. Sin olvidar otros protagonistas animales como osos o monos (*El oso que leía niños* (1998) de Gonzalo Moure; o *El mono que quería leer* de Norma Sturniolo, 1998)

Ni que decir tiene que todo este subgrupo literario tiene su correlato en las literaturas infantiles y juveniles europeas más significativas, algunos de cuyos títulos aparecen traducidos al español. Dentro del ámbito anglosajón, novela y relatos como *Maisy va a la biblioteca* (2005) de la británica Lucy Cousins; *La biblioteca fantasma* (2005) del estadounidense David Melling; o *El secuestro de la bibliotecaria* (1995) de la neozelandesa Margaret Mahy, con mensajes inequívocos a favor del libro, la lectura y las bibliotecas. Del italiano se traducen narraciones como *¿Quién ha incendiado la biblioteca?* (1987) de Ana Lavatelli; o *Duelo en la biblioteca* (1987) de Ambrosio Borsani; o de Carlo Fabretti, *La biblioteca de Guillermo* (2004); el título del alemán, *Algo pasa en la librería* (2001) de Peter Hartling, donde se valora la lectura y se censuran los excesos de protección a la infancia; o del noruego, *La biblioteca mágica de Bibbi Bokken* (2001) de Jostein Gaarder, donde se evidencia el contenido didáctico filosófico, ya conocido en la obra de este autor.

El viaje como hilo conductor del relato clásico puede aprovecharse asimismo para glosar estos asuntos. *El libro de Ismael* (1996) de Belén Alonso de Santiago presenta a un personaje grumete en barco pirata a la búsqueda de la Isla del Tesoro. *El túnel de papel* (2004) de Jesús Carazo se estructura en torno a dos jóvenes protagonistas que tras un episodio de hipnosis, viajan por la novela de Julio Verne. El viaje es el nutriente asimismo de los aprendizajes literarios en *Historia de un libro* (2001) de Fernando Martínez Gil, texto éste presentado como auténtica epopeya de la cultura que remite a la estructura de la novela de viajes griega; o, en fin, *Barro de Medellín* (2008) de Alfredo Gómez Cerdá con un viaje inesperado a una biblioteca.

Hacia una tipología de relatos

Una de los recursos más productivos en LIJ para indagar en las cosas de la lengua y la literatura es la elaboración de argumentos metalingüísticos. Es decir, conceptos lingüísticos y literarios tales como letra, palabra, diccionario o enciclopedia adquieren tal corporeidad que pueden llegar a convertirse en personajes de las historias. Los autores construyen de ese modo eficaces artefactos exploratorios acerca de los dones y misterios de la lengua y de la literatura. No poco importante es en este sentido la traducción al español de *La*

historia interminable (1979) de Michel Ende. Como se sabe, en esta novela cada capítulo viene rotulado por una letra del abecedario para ilustrar la fascinación por la magia de la literatura, elaborada en última instancia a partir de la combinación de unas pocas grafías. Así, P. Villar Sánchez, en *El bosque de mi abecedario* (2003), desde su apuesta por el álbum de poemas ilustrado, propone una lectura lúdica acerca de letras y palabras que juegan a combinarse[6]. Fernando Alonso en *Las raíces del mar* (1997) compone su relato sobre la base del juego onomástico continuado tendente a resolver acertijos filológicos y lexicográficos. Juan Farias, en *Un cesto lleno de palabras* (2000), por su parte, fundamenta su historia en la búsqueda de nuevos términos para poder explicar e incluso inventar el mundo.

Un *thriller* histórico-fantástico situado en el París de Luis XVI es *La caligrafía secreta* (2007) de César Mallorquí. Aquí la historia de misterio se liga a los secretos del arte de la caligrafía. El diccionario adquiere corporeidad en la novela de Carmen Gómez Ojea, *El diccionario de Carola* (1997), donde asimismo se conecta la trama policíaca a la indagación lexicográfica. Particular interés tiene la novela de Dimas Mas, *El tesoro de Fermín Minar* (1992) en la que se recrea un viaje del protagonista por el diccionario, con delectación por los distintos términos y sus acepciones, convirtiendo una vez más a las palabras en personajes. O bien el relato de José Francisco Zafra Castro, *El palacio de papel* (1998) donde la enciclopedia queda convertida en hogar de los protagonistas ratones. En fin, en el relato de José Antonio Millán, *C. El pequeño libro que aún no tenía nombre* (1993) presenta una historia en la el personaje libro, que tiene problemas de crecimiento físico, va en busca del maestro que todo lo resuelve: la enciclopedia.

Este interés por los argumentos metalingüísticos se extiende incluso al resto de la narrativa española que se sale del horizonte de expectativas del receptor de primeras edades, con un cierto brote de ficciones en las que la lengua y sus posibilidades lúdicas funcionan como motor de las ideaciones literarias. Así, *El orden alfabético* (1998) de Juan José Millás; *No soy un libro* (1993) de José María Merino; o *La tienda de las palabras* (1999) de Jesús Marchamalo, en donde la intriga sirve de soporte a los hallazgos, invenciones y juegos con las formas y los significados de las palabras y frases.

El autor de LIJ no se sustrae a dialogar desde su obra con otros textos de la serie literaria, estableciendo un haz de relaciones intertextuales, o bien homenajeando de modo genérico a los grandes de la literatura de todos los tiempos. Jesús Díaz Armas[7] se ha ocupado de estos aspectos de transtextualidad y ha demostrado cómo puede observarse una gradación en los procedimientos con los que los autores acometen estos motivos. *El Quijote*, libro canónico asociado a la educación, en tanto que cantera de la que se extraen de modo permanente diversas enseñanzas, no puede estar ausente como motivo dinamizador de peripecias de este tipo. Y una fecha como la de 2005, en la que se conmemora el cuarto centenario de la aparición de la primera parte, puede dar lugar a material infantil que remita a la novela de Cervantes.

Así, Eliacer Cansino da a las prensas *El gigante que leyó El Quijote* (2005). Gustavo Martín Garzo, por su parte, publica *Dulcinea y el caballero dormido* (2005), por no hablar de adaptaciones para uso de escolares que realizan algunos autores representativos. El mismo Díaz Armas[8] señala cómo, en tiempos de posmodernidad literaria, la novela de Cervantes puede convertirse también en referencia irónica, como contrapeso a la filiación quijotesca de las prácticas docentes literarias de tiempos pasados. Por eso, *El Quijote* es

[6] Algunos críticos insisten en señalar el valor de artefacto didáctico que presenta el álbum metaficcional postmoderno. Así, (Ruiz Domínguez 2008: 33-34), quien lo ejemplifica en *El apestoso Hombre Queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* de Scieszka y Smith.

[7] Díaz Armas: 2003: 61-98. Siguiendo la clasificación de relaciones transtextuales de Genette (1962 y trad. 1989), Díaz Armas la aplica a la última literatura infantil y juvenil en España, concluyendo que "las referencias transtextuales operan a manera de expectativas, de posibilidades entrevistas de enriquecimiento que quizá no se realicen, pero también forman parte del conocimiento cultural, gracias al cual sabemos de la existencia de autores y de obras susceptibles de ser leídas en cualquier momento de nuestra vida" (87). Antes este mismo crítico había tratado este asunto en (Díaz Armas: 2002: 21-51).

[8] Díaz Armas 2003: 71-72.

una de las obras más digeridas por los protagonistas ratones de las últimas entregas de LIJ. Abundan, en efecto, personajes ratones que "comen libros al mismo tiempo que los leen". Por ejemplo, la novela del hidalgo manchego aparece devorada por el personaje del relato de Asun Balzola, *Guillermo, ratón de biblioteca* (1983); o *El devorador de libros* (1994) de Antonio A. Gómez Yebra, donde en este caso un personaje saltamontes se come una edición antigua de *El Quijote*, con sus grabados de Gustavo Doré incluidos.

Los autores de estas dos últimas décadas muestran devoción hacia la epopeya homérica. *La Odisea* es matriz que da lugar a la novela griega y a la posterior novela de aventuras, aclimatada a los receptores de corta edad. Así, por ejemplo, en la novela de Fernando Martínez Gil, *Historia de un libro* (2001). O en *Días de Reyes Magos* (1999) de Emilio Pascual, con recreación de las epopeyas homéricas. Julio Verne suministra asimismo intertextualidades en relatos como *El túnel de papel* (2004) de Jesús Carazo, con viaje a la novela *Cinco semanas en globo* y a la isla de Sandokán; o en *No leas este libro* (2001) de Carlos Puerto, concebido también como un homenaje a Julio Verne, en medio de una atmósfera de misterio. En *Dónde crees que vas y quién te crees que eres* (1997), Benjamín Prado rinde su particular homenaje a grandes clásicos de la literatura juvenil como Walter Scott, Andersen, Stevenson o Dickens. O, en fin, en *Yo Robinson Sánchez habiendo naufragado* (1992), Eliacer Cansino hace lo propio con el clásico aventuras de Defoe[9]. Jesús Carazo, que hace continuadas referencias en su obra a la lectura y al libro, en un relato como *El mal de Gutemberg* (2002) utiliza como estimulante para la animación a la lectura en una clase de Instituto el *Bildungsroman* clásico de Salinger, *El guardián en el centeno*. Otras veces se aprovechan aspectos episódicos de la vida de escritores clásicos para redondear nuevas historias como es el caso de *Kafka y la muñeca viajera* (2006) de Jordi Sierra i Fabra, obra maestra merecedora de un Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil.

Los autores pueden dar a sus narraciones una intencionalidad didáctica indisimulada. Unas veces el protagonista es un niño lector que apela directamente al lector mediante eficaces recursos para la identificación. Por ejemplo, en *El lápiz de Rosalía* (1992), Antón Cortizas muestra en directo, y en medio de un ambiente mágico, el proceso de aprendizaje de la lectoescritua de una niña de seis años que asimila bien la enseñanzas gracias la las metodologías lúdicas invocadas por las instancias editoriales del relato, y que sirven a propósito para canalizar la buena educación lectora. Algo de eso hay en *Sopaboba* (1988) de Fernando Alonso, donde se insiste en los aspectos lúdicos de estos aprendizajes, con llamamiento a la lectura de cuentos y ficciones en detrimento del libro escolar. La profesora de Lengua en *Primera plana* (1994) de Lalana y Almárcegui decide innovar en su práctica docente poniendo en marcha un periódico escolar que propicia la aventura.

Una novela como *Vigo es Vivaldi* (2000) de José Ramón Ayllón la historia sentimental de adolescentes se ve enriquecida por la potenciación de las enseñanzas literarias a través de la lectura de autores canónicos, pero también por medio de la ponderación de instrumentos didácticos como el comentario de textos con método socrático, la revista escolar o la puesta en marcha de un proyecto de teatro escolar. En *Desde mi infierno* (2007) de Bárbara Pastor se insiste en el afianzamiento de la competencia lingüística de los escolares por medio de metodologías cognitivas, para que el niño aprenda a pensar por sí mismo. En *Un esqueleto en*

[9] Robinsonada, pues, de nueva factura que cae dentro de lo que se llama "intertextualidad erudita" (Hilario Silva 2008: 123). Señala: "Cuando hablamos de intertextualidad erudita, lo estamos haciendo de un proceso por el cual un determinado autor abunda explícitamente en ciertas estructuras intelectuales o estilísticas procedentes de una determinada época, y lo hace bien con el fin de remitirnos a una simbología (tributaria de una herencia específica) bien para permitirnos ver el modo en que la misma ha evolucionado (o simplemente pervivido como cliché o modelo) a lo largo del tiempo.

el armario (2006) de Manuel L. Alonso se apela al valor didáctico del cómic. *Días de clase* (2004) de Daniel Nesquens se conforma como un performance en el que cada niño cuenta una historia de forma libre. En este relato se apela a las metodologías activas, a la consideración de la magia de la palabra oral y al desarrollo de la creatividad del discente. Uno de los autores que más insiste en la proclamación de una educación literaria liberadora, a través de propuestas lúdicas, es José Antonio del Cañizo quien en *El castillo invisible* (1996) da cuerpo a la anécdota del escritor en el aula con puesta en marcha de actividades de disfraces carnavalescos.

Pero la reflexión metafictiva más redonda tiene lugar en aquellos relatos en los que el concepto de educación lingüística o literaria es sometido a un proceso de alegorización total[10]. Tal ocurre en *Por el camino de Ulectra* (2007) de Martín Casariego, novela juvenil de la que se desprende una oda a los beneficios del don de la lectura. O en *Dónde crees que vas y quién te crees que eres* (1996) en la que su autor, Benjamín Prado, hace una novela-interpelación con unos personajes que se comunican a través del hecho lector. El resultado no es otra cosa que una alegoría del proceso de comunicación que desvela los secretos de la identificación entre receptor y personajes. Algo de eso hay en *Días de Reyes Magos* (1999) de Emilio Pascual con enjundiosa reflexión sobre el proceso lector. Otro ejemplo es el de la novela de Sierra y Fabra, *El fabuloso mundo de las letras* (2008), donde se ilustran los valores mágicos de la lectura y de los libros. Felipe Benítez Reyes, en la novela juvenil *Los libros errantes* (2002) sumerge al lector en un viaje a través de la historia de la escritura y de la literatura, haciendo evidente la trascendencia que tiene para el ser humano la "aventura de leer". Por este camino los textos pueden en ocasiones decantarse del lado del género ensayístico, como ocurre en *El pozo del alma* (1995), de Gustavo Martín Garzo, quien recrea el espacio íntimo y soñado que crea el lector en su relación con el texto. En *Las manos de otro* (2004) de Miguel Matesanz, en fin, el libro se convierte en un personaje literario y se llega incluso a presentar una taxonomía de diferentes tipos de lectores o se traza el itinerario y sentimental que experimenta el libro desde la librería hasta que es habitado por el lector. Este grupo de relatos potencia al máximo la estrategia subversiva de la metaficción, una de las marcas que caracterizan, desde luego, la nueva literatura infantil y juvenil[11].

Conclusión

Desde el papel de la investigación parece evidente que hay una corriente predominante que inserta la LIJ en el área de la Didáctica de la Lengua la Literatura. Entre todas las potencialidades de aquella parcela de la literatura, una de las más importantes tiene que ver con la inducción la formación del lector literario[12]. Pero además de eso, los autores más representativos, sin salirse de los subgéneros narrativos que la LIJ ha desarrollado de forma extraordinaria en las dos últimas décadas, pueden componer textos en los que el propio concepto de formación lectora se convierte en tema que ahorma todo el relato. Se constata una tupida red de narraciones de cuya lectura se extrae una rica visión sobre la cuestión. Relatos lúdicos con protagonistas letras, palabras, diccionarios o enciclopedias; relatos que dialogan con los grandes clásicos universales; relatos que presentan como materia métodos y actividades sobre educación literaria y, en fin, relatos en los que el concepto de educación literaria queda conformado como un proceso alegórico. En muchos casos, los escritores muestran a través de este tipo de relatos su modo de entender la literatura.

[10] Puede incluirse este tipo de relatos dentro del caso de la architextualidad, en tanto que desde el mismo texto se remite a su propia condición literaria, aunque los discursos sobre la lectura son para Genette metatextualidad (Díaz Armas 2003: 78).

[11] Guerrero Guadarrama 2008:35-56. Esta autora, en un acercamiento a la definición de las estrategias subversivas en la literatura infantil y juvenil postmoderna, señala como marcas distintivas la ironía, la parodia, el pastiche, la sátira, el "kitsch", el sinsentido, lo carnavalesco, y especialmente, la intertextualidad y la metaficción.

[12] El libro de Teresa Colomer, *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual* (Colomer 1998) puede servir de referencia para el tratamiento más sistemático de esta cuestión.

NARRATIVA INFANTIL Y JUVENIL

ALONSO, Fernando (1988). *Sopaboba*. Barcelona: Planeta de Agostini.
… (1997). *Las raíces del mar.* Madrid: Anaya.
ALONSO, Manuel L. (2006). *Un esqueleto en el armario*. Madrid: Anaya.
ALONSO DE SANTIAGO, Belén (2001). *El libro de Ismael.* Madrid: Anaya. (1ª ed. de 1996).
AMAT, Nuria (1989). *La biblioteca fantasma*. Madrid: Montena.
AYLLÓN, José Ramón (2000). *Vigo es Vivaldi*. Madrid: Bruño.
BALLESTEROS, José Manuel (1999). *Las aventuras de Pepe*. Madrid: Gaviota.
BALZOLA, Asun (1983).*Guillermo, ratón de biblioteca*. Valladolid: Miñón.
BENÍTEZ REYES, Felipe (2002). *Los libros errantes*. Madrid: Anaya.
BORSANI, Ambrosio (1987). *Duelo en la biblioteca.* Madrid: Montena.
CALLEJA, Seve (1990). *El libro de Anisia*. Madrid: Edelvives.
CANO, Carles (1994). *Cuentos roídos*. Madrid: Anaya.
CANSINO, Eliacer (1992). *Yo, Robinson Sánchez, habiendo naufragado*. León: Everest.
— (2005). *El gigante que leyó El Quijote*. Barcelona: Bruño.
CARAZO, Jesús Carazo (2002). *El mal de Gutemberg.* Madrid: S.M.
— (2004). *El túnel de papel*. Madrid: Alfaguara.
CASARIEGO, Martín (2007). *Por el camino de Electra*. Madrid: Anaya.
CORTIZAS, Antón (1992). *El lápiz de Rosalía*. Madrid: S.M.
COUSINS, Lucy (2005). *Maisy va a la biblioteca*. Barcelona: Serres.
DAHL, Roald (1988, 2005). *Matilda*. Madrid: Alfaguara.
DEL CAÑIZO, José Antonio (1996). *El castillo invisible*. Barcelona: Edebé.
ENDE, Michel (1979, 2006). *La historia interminable*. Madrid: Alfaguara.
FABRETTI, Carlo (2004). *La biblioteca de Guillermo*. Zaragoza: Edelvives.
FARIAS, Juan (1982). *Un tiesto lleno de lápices*. Madrid: Espasa Calpe.
… (1996). *Desde el corazón de la manzana*. Madrid: Luis Vives (Edelvives).
… (2000). *Un cesto lleno de palabras*. Madrid: Anaya.
FERNÁNDEZ GARCÍA, César (2001). Valencia: Brief.
FORTÚN, Elena (1932, 2000). *Celia en el colegio*. Madrid: Alianza Editorial.
GAARDER, Jostein (2001). *La biblioteca mágica de Bibbi Bokken.* Madrid: Siruela.
GÓMEZ CERDÁ, Alfredo (1991). *El monstruo y la bibliotecaria*. Barcelona: Noguer.
—, (2008) *Barro de Medellín*. Zaragoza: Edelvives.
GÓMEZ OJEA, Carmen (1997). *El diccionario de Carola*. Barcelona: Edebé.
…, (2005). *No vuelvas a leer a Jane Eyre*. Madrid: Anaya.
GÓMEZ YEBRA, Antonio A. (1994). *El devorador de libros.* Sevilla: Algaida.
GONZÁLEZ SUÁREZ, Eduardo (1988). *Un trasgo risueño en la biblioteca*. Madrid: Montena.
HARTLING, Peter (2001). *Algo pasa en la librería*. Madrid: Alfaguara.
LALANA, Fernando y ALMÁRCEGUI, José María (1994). *Primera plana*. Madrid: S.M.
LAVATELLI, Ana (1987). *¿Quién ha incendiado la biblioteca?* Madrid: Montena.
MAHY, Margaret (1984, 1995). *El secuestro de la bibliotecaria*. Madrid: Santillana.
MALAPARTIDA, Juan (1989). *Un bibliosaurio en el jardín*. Barcelona: Mondadori.
MALLORQUÍ, César (2007). *La caligrafía secreta*. Madrid: S.M.
MARCHAMALO, Jesús (1999). *La tienda de las palabras*. Madrid: Siruela.
MARTÍN GARZO, Gustavo (2005). *Dulcinea y el caballero dormido*. Zaragoza: Edelvives.
— (1995) *El pozo del alma*. Madrid: Anaya.
MARTÍN VIGIL, José Luis. (1955, 1993). *La vida sale al encuentro*. Barcelona: Juventud.
MARTÍNEZ GIL, Fernando (2001). *Historia de un libro*. Madrid: Alfaguara.
MATEOS, Pilar (1998). *El viejo que no salía en los cuentos*. Fondo de Cultura Económica: México.
MAS, Dimas (1992). *El tesoro de Fermín Minar.* Madrid: Anaya.
MATEZANZ, Miguel (2004). *Las manos de otro*. León: Everest.
MELLING, David (2005). *La biblioteca fantasma*. Barcelona: Beascoa.
MERINO, José María (1993). *No soy un libro*. Madrid: Siruela.

MILLÁN, José Antonio (1993). *C. El pequeño libro que aún no tenía nombre*. Madrid: Siruela.
MILLÁS, Juan José (1998). *El orden alfabético*. Madrid: Alfaguara.
MOURE, Gonzalo (1998) *El oso que leía niños*. Madrid: S.M.
NESQUENS, Daniel (2005). *Días de clase*. Madrid: Anaya.
PASCUAL, Emilio (1999). *Días de Reyes Magos*. Madrid: Anaya.
PASTOR, Bárbara (2007). *Desde mi infierno*. Madrid: Anaya.
PRADO, Benjamín (1996). *Dónde crees que vas y quién te crees que eres*. Madrid: Anaya.
PUERTO, Carlos (2000). *No leas este libro*. Pozuelo de Alarcón: Espasa Calpe.
SANZ MARTÍN, Ignacio (2005). *El domador de palabras*. Madrid: S.M.
SIERRA I FABRA, Jordi (2006). *Kafka y la muñeca viajera*. Madrid: Siruela.
—, (2008). *El fabuloso mundo de las letras*. Madrid: S.M.
SILVA, Lorenzo (2002). *Los amores lunáticos*. Madrid: Anaya.
STRURNIOLO, Norma (1998). *El mono que quería leer*. Madrid: Anaya.
VALLS, Manuel (2000). *¿Dónde estás Ahmed?* Madrid: Anaya.
VILLAR, Luisa (2007). *Asesinato en la Biblioteca Nacional*. Zaragoza: Edelvives.
VILLAR SÁNCHEZ, P. (2003). *El bosque de mi abecedario* (2003). Valencia: Diálogo.
ZAFRA, José (1998). *El palacio de papel*. Madrid: Anaya.

OTRAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

DÍAZ ARMAS, Jesús (2002). "El libro dentro del libro. Aspectos de la metaficción en la Literatura Infantil y Juvenil", *A.I.L.I.J.*, I, 21-51.

— (2003). "Aspectos de la transtextualidad en la Literatura Infantil", en *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*, A. Mendoza y Pedro C. Cerrillo (coords.) Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 61-98.

EZPELETA, Fermín (2010). "La escuela en la última literatura infantil y juvenil", *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 8, 7-28.

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

GÓMEZ CERDÁ, Alfredo (1990). "Libro psicológico. Relato intrapsíquico. Superación de problemas", en varios autores. *Corrientes actuales de la narrativa infantil y juvenil española en lengua castellana* Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 72-77.

GUERRERO GUADARRAMA, Laura (2008). "La neo-subversión en la LIJ: ecos de la posmodernidad", *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 4, 35-56.

HILARIO SILVA, Pedro (2008). "La incidencia del tópico literario en el proceso de interpretación textual. Intertextualidad y funciones del Ubi Sunt? en la poesía española contemporánea", en Mendoza, Antonio (coord.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori, 119-132.

LAGE FERNÁNDEZ, Juan José (1995). "Psicoliteratura o libros de familia", *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 69, 26-36.

— (1996). "La figura del maestro en la literatura infantil", *Amigos del Libro*, 34, 43-50.

— (2010). *Diccionario histórico de autores de la Literatura infantil y juvenil contemporánea*. Granada: Ediciones Mágina. Editorial Octaedro Andalucía.

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

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

… (coord.) (2008). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. "Textos dentro de textos: reescritura metaficcional para formar al lector". *There was once*, de Margaret Atwood: revisión intertextual del cuento maravilloso para adultos", 69-90.

MENDOZA, Antonio y CERRILLO, Pedro (Coords.) (2003). *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

LLUCH, Gemma (1996). "La literatura de adolescentes: la psicoliteratura", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 9, 21-28.

RUIZ DOMÍNGUEZ, María del Mar (2008). "Rasgos del álbum metaficcional: *El apestoso Hombre Queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*", en Mendoza, Antonio (coord.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori, 27-36.

TABERNERO, Rosa (2007). "Intertextualidad heterorreferencial: una vía para la formación del lector literario", *Lenguaje y Textos*, 26, 53-62.

VÁSQUEZ VARGAS, Magdalena (2003). "La actual narrativa infantil y juvenil española", *Filología y Lingüística*, XXIX (1), 61-84.

Consejo Pano, Elena
"Peritextos del s. XXI. Las guardas en el discurso Literario infantil.", en *Revista OCNOS* nº 7, 2011, p. XX-XX. ISSN 1885-446X.

Peritextos del s. XXI. Las guardas en el discurso Literario infantil.

Elena Consejo Pano
Universidad de Castilla-La Mancha

PALABRAS CLAVE:
Literatura infantil, peritextos, guardas, álbum, libro ilustrado, nuevo lector, libro como objeto.

KEYWORDS:
Children's literature, peritexts, endpapers, picturebook, illustrated book, new reader, book as an object.

RESUMEN:

Esta investigación parte de la intuición de que la inclusión de la ilustración en las guardas de libros destinados a público infantil y juvenil está adquiriendo un papel relevante como estrategia narratológica que se incorpora al discurso.

A las tradicionales guardas de un solo color y cuya única función era la de unir el libro a las cubiertas o tapas (función original de las guardas de todo libro), se les ha ido añadiendo otro tipo de guardas, en este caso, ilustradas y con una novedosa función: la de formar parte de la historia. Son pues, en algunos álbumes, y sorprendentemente también en algunos libros ilustrados, elementos fundamentales para que el lector pueda inferir significados y actualizar el texto. Nuestros objetivos estaban claros: nos propusimos analizar estas guardas, redefinirlas, categorizarlas.

A su vez, se vislumbraba un nuevo lector modelo considerado "estrategia textual" en un mundo editorial que se hace eco de estos cambios y que forma parte de esta revolución en el concepto de libro como objeto.

ABSTRACT:

The present research starts from the following intuition: illustration in endpapers in children's literature is achieving a relevant role as a narratological strategy that joins the discourse.

Nowadays, we can find plain endpapers in lots of illustrated books and picture books, whose only function seems to be that of joining the book to the cover, but there is also another type of endpapers: the illustrated ones and with an innovative function that is to be part of the story. Therefore, they are (in some picturebooks and, surprisingly, also in some illustrated books) basic elements in order that the reader can infer meanings and update the text. Our objectives were quite clear: we were going to analyze these endpapers, redefine and categorize them.

At the same time, there was a new reader in sight: a reader considered as "textual strategy" in a publishing landscape that took into account all these changes and took part of this revolution in the concept of book as an object.

1. Introducción

En estos tiempos de globalización y multiculturalismo, nuestra sociedad se va transformando al ritmo de los avances tecnológicos, de las nuevas necesidades creadas, de un inestable entorno social, educativo y familiar, de una nueva cultura audiovisual. Así también le ha ido sucediendo al lector del siglo XXI: ha ido evolucionando porque así lo ha hecho su propio proceso de recepción, creando nuevas necesidades y nuevas expectativas. ¿Es justo, entonces, seguir ofreciéndole el mismo discurso literario ahora que hace unas décadas? Indudablemente no. Y tanto autores como editores son conscientes de esta metamorfosis que cada vez se vislumbra más vertiginosa y que les obliga a desafiar las más ancladas teorías narratológicas, las más aferradas convenciones editoriales y los más arquetípicos resultados.

El panorama editorial actual está lleno de sorprendentes apuestas en lo que se refiere a la literatura infantil y juvenil.

El presente trabajo se basa en la hipótesis de que tanto autores como editores caminan de la mano para presentar estas alternativas a un lector que, a la vez que se va transformando, con su propia transformación consigue hacer girar la rueda de la innovación y de la subversión en la literatura infantil y juvenil.

De aquí inferimos un nuevo modelo de lector, un nuevo acto de leer, y por ende, un nuevo concepto de literatura donde la imagen se apodera de peri-

* Fecha de recepción: 11/03/2011
Fecha de aceptación: xx/xx/2011

textos tradicionales para comenzar a narrar historias desde las mismísimas guardas de un libro.

Estos nuevos cambios, creemos que influyen de manera especial en los jóvenes lectores, en la formación de una adecuada educación literaria y artística, en su concepto de literatura, de leer, de libro.

Este trabajo de investigación, forma parte de una tesis: una tesis enmarcada en el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, que pretende desarrollar nuevas pautas para crear hábitos de lectura y favorecer la adquisición de competencias literarias en primeros y jóvenes lectores de nuestras aulas.

Así, la presente investigación aborda unas hipótesis muy concretas, centradas en los peritextos que actualmente divisamos en nuestro horizonte editorial, y más concretamente, en las guardas de álbumes y libros ilustrados. Guardas que ofrecen espacios utilizados por y para la propia historia, que ayudan a re-construir significados y que no deben pasar inadvertidas por el lector.

2. Justificación. Estado de la cuestión

Desde hace ya unos años, el Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Zaragoza, con la doctora Rosa Tabernero Sala a la cabeza, ha mostrado gran interés por la educación literaria, la formación de lectores y el papel de los álbumes en este ámbito. Así, han ido surgiendo varios proyectos como el Grupo de Trabajo *Educación para la lectura. Literatura infantil y juvenil y construcción de identidades*, del que formo parte en la actualidad.

El libro-álbum es un género reciente en cuanto que se redefine día a día y no cesa en su voluntad de sorprender a los lectores. Tanto es así que elementos meramente peritextuales parecían querer salir de la definición de *paratexto* de Genette (1987) y entrar de lleno en la construcción de las historias de algunos álbumes, cuestión que se ha hecho cada vez más patente desde la entrada del nuevo siglo que vivimos. La doctora Tabernero y la doctoranda que suscribe este documento nos decidimos en particular, y en una primera instancia, por las guardas de los álbumes, por dos razones fundamentalmente:

- la primera, porque dentro de la evolución tan vertiginosa que sufre día a día este género de la literatura infantil y juvenil, estábamos percibiendo una nueva concepción del término *guarda*, como un nuevo espacio (metaficcional, en algunos casos) donde puede comenzar la narración de una historia,
- y, la segunda razón, por el importante vacío historiográfico que existe en torno al mundo de las guardas ilustradas en los álbumes y libros ilustrados.

Es verdad que en julio de 2006 los profesores Lawrence Sipe y Caroline E. McGuire de la Universidad de Pennsylvania publicaron un artículo titulado *Picturebook Endpapers: Resources for Literary and Aesthetic Interpretation.* En él afirman la diversidad de formas y funciones que presentan las guardas en los álbumes contemporáneos y configuran una tipología muy sencilla basada en los siguientes cuatro parámetros:

- ilustradas
- no ilustradas
- guardas delanteras idénticas a las traseras
- guardas delanteras diferentes a las traseras.

Asimismo, y formando el cuerpo de la investigación, presentan la reacción de lectores principiantes ante las guardas de una serie de álbumes.

En 2007, Ana Margarida Ramos, Profesora de la Universidad de Aveiro (Portugal) e investigadora del Centro de Línguas e Culturas de esa Universidad, escribió *Livros de palmo e meio.*

Reflexões sobre a Literatura para a Infância donde manifiesta una serie de reflexiones realizadas en torno a la literatura infantil. Allí dedica un capítulo (Ramos 2007:220-2240) a las guardas en el que muestra algunos ejemplos concretos, particularmente significativos, y los encuadra en una clasificación basada en los siguientes tipos:

- Guardas decorativas
- Guardas con la repetición de un motivo relacionado con alguna ilustración
- Guardas como contextualización espacial
- Guardas como contextualización temporal
- Guardas como narrativas embrionarias o resumidas
- Guardas con ilustración inacabada o experimental.

Más recientemente, en septiembre de 2009, las profesoras Teresa Durán y Emma Bosch, de la Universidad de Barcelona, ofrecieron una comunicación titulada *Before and behind the picturebook frame: the endpapers* en el II Simposium Internacional que sobre el libro-álbum se celebró en la Universidad de Glasgow, donde también señalaron la importancia de las guardas en el acto de re-construcción de significados y donde, del mismo modo, propusieron una clasificación "paratextual" de las guardas en álbumes, teniendo en cuenta si son elementos epitextuales o peritextuales.

Otros estudiosos que incorporan los libros-álbum a sus investigaciones han dedicado, en ocasiones, algunas líneas a las guardas (Nikolajeva y Scott 2001; Nodelman 1988; Lewis 2001; Díaz Armas 2003 y 2006; Tabernero 2005; Lluch 2003; Arizpe y Styles 2003; Doonan 1992; Shulevitz 1985), pero ninguno de ellos las ha estudiado en profundidad.

Con este trabajo de investigación, pretendemos, por una parte, analizar y categorizar ese nuevo concepto de peritexto (que iría incluso más allá de las guardas) y, por otra, establecer una relación entre educación literaria, formación de lectores y los nuevos libros ilustrados y álbumes.

Partíamos de la intuición de que la inclusión de la ilustración en las guardas de libros destinados a público infantil y juvenil, estaba adquiriendo un papel relevante como estrategia narratológica que se incorporaba al discurso. Sentíamos la necesidad de analizar estas guardas, de redefinirlas, de categorizarlas.

A su vez, se vislumbraba un nuevo lector considerado "estrategia textual" en un mundo editorial que se hace eco de estos cambios y que forma parte de esta revolución en el concepto de libro como objeto.

Nuestros objetivos estaban claros. En una primera fase, nos propusimos estudiar y comprender el origen de las guardas en la historia de la encuadernación, redefinir este nuevo concepto de guardas ilustradas, investigar las formas y funciones que desempeñan las guardas ilustradas en un determinado corpus de títulos de la literatura infantil y juvenil actual, establecer una tipología de guardas adecuada a las nuevas apariciones en el mercado editorial, inferir una revolución en el campo del diseño y estimar los cambios en el lector y en el acto de leer que producen dichas guardas dependiendo de su función.

Actualmente hemos dado un paso más allá. Se trata de centrar el foco de la investigación sobre todo en el lector: cómo se va dibujando un lector nuevo desde las propuestas que combinan texto e imagen y cómo el libro se encamina hacia un objeto artístico en el que sus peritextos (todos, no solo las guardas) se incorporan al discurso textual y establecen nuevos caminos en los itinerarios lectores. Para el desarrollo de esta tesis doctoral contaré con la intervención de grupos de aula apro-

vechando mi condición de profesora de secundaria en activo, por lo tanto, la investigación se irá complementando con el análisis de respuestas lectoras, con el ánimo de continuar con los peritextos y así poder construir itinerarios de lectura acordes a las competencias de niños y jóvenes.

3. Fundamentación teórica

Desde siempre, la lectura ha sido un tema que ha preocupado en múltiples y diferentes ámbitos (educativo, pedagógico, social, estético, literario, estadístico, editorial…) Este interés creciente ha derivado en la aparición de diversos estudios más o menos relevantes que teorizan sobre el proceso lector y la recepción de los discursos.

Partimos de la idea de que el lector es un elemento crucial en el acto de leer, entendiendo *leer* como el hecho de re-construir un texto, darle sentido, inyectarle vida. Es un acto *estético* (Iser 1987), es decir, de respuesta a las provocaciones que el texto literario lanza al lector durante el proceso de lectura. No lo contemplamos como una simple reproducción de significados sino una experiencia lúdica, vital, inducida por el texto.

Por una parte, nos planteamos revisar las teorías que sobre peritextos propuso en su día Genette (1987), ya que su definición de peritextos como elementos que rodeaban al texto, no se ajustaba a la realidad que veíamos en los actuales álbumes y libros ilustrados, pues ahora pasaban a formar parte relevante en la construcción de sentidos.

Por otra parte, enmarcamos nuestra investigación fundamentalmente en tres teorías, las cuales asumen un papel importante en el panorama de los estudios que tratan lo que sucede en el acto de leer y los agentes que intervienen en este: la *Teoría Transaccional* de Louise Rosenblatt, que surge en la primera mitad del siglo XX y es desarrollada unas décadas después en su libro *The reader, the text, the poem* (1978); la *Estética de la Recepción* de Wolfgang Iser y Hans R. Jauss, en la segunda mitad del siglo y la teoría del *Lector Modelo* de Umberto Eco, paralela en el tiempo a la de Iser y Jauss.

La primera de estas teorías califica la relación entre el texto y el lector de recíproca, por el aporte del texto, por un lado, y del lector por el otro a la hora de construir significados, y deja de lado claramente aquellas teorías que consideraban el texto como entidad última y definitiva o hablaban de "la reacción del lector a la obra literaria". Rosenblatt adoptó el término *transacción* para hacer hincapié en este proceso recíproco.

> Esta acción recíproca entre el lector y los signos que están en la página explica por qué he llamado a esto una transacción entre el lector y el texto. El sentido no está en el texto solo ni sólo en la mente del lector, sino en la mezcla continua, recurrente de las contribuciones de ambos. (Rosenblatt, 2002: 13)

Esta relación transaccional es en realidad la compleja serie de operaciones mentales que llamamos *lectura*, donde el lector tiene un papel activo en la creación de significados, no pasivo.

> Ambos, lector y texto, son fundamentales para el proceso transaccional de construcción de significado. (Rosenblatt, 2002:54)

Otro aspecto fundamental en Rosenblatt es el concepto de literatura como experiencia (Rosenblatt, 2002). La competencia literaria no se aprende, tampoco se enseña, sino que se adquiere a lo largo de un proceso vivencial, de una experiencia literaria. Y por lo tanto, la comprensión del texto es el resultado de la relación entre lo que el texto ofrece y la madurez afectiva, emocional e intelectual del lector. De ahí, su enorme contribución a la formación de personas completas.

Iser y Jauss también proclaman la necesidad de prestar atención al lector y abordan el estudio de la comprensión

e interpretación de los textos literarios desde la perspectiva de éste. Iser introdujo el concepto de "espacios vacios", los cuales son propuestos por el autor y el lector debe rellenar con su competencia y experiencia. Iser también desarrolló el concepto de *lector implícito* – llamado por Eco *lector modelo*- que, según Mendoza:

> (…) sería una aproximación ideal al tipo de lector competente determinado por el texto (y que) concluye su proceso de lectura con la adecuada comprensión-interpretación del texto. (Mendoza, 2000:121)

Eco, en la misma dirección que los anteriores, postula la necesidad de la cooperación del lector en su proceso de actualización. Eco concibe la cooperación textual "como una actividad promovida por el texto" (Eco, 1981: 84). De este modo, el texto construye a su propio lector y se convierte así en un "producto cuya suerte interpretativa debe formar parte de su propio mecanismo generativo: generar un texto significa aplicar una estrategia que incluye las previsiones de los movimientos del otro" (Eco, 1981: 79).

Basándonos en el papel que desempeña este lector propuesto por Rosenblatt, Iser y Jauss y Eco, adivinamos que el lector actual es un *re-constructor* de significados, un elemento clave en el proceso de la actualización de historias, un elemento del acto comunicativo extremadamente activo, interactivo y rápido. Además, hemos de contextualizarlo instalado en una cultura donde lo visual prima ante lo textual, donde las imágenes ocupan, ahora más que nunca, espacios que antes solo osaba rellenar la palabra.

Por todo esto, sostenemos que los autores y las editoriales tienen que recurrir a mecanismos novedosos que ponen a prueba a sus lectores, elementos algunos enmarcados en la postmodernidad cuya intención es que el lector re-construya la obra según su propia competencia y a la vez se vaya transformando a sí mismo. Como decía W. Iser en su obra *El acto de leer* (1987):

> A medida que el lector recorre las diversas perspectivas ofrecidas por el texto y relaciona opiniones y pautas unas con otras, el lector pone la obra en movimiento, y con ello se pone en movimiento a sí mismo. (Iser, 1987: 21)

El objetivo principal es comprender cómo la actual literatura infantil y juvenil sigue evolucionando traspasando fronteras, agitando anclajes originales, en cuanto que elementos que tradicionalmente eran considerados paratextuales, dejan de serlo y se erigen partes principales en la cimentación de sentidos. Siempre hemos creído que este hecho merecía la pena estudiarlo en profundidad, ya que bajo él subyace una nueva forma de producir literatura y, por tanto, una nueva forma de recibirla.

4. Claves metodológicas

Las claves metodológicas se inspiran en diferentes propuestas. Aquí citamos las más relevantes agrupadas según el enfoque de los estudios:

- Respuesta lectora y formación del lector (en qué medida el lector se posiciona ante el acto de leer – teorías estrechamente relacionadas con las propuestas de Jauss e Iser): Arizpe y Styles (2003) y Nikolajeva y Scott (2001).
- Enfoque comunicativo: Doonan (1992), Lewis (2001) y Mendoza (2001 y 2008).
- Teoría de la imagen (cómo se incorporan diferentes códigos en el acto comunicativo): Shulevitz (1985), Lartitegui (2006) y Durán (2009).
- Libros ilustrados, álbumes y peritextos: Tabernero (2005 y 2006), Nodelman (1988), Díaz Armas (2003 y 2006), Díaz (2007), Higonnet (1990) y Lluch (2003).

Y este marco metodológico ha generado una propuesta que se concreta en el siguiente modelo de análisis:

- Comenzábamos con un análisis meramente descriptivo de los elementos constitutivos de la imagen,
- Comparábamos las guardas delanteras y las traseras.
- Continuábamos analizando la función que desempeñaban, siguiendo categorías vinculadas al tono, cronotopo, personaje, espacio y significado.
- Estudiábamos el grado de influencia que ejercen las guardas en el acto de leer.
- Y extrajimos conclusiones en cuanto a su forma y función, lo que nos conducía directamente a su clasificación.

Este modelo de análisis lo hemos aplicado a cada uno de los títulos que conforman el corpus.

5. Criterios para la selección del corpus

La investigación está contextualizada en lo que concierne a los criterios de selección en el ámbito de bibliotecas y librerías, espacios que acusan la evolución de los géneros de una manera rápida y nos ayudan a comprender la realidad editorial que vivimos en este principio de siglo. Los criterios de selección se basaron en las siguientes acotaciones:

- **Acotación genérica**: en primer lugar, como la intuición así nos lo había señalado, habíamos pensado únicamente en las guardas de los álbumes ilustrados, pero ampliamos el criterio genérico y dimos paso al libro ilustrado porque cronológicamente el libro ilustrado ha tomado una presencia importante y su evolución va de la mano del álbum.
- A**cotación cronológica:** solo incluimos libros editados a partir del año 2000.
- A**cotación de mercado**: solo libros de fácil acceso en bibliotecas y librerías.
- A**cotación de autores y editoriales**: en cuanto que únicamente seleccionamos los de reconocida solvencia.
- A**cotación de forma** (solo coloreadas o ilustradas) **y funciones**: prestando atención a aquellas que colaboraban de forma significativa en la reinterpretación de sentidos en la narración.

6. Categorías y tipología de las guardas

Actualmente, la mayoría de los álbumes y libros ilustrados contienen guardas impresas con colores, imágenes, símbolos o patrones repetidos que permiten adentrarse en el mundo creado en la obra. Por otra parte, también encontramos libros en los que las guardas no adelantan ningún significado al lector, pero no por ello las editoriales descuidan estos elementos (en este caso, "más peritextuales" que en los anteriores) y les brindan un cuidado trato en cuanto al tipo de papel y al color. Citaremos al reciente ganador de la VII Edición del Premio Anaya de Literatura Infantil y Juvenil, Daniel Nesquens, cuya obra *Papá tatuado*, ilustrada por Sergio Mora y editada por *A buen paso* en 2009, lleva unas cuidadas guardas color teja que conjuntan a la perfección con los colores de sus ilustraciones.

Como las guardas se imprimen y se adhieren independientemente al final del proceso de construcción del libro, es posible idear para ellas todo tipo de ingeniosos desplegables, formas, texturas y carpetas, como veremos más adelante.

Las guardas presentan una gran variedad de formas y cumplen diferentes funciones. Siguiendo los criterios de selección y la propuesta de análisis anteriormente citados, extrajimos unas categorías y fuimos confeccionando una tipología de guardas que representa esta rica diversidad de forma y función

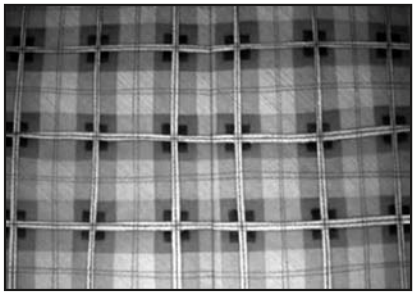
y que nos parecía la más adecuada al mercado editorial del momento.

A. CATEGORÍA ESTÉTICA (EN CUANTO AL COLOR Y A LA ILUSTRACIÓN).
B. CATEGORÍA FUNCIONAL.
C. CATEGORÍA FORMAL (EN CUANTO A LA FORMA Y TEXTURA).

A. En cuanto a la CATEGORÍA ESTÉTICA, propusimos tres grandes grupos:
- las **coloreadas**:
  - » de un solo color, como las guardas de ¿A qué sabe la luna? (Grejniec 2000), donde las guardas parecen ser un trocito de luna,
  - » de dos o más colores, por ejemplo, en *Cuento para contar mientras se come un huevo frito* de Bruno y Cabassa (2003) donde las guardas recogen los colores de los huevos.
- las **ilustradas**:
  - » con una ilustración igual para toda la colección o serie a la que pertenece el libro,
  - » con una ilustración o detalle de una ilustración que se encuentra en el interior (Tabla 1),
  - » con ilustraciones que solo aparecen en las guardas, como las de *Magenta, la pequeña hada* (Escala y Solé 2003),
  - » con una ilustración o patrón que se repite, sería el caso de *No hay nada como el original* (Schimel y Rojo 2004).
- En los casos anteriores, las guardas delanteras pueden ser **iguales** que las traseras, **diferentes, simétricas, complementarias o con alguna pequeña variación** (Tablas 2 y 3).

B. Respecto a la CATEGORÍA FUNCIONAL, tipificamos cinco bloques:
- Aquellas guardas que **sugieren el tono de la historia**, como las de ¿Dónde está el lobo? (Stygryt y Ruiz 2009) que son negras como la noche y sobre ellas, se muestran la huellas del lobo y las de una niña.

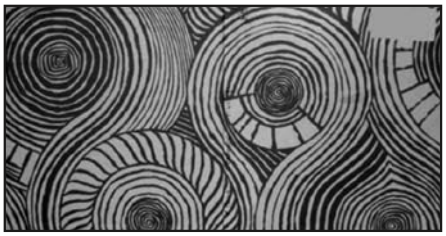
Tabla 1. Ejemplo de guarda ilustrada donde el estampado de la bata simboliza al papá creado por Browne.



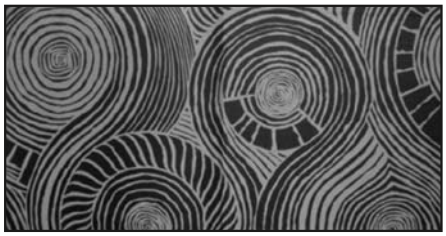
Guardas de *Mi papá* (Browne 2002)

Ilustración del interior.

Tabla 2. En las guardas de *Ajdar* (Satrapi 2009), los colores guardan una relación de "positivo – negativo".



Guardas delanteras.

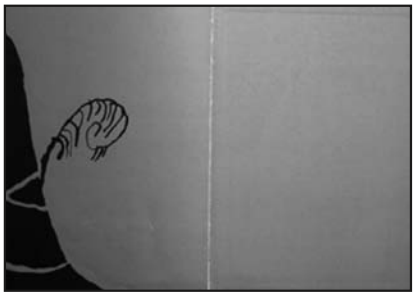


Guardas traseras.

- Guardas que **presentan el cronotopo**, como en *¿Qué hace un cocodrilo por la noche?* (Kiss y Urberuaga 2000) donde además de responder la pregunta que plantea el título, nos indican el lugar y el momento en que se desarrolla la acción.
- Guardas que nos **presentan al personaje y/o alguna característica de éste**. (Tabla 4).
- Se concibe el espacio que ofrecen las guardas **como páginas del libro sin más:** un espacio precioso para introducir cualquier información, desde los datos legales y las primeras palabras de la narración (en las guardas delanteras), hasta una ilustración, el texto final y el colofón compartiendo espacio en las guardas traseras, como apreciamos en el álbum *Tse-tse* (Bertrand *et. Al*, 2000).
- **Guardas con significado propio**. Aquí subclasificamos las guardas **según:**
  - » proporcionaran el tema de la narración,
  - » actuaran como "un antes" o un inicio y "un después" o un final (Tabla 5)

Tabla 3. En *Los tres bandidos* (Ungerer 2007) la unión de las guardas completan el sombrero de los bandidos.

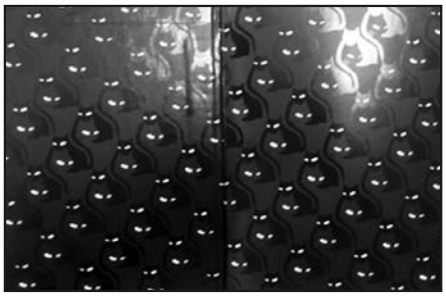
Guardas delanteras.



Guardas traseras.

Tabla 4. Guardas de *Emily the Strange* (Cosmic Debris 2009) donde se nos muestra el otro yo de la joven.

Tapa.



Guardas.

Tabla 5. Formidables guardas de Shaun Tan en *El árbol rojo* (2005) donde la esperanza, poéticamente retratada en la diminuta hoja roja de las primeras guardas, cobra protagonismo al final de la obra desbordando las guardas traseras.

Guardas delanteras.

Guardas traseras.

» según muestren el resumen de la historia,
» presenten el planteamiento (Tabla 6),
» muestren acciones o momentos que no se encuentran en el interior de la obra y/o que son paralelos a la acción principal, como en *Jorge y las sirenas* (Castro y Aragón, 2009) donde el joven protagonista sueña con las sirenas pero sólo en las guardas vemos sus sueños.
» muestren contenido importante que se facilita de manera anticipada a modo de flash-back, como en el paradigmático álbum *El misterioso caso del oso* de Oliver Jeffers (2008) cuyas guardas delanteras y traseras son muy parecidas pero no iguales: ambas presentan una serie de instrucciones (escritas a mano) para hacer diferentes tipos de avioncitos de papel. Solo hacia el final de la historia, el lector descubrirá el porqué de estas guardas y será capaz de incorporarlas al discurso narrativo.

Tabla 6. Guardas de *El árbol de las hojas DIN A-4* (Cano y Ortín 2000).

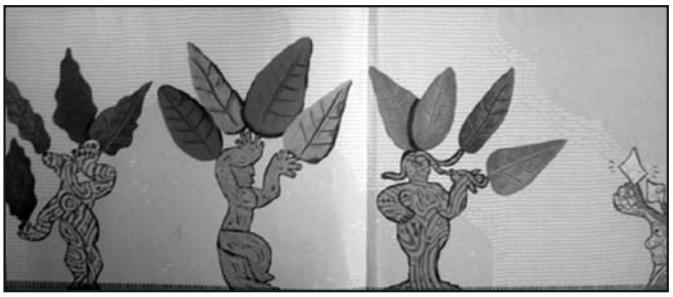


Tabla 7. A la izquierda, guardas traseras desplegadas de *Las pinturas de Willy* (Browne 2000) y a la derecha, guardas delanteras de *Sennin* (Akutagawa 2009).

Tabla 8. Es el caso de las increíbles guardas de *La noche estrellada* (Liao 2010) fabricadas con un papel completamente diferente al de las hojas interiores, con un gramaje pesado y una textura rugosa, y que incitan al lector a acercarse a los niños y tocarlos.

Guardas delanteras.

Guardas traseras.

C. En cuanto a la CATEGORÍA FORMAL, hemos diferenciado tres grupos de guardas:
- Las que sirven como **espacio-soporte** donde adjuntar diferentes objetos, como la guarda delantera de *La máscara* (Solotareff 2002) que incluye una solapa donde se guarda la máscara que acompaña al libro.
- Guardas **desplegables** (Tabla 7).
- Guardas **con texturas especiales** (Tabla 8).

7. Conclusión

Creemos que la evolución de estos géneros y su propia transformación en un objeto artístico, (concebido como un todo armonioso), están dibujando un nuevo lector, que pasa de ser infantil y juvenil, a ser infantil, juvenil y adulto. En estos libros las guardas son claves que modelan al lector actual: lector capaz de reinterpretar las imágenes, imágenes que son parte del discurso. Además, estas guardas, llamémosles "discursivas", construyen la identidad del lector desde la metáfora y proporcionan nuevos itinerarios literarios. Sobre todo debemos tener presente que el mercado evoluciona de la mano de los peritextos. En la medida que analizamos estos peritextos nos acercamos a un modelo de lector que es el que corresponde a este siglo y en la medida en que tenemos claro quién es ese lector podemos llegar a establecer unos itinerarios de lectura en las aulas.

En definitiva, estas obras exceden los límites de la concepción de la lectura como hábito y se acercan irremediablemente a una propuesta estética, retórica y cultural vinculada a la construcción de un espacio privado, como decía Michelle Petit (2001) en el que se puede fantasear. Sin duda, se trata de otra forma de leer y otra definición de lector.

Para terminar

El arte de la encuadernación soportó a lo largo del siglo XX una profunda transformación. Hoy por hoy, se encuaderna de forma mecánica e industrial. En la mayoría de los casos se trata de satisfacer una demanda de libros de consumo rápido y baratos. Este tipo de encuadernaciones de tapas flexibles y menor tamaño son las conocidas como encuadernación rústica, de tapa blanda o libros de bolsillo. No llevan guardas y, a menudo, carecen incluso de otros elementos configurativos como la portadilla: lógico si lo que se pretende es abaratar el producto.

Es curioso apreciar cómo en España los libros ilustrados y los libros-álbum están, en su gran mayoría, encuadernados *en cartoné* y en escasas ocasiones se editan en rústica. Esto conlleva una serie de pros y contras para el lector. En cuanto a los pros, los encartonados suelen incluir páginas preliminares que, en muchos casos (además de ser obras de arte), se presentan al lector como "aperitivos narratológicos" valiosos para la construcción de sentidos (en las ediciones en rústica, como no suelen aparecer estas páginas, se pierde dicha información).

Por lo que a los contras se refiere, estos libros de por sí tienen un alto coste económico debido a los materiales, ilustraciones, formatos especiales… y la edición en tapa dura no ayuda a reducir el precio de los ejemplares, sino todo lo contrario.

De esto deducimos que el editor español actualmente está apostando por unos álbumes y libros ilustrados "de lujo" con todo lo que esto supone: buenos materiales, páginas preliminares con guardas ilustradas y bien trabajadas, ilustraciones con impresiones de calidad, formatos formidables o, por lo menos, fuera de lo común. Se conciben como objetos importantes, como obras de arte que se comienzan a coleccionar, ya no tanto por los más pequeños de la casa, sino por los mediadores adultos que, cada vez más, se sienten atraídos por estos volúmenes

tan sorprendentes. Estamos ante un nuevo concepto de libro: el libro como objeto.

Tal vez, en los umbrales del siglo XXI, estemos volviendo a revivir aquellos momentos de la historia de la encuadernación en la que muchos ejemplares eran realizados con la exquisita maestría que sólo un artista de los hierros o del grabado podía imprimir a sus trabajos, aumentando su valor y su precio. Y por si hubiera alguna duda, el refranero español es esclarecedor al respecto: "*el libro bien encuadernado, adorna a su casa y honra a su amo*".

Referencias bibliográficas

OBRAS DE CREACIÓN:

- AKUTAGAWA, R. Y VÁZQUEZ, L. (2009). *Sennin*. Méjico D. F.: Nostra Ediciones.
- BERTRAND, F.; CORAZZA, L.; DOUZOU, O. Y GERNER, J. (2000). *Tse-tse.* Méjico D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- BROWNE, A. (2000). *Las pinturas de Willy*. Méjico D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- BROWNE, A. (2002). *Mi papá*. Méjico D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- BRUNO, P. Y CABASSA, M. (2003).*Cuento para contar mientras se come un huevo frito.* Pontevedra: Kalandraka.
- CANO, C. Y ORTÍN, C. (2000). *El árbol de las hojas DIN A-4.* Pontevedra: Kalandraka.
- CASTRO, A. Y ARAGÓN, A. (2009). *Jorge y las sirenas*. Zaragoza: Marboré.
- COSMIC DEBRIS (2009). *Emily the strange*. Barcelona: Norma Editorial.
- ESCALA, J. Y SOLÉ, C. (2003). *Magenta, la pequeña hada*. Barcelona: Lumen.
- GREJNIEC, M (2000). ¿A qué sabe la luna? Pontevedra: Kalandraka.
- JEFFERS, O. (2008). *El misterioso caso del oso*. Méjico D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- KISS, K. Y URBERUAGA, E. (2000). ¿Qué hace un cocodrilo por la noche? Madrid: Kókinos.
- LIAO, J. (2010). *La noche estrellada*. Cádiz: Barbara Fiore.
- NESQUENS, D. Y MORA, S. (2009). *Papá tatuado*. Madrid: A buen paso.
- SATRAPI, M. (2009). *Ajdar.* Barcelona: Norma Editorial.
- SCHIMEL, L Y ROJO, S. (2004). *No hay nada como el original.* Barcelona: Destino.
- SOLOTAREFF, G. (2002). *La máscara*. Barcelona: Corimbo.
- STYGRYT Y RUIZ, L. (2009). *¿Donde está el lobo?* Méjico D. F.: Nostra Ediciones.
- TAN, S. (2005). *El árbol rojo*. Cádiz: Barbara Fiore.
- UNGERER, T. (2007). *Los tres bandidos*. Pontevedra: Kalandraka.

OBRAS DE REFERENCIA.

- ARIZPE, E. Y STYLES, M. (2003). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. London: Routledge Falmer.
- DÍAZ ARMAS, J. (2003). "Estrategias de desbordamiento en la ilustración de libros infantiles", en VIANA, F. L.; MARTINS, M. Y COQUET, E. (Coords.). *Leitura, Literatura Infantil, Ilustração: Investigação e Prática Docente*. Braga: Universidade do Minho, 171-180.
- DÍAZ ARMAS, J. (2006). "El Contrato de lectura en el álbum: paratextos y desbordamiento narrativo". *Primeras Noticias. Literatura Infantil y Juvenil*, 222, 33-40.
- DOONAN, J. (1992). *Looking at Pictures in Picture Books*. Stroud: Thimble Press.
- DURÁN, T. Y BOSCH, E. (2009). *Before and behind the picturebook frame: the endpapers*. En: II International Symposium "New impulses in Picturebook Research. Beyond Borders: Art, narrative and culture in picturebooks". **Facultad de Educación, Universidad de Glasgow (paper)**.
- DURÁN, T. (2009). Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles. Barcelona: Octaedro.
- ECO, U. (1981). *Lector en fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.

- GENETTE, G. (1987). *Seuils*. Paris: Seuil. (Traducido al castellano: *Umbrales*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2001)

- ISER, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.

- JAUSS, H. R. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria.* Madrid: Taurus.

- LARTITEGUI, A. (2006). "La mirada consciente. Cómo descubrir el valor de la imagen en los libros para niños", en TABERNERO, R; DUEÑAS, J. D. y JIMÉNEZ, J. L. *Contar en Aragón. Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil.* Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza; Huesca: Instituto de estudios altoaragoneses, 123-156.

- LEWIS, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Text*. London: RoutledgeFalmer.

- LLUCH, G. (2003). "Textos y paratextos en los libros infantiles", en ALBENTOSA, J. I.; CERRILLO, P. C. y YUBERO, S. (coords.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura: contenidos de referencia del Máster de Promoción de la lectura y literatura infantil.* Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 263-276.

- MENDOZA, A. (2000). "El lector ingenuo y el lector competente: pautas para la reflexión sobre la competencia literaria." *Puertas a la lectura. Universidad de Estremadura*, 9-10, 120-127.

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

- MENDOZA, A. (2008). *Formulación de expectativas y paratextos: motivación y guía para el lector en formación*, en 7º Encontro Nacional/5º Internacional de Investigacao em Leitura, Literatura infantil e Ilustracao. Universidad de Miño, Braga (paper).

- NIKOLAJEVA, M. Y SCOTT, C. (2001). *How picturebooks work*. New York: Garland.

- NODELMAN, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. Atenas: University of Georgia Press, 1988.

- PETIT, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Méjico D. F.: Fondo de Cultura Económica.

- RAMOS, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio. Reflexões sobre a Literatura para a Infância.* Lisboa: Caminho.

- ROSENBLATT, L. (1978). *The reader, the text, the poem*: *The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.

- ROSENBLATT, L. (2002). *La literatura como exploración.* Méjico D. F.: Fondo de Cultura Económica.

- SHULEVITZ, U. (1985). *Writing with pictures: How to write and illustrate chidlren's books*. New York: Watson-Guptill Publications.

- SIPE, L. R., Y MCGUIRE, C. (2006). "Picturebook endpapers: Resources for literary and aesthetic interpretation". *Children's Literature in Education,* 37, 291-304.

- TABERNERO, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar.* Zaragoza: Prensas Universitarias.

- TABERNERO, R. (2006). "« ¿De qué sirve un libro sin dibujos ni diálogos?» Ilustración, texto e interpretación", en TABERNERO, R., DUEÑAS, J. D. Y JIMÉNEZ, J. L. (coords.). *Contar en Aragón. Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil.* Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza; Huesca: Instituto de estudios altoaragoneses, 67-88.

Calvo Valios, Virginia
"Claves para seleccionar un itinerario constructor de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua", en *Revista OCNOS* nº 7, 2011, p. XX-XX. ISSN 1885-446X.

Claves para seleccionar un itinerario constructor de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua[1]

Virginia Calvo Valios
Universidad de Zaragoza (España)

PALABRAS CLAVE:
Discurso literario, adolescentes inmigrantes, respuestas lectoras, cultura escrita.

KEYWORDS:
Literary discourse, immigrant teenagers, reading responses, literacy.

RESUMEN:

A partir del análisis de las respuestas lectoras de los jóvenes inmigrantes objeto del estudio, y asumiendo el supuesto que la lectura literaria forja nuestras identidades (Barthes, 1979; Bruner, 2002; Larrosa, 2003; -entre otros-); en esta investigación nos centramos en analizar y reflexionar sobre las posibilidades que ofrece el discurso literario como un medio para la (re) construcción de las identidades de los adolescentes inmigrantes.

Para ello, nos nutrimos de las teorías sociológicas de la educación literaria y de la vertiente emocional de la literatura (Petit, 1999, 2001, 2008, 2009); la teoría transaccional de Rosenblatt (2002) y la corriente teórica de las respuestas lectoras (Sipe, 2000, 2010). Por otra parte, seguimos la noción de distancia de Lewis (2000) y las ideas de Meek en relación a la literatura como un andamiaje de acceso a la cultura escrita. A este respecto, las investigaciones de Emilia Ferreiro (1999, 2001, 2008) sobre la escritura como marca de identidad, y desde las teorías de Freinet (1973) en relación al texto libre, nos llevan a analizar las posibilidades del blog como herramienta dinamizadora para la lectura y la escritura.

ABSTRACT:

In the light of the analysis of the reading responses of young immigrants – the targets of the study – and assuming that literary reading builds up our identities (Barthes, 1979, Bruner, 2002; Larrosa, 2003, -among others-); in this research we focus on analyzing and reflecting on the possibilities that the literary discourse offers as a means of (re) constructing immigrant students' identities in the processes of receiving and learning Spanish as a second language.

For this purpose, we draw inspiration from the sociological theories on literary education and the emotional approach to literature (Petit, 1999, 2001, 2008, 2009), Rosenblatt's transactional theory (2002) and the reading responses theoretical trend (Sipe, 2000, 2010). Moreover, we draw on Lewis's concept of distance (2000) and Meek's ideas regarding literature as a scaffold to access literacy. Emilia Ferreiro's investigation on writing as an identity marker and Freinet's theories regarding the free text leads us to create a blog and to analyse its possibilities as a stimulating tool for reading and writing.

1. Introducción: propósito del estudio

Nuestra actual sociedad multicultural se caracterizada por modos híbridos de hablar y escribir que incluyen la mirada y las imágenes, así la cultura escrita se adapta a los nuevos contextos y géneros emergentes. Sin embargo, nos encontramos en una sociedad en estado de crisis de los puntos de referencia, donde la irrupción de los medios de comunicación audiovisuales ha contribuido a satisfacer la necesidad de ficción propia de los seres humanos ofreciendo otros canales de formación del imaginario colectivo. En este sentido, Bruner nos propone contra la larga noche gris:

> He tratado de demostrar que la función de la literatura como arte es exponernos a dilemas, a lo hipotético, a la serie de mundos posibles a los que puede referirse un texto. He empleado el término "subjuntivizar" para hacer al mundo más flexible, menos trivial, más susceptible a la recreación. La literatura subjuntiviza, otorga extrañeza, hace que lo evidente sea menos, que lo incognoscible lo sea menos también, que las cuestiones de valor estén más expuestas a la razón y la intuición. La literatura, en este sentido, es un instrumento de la libertad, la luminosidad, la imaginación y, sí, la razón. Es nuestra única esperanza

* Fecha de recepción: 11/03/2011
Fecha de aceptación: xx/xx/2011

[1] Este trabajo que se presenta se enmarca en la tesis doctoral –próxima a su finalización-: "El discurso literario: construcción de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua". Directora: Rosa Tabernero Sala. Universidad de Zaragoza, España.

contra la larga noche gris. (Bruner, 2004:160)

En la misma línea, encontramos las teorías de Michèle Petit (2001:31) para quien:

> Una ciudadanía activa, no hay que olvidarlo, no es algo caído del cielo, es algo que se construye. La lectura puede ayudar (...): acceso al saber, apropiación de la lengua, construcción de sí mismo, ensanchamiento del horizonte de referencia, desarrollo de nuevas formas de sociabilidad. (Petit, 1999:105)

Asimismo, Larrosa (2003: 198) parte del supuesto de que si el mundo se construye a partir del lenguaje y si nosotros no somos más que el sentido que nos damos a nosotros mismos y a lo que nos pasa, "la lectura es un trabajo con y sobre el lenguaje, con y sobre el sentido", que conduce a la transformación de nuestra manera de ser en el mundo y, con ella, del mundo mismo. Así, la lectura ofrece aperturas y posibilidades.

> Cada uno de nosotros está en el lenguaje. Y está en la narración. Hemos oído y leído historias y hemos aprendido cómo la identidad de una persona se construye narrativamente. Cada uno de nosotros se encuentra ya inmerso en estructuras narrativas. (Larrosa, 2003: 617)

Por lo tanto, si "aprender a andar por el mundo imaginario, ayuda a andar por el mundo real" (Salinas, 2002:114), y si la lengua es un pasaporte para encontrar un lugar en la sociedad, nos integramos en la medida en que dominamos el lenguaje (Petit, 2001:114).

> El lenguaje nos construye. Cuanto más capaces somos de darle un nombre a lo que vivimos, a las pruebas que soportamos, más aptos somos para vivir y tomar cierta distancia respecto a lo que vivimos, y más aptos seremos para convertirnos en sujetos de nuestro propio destino. (Petit, 2001:114)

Estas reflexiones nos llevan a analizar las necesidades del alumnado inmigrante relacionadas no sólo con el aprendizaje del español, sino también en cuanto a la adquisición de los modelos y referentes culturales de la sociedad receptora. A este respecto, Pilar García (2004) en "La inmersión de Bogdan: reflexiones interculturales y afectivas" señala que:

> Los alumnos inmigrantes pueden alcanzar una competencia comunicativa en la segunda lengua en un tiempo relativamente corto, pero necesitan ampliar considerablemente este tiempo de aprendizaje cuando hablamos de la adquisición de materias escolares. Muchos de los referentes que aprenden están totalmente alejados de su universo cultural, y por tanto de sus intereses. No hay que dar por hecho que los alumnos inmigrantes vayan a sentir interés y curiosidad por referencias alejadas a ellos, si desde el principio no se da la oportunidad para que puedan intervenir mostrando su desconocimiento sobre estos referentes, y se les ofrezca la oportunidad de hablar de sus vínculos afectivos, en este caso literarios. (García, 2004)

El proceso migratorio, aunque se adopta porque se considera que aporta mejoras, conlleva enormes tensiones y pérdidas que producen desorientación y aislamiento. El reto del joven es encajar en su mundo interior el proyecto migratorio emprendido por su familia y, para ello, se activa todo un proceso de reorganización y (re) cuperación de su identidad.

El duelo migratorio[2], durante el periodo de la adolescencia, supone la reelaboración de vínculos y el cuestionamiento de patrones que se han construido durante la infancia, así como la deconstrucción de significaciones y recomposición de valores. El adolescente inmigrante para adaptarse al país de acogida, necesita crear nuevas construcciones de la realidad, encontrar sentido a sí mismo (¿quién soy?), y conciliar dos mundos: el mundo del país de origen y el mundo del país de acogida.

[2] ATXOTEGUI, J. Director del Servicio de Atención Psicopatológica y Psicosocial a los Inmigrantes y Refugiados "Los duelos de la migración: una aproximación psicopatológica y social" *A tu salud* 2000.

> Cuando uno ha sido criado en una lengua y una cultura determinadas, y luego ha tenido que crecer en otras, la capacidad de simbolizar puede haber sufrido daños. Por ello es necesario encontrar formas de comunicar una con otra, de conciliar una con otra. (Petit, 1999:94)

Por todo ello, el joven adolescente necesita elaborar sentidos, construir otro espacio y tiempo, simbolizar su mundo interior. Así, concebimos la necesidad de la literatura para la formación del individuo en la línea que propone Rosenblatt (2002:205):

> La literatura puede desempeñar un importante papel en el proceso por medio el cual el individuo se asimila al patrón cultural. Tal como el niño y el adolescente adquieren imágenes de conducta y formas de pensar y sentir a partir de las acciones y las vidas de quienes los rodean, los lectores pueden asimilar esas imágenes de la experiencia que les ofrecen los libros, al compartir emociones e ideas del poeta, al participar en la vida de los seres creados por el novelista (…). Muchas veces el niño y el adolescente aprenden de los libros la respuesta emocional culturalmente apropiada a ciertos tipos de situaciones o de personas. De modo similar, ellos pueden absorber de la lectura ideas acerca de la clase de comportamiento o tipos de logros que se valoran, y adquirir los criterios morales a seguir en diversas circunstancias. (Rosenblatt, 2002:211)

En esta investigación nos proponemos analizar y reflexionar sobre las posibilidades que puede ofrecer el discurso literario como un medio para la (re)construcción de las identidades de los jóvenes inmigrantes en el contexto educativo de la Educación Secundaria Obligatoria.

En este sentido, los objetivos del estudio se concretan en:

- Diseñar un itinerario textual constructor de identidades que incida en el análisis de los modelos culturales de la sociedad de recepción (Tabernero y Mora, 2008), y que propicie la apertura a otros espacios y lugares en los que la propia identidad se pueda reconstruir por medio de y a través de la metáfora (Ricoeur, 1975) como una manera de mirar el mundo, de reescribir la realidad.
- Proponer un paradigma metodológico (Chambers, 2007, 2008, 2009) de lectura y escritura que facilite la construcción de identidades a través del discurso literario.
- Y establecer un marco de categorías conceptuales a partir del análisis de las respuestas lectoras de los adolescentes inmigrantes.

2. Del enfoque emocional de la lectura literaria a las respuestas lectoras del adolescente inmigrante

Nuestro marco teórico se nutre, por una parte, del pensamiento narrativo de Bruner:

> ¿Por qué es tan esencial la narración, por qué la necesitamos para definirnos? El regalo de la narración parece ser nuestro modo natural de usar el lenguaje para caracterizar las cosas en una cultura humana. Ninguno de nosotros conoce la historia evolutiva, tan sólo su ascenso y supervivencia. Pero lo que sí se sabe es que la narración es irresistible como una forma de darle sentido a la interacción humana. A través de la narración creamos y recreamos la identidad, el yo es un producto de nuestra narración (de nuestro modo de hablar y de escribir). (Bruner, 2002:85)

Por otra parte, de la noción de lectura distanciada de Lewis (2008) en su obra *La experiencia de leer.* Este estudio paradigmático comporta uno de los aspectos más relevantes para nuestra investigación, la manera en que el lector se proyecta en el texto, se aleja de él o se acerca. Nuestro tercer ámbito

teórico, se configura desde las teorías sociológicas de Rosenblatt (2002), Larrosa (2003), Petit (1999, 2001, 2008, 2009), Chambers (20007, 2008, 2009), Meek (2004) -entre otros. Desde este punto de vista, nos interesa el enfoque emocional de la literatura, por ello, las investigaciones de Petit sobre la lectura literaria como cultura reparadora en situaciones de crisis: una cultura del libro creadora de sentidos y reforzadora de identidades.

La curiosidad, la necesidad de narrar, de decir con palabras lo que vivenciamos, la exigencia poética son compartidas por todos. Es vital poder dar forma al mundo que nos rodea, nombrar la realidad, así como a nuestros escenarios interiores. Las palabras que encontramos en los libros ayudan a transformar lo extraño en habitable. En este sentido, consideramos que en la adolescencia -etapa crucial en la que se percibe con mayor claridad el descubrimiento y la construcción del sí mismo- el discurso literario puede actuar como una pantalla que le permita al joven adolescente poner en distancia emociones, tamizar miedos, apropiarse de palabras y abrirse hacia otros espacios de pertenencia.

> En la lectura hay otra cosa más allá del placer, que es del orden de un trabajo psíquico, en el mismo sentido que hablamos de trabajo de duelo, trabajo de sueño o trabajo de la escritura. Un trabajo psíquico que nos permite volver a encontrar un vínculo con aquello que nos constituye, que nos da lugar, que nos da vida. (Petit, 2001:70)

A este respecto, la teoría transaccional de Rosenblatt (2002) es clave ya que la lectura supone una interacción recíproca (transacción) entre texto y lector, el lector elabora significados vinculando al discurso literario sus emociones y experiencias. El texto de Rosenblatt, dentro del marco de la corriente teórica de las Respuestas Lectoras, nos permite analizar el papel del lector no sólo en el proceso y la evocación que ocurre durante la lectura, sino a lo que sucede después de la lectura. Para ello, recurrimos a las investigaciones anteriores que analizan las respuestas lectoras en la discusión literaria en el aula (Sipe, 2000, Arizpe y Styles, 2004; Silva-Díaz, 2006). A partir de la revisión de la propuesta de categorías conceptuales de Sipe (2000 y 2010): categoría analítica, intertextual, personal, transparente y performativa; estableceremos un marco de categorías que nos permitan analizar las respuestas lectoras de los adolescentes inmigrantes.

Con todo ello, nuestros supuestos de trabajo se refieren a la lectura literaria como:

- un espacio de (re) construcción,
- una apertura cultural,
- un encuentro y diálogo con "El Otro" en el sentido de compartir, sorprenderse y/o deleitarse con los universos de sentido que otros han construido y dejar que formen parte del joven inmigrante, y
- la lectura literaria como un andamiaje de acceso a la cultura escrita. Según Larrosa (2003:627) "el proceso de leer y escribir será un movimiento donde la identidad se hace, se deshace y se rehace".

3. Diseño de la investigación

3.1. Descripción del contexto de la investigación

En los últimos años los centros docentes de la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Aragón[3] vienen recibiendo alumnos procedentes de distintos países que encuentran dificultades para adaptarse al funcionamiento del sistema educativo, derivadas de las diferencias idiomáticas y culturales. La integración social de este alumnado exige la adopción de medidas para facilitar su escolarización, para promover el aprendizaje de la lengua y cultura de acogida.

[3] Resolución de 29 de mayo de 2007 de la Dirección General de política educativa por la que se aprueba, con carácter experimental, el programa de atención a la diversidad "aulas de español para alumnos inmigrantes" en los centros de educación infantil, primaria y secundaria que escolarizan alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma.

En la comunidad de Aragón se opta por un modelo integrado y se orienta a que las medidas de separación del joven respecto a su grupo de referencia – aulas de español- sean transitorias y el tiempo mínimo. Así, el marco normativo para las aulas de español establece los siguientes objetivos:

- que el alumnado inmigrante adquiera las competencias comunicativas y lingüísticas básicas,
- asistirán a clase los alumnos inmigrantes con un dominio del español inferior al B1 del MCER durante un máximo de 8 horas a la semana de español,
- el máximo de estancia en el aula será de 2 cursos escolares,
- la necesidad prioritaria es la adquisición del español específico que le posibilite seguir las clases ordinarias de las diferentes áreas curriculares,
- al incorporarse un alumno nuevo se le matriculará en el curso que le corresponde por edad.

En este contexto se ubican las aulas de español de esta investigación: 5 aulas de español de diferentes centros educativos que cuentan con un alto porcentaje de alumnado inmigrante – en uno de los centros el 90% es alumnado de origen extranjero.

Se formaron 5 grupos de lectura constituidos por 6 u 8 alumnos inmigrantes con edades comprendidas entre los 13 y 17 años, de diferentes lenguas y culturas de origen, con niveles A2 del *MCER*, y muchos de ellos alcanzando el nivel B1 a lo largo del estudio. Perfiles de adolescentes que residen en España desde hace 9 meses y algunos de ellos llevan ya 2 años, asisten entre 3 y 8 horas a la semana a las clases de español del instituto, la mayoría matriculados en 2º y 3º de la ESO, y otros en 4º de la ESO.

Nuestros grupos meta objeto del estudio son adolescentes que han emigrado en plena adolescencia con su familia o para reunirse con ella. El elemento diferencial es el cambio drástico de panorama vital, llegan al sistema educativo sin conocer la lengua, les afecta comprobar que sus compañeros y compañeras de clase no parecen ser iguales a ellos aunque tengan la misma edad, y entran a un entorno completamente desconocido. Recordemos que al mismo tiempo manifiestan cambios físicos, emocionales, diferencias que se expresan a través del pensamiento y de sus sentimientos. Se advierte en ellos una necesidad de distanciarse del mundo de los adultos, y sin embargo reclaman la escucha y el afecto que estos les puedan prodigar. Jóvenes que necesitan aprender el español para integrarse en la sociedad, para reconstruir su identidad personal, para continuar con su aprendizaje académico, y para asimilar las maneras de pensar de la comunidad receptora en la que crecen, se forman y viven. A este respecto, consideramos que un modo de comprender quién se es y quiénes son los otros, es narrarse. Su identidad, que está en construcción, puede hacerse tangible y trascender a través del acto de narrar.

3.2. Metodología de la investigación

Nuestra metodología de investigación se sitúa en una orientación eminentemente cualitativa, longitudinal y de tipo etnográfico. La razón de ello radica en que esta aproximación permite estudiar el desarrollo de procesos, centrarse en los participantes, en sus representaciones y en cómo crean contextos significativos. Los instrumentos que aporta la etnografía (Cambra, 2003) nos ayudan a estudiar la relación que se genera entre el lector inmigrante y el texto literario; nos interesa descubrir qué experimentan los jóvenes inmigrantes con los textos literarios en relación a la construcción de sus identidades. Asimismo, las creencias de los participantes: alumnos y profesores colaboradores. Esto nos

permite triangular los datos y obtener una interpretación más precisa y holística del objeto de estudio.

Metodológicamente nos centramos en el análisis de las respuestas lectoras y las producciones escritas de los grupos de lectura ante el itinerario propuesto. Así pues, para ser coherentes con estos presupuestos, los datos principales se recogieron mediante las siguientes herramientas: grabaciones en audio, observación participante, notas de campo, cuestionarios semiabiertos, entrevistas semiestructuradas, producciones escritas de los alumnos en el blog y producciones escritas de los alumnos a través del correo electrónico.

3.3. Selección del corpus

Resultaría erróneo, tal y como explica Petit (2001: 26), pensar en términos de "necesidades" o "expectativas", ¿cómo conocer las verdaderas expectativas y necesidades del lector adolescente inmigrante? Sin embargo, en el mundo editorial existe una tendencia por parte de autores y editores al didactismo y al deseo de situarse en los terrenos de interés para el lector adolescente. Y en los últimos años, se añade el gran apogeo de lecturas de obras de otras culturas con la intención de desarrollar la competencia intercultural del lector inmigrante.

Para la selección del corpus seguimos, por una parte, las aportaciones de Petit (2009:297) en *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, quien se refiere al desvío poético como una necesidad antropológica y psíquica, la distancia y la transgresión que proporciona la metáfora para objetivar la historia personal y construir sentidos. Para ello, consideramos crucial el espléndido estudio de Paul Ricoeur (1975) *La metáfora viva*, en el que apunta hacia una teoría más discursiva que nominal de la metáfora en cuanto a que el tropo comporta una información que re-describe la realidad.

> Por una parte, la poesía, en sí misma y por sí misma, hace pensar en el esbozo de una concepción "tensional" de la verdad; ésta recapitula todas las formas de "tensiones" dadas a conocer por la semántica: tensión entre sujeto y predicado, entre interpretación literal y metafórica, entre identidad y diferencia; luego, las reúne en la teoría de la referencia desdoblada; por último, las hace culminar en la paradoja de la cópula: ser-como significa ser y no ser. Por este giro de la enunciación, la poesía articula y preserva, en unión con otros modos de discurso, la experiencia de pertenencia que incluye al hombre en el discurso y al discurso en el ser. (Ricoeur, 1975:424)

Asimismo, la propuesta de: Rosenblatt (2002), Rodríguez Almodóvar (2006), Bettelheim (1976), Chambers (2007 y 2008), Tabernero (2004, 2007 y 2008), Dueñas (2004), Morgado (2006).

> (…) la selección de los textos debe privilegiar su multivocidad, su plurisignificatividad y su apertura. (Larrosa, 2003: 544)

Incorporamos, también, las orientaciones de Larrosa (2003: 544) –quien frente al dogmatismo de la novela- propone escenarios y personajes que no remitan a la realidad inmediata, al contexto concreto y cotidiano, lugares en los que la imaginación pueda proyectarse y el lector ponerse en relación con lo impensable.

En este sentido, tratamos de diseñar un corpus favorecedor de una lectura activa y creativa en el que el libro haga su propio trabajo (Chambers, 2008:47), un itinerario que busca la colaboración y complicidad del bagaje literario del lector como estrategia discursiva. Para ello, han sido claves los estudios del profesor Mendoza (2004) en relación a la formación de la competencia lecto-literaria:

> Desde la teoría de la recepción se ha insistido en que la literatura supone una transformación del lector; explícitamente U.Eco (1983) afirma que "un texto quiere ser una experiencia de transformación para el lector", de modo que tras la lectura sea ya una

lector con nuevas experiencias, con nuevos conocimientos". Esta idea puede enlazar con la afirmación de J. Dewwy (Art as experience, 1934), "lo estético es considerado como la experiencia básica de todas las funciones más altas en el desarrollo de la vida humana" y, por tanto, "la experiencia del arte es la más universal del lenguaje y el modo más libre de comunicación". En todo planteamiento didáctico, quizá conviniera tener muy presentes estas ideas, para enlazarlas con el supuesto de que el texto enseña a leer al lector, para hacer de cada lectura un acto de formación. (Mendoza, 2004)

Con todos los grupos se ha llevado el mismo itinerario de lectura en sesiones de una hora a la semana, y se ha ido modificando en función de las respuestas de los alumnos. Así pues, a partir de las hipótesis de la investigación en relación a criterios culturales y estéticos, citaremos –a modo de muestra -: *Cuentos al amor de la lumbre*, de Rodríguez Almodóvar, A. (1983): se seleccionaron: *Yo dos y tú uno*, *Juan el de la vaca*, *El zapatero y el sastre* y *La mano negra. El mancebo que se casó con una mujer muy fuerte y brava* en la versión de Don Juan Manuel. *Bestiario de greguerías* de David Vela, (2007). La lectura de "Loba" y de "El cumplemuertes" de *Cuando de noche llaman a la puerta*, Xavier Docampo, (2001). Las fábulas de *Píramo y Tiste*, y *Apolo y Dafne* en la adaptación de Laurence Guillot (2007): *Metamorfosis de Ovidio*. Una selección de los poemas de Pablo Neruda e Isidor Ferrer, (2006) en: *El libro de las preguntas.* Las lecturas fragmentadas de: *Mi familia* (2006) de Daniel Nesquens y *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo (2004).

Una revisión del itinerario nos conduce a incorporar textos desde los criterios de la oferta intercultural, títulos como: *El león Kandinga* (2009) de Boniface Ofogo e ilustraciones de Elisa Arguilé, *Cena de rua* (1999) de Angela Lago y *Emigrantes* (2007) de Shaun Tan.

3.4. Del círculo de la lectura a la escritura libre en el blog

El paradigma metodológico de Chambers (2007 y 2008) nos ha facilitado la creación de un círculo para la lectura potencialmente significativo y constructor de sentidos. Este autor toma las teorías del lenguaje de Vygostky y Bruner para construir un círculo con diferentes actividades y funciones de los agentes implicados en el proceso de lectura. La conversación literaria se convierte en un rico "proceso dinámico de recreación" en el que todo puede ser "honorablemente comunicable". Para ello, este investigador busca, experimenta y finalmente propone un repertorio de preguntas que ayudan a los lectores a hablar de sus lecturas. De este modo, nace el enfoque "Dime" que sugiere "la colaboración, el deseo del maestro de conocer lo que piensa el alumno y anticipa el diálogo conversacional en vez del interrogatorio" (Chambers, 2008:232).

> (…) los niños son potencialmente –si es que no de hecho- todo lo que nosotros mismos somos, y que al contar sus propias historias y las lecturas de las historias de otras personas están "llamándose a ser". Al contar sus lecturas están activando sus potencialidades. Pero sólo cuando esa lectura es realmente suya y la comparten cooperativamente, y no es impuesta por alguien más. (Chambers, 2008:227)

Así, la propuesta metodológica de lectura que hemos seguido con los grupos de lectura en las distintas sesiones, se concreta y sistematiza en las fases y actividades propuestas por "Dime", pero que han sido ampliadas y reformuladas en esta investigación con la incorporación de la escritura libre a través de la creación de un blog.

1ª.- Fase: La lectura en voz alta y la escucha. Concebimos la narración oral como una posibilidad de acercamiento de los jóvenes inmigrantes a la lectura literaria. Siguiendo las

teorías de Emilia Ferreiro (1999:150), entendemos que la lectura en voz alta podría ser un acto iniciático y producir un "asombro deslumbrado" al joven inmigrante al escuchar al lector nativo –facilitador- leer en la lengua objeto de aprendizaje.

2ª.- Fase: La conversación literaria a partir del modelo de discusión del enfoque *Dime*: ¿qué te ha gustado del texto?, ¿qué no te ha gustado?, ¿has encontrado algo extraño, nuevo?, y ¿te ha recordado a algo?

3ª Fase: La escritura. En colaboración con la profesora del aula de español en el curso académico 2007/08 creamos un blog que motivó a los alumnos a escribir, a contar sus experiencias y sentimientos, un foro de difusión de sus inquietudes e intereses. En la sección que nosotros más trabajamos: "Leemos y pensamos, nada menos", no sólo permitió a los adolescentes inmigrantes escribir sobre lo que pensaban y sentían después de la lectura de los textos literarios que llevamos al aula; sino que favoreció la comunicación e interacción con otros institutos que estaban leyendo algunos de los mismos textos como fue el caso de *Las Metamorfosis de Ovidio*, y escribieron sobre su experiencia de lectura. A este respecto, la profesora colaboradora expresaba en una entrevista:

> La sección de blog ha sido muy positiva porque pasaban a la escritura, a otro nivel de reflexión diferente del oral, utilizaban el español para expresar por escrito cosas muy significativas, que además iban a ser leídas por otra gente, de aquí y en sus países, una experiencia digna porque importa lo que piensan y lo que sienten, y además es escrito y divulgado en un medio como Internet. (Mª Jesús de Miguel. Aula de español, IES. Ramón y Cajal, 2008)

Siguiendo esta línea, nos propusimos por una parte, profundizar y analizar las posibilidades que ofrece el blog como herramienta y soporte para dinamizar la lectura y la escritura libre (al modo del texto libre de Freinet) de los jóvenes inmigrantes. Por otro lado, investigar sobre la escritura como marca de identidad (Ferreiro, 1999, 2001, 2008; Ong, 1987; Olson, 1998). Para ello, después de la conversación grupal, los jóvenes inmigrantes –de manera voluntaria- utilizan el blog como plataforma para su escritura.

4. Algunos indicadores para la selección de un itinerario constructor de identidades

> (…) cuando, (…), leemos obras de imaginación nos interesa mucho menos modificar nuestras propias opiniones –aunque, desde luego, a veces su lectura pueda tener este efecto- que participar plenamente en las opiniones –y, por tanto, también en las actitudes, en los sentimientos y en la experiencia total- de otras personas. ¿Acaso alguien que esté en sus cabales intentaría dirimir la polémica entre el materialismo y el teísmo leyendo a Lucrecio y a Dante? Pero, en cambio, ¿qué persona dotada de sensibilidad literaria no se deleitaría con lo mucho que sus obras pueden enseñarle acerca de la figura humana del materialista o el teísta? (Lewis, 2008: 87)

El análisis interpretativo de los datos obtenidos en el estudio, nos conduce a las teorías de Lewis (2008) a la hora de concretar indicadores para un itinerario constructor de identidades. Dos conceptos fundamentales en relación a la recepción de la obra: por una parte, el verbo "usar" el texto literario; por otra parte, "recibir" la obra literaria que se funde con la teoría transaccional de Rosenblatt: salir de nosotros mismos, dejar que el texto nos trabaje (al modo que explica Chambers, 2008), acceder a experiencias distintas a las nuestras, recibir el color, la textura, el sabor, el aroma de las palabras.

> El que "usa" la obra quiere usar ese contenido: como pasatiempo para momentos de tedio o angustia, como mero ejercicio mental, como guía para construir castillos en el aire, o quizá, como fuente de la que extraer

"filosofía de vida": En cambio, el que la "recibe" quiere detenerse en ese contenido, porque, al menos durante cierto tiempo, lo considera un fin en sí mismo.

(...), el que "usa" la obra nunca hace un uso pleno de las palabras, y, de hecho, prefiere las palabras que excluyen esa posibilidad. Le basta con captar el contenido en forma rápida y aproximativa, porque sólo le interesa usarlo para sus necesidades del momento. (Lewis, 2008:92-93)

En este sentido, la composición de la cubierta del *Libro de las Preguntas* (2006) invita a detenerse, mirar y apreciar el libro como objeto estético; y provoca en el grupo reflexiones y juegos con las palabras:

Transcripción antes de la lectura:

1. Inv.: ¿Qué pensáis que vamos a encontrar en este libro?
2. Zineb: Nos va a hacer preguntas y tenemos que contestar
3. Binta: Me gusta la portada
4. Inv.: ¿Qué os gusta de la portada?
5. Kadiatou: Me gustan los dibujos
6. Assiatou: Los dibujos //
7. Massa: Los peces // el pescador //
8. Assiatou: El pescador::
9. Zineb: Nosotros vamos a pescar preguntas
10. Assiatou: O ¿no?

(IES Lucas Mallada, Huesca. España)

El poder sugerente del diseño: las texturas, la iluminación, el paso del tiempo en los trazos de las letras del título, las figuras planas y casi simétricas; mueve los afectos de los lectores. La portada les permite generar inferencias y, a través del conocimiento compartido del grupo, construir significados y jugar con el lenguaje -en el caso de Zineb creando una metonimia. Es evidente que la riqueza poética de esta obra, la pregunta como invitación al conocimiento de nosotros mismos; ofrece una de las claves hacia ese itinerario constructor de identidades.

Por otra parte, a luz de los datos obtenidos en el estudio, tal vez no pueden faltar los clásicos, así nos lo recuerdan las palabras de Zineb: "el cuento como el de Píramo y Tisbe te da más ideas y más cosas así como lo que he escrito". En este sentido, el clásico ayuda a entender por qué estamos aquí y hacia donde vamos, (Calvino, 1992:14). Para ello, proponemos las adaptaciones tal y como las entiende Victoria Sotomayor: ajustando el texto al nivel de competencia literaria de unos receptores de edad y circunstancias distintas de aquéllos a quienes iba dirigido el texto original.

La exposición de pensamientos, sentimientos y emociones en relación a los grandes temas de la humanidad, les conducen a la búsqueda de soluciones a conflictos generados por el texto que les llevan a escribir sobre su propia realidad. A este respecto, los clásicos seleccionados les facilitaron el desarrollo de conversaciones exploratorias generadas a partir de temas como: la muerte, la autoridad, el papel de la mujer en la sociedad, el miedo, el amor...Muchos de los jóvenes desconocían los textos clásicos aún siendo leyendas universales, pero les permitió interaccionar con las fábulas, reflexionar, emocionarse con el lenguaje literario, apropiarse de palabras y escribir sus propias historias o reescribir a partir de la voz de algunos de los personajes narrativos. Asimismo, la lectura coadyuva a ampliar el léxico de los alumnos y a familiarizarse con las estructuras narrativas. Señalamos procesos de apropiación y secuencias potencialmente adquisitivas surgidas en las conversaciones y en las producciones escritas de los alumnos en el blog – sirva a modo de muestra, un extracto del texto narrativo creado por una joven de origen marroquí a partir de la lectura de "Píramo y Tisbe"-:

Había una vez un rey que era muy malo con los pobres, los trataba como si fueran nada. En aquella época los pobres eran esclavos de los ricos. Cerca de este pueblo había un bosque allí vivía un anciano viejo con su hija Sandra que era una chica muy

alegre y le gustaba cantar. Vivían en una cabaña. Su padre vendía la leña y siempre le decía: "hija no salgas fuera de la cabaña si te ven alguien del pueblo te cogen y te venden". Un día no hizo caso a su padre y decía:"hoy hace mucho calor en mi cabaña no puedo quedarme aquí voy a pasear un poco en el bosque así puedo recoger las frutas del bosque. Así fue cantando y decía: (…)

Esta historia la he escrito después de escuchar la lectura de "Píramo y Tisbe". Cuando estuve escribiendo como estuve en otro mundo me he sentido. (Zineb, IES Lucas Mallada, Huesca. Ha escrito "El pañuelo manchado de sangre")

La alumna incorpora estructuras narrativas propias del cuento tradicional ("había una vez...", "en aquella época"….). Activa y utiliza su intertexto, a modo de ejemplo: la transgresión recuerda a las protagonistas del cuento maravilloso "La mano negra" leído previamente en las sesiones de lectura; se apropia de otros géneros (canciones) como en "La mujer mandona"; la ubicación en el "bosque" como escenario de muchos cuentos populares y fábulas clásicas. Por otra parte, las últimas frases de la alumna en relación a su experiencia de escritura: "Cuando estuve escribiendo como estuve en otro mundo me he sentido", son sumamente sugerentes y relevantes para nuestro estudio.

En el caso de la portada del libro *El león Kandiga* (2009) los adolescentes inmigrantes expresaron:

Transcripción antes de la lectura:

((Conversación sobre la portada antes de empezar la lectura))

1. Aissatou: eso es de África / Kandinga ¿no?
2. Inv.: ¿crees que es de África?
3. Aissatou: no sé / lo de Kandinga me suena en mi idioma
4. Inv.: ¿Os gusta la portada?
5. Zineb: bueno / por aquí hay un león / y // no sé qué es eso ((risas))
6. Aissatou: esos animales que tienen la boca muy grande // no / no me gusta
7. Inv.: ¿Qué es lo que no os gusta?
8. Aissatou: el rojo
9. Zineb: el dibujo
10. Aissatou: eso es de África I la máscara / es que en Senegal hacen este tipo::
11. Inv.: ¿Te recuerda?
12. Aissatou: soy de Guinea pero nací en Senegal I una fiesta que hacen los senegaleses I así con disfraces
13. Zineb: la verdad no me gusta la portada
14. Aissatou: no me gusta

(IES Lucas Mallada, Huesca. España)

El diseño de la portada –colores y dibujos- no agrada al grupo aún siendo un referente de sus culturas de origen (africana). Podríamos reflexionar aquí sobre otro indicador hacia la construcción del itinerario.

Otra clave la encontraríamos en el humor. Después de la lectura de *Mi familia* (2006) de Daniel Nesquens, la discusión de los adolescentes inmigrantes se orientó hacia el gusto por el lenguaje:

Transcripción después de la lectura:

1. Inv.: ¿Qué os ha gustado de este libro?
2. Youness: A mí lo que me ha gustado son las palabras / por ejemplo / dice de mi casa a la fuente estaba como a dos kilómetros y el sol a millones de kilómetros / hay muchas palabras parecidas que repite
3. Ruihao: Ah:: todo::
4. Youness: Algunas frases y cómo cuenta el narrador la historia // es gracioso

(IES. Goya. Zaragoza. Aula de español)

El humor de Nesquens, la prosa cuidada y armoniosa combinada con el blanco, rojo, negro y azul de las ilustraciones de Elisa Arguilé, producen respuestas lectoras que expresan el gusto por el discurso literario. Obras en las que el discurso estético creado por la palabra y la imagen genera deseos y contribuye a la (re)elaboración de lo propio: textos donde el lector adolescente inmigrante es un segundo actor.

Por otra parte, los resultados del análisis nos llevan a considerar la importancia del uso del paradigma de Chambers en la lectura del itinerario, que se concreta en la contribución a la formación de un lector más reflexivo, y que expresa su placer por la lectura en voz alta en términos como:

> **Massamba, IES Lucas Mallada: (…)** me gusta porque cuando lee oigo un sonido extraordinario es como las cosas pasan delante de mí.
>
> **Binta, IES Lucas Mallada:** Lo que más me gusta es la manera que usted cuentas como si fuera verdad y realidad, como si pasara cuando tú cuentas el cuento.

Quizá esa lectura en voz alta del lector nativo –*facilitador*– a los adolescentes inmigrantes, permite la creación de un silencio interior y un vacío mental para la recepción plena de la obra. Utilizando las palabras de Lewis (2008:139): "salir de nosotros mismos y acceder a experiencias distintas a las nuestras".

Y de la lectura a la conversación literaria generada por el modelo de discusión del enfoque *Dime*. Las cuatro preguntas básicas: ¿qué te ha gustado del texto?, ¿qué no te ha gustado?, ¿has encontrado algo extraño, nuevo?, y ¿te ha recordado a algo?; generan –unido al papel del *facilitador*– un proceso dinámico de recreación y un andamiaje hacia la formación de un individuo más reflexivo. Sirva a modo de ejemplo, este segmento de la conversación sobre el cuento popular "Yo dos y tú uno" de la recopilación de cuentos populares de Rodríguez Almodóvar (1995), *Cuentos al amor de la lumbre*.

> 1. Inv.: ¿Qué os ha gustado?
> 2. Yara: A mi me gustó lo de "Yo dos y tú uno" I es muy
> 3. Inv: ¿es muy::?
> 4. Youness: que da risas
> 5. Inv.: cómico
> 6. Yara: A mí me gustó cuando ha salido gritando y ha dicho que él se come los tres huevos
> 7. Youness: A mí me parece que no::
> 8. Ahmed: No::
> 9. Youness: Puede comer ella uno y medio y el hombre también uno y medio // tiene que ser igual en todos los maridos
>
> (IES. Goya. Zaragoza. Aula de español

Podemos observar cómo funciona la construcción colectiva en la interacción para cuestionar referentes culturales y proponer soluciones al conflicto generado en el texto. En este sentido, la distancia que ofrece el humor del cuento popular permite durante la lectura momentos de relax en los que el dramatismo y la intensidad de la historia encuentran pausas de expansión y de risa colectiva que sirve para cohesionar al grupo de lectura. El humor sirve para transgredir el orden establecido y abordar temas como la autoridad en el matrimonio, la propiedad privada, el culto a los muertos…

Así, los adolescentes inmigrantes constituyen una comunidad interpretativa que les lleva a comentar, conversar, expresar y compartir la experiencia lectora en un espacio abierto a las emociones y en el que discuten sus posibles construcciones con los otros.

5. A modo de coda

> Si la vida humana tiene una forma, aunque sea fragmentaria, aunque sea misteriosa esa forma es la de una narración: la vida humana se parece a una novela: eso significa que el yo que es dispersión y actividad, se constituye como una unidad de sentido para sí mismo en la temporalidad de una historia, de un relato. (Larrosa, 1996:27)

El estudio presentado aquí está próximo a su finalización y se están perfilando las claves para proponer un corpus de obras literarias que contribuyan a la construcción de las identidades de los adolescentes inmigrantes, así como la concreción de un marco de categorías conceptuales para el análisis de las respuestas lectoras del objeto de estudio y la configuración del paradigma para la lectura en las aulas de español.

El planteamiento de esta investigación nos ha aportado unos datos ricos no sólo para diseñar un itinerario, sino también para evaluar el proceso de construcción de las identidades. En este sentido, tal vez necesitemos volver a las palabras de Chambers (2007:65):"todos nos iniciamos en la escritura en una lengua a través de relatos que nos leen en voz alta"; y por otra parte, a las teorías de Barthes (1987:41) en relación a las lecturas que engendran escritura e intensifican el sentido del yo en términos de Ong (1987).

Referencias bibliográficas

Obras de creación

DOCAMPO, X. (2001). *Cuando de noche llaman a la puerta*. Madrid: Anaya.

GUILLOT, L. (2007). *Las Metamorfosis de Ovidio*, Madrid: Clásicos a medida, Anaya.

LAGO, A. (1999). *Cena de rua*. Caracas: Eraké

LINDO, E. (2004), *Manolito Gafotas.* Madrid: Alfaguara

NERUDA, P. e I. FERRER (2006). *El libro de las preguntas.* Valencia: Media Vaca.

NESQUENS, D. y ARQUILÉ E. (2006). *Mi familia*. Ilustraciones de Elisa Argillé. Madrid: Anaya.

OFOGO, B. y ARGUILÉ, E. (2009). *El león Kandinga.* Madrid: Kalandraka.

SHAUN TAN (2007). *Emigrantes.* Arcos de la Frontera, España: Barbara Fiore.

RODRÍGUEZ, A. (1983). *Cuentos al amor de la lumbre.* Madrid: Anaya.

VELA, D. (2007). *Bestiario de greguerías.* Ramón Gómez de la Serna. Madrid: ACVF.

VIÑEDO, J. (2004). Cuento XXXV *Lo que sucedió a un mancebo que casó con una muchacha muy rebelde,* en **El Conde Lucanor**, *Don Juan Manuel; edición y versión actualizada de Juan Viñedo.* Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Estudios teóricos

ARIZPE, E. y STYLES, M. (2004), *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.

BARTHES, R. (1979). *Roland Barthes par Roland Barthes.* Paris: Seuil.

BARTHES, R (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós Comunicación.

BETTELHEIM, B. (1976). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas.* Barcelona: Crítica.

BRUNER, J. (2002). *Making stories. Law, Literature, Life.* New York: Farrar, Straus and Giroux.

BRUNER, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.* Barcelona: Gedisa.

CALVO, V. (2010). "La lectura de textos literarios en el aula de español". *Lenguaje y textos*, 32, 113-119.

CAMBRA, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue.* Paris: Didier.

CHAMBERS, A. (2007). *Dime.* México: FCE.

CHAMBERS, A. (2007). *El ambiente de la lectura.* México: FCE.

CHAMBERS, A. (2008). *Conversaciones.* México: FCE.

FERREIRO, E. (1990). *Cultural escrita y educación*. México: FCE.

FREINET, (1973). *El texto libre.* Barcelona: Laia.

GARCÍA, P. (2004). "La inmersión de Bogdan: reflexiones interculturales y afectivas". Glosas Didácticas. 11, primavera 2004.

LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* Nueva edición revisada y aumentada. México: FCE.

LEWIS C.S. (2008). *La experiencia de leer.* Barcelona: Alba Editorial.

MCMILLAN, J.H. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa.* Madrid: Pearson Educación.

MEEK, M. (2004). *En torno a la cultura escrita.* México: FCE.

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

MENDOZA, A. (2004):"Facetas de la investigación en didáctica de la lengua. Consideraciones para establecer un diseño de investigación". *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*. 13, Educación Abierta. ICE. Universidad de Zaragoza, 11- 68.

MORGADO, (2006). "Nuevos libros, viejos libros: una perspectiva desde la Educación Intercultural".*Primeras Noticias*, 216, 7-20.

ONG, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra.* México: Fondo de Cultura Económico.

OLSON, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento.* Barcelona: Gedisa.

PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura.* México: FCE

PETIT, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público.* México: FCE.

PETIT, M. (2008). *Una infancia en el país de los libros.* Barcelona: Océano.

RICOEUR, P. (2001), *La metáfora viva*, Madrid: Trotta.

RODRÍGUEZ A. (2007). "Los otros cuentos. El humor en los cuentos populares", en Gemma Lluch (coord.), *La invención de una tradición literaria (de la narrativa oral a la literatura para niños),* Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha, Colección Arcadia, pp. 109-130.

ROSENBLATT, L. (2002). *La literatura como exploración.* México: FCE.

SALINAS, P. (2002), *El Defensor.* Madrid: Alianza.

SILVA-DIAZ, C. (2006). "Algunas opciones y problemas metodológicos al observar la discusión literaria en el aula". *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua.* Anna Comps (coord.) Barcelona: Graó, 119-135.

SIPE, L. (2000), "The Construction of Literary Understanding by First and Second Graders in Oral Response to Picture Storybook Read-Alouds". *Reading Research Quarterly* 35. 2, 252-275.

SOTOMAYOR, V. (2005), "Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias", *Revista de Educación,* nº extraordinario, 217-238.

TABERNERO, R, y DUEÑAS, J. D. (2004). "La narrativa juvenil en los últimos veinte años: entre luces y sombras", en M. Sanjuán (coord.) *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura, 13,* Zaragoza, ICE-Universidad de Zaragoza, 221-294.

TABERNERO, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar: el discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI.* Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

TABERNERO, R. y MORA, L. (2008). "El libro infantil y juvenil y sus claves desde la diversidad cultural en la escuela y las bibliotecas españolas". IV Congreso Ibérico de OEPLI sobre el Libro Infantil y Juvenil: "Leo Diferente: El Libro Infantil y Juvenil desde la Diversidad Cultural" (San Sebastián, 3-5 de julio de 2008).

VIGO, B. (2007). "Sentido y significado actual del texto libre: bases para un debate." *Anuario de pedagogía,* 9, 379-418.

VYGOTSKY, L (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidos.

Rovira Collado, José
"Literatura infantil y juvenil en internet: de la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas para su estudio y difusión", en *Revista OCNOS* nº 7, 2011, p. XX-XX. ISSN 1885-446X.

Literatura infantil y juvenil en internet: de la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas para su estudio y difusión

José Rovira Collado
Universidad de Alicante

PALABRAS CLAVE:
Literatura Infantil y juvenil, Internet, Cervantes Virtual, Web 2.0, Herramientas 2.0.

KEYWORDS:
Children and Youth Literature, Internet, Cervantes Virtual, Web 2.0, Tools 2.0.

RESUMEN:
Ante las constantes innovaciones que nos ofrece internet y las transformaciones que estas suponen en el proceso de lectura, el siguiente estudio describe la situación actual de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) en español en la red, a través de dos modelos, no opuestos sino complementarios. En primer lugar, los grandes portales y proyectos institucionales, como la sección de LIJ de la *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, que nos ofrece textos clásicos, bibliotecas de autor y un importante aparato teórico. En segundo lugar, y bajo la definición de LIJ 2.0, todas las manifestaciones de la LIJ que podemos encontrar a través de las distintas opciones que nos ofrece la web social, más conocida como Web 2.0, donde la participación de los usuarios individuales y la interacción entre estos serán las características fundamentales. Blogs, Wikis o Redes Sociales serán los ejes de nuestro estudio para conocer la presencia de la LIJ y las posibles aplicaciones que nos ofrecen. Nuestro enfoque, desde la didáctica de la lengua y literatura, busca describir ambas realidades y las posibilidades específicas de cada herramienta para integrar el uso de la red con la difusión y el estudio de la LIJ.

ABSTRACT:
Faced with the constant innovations that internet offers us and the transformations that they pressumed in the reading process, the following study describes the current status of Children and Youth Literature (LIJ) in Spanish on the web through two models, not opposite but complementary. First, the big portals and institutional projects, such as the LIJ section of the Virtual Library Miguel de Cervantes, which offers classical texts, author libraries and an important theoretical apparatus. Secondly, under the definition of LIJ 2.0, all the displays of the LIJ that we can find through the various options offered by the Social Web, better known as Web 2.0, where the participation of individual users and the interaction among them are the fundamental characteristics. Blogs, Wikis or Social Networks are the axes of our study to know the presence of the LIJ and the possible applications that they offer. Our approach, from the teaching of language and literature, seeks to describe both realities and the specific possibilities of each tool to integrate the use of the internet with the dissemination and the study of the LIJ.

1. Literatura infantil y juvenil en internet

> Primero fue el tiempo de la *tecnología*, después de los *mercados*, más tarde la web fue de las *personas* y con Obama llegó el cambio de la *política*. Ahora se abre el tiempo de la *educación* y, con ello, la verdadera transformación social: cuando cambie la educación, cambia el mundo.
>
> Francis Pisani (2010)

Las transformaciones que está produciendo internet en todos los ámbitos de la sociedad son de sobra conocidas. Inmediatez en la comunicación con cualquier parte del planeta, nuevas vías en el acceso a la información y de participación del usuario, transformación del concepto de propiedad intelectual, saturación de contenidos, ampliación de redes sociales de contactos, cambios en la recepción y distribución de contenidos culturales… son solamente algunos de los aspectos más destacables dentro de lo que muchos llaman "aldea global" o sociedad del conocimiento. Desde la educación, por desgracia, todavía encontramos posturas encontradas, unas que intentan menospreciar las posibilidades de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) frente a otras entusiastas que pronostican un cambio de paradigma y un nuevo concepto de educación. La Literatura Infantil

* Fecha de recepción: 11/03/2011
Fecha de aceptación: xx/xx/2011

y Juvenil (LIJ), encuadrada desde el ámbito de la didáctica y de la filología, con un público y unas características específicas, no podía ser ajena a muchas de estas nuevas posibilidades que nos ofrece la red, para leerla, estudiarla, difundirla y disfrutarla.

Esta será nuestra postura, desde la didáctica y el análisis de la recepción literaria, para investigar la presencia de la LIJ en internet, partiendo desde la descripción y el análisis de modelos institucionales ya consolidados, con prestigio internacional y respaldo académico, como la *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes* y su sección de Literatura Infantil y Juvenil (BLIJ), un repositorio de documentos digitales, o el *Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil* (CEPLI) donde se conjuga la actividad de investigación y promoción de la lectura en cientos de actividades en el mundo físico, con las propuestas digitalizadas en su web. Ambos portales, por su magnífica calidad y persistencia en sus objetivos fundamentales, con más de diez años de experiencia a sus espaldas, son considerados referencias imprescindibles para conocer la LIJ en el "modelo tradicional" de internet. Este modelo, se basa principalmente en ofrecernos textos clásicos y un corpus inabarcable de investigaciones y trabajos académicos.

Sin embargo, en la última década, y sobre todo por su velocidad inalcanzable de cambios y nuevas propuestas, el fenómeno conocido como web social o web 2.0 ha transformado los usos, y contenidos que nos ofrece internet. Focalizar el centro de la actividad digital en el usuario y su participación en la red y su interacción con otras personas a través de la misma, con el desarrollo de nuevas corrientes pedagógicas como el conectivismo (Siemens, 2006) ha revolucionado, no solamente el uso personal de internet, también propone como hemos dicho, un nuevo paradigma educativo. Estamos en lo que se conoce como cultura de la participación o cultura de la convergencia en los medios de comunicación (H. Jenkins, 2006).

La Literatura Infantil y Juvenil también ha estado inmersa en este cambio de nuevos caminos y posibilidades de lectura, promoción y estudio a través de internet. Esta investigación nace de la invitación a participar junto al profesor Ramón F. Llorens García en febrero de 2008 en una sesión del "Diploma en cultura, literatura per a infants i joves" dirigido por la profesora Gemma Lluch la Universitat de Valencia. El profesor Llorens, director de esta tesis y también de la *BLIJ* en la *Cervantes Virtual* se ocupó de los grandes portales y fuentes de referencia y actualización sobre LIJ en internet, mientras que yo hice un primer acercamiento a los blogs de LIJ. Posteriormente en noviembre de 2008 ya se propuso el término LIJ 2.0 para referirnos a las diferentes situaciones en que la Literatura Infantil y Juvenil se presenta en la web social, a través de múltiples aplicaciones que enriquecen la presencia de la LIJ en internet. En menos de dos años, incluso los modelos tradicionales antes citados han adoptado estas nuevas vías como los blogs o los perfiles en servicios de redes sociales para difundir su labor.

Los objetivos principales del trabajo parten de un recorrido cronológico de la presencia de la LIJ en internet, describiendo distintos modelos y su evolución. En esta categoría encontramos principalmente: Bibliotecas Digitales y Webs de literatura infantil, principalmente cuentos; Portales Institucionales, de grupos o redes de investigación y Proyectos de Animación Lectora que informan y completan actuaciones en todos los ámbitos de la sociedad, incluyendo muchas veces material bibliográfico digitalizado; Revistas de LIJ, digitalizadas o que nacen ya en internet; Páginas de

Autores e Ilustradores, generalmente creadas por especialistas con muchas animaciones, información de contacto con el autor pero poca presencia de la obra, ya fuera texto o ilustración; Páginas de Editoriales, Repositorios de Cuentos y Tradición oral y Páginas de Actividades de lectoescritura que parten de en ocasiones de ejemplos de LIJ con un claro ejemplo didáctico.

El nuevo espacio de la LIJ 2.0 que ha ido creciendo a lo largo de la investigación incluye: Blogs y Wikis sobre LIJ; Presencia de esta en los servicios de redes sociales como *Facebook* o *Tuenti*; Redes sociales específicas; aportaciones desde el "microblogging" principalmente con *Twitter*; o los Cuentos 2.0 una actividad didáctica para conjugar los personajes tradicionales con la descripción y uso de las nuevas herramientas. A partir del concepto de LIJ 2.0 se ha desarrollado un cuerpo teórico y analizado su evolución. La descripción de características específicas de las nuevas herramientas se ha realizado siempre desde la especificidad y con ejemplos concretos en torno a la LIJ en internet. Las nuevas herramientas 2.0, aunque sujetas a una vorágine de cambios constantes, también supondrán una transformación del proceso lector y la formación del lector literario y en el planteamiento de cualquier futura investigación.

Hábitos de lectura y alfabetización digital:

Al plantear la investigación hay conceptos que debíamos tratar como la brecha digital entre nativos e inmigrantes digitales. (Prensky, 2001) y analizarlos desde el ámbito de la didáctica de la lengua y la formación lectora. Según el profesor Cerrillo (2007) podemos encontrar:

> *El lector tradicional*, lector de libros, *lector competente*, lector literario que, además, se sirve de los nuevos modelos de lectura, como la lectura en internet, por ejemplo.
>
> *El lector nuevo*, el consumidor fascinado por las nuevas tecnologías, enganchado a la red, que sólo lee en ella: información, divulgación, juegos, que se comunica con otros (chatea), pero que no es lector de libros, ni lo ha sido tampoco antes. Es un lector que tiene dificultad para discriminar mensajes y que, en ocasiones, no entiende algunos de ellos.

Posiblemente sí podamos mantener esa diferenciación por lo que nuestro objetivo es analizar la *LIJ en Internet* y proporcionar nuevos espacios para intentar dotar al lector nuevo de capacidades e intereses similares a los del lector competente y que los nativos integren las nuevas capacidades con una formación lectora adecuada. Como dice Daniel Cassany (2008) "la necesidad de enseñar a leer en línea es urgente e irrenunciable". Nos encontramos ante un cambio profundo donde las formas de transmitir la información y convertirla en conocimiento se han transformado completamente, apareciendo nuevos referentes y modelos de formación.

Nos encontramos ante nuevos conceptos como la "alfabetización digital" (Felipe Zayas, 2010):

> Imprescindible para que los futuros nuevos lectores tengan la suficiente formación para usar correctamente internet y las nuevos soportes de lectura como los libros electrónicos y sobre todo, despertar en ellos el interés por conocer y disfrutar de la literatura. La alfabetización se transforma y nos presenta nuevos objetivos generales antes las infinitas posibilidades de internet

Metodología y Herramientas 2.0

A la hora de plantear nuestro análisis y ante las características propias de internet, como la inestabilidad de muchos contenidos y la evolución constante de muchas páginas y herramientas, era necesario plantear un enfoque metodológico específico de nuestro trabajo y las herramientas principales que íbamos a utilizar. En primer lugar decir que la investigación sería cualitativa y no cuantitativa,

porque aunque en algún capítulo se haga una recopilación de ejemplos en internet, nunca pretende ser una clasificación total o completa, ya que sería casi imposible recoger todas las manifestaciones de LIJ en internet y además resultaría efímera, ya en pocos meses habría cambiado apareciendo nuevos proyectos y quedándose otros obsoletos o abandonados.

Dentro de las herramientas 2.0, debemos diferenciar en primer lugar entre las propias de la investigación y gestión de contenidos de la red, como los buscadores, redes sociales, lectores de fuentes, marcadores sociales, gestores bibliográficos, o repositorios en red, tanto de documentos como de elementos multimedia, que son los instrumentos de trabajo. En este grupo también hay otras herramientas fundamentales ajenas al concepto 2.0, como *Archive.org* promovida por la Librería del Congreso de Estados Unidos, que almacena las versiones antiguas de muchas páginas web o los índices, bases de datos y revistas digitalizadas. Nuestro primer trabajo en el ámbito de la tesis "Sobre Comentarios, Etiquetas y Fuentes, la literatura infantil y juvenil la blogosfera" (Rovira Collado, 2010)[1], estuvo dirigido a presentar muchas de esas nuevas herramientas que nos ayudan en nuestra investigación y también nos indican muchas veces la recepción en internet de la LIJ.

En segundo lugar, y sobre todo al trabajar los espacios de la LIJ 2.0, haremos una descripción detallada y específica de las nuevas herramientas de internet pero que ya son de uso común como blogs, wikis o redes sociales. Aunque no pretendemos hacer una descripción funcional, a modo de tutorial, ya que sería igualmente efímera y muchas de sus funciones se aprenden generalmente con el uso, sí nos hemos detenido en explicar muchas de sus aplicaciones y distintas maneras y espacios de comunicación que nos ofrecen, siempre con ejemplos relacionados con nuestro ámbito de estudio, para poder animar a futuros mediadores, lectores e investigadores de LIJ a usarlas. Es en este caso partimos de un enfoque más didáctico, para fomentar y mejorar el uso de las nuevas herramientas, que filológico, ya que nos detendremos menos en las transformaciones que puede sufrir el texto de LIJ en la red.

Características específicas de la LIJ en internet frente a la Ciberliteratura

Aunque hemos dicho que no nos centraremos en el texto literario y sus transformaciones en la red, si no más en los espacios y herramientas que podemos usar para acceder a él, sí que es necesario plantear algunas cuestiones principales que giran alrededor de ese texto de LIJ que las diferencian del las propuestas de la *Ciberliteratura* o *Literatura Electrónica*. Asumimos la mayor parte de características de esta nueva forma de expresión artística definidas a lo largo de un amplio corpus con obras ya clásicas como *Literatura y Multimedia* (Romera Castillo et alii, 1997) o más recientes como *Textualidades Electrónicas* (Borràs, 2005). Una nueva literatura que muchas veces conjuga vídeo, audio e imágenes, lo que llamamos "multimedia" con el texto. En nuestro caso específico de investigación, no nos hemos centrado tanto en las transformaciones de los textos como en las posibilidades de la red para acceder a la LIJ y sobre todo las posibilidades de la LIJ 2.0 para comentar, desde cualquier ámbito las lecturas, aunque sí debamos destacar algunos aspectos diferenciadores de la LIJ en internet como:

- Concreción del objeto del estudio: Aunque la literatura electrónica nos ofrezca nuevas formas de expresión, todavía podemos proponer criterios lingüísticos, de género o de procedencia para identificar un texto. En la LIJ, encontramos otras posibilidades

[1] Fue publicado primero en 2008 en una versión digital en http://www.ucm.es/info/especulo/m_amo/amo_10.html.

de distribución además de las anteriores, como su proceso formativo (Cervera, 1989), o la edad del lector modelo al que están enfocados, pudiendo ser muy diferentes las propuestas de para la infancia o la juventud en la red.

- El doble destinatario. La tensión entre el lector modelo y el mediador (Colomer,1998) se transforma en la red. Ahora muchas veces es el lector infantil o juvenil el que busca directamente la información sobre los textos que le interesan. Como dice la profesora Gemma Lluch (2007)

> Esta nueva manera de comunicarse con el lector directamente libera al libro o al editor del lastre del mediador, de pensar qué le podía gustar dado que era el que recomendaba el libro al lector, y le permite proponer un relato adecuado a los gustos del lector

Pero además esta doble posibilidad de recepción la podremos comprobar en los distintos espacios estudiados, como la BLIJ, enfocada a mediadores o investigadores, como otros repositorios de cuentos que están dirigidos directamente a los niños.

- La importancia de los paratextos: El estudio de todos los elementos alrededor del texto literario es fundamental en estas etapas (Lluch, 2003) pero ahora con internet, se amplían y transforman estos elementos, pudiendo incluir el multimedia ya citado a mucha información hipertextual sobre el autor, la colección, la época… Las múltiples posibilidades de presentación en la estructura de estas páginas, el apoyo de imágenes o el uso de hiperenlaces, supondrán una ayuda o reto para los lectores.
- La vertiente didáctica y la formación de la competencia literaria: Aunque debemos diferenciar claramente entre texto literario y texto formativo o didáctico la mayor parte de las propuestas de la red tienen, desde su origen, un marcado interés pedagógico, que las diferencia de los demás textos de literatura electrónica. Será la LIJ el medio para formar lectores competentes y que mantengan el hábito lector como una posibilidad de ocio fundamental.
- El canon y la relevancia del mercado editorial: El tema de un canon propio de la LIJ es algo de lo que ha trabajado mucho en los últimos años, con múltiples propuestas y perspectivas. La red puede influir de dos maneras distintas. Por un lado conservar y universalizar ese conjunto de obras clásicas y referentes, como es el objetivo de la *Cervantes Virtual*, o por el contrario, dar más importancia a los intereses editoriales y dificultar su concreción. La web 2.0 permite al usuario ofrecer su opinión y sus propios textos, pero las editoriales son conscientes del cambio y están al tanto de las nuevas posibilidades para ofrecer sus propuestas ya sean libros, vídeos, libros electrónicos o cualquier otro formato.

De la Estética de la Recepción a la Interactividad

El análisis desde la teoría de la recepción y la definición de un lector modelo de LIJ es otro de los aspectos fundamentales que caracterizan esta literatura. Si bien partimos de esa especificidad para analizar las obras y su lectura, internet amplía las posibilidades del lector:

> Frente a la estética clásica basada en el autor, el texto "canónico" la aceptación de unas categorías, Internet viene a confirmar los planteamientos más osados de la escuela estructura-

lista o de la teoría de la recepción: no hay un texto como único referente, sino un flujo de información, de intertextos, que además son inestables, se enriquecen y contradicen continuamente y se pueden recorrer –como *Alicia en el País de las Maravillas*- en cualquier dirección.

(Martos Núñez y García Rivera 2001)

Además ahora, con las nuevas formas de comunicación y más desde la generalización de las redes sociales, la relación entre autor y lector se ha transformado con nuevas formas de contacto que pueden influir en la concepción del texto literario. Estamos en los que se conoce como *Estética de la Interactividad* (Borràs, 2004). Desde esta perspectiva, hemos fundamentado el concepto de LIJ 2.0 y realizado nuestro análisis, que recoge ejemplos de recepción y transmisión de las obras a través de internet. Desde el primer momento de nuestra investigación sobre los blogs, vimos que había un público que usaba los nuevos medios para compartir sus comentarios y críticas en múltiples niveles y desde diversas perspectivas.

Estas serían en grandes rasgos, algunas de las transformaciones de la LIJ en internet. A continuación pasamos a describir la investigación de los dos grandes modelos, la web tradicional y la LIJ 2.0.

2. La BLIJ en la Cervantes Virtual y otros grandes portales

En la segunda parte de la tesis se analizan varios portales que por su relevancia o experiencia son referencia fundamental para cualquier persona que quiera usar la red para informarse sobre la LIJ. A continuación solamente mencionamos alguno de los modelos estudiados para mostrar las distintas posibilidades.

BLIJ, Sección de Literatura Infantil y Juvenil. Biblioteca Cervantes Virtual http://bib.cervantesvirtual.com/seccion/bibinfantil/[2].

Como ya hemos comentado, la sección de Literatura Infantil y Juvenil (BLIJ) de la Biblioteca Cervantes Virtual http://cervantesvirtual.com (BVMC) ocupa el primer espacio de nuestra investigación. Avalada por los más de diez años de historia de la BVMC, que es el mayor corpus de obras literarias en español de la red y con una experiencia y gestión académica especializada, la BLIJ sigue siendo el primer referente a la hora de hablar de LIJ en internet. Aunque la propia ficha catalográfica de la sección indica como fecha de creación 2003, podemos remontarnos al curso 2000-2001[3] para ver los orígenes de esta propuesta. En un principio se le denominó *Portal Platero* y mucha de la bibliografía generada a lo largo de los años lleva esa denominación. Formaba parte de otras propuestas didácticas de innovación tecnológica de la propia Universidad de Alicante, como "Planeta de Cristal", "MicroC@mpus" o "TEDDI (TEcnología y Desarrollo en la eDucación Infantil)", siendo la BLIJ la única que ha perdurado en el tiempo. Dentro del Boletín de Noticias de la propia BVMC aparece el 21 de febrero de 2001 la siguiente noticia:

> Ya se encuentra accesible, en fase de pruebas, un nuevo portal sobre literatura infantil y juvenil, con un catálogo de obras digitalizadas por la Biblioteca Virtual y una Biblioteca de Enlaces a obras en otros portales de la red.

Los objetivos iniciales (Llorens, 2003) eran:

- Recuperar los textos de literatura infantil y juvenil de la literatura española e hispanoamericana;
- Crear un centro de documentación para los investigadores, para los implicados en el proceso educativo y para personas relacionadas con la literatura infantil y juvenil;
- Establecer un espacio de creación para los niños y para los adultos.

El Portal *Platero* se convirtió en la sección BLIJ, ganándose un espacio en la

[2] La dirección actual es http://bib.cervantesvirtual.com/seccion/bib-infantil/. La reciente renovación del portal (noviembre 2010) ha supuesto el cambio de muchas dirección incluyendo la extensión "bib." Al principio de cada URL. Estamos en un momento de transición y muchas de las páginas están siendo redirigidas a las nuevas direcciones.

[3] *Memoria Académica* 2000-2001 http://www.cervantesvirtual.com/informacion/2001/portales.jsp

portada de la BMVC. En la nueva versión de la web (Noviembre 2010), ha pasado a denominarse "Área" siendo un espacio activo con muchos más proyectos.

Portada de la Sección de Literatura Infantil y Juvenil de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

De la portada de marzo de 2011 podemos destacar:

- *Portales institucionales*: donde se refleja la estrecha colaboración con el *CEPLI* de la Universidad de Castilla la Mancha para la digitalización del *Fondo Carmen Bravo-Villasante* y con el Seminario Interfacultativo de Lectura de la Universidad de Extremadura, que aporta la revista *Puertas a la Lectura*.
- *Portales temáticos*: centrados principalmente en los estudios sobre *Literatura y Lírica Popular de Tradición Infantil.*
- Once *Bibliotecas de Autor* que recogen obras y estudios de figuras fundamentales como Gloria Fuertes, Antoniorrobles, Fernando Alonso, Graciela Cabal, Ulises Wensell, Ana Pelegrín, Juan Farias, Antonio Rodríguez Almodóvar, Gabriel Janer Manila, Juan Cervera o Montserrat del Amo. Todas ellas han sido preparadas por especialistas y tienen la autorización de los autores o herederos para la reproducción de textos, ilustraciones, facsímiles y muchos más materiales.
- *Clásicos de LIJ* con actividades enfocadas a distintos niveles aprovechando los textos conservados en la Biblioteca de autores como Fernando Alonso, Gloria Fuertes, Montserrat del Amo o Julia de Asensi. Este portal, financiado por el Ministerio de Educación es una clara apuesta didáctica para fomentar el uso de la Biblioteca en las escuelas (Llorens 2010).
- La *Biblioteca Encantada*, espacio de creación donde se recogen obras de niños y niñas de todo el mundo a través de varios concursos literarios.
- *Crítica e investigación* con más de cien documentos básicos para la formación en LIJ.

También la BVMC ofrece otra distribución de materiales más específica que nos muestra la riqueza de los contenidos de la Biblioteca: Estudios, Fonoteca, Imágenes, Videoteca, Hemeroteca, Ediciones facsímiles, Tesis doctorales. En el desarrollo y dirección de muchos de estos portales han colaborado nombres fundamentales dentro de la crítica de LIJ como los profesores Pedro Cerrillo, Jaime García Padrino, Gemma Lluch, Antonio Mendoza o Isabel Tejerina siendo un modelo reconocido académicamente y utilizado como espacio de referencia en muchas universidades.

Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI)
http://www.uclm.es/cepli/v2/

A la hora de describir otros espacios de LIJ, debimos barajar entre varios criterios para hacer la selección de distintos modelos o perspectivas para trabajar la LIJ en internet. El espacio que los recogía todos es posiblemente el *CEPLI* centro de investigación de la Universidad de Castilla la Mancha. En él encontramos la conjugación de un espacio físico, su sede en Cuenca, con una amplia gama de actividades, jornadas, congresos y uno de los mejores fondos bibliográficos de nuestro país,

con una página web amplísima, que también ha sido renovada recientemente. En ella se recogen los enlaces a todos los materiales digitalizados de su fondo como la revista *OCNOS* o las *Guías de Lectura*, noticias sobre todas las publicaciones, resúmenes sobre las distintas actividades de formación que son utilizadas en todo el mundo, o también una amplia oferta de Formación online con cursos breves y el *Máster en Promoción a la Lectura y Literatura Infantil* que es semipresencial y en 2011 llega a su sexta edición. En la nueva versión de la página de 2011 la importancia de las nuevas herramientas 2.0 queda patente en la portada y en los iconos de enlace a dichas aplicaciones.

Fundación Germán Sánchez Ruipérez
http://www.fundaciongsr.es/

Aunque se trata de un proyecto privado, la *FGSR* también tiene una presencia constante en nuestro país en todo lo relacionado con la LIJ y con la lectura y desarrolla múltiples convenios con instituciones y universidades. Además de las actividades en las distintas sedes, encontramos en sus webs múltiples servicios como el *Servicio de Orientación a la Lectura SOL* http://www.sol-e.com/index.php, la *Biblioteca Escolar Digital* http://www.bibliotecaescolardigital.es/ o el reciente *Lectura Lab* http://www.lecturalab.org/ con importantes aportaciones en la investigación sobre el uso de dispositivos electrónicos de lectura. Otra vez encontramos un espacio virtual que recoge la labor de los distintos centros y sirve como espacio de formación y actualización en la red para todas las personas interesadas en la LIJ.

Banco del Libro. Venezuela
http://www.bancodellibro.org.ve/

En nuestra investigación, no podíamos dejar de lado Hispanoamérica y a través del *Banco del Libro* hemos querido revisar sus más de cuarenta años de experiencia y cómo se reflejan en su web. Además de una amplia labor de mediación y promoción de la lectura, poco a poco ha ido integrando estudios y documentos sobre las novedades de la LIJ.

Revista Imaginaria
http://www.imaginaria.com.ar/:

Fundada en 1999, tenemos desde Argentina la primera revista de LIJ que nació directamente en internet siendo un modelo de referencia (Martos Nuñez 2001). Con una publicación quincenal, tenemos más de doscientos números en la red, que han servido de referencia constante para conocer las últimas novedades de LIJ en español. Aunque ha ido evolucionando a lo largo de los años, en ella ya podemos observar una estructura acorde a los formatos de web social, con una lectura cronológica inversa como la de los blogs, y muchas aplicaciones para compartir los artículos con otros lectores.

Revista Babar
http://revistababar.com/wp/:

La *Revista Babar* es una referencia clásica nuestro país y en ella empezamos ya a ver la evolución desde la edición tradicional, que se encuentra digitalizada en los fondos de la *Cervantes Virtual*, con las nuevas formas de entender la red. La revista poco a poco ha ido integrando nuevos espacios y dinámicas, utilizando todas las herramientas de la web 2.0 para mantener el contacto con sus lectores.

3. LIJ 2.0 Necesidad de una caracterización

Desde que en 2004, Tim O'Reilly, propuso el término Web 2.0 para referirse a las nuevas dinámicas de participación en internet, la interactividad y la relevancia del usuario se han convertido en ejes centrales del uso de la red. Esta "web social" es una evolución que permite a cada persona participar en la red, crear sus propios espacios, intercambiar materiales y

opinar sobre cualquier otra página o actividad que se presente en la red o fuera de ella. Aunque ya se habla desde hace años de la siguiente evolución, la web 3.0, o la *web semántica*, donde los avances tecnológicos amplíen la interacción entre personas y máquinas, nosotros solamente nos centraremos en la 2.0. En los últimos años, dicho apelativo se ha usado para todos los ámbitos de la sociedad que se han transformado con las nuevas herramientas de la red: Educación 2.0, Política, 2.0, incluso Lectura 2.0. Es por eso que hemos decidido acuñar el término *LIJ 2.0* para referirnos a todos estos espacios y dinámicas de la web social relacionadas con la Literatura Infantil y Juvenil. A principios de 2009, después de proponer el término[4] en el *Congreso Cuentos Contados, cuentos por contar, Homenaje a Montserrat del Amo* en la Universidad de Almería, ya encontramos una primera respuesta en la red: Román Belmonte Andújar[5], profesor de secundaria y "bloguero" de lij dice:

> La Web Social para la LIJ, no es sino el simple reflejo de un engranaje ya existente en el cual, las piezas que lo configuran y configuraban siguen "in situ" y son exactamente las mismas: los mismos individuos con las mismas aficiones y pasiones que utilizan este nuevo entramado cibernético como un megáfono que aumenta la intensidad, que hace reverberar los avisos y llamadas, que ayuda a la propagación de una pasión compartida, pero que en pocos casos amplía la magnitud de la señal informacional.
>
> Sucede igualmente con la calidad de estas aportaciones. Excepto ciertas publicaciones on-line especializadas cuyo acceso queda restringido por cierto montante monetario, son pocos los ejemplos de aportaciones notables y artículos de mención sobre la LIJ, que dependen exclusivamente, y en la mayoría de los casos, del altruismo de autores desconocidos que brindan sus conocimientos en blogs y foros de opinión. Es cierto que abundan innumerables sitios donde abundan todo tipo de reseñas y recomendaciones literarias, pero no son tantos los espacios donde se recojan buenos estudios y artículos de investigación bien fundamentados.

Como ya hemos mencionado, será necesario describir las actuaciones en torno a la *LIJ 2.0* y los principales espacios para demostrar la repercusión que tienen dichas herramientas en el mundo de la LIJ. En este momento es preciso por un lado recordar la perspectiva metodológica. Hemos optado por seguir el "Enfoque comunicativo social" a la hora de trabajar la Alfabetización Digital (Lara 2009). En este espacio son imprescindibles los trabajos de Tíscar Lara o Dolors Reig, que en los últimos años han traducido y aplicado las teorías de George Siemens sobre el Conectivismo o Henry Jenkins sobre la Cultura de la convergencia a nuestra situación. Aunque lo fundamental sean las dinámicas 2.0 y para qué usamos cada herramienta, mostrando ejemplos del uso desde la LIJ y tratando la tecnología como un medio y no como un fin, nuestro trabajo también parte de la descripción detallada de cada una de ellas para diferenciar y conocer las distintas posibilidades que nos ofrecen.

Blogs. Primer paso de nuestra investigación. Los Clubs de Lectura de LIJ

Al principio de nuestra investigación, este fue el espacio de "novedad" y evolución, frente a las webs antes citadas. A principios de 2008 constatamos que aunque existía una rica "blogosfera" de LIJ había sido muy poco estudiada desde los ámbitos académicos. El profesor Martos Núñez, en su trabajo "Tunear los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura" (2006) ya nos planteaba las transformaciones en los hábitos lectores de la nueva red y las posibilidades de participación de los usuarios-lectores a través de internet. Dentro de

[4] *Op. cit.* "Sobre Comentarios, Etiquetas y Fuentes: Literatura Infantil y Juvenil en la blogosfera", http://www.ucm.es/info/especulo/m_amo/amo_10.html

[5] "Hablemos de LIJ 2.0" en *Donde viven los monstruos, Blog de LIJ* http://romanba1.blogspot.com/2009/01/hablemos-de-la-lij-20.html

la LIJ podemos además encontrar distintos perfiles de participación: Desde autores e ilustradores, críticos, bibliotecarios, maestros, investigadores hasta simples lectores de distintas edades, progenitores, cuentacuentos y otros mediadores. De todos estos tipos de participación encontramos varios ejemplos de blogs que además por las características propias de la red, muchas veces se encuentran muy bien situados en los buscadores, teniendo una repercusión muy relevante.

En este ámbito articulamos tres vías de investigación:

a. *Clubes de Lectura de Literatura Infantil y Juvenil*: En primer lugar y desde nuestra actividad docente en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, creamos desde el curso 2007-2008 una serie de blogs de apoyo a lo docencia de las asignaturas *Lengua y Literatura y su Didáctica* en las especialidades de Educación Primaria y Musical y en *Literatura Infantil* de la especialidad de Infantil, las dos últimas impartidas por el profesor Ramón F. Llorens. Hasta el curso 2010-2011 han sido un total de ocho bitácoras con multitud de entradas, reseñas, actividades, guías de lectura, animaciones a la lectura… con un óptimo resultado y aceptación por parte del alumnado. La distribución es la siguiente:
   Lengua y Literatura y su Didáctica (Magisterio Primaria y Musical)
   - Curso 2010-2011: http://labitacoradelasmalicias.blogspot.com
   - Curso 2009-2010: http://dondeleenlasmaestras.blogspot.com y http://pentagramadecuentos.blogspot.com
   - Curso 2008-2009: http://www.lobosenlasparedes.blogspot.com/ y http://www.musicosenlasparedes.blogspot.com/
   - Curso 2007-2008 http://www.pecesdecoloresylobosenlasparedes.blogspot.com/
   - *Literatura Infantil* Magisterio de Infantil 2008-2009 y 2009-201 http://lectorasdeliteraturainfantil.blogspot.com/
   - *La formación del Lector Literario Máster Secundaria 2010-2011* http://lectorliterariomasterua.blogspot.com/

b. *Blog de Investigación* "Estudiando la LIJ en la Web Social" (http://literaturainfantilyjuvenileninternet.blogspot.com): En segundo lugar y una vez planteada nuestra investigación, decidimos crear un blog específico, más personal, para ir colgando las distintas propuestas, materiales y presentaciones relacionadas con nuestro trabajo en distintos congresos y jornadas. Puede ser considerado como un diario de aprendizaje o un cuaderno de bitácora donde hemos intentado reflejar el desarrollo de nuestra investigación. Uno de los objetivos de este blog era darle visibilidad a la misma y se realizó a través de la actividad "Cuéntanos tu blog" http://literaturainfantilyjuvenileninternet.blogspot.com/2009/06/cuentanos-tu-blog.html donde proponíamos que cada autor o autora de blog de LIJ nos presentara su trabajo. Esta investigación tuvo un éxito relativo, siendo difundida en los blogs más destacados como *Literatura Infantil y Juvenil Actual*[6] o *Darabuc*[7] y aumentando notablemente el posicionamiento de nuestro blog.

Blog de investigación *Estudiando la LIJ en la Web Social*

[6] http://lij-jg.blogspot.com/ Blog de Jorge Gómez Soto

[7] http://darabuc.wordpress.com/ Blog sobre LIJ e ilustración de Gonzalo García

c. *Clasificación, Entrevistas a autores, Selección de Ejemplos y Análisis*: Además del la propuesta anterior se han realizado múltiples búsquedas periódicas con distintas herramientas (*Google, Bing, Technorati, Yahoo, Delicious)*, para conocer los blogs más relevantes. También se propuso una ficha de análisis de blog de LIJ, recogida también en el blog de investigación y que fue usada en distintos cursos de nuestra facultad, para conocer la utilización de dichos blogs por parte del alumnado de Magisterio. No tendría sentido hacer un análisis específico de cada blog, por lo que se hizo una selección, para hacer una descripción detallada de los materiales y se realizaron entrevistas a varios de los autores principales, que mostraron siempre su interés por nuestra investigación.

Redes Sociales y Microblogging. Los nuevos retos de la LIJ 2.0

En el verano de 2009 cuando ya teníamos la mayor parte de la investigación anterior realizada, comenzó en nuestro país el *boom* de las redes sociales. Ha sido tal la repercusión y transformación de los usos de internet que han supuesto los servicios de redes sociales como *Facebook* o herramientas de "microblogging" como *Twitter* que decidimos ampliar nuestra investigación en LIJ 2.0 a estas herramientas. En menos de dos años, todos los espacios anteriores, tanto grandes portales como blogs, han entrado a participar en estas redes sociales, ampliando sus posibilidades de difusión e interacción. En este caso usamos perfiles personales http://facebook.com/jose.roviracollado y http://twitter.com/#!/joserovira para contactar e investigar distintas propuestas de la red, creando algunas listas y participando en espacios específicos. La conectividad y la enorme cantidad de información que estas nuevas herramientas nos ofrecen son mucho mayores que los anteriores modelos 2.0. Muchas de las críticas principales a estas herramientas destacan la cantidad de horas "perdidas" que se suponen a los usuarios. Sin embargo nosotros consideramos que si se hace un uso específico para conocer profesionales de la propia área de conocimiento y difundir documentos o información sobre la LIJ podremos estar más cerca de la percepción de la misma en la internet actual. Perfiles personales, espacios específicos, grupos, aplicaciones basadas en la literatura o la cultura popular, son solamente algunas de las nuevas posibilidades que nos ofrece un servicio de redes sociales como *Facebook*.

Ejemplo del Perfil de Facebook: Cultura Lectura LIJ de la Universitat de Valencia

El ritmo de las transformaciones con las redes sociales en internet es si cabe incluso más frenético. En palabras de Alejandro Piscitelli, autor del "Proyecto Facebook"[8]:

> Facebook está contribuyendo a la alfabetización digital por caminos inéditos (caracterizado por el casi nulo costo cognitivo, la casi no intersección entre una proporción enorme de usuarios y otros usos de la web, a excepción del correo electrónico, o la potencial aparición de redes sociales de segunda generación temáticas y de nicho -usando plataformas como Ning- para las cuales Facebook sería la propedéutica y el entrenamiento, necesario pero pasajero – Facebook es una poderosa herramienta de alfabetización digital inocua y transparente".[9]

[8] http://www.proyectofacebook.com.ar/

[9] Citado por Dolors Reig http://www.dreig.eu/caparazon/2009/03/22/facebook-twitter-cultura-redes-sociales/

La otra herramienta de mayor crecimiento en los últimos años ha sido la del *microblogging*. *Twitter* es en este caso el ejemplo más difundido y con mayor número de usuarios. El universo de posibilidades se amplía con una nueva forma de comunicación. Ya existen portales como http://edutwitter.com/ donde se analizan sus posibilidades y se presentan ejemplos y actividades. La encuesta del *Centre for Learning & Performance Technologies* del año 2009[10] ya la consideró la herramienta más importante para la educación. La LIJ no podía ser ajena y encontramos multitud de usos para promocionarla, comentarla o difundirla. Por ejemplo la editorial SM, dentro de la 33º convocatoria de premios Barco de Papel y Gran Angular ha convocado un el segundo concurso literario de microrrelatos a través de la herramienta http://www.microrrelatos-sms.com/.

Creación de Redes Sociales Verticales: Ning, Grou.ps, Grouply

Otros espacios menos conocidos pero que han tenido también un crecimiento en los últimos años han sido las herramientas para crear redes sociales verticales (De Haro 2010) como *Ning*, *SocialGO o Grouply*. Dichas herramientas permiten crear al usuario espacios de intercambio propios con unos intereses específicos, que pueden ser abiertos al público para compartir información y conocimientos a través de múltiples vías: blogs, wikis, chats, vídeos, documentos…

En primer lugar podemos destacar http://internetenelaula.ning.com la comunidad de docentes en internet más importante en castellano con más de cinco mil miembros y cien grupos de intereses específicos muy variados, que van desde herramientas como *Twitter* y *Moodle* a áreas de conocimiento específicas. Respecto a la LIJ hemos descrito varios ejemplos como *Club de Lectura* http://clublectura.ning.com/, *Cuentos de Hadas, Literatura, cine y juegos de fantasía* http://cuentosdehadas.ning.com/ o *Lecturas y Lectores* http://lecturasylectores.ning.com/. Esta última era posiblemente la principal red de *Ning* sobre LIJ y didáctica de la lengua y la literatura. Héctor Monteagudo nos cuenta en su blog[11]:

> *"Lecturas y lectores" Red social de animación lectora*
>
> "Lecturas y lectores" es una red social de animación a la lectura que se sirve de la plataforma *Ning* y que tiene como objetivo fomentar el debate y el intercambio de ideas entre mediadores y lectores de cualquier tipo de texto literario. Está inspirada en el formato de *Internet en el aula*, que se ha mostrado exitoso en el ámbito docente por su carácter abierto, flexible y colaborativo. El *padre* de esta iniciativa es Juan Antonio González Romano, autor del *blog Ah de la vida*, coordinador del "Proyecto A pie de página" de ANAYA y excelente profesional en el campo de la Educación. La idea surgió del intercambio de correos electrónicos entre Juan Antonio y yo lo que suscitó la posibilidad de crear un espacio virtual en el que los docentes pudieran debatir sobre su concepción de la lectura, compartir sus estrategias de animación lectora e intercambiar materiales probados en el aula. (…) "Lecturas y lectores" es todavía un proyecto naciente que no ha demostrado todo su potencial. Necesita de la colaboración de todos los aficionados a la lectura que quieran compartir sus experiencias o sus conocimientos para contagiar esta pasión a otros. Ven y únete a "Lecturas y lectores".

Portada de Lecturas y Lectoras.
Red de Ning (Desaparecida).

Por desgracia *Ning* pasó a cobrar por sus plataformas y muchas de estas propuestas, como la arriba mencionada

[10] http://www.c4lpt.co.uk/recommended/index.html

[11] http://agujademarear.blogspot.com/2008/12/lecturas-y-lectores-red-social-de.html

han desaparecido o migrado a otros espacios. Consideramos en este caso que nuestro trabajo de descripción y análisis de espacios hoy inaccesibles servirá de documentación y modelo para propuestas posteriores en internet.

Desde nuestra área de conocimiento se creó la red http://didacticalenguayliteratura.ning.com para apoyar la didáctica en el *Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria* donde también compartimos parte de nuestra investigación y practicamos con nuestros alumnos. En un primer momento se migró toda la información a grou.ps http://grou.ps/didacticalenguayliteratura/ aunque era una plataforma deficiente y en el curso 2010-2011 hemos optado por crear un nuevo espacio http://didacticalenguayliteratura.grouply.com/. Recientemente hemos entrado en contacto con usuarios de la plataforma http://1entretants.ning.com/ centrada en experiencias TIC en docencia en valenciano que un ejemplo perfecto, todavía activo, del uso de la herramienta con fines didácticos.

Wikis. Información y aprendizaje colaborativo.

Al ampliar la investigación más allá de los blogs, no podíamos dejar de lado a los wikis, segundo espacio de innovación de la Web 2.0 inicial. Siguiendo con la aportación anterior sobre LIJ 2.0 de Román Belmonte Andujar[12]:

> Por mencionar un hecho sorprendente, en la Wikipedia, herramienta de uso generalizado entre la población educativa de todo el Globo, las referencias a los autores de LIJ y sus obras, son mínimas.

Más allá de recopilar algunos ejemplos basados en esta herramienta, nuestra investigación se ha centrado recientemente en la presencia de la LIJ en *Wikipedia*. Dicho espacio, uno de los más polémicos de la Web 2.0 acaba de cumplir también diez años y es uno de los máximos ejemplos de creación cooperativa e inteligencia colectiva. Respecto a ella encontramos también voces enfrentadas, desde las que niegan su criterio de autoridad y la acusan de propagar información errónea, a otras que lo consideran como la enciclopedia más completa y con entradas específicas sobre términos que muchas veces no encontramos en ningún otro espacio. En ella encontramos una descripción desigual de la LIJ en castellano. La primera labor ha sido conocer perfectamente la herramienta, los procesos de edición y revisión, los mecanismos para mejorar una entrada o las fuentes de las que se suele nutrir. Posteriormente hemos acotado el campo de análisis a un listado concreto, como la selección del *VI Simposio Nacional de Literatura Infantil* (2000)[13], para contrastar la información con otros espacios de internet, destacando que las entradas más completas son la que se basan en la *Cervantes Virtual* aunque todavía existen muchas entradas muy pobres. Además de constatar esta carencia, el objetivo último de este capítulo es mejorar algunas entradas e intentar mejorar su posicionamiento en la red. Nos hemos inspirado en la propuesta de de la Universidad de British Columbia *Wiki Project Morder Mandness and Mayhen* http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:WikiProject_Murder_Madness_and_Mayhem para mejorar algunas entradas sobre literatura hispanoamericana a través de la participación del alumnado. Son los wikis un pilar fundamental de la LIJ 2.0 como fuente de información cada vez más fiable y completa.

4. Conclusiones

En marzo de 2011, creemos estar por fin en disposición de presentar un trabajo completo, madurado y con múltiples aportaciones a nuestro ámbito de estudio. Debemos destacar que aunque han sido necesarias una

[12] *Op. Cit.* http://romanba1.blogspot.com/2009/01/hablemos-de-la-lij-20.html

[13] http://www.fundaciongsr.es/documentos/boletin/4y5.htm

descripción general para este análisis y una formación "técnica" en muchas de estas herramientas, siempre hemos mantenido la perspectiva desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura y el estudio específico de la Literatura Infantil y Juvenil. La investigación nos ha servido para la creación de redes de intereses comunes y para contactar con profesionales de nuestro ámbito de todo el mundo. El cambio de modelo para comunicar y compartir información y construir conocimiento a través de internet es un hecho constatado en todos los niveles de la sociedad. En primer lugar queremos recordar que esta dinámica de conservar y ofrecer documentos abiertos en internet, fue la que inspiró hace ya más de diez años a los creadores de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes que sigue siendo el modelo académico de actuación y difusión de la LIJ en internet. Los portales analizados en la segunda parte del trabajo siguen este modelo y seguirán siendo siempre una fuente de actualización fiable y cada vez más completa. La experiencia que los avala nos augura un futuro firme y con más posibilidades. Esperamos que el trabajo sirva para llamar la atención sobre la cantidad de información que tenemos en estas páginas, que muchas veces solamente son aprovechadas por los propios gestores y un pequeño grupo de especialistas. Pero además la evolución de estos grandes portales resalta la importancia de las herramientas 2.0 que se van integrando poco a poco en todos los espacios de la red. Esas herramientas significan asumir nuevas dinámicas entre los usuarios como comunicar, compartir, colaborar y confiar. Las formas que asuma la LIJ 2.0 deben llevar implícitas dichas formas de actuación para que los nuevos lectores amplíen horizontes de lectura y compartan sus experiencias en la red. Por lo tanto, consideramos que ambos modelos son imprescindibles para conocer cómo será la Literatura Infantil y Juvenil en Internet de los próximos años.

Referencias bibliográficas

NOTA 1: Todos los enlaces web son accesibles en marzo de 2011.
NOTA 2: La presentación de diapositivas de esta comunicación está colgada en:
http://literaturainfantilyjuvenileninternet.blogspot.com/

-BORRÀS, L. (2004). "De la estética de la recepción a la estética de la interactividad: notas para una hermenéutica de la lectura hipertextual" en MURO MUNILLA M.A., *Arte y nuevas tecnologías: X Congreso de la Asociación Española de Semiótica*, 272-287 http://www.hermeneia.net/sala_de_lectura/estetica_interactividad.htm

-BORRÀS, L. (2008) "Usos del hipertexto en la enseñanza de la literatura. El ejemplo de la UOC" en TORTOSA, V., *Escrituras Digitales. Tecnologías de la creación en la era virtual*; Alicante: Universidad de Alicante, 403-430.

-BORRÀS. L. (2005) *Textualidades Electrónicas*, Barcelona: UOC.

-CASSANY, D. y AYALA, G. (2008) "Nativos e inmigrantes digitales en la escuela.", *CEE Participación Educativa*, 9, pp. 53-71

-CERRILLO P. y GARCÍA PADRINO, J (2001). *La Literatura infantil en siglo XXI*: Cuenca: Uclm

-CERRILLO, P. (2007). "Los nuevos lectores: la formación del lector literario" en *Literatura Infantil y Juvenil. Crítica e Investigación*. http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?portal=0&Ref=23948

-CHARTIER, R. (2009). "Aprender a leer, leer para aprender", *La Lectura en España, Informe 2008*. http://www.lalectura.es/2008/chartier.pdf

-COLOMER T. (1998) "La tensión de un doble destinatario" en *La formación del lector literario,* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 127-139.

-DE HARO, J.J. (2010) *Redes sociales para la educación,* Madrid: Anaya Multimedia.

-DE HARO, J.J. (2010). "El aula, una red social a tu alcance" *Congreso E-duca* 2010. http://jjdeharo.blogspot.com/2010/07/ponencia-del-congreso-e-duca-2010-el.html

-FIGUEROLA, M.; RODRÍGUEZ, M.J. (coord.). (2001) "Conocer: La Literatura Infantil y Juvenil en la Red", *Lazarillo Revista de la Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil* Año XIX, 2da. Época, N° 5; Madrid,

-GARCIA RIVERA G., y MARTOS NÚÑEZ E., (2003) «Taller de Nuevas Tecnologías y Literatura infantil.,Internet y literatura infantil» en CANO VELA A.G., et alii, *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*; Cuenca: Ediciones de Castilla-La Mancha, 69-95.

-JENKINS, H., (2008) *Convergente cultura. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación,* Barcelona: Paidós.

-LARA, T. (2009)," Alfabetizar en la cultura digital" en *La competencia digital en el área de Lengua*, Madrid: Octaedro.

-LLORENS GARCÍA, R. (2003). "El portal Platero. Biblioteca de Literatura infantil y juvenil" en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, II época, mayo 2003, nº 49-50, 175-180.

-LLORENS GARCÍA, R. (2010). "Montserrat del Amo y *La casa pintada*. Didáctica de la literatura y tecnologías de la información y la comunicación" en CAMPOS, M., NUÑEZ, G. y MARTOS, E. (2010) *¿Por qué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar, Homenaje a Montserrat del Amo*, Cuenca: UCLA-CEPLI, Col Estudios 126, 317-326

-LLUCH, G. (2003) "Textos y paratextos en los libros infantiles en *Cervantes Virtual* http://bib.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=31732&portal=17

-LLUCH, G. (1998) *El lector model en la narrativa per a infants i joves*, Valencia: Aldea Global, 1998

-LLUCH, G. y BARRENA P. (2007). «Lectura y literatura infantil y juvenil en la sociedad globalizada», *15ª Jornadas de Bibliotecas infantiles, juveniles y escolares*, Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

-MARTOS NÚÑEZ, E. (2001) "Las nuevas tecnologías y la Literatura Infantil: las revistas digitales como ejemplo" en CERRILLO P. y GARCÍA PADRINO, J (2001). *La Literatura infantil en siglo XXI*: Cuenca: Uclm, 217-228

-MARTOS NÚÑEZ, E.(2006). «Tunear los libros. Fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura», *Revista OCNOS* n.2, Cuenca: CEPLI 63-68 http://www.uclm.es/cepli/archivo/documentos/revistaocnos_02.pdf

-MENDOZA FILLOLA, A., (2008) "El Intertexto lector" en *Literatura Infantil y Juvenil. Crítica e Investigación* http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=29581

-MILLÁN J.A. (2008) (Editor), *La lectura en España, Informe 2008*, http://www.lalectura.es/2008/

-MILLÁN J.A. (2008). "Los modos de la lectura digital, Una Biblioteca Digital", *La Lectura en España, Informe 2008* http://www.lalectura.es/2008/millan.pdf

-PISANI F. (2010). "Participólis, redes, participación y el futuro de la red". En http://tiscar.com/2010/04/05/participolis-de-pisani-cuando-cambie-la-educacion-cambia-el-mundo/

-PRENSKY M. (2001). *Digital Natives, Digital Inmigrants,* http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

-ROMERA CASTILLO J. et alii, (1997) *Literatura y Multimedia*. Madrid: Visor.

-ROVIRA COLLADO, J. (2010) "Sobre Comentarios, Etiquetas y Fuentes, la literatura infantil y juvenil la blogosfera" en CAMPOS M., NUÑEZ G. y MARTOS E. (2010) *¿Por qué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar, Homenaje a Montserrat del Amo*, Cuenca: UCLA-CEPLI, Col Estudios 126, 265-274

-SIEMENS, G. (2006) Conociendo el conocimiento. Versión traducida y anotada Nodosele 2010. http://www.nodosele.com/blog/2010/03/21/e-book-conociendo-el-conocimiento-de-george-siemens-publicado/

-ZAYAS, F. (2010) "Nuevos objetivos para la alfabetización" en *Cuadernos de Pedagogía*, n. 401, Mayo 2010 http://www.cuadernosdepedagogia.com/ver_seccion.asp?idSeje=3976

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 o, volumen y (número), páginas del artículo en la revista. HUGHES-FREELAND, Felicia (1997). "Consciousness in performance: A Japanese theory". *Social anthropology*, 5, 55-68.

c) Capítulos o artículos de enciclopedias o Libros.

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

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

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

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

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

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

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

http://www.um.es/~eubd/anales/ad0108.html.

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

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

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

4) Los trabajos se presentarán del siguiente modo:

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

5) 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.