

Literatura infantil y lectura en el fin de siglo (1898-1998)



**Literatura infantil y lectura
en el fin de siglo
(1898-1998)**

Ramón F. Llorens García (ed.)

**LITERATURA INFANTIL Y LECTURA
EN EL FIN DE SIGLO
(1898-1998)**

Jaime García Padrino
Gemma Lluch
Pedro C. Cerrillo
José M^o Fernández Gutiérrez
Antonio Díez Mediavilla
Ramón F. Llorens García
Magdalena Rigual Bonastre

Edición de
Ramón F. Llorens García

Universidad de Alicante
Caja de Ahorros del Mediterráneo
Alicante 2000

[7]

Presentación



En el año 1995 dos profesores que proveníamos de Filología Española, decidimos presentar a la Caja de Ahorros del Mediterráneo el proyecto de unas Jornadas dedicadas a la Literatura Infantil. En aquel primer proyecto, germen, sin duda, de éste que ahora se publica, apoyado desde sus comienzos por la CAM, nuestro planteamiento consistió, por una parte, en organizar un encuentro con autores en los niveles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria; y, por otra, en organizar una mesa redonda sobre el estado de la cuestión en cuanto al concepto de Literatura Infantil. Por lo que respecta a la primera actividad, en la que colaboró la editorial SM, Fernando Lalana y Antonio Rodríguez Almodóvar consiguieron entablar una interesante comunicación con los niños y los adolescentes. En cuanto a la mesa redonda, Luis Sánchez Corral, de la Universidad de Córdoba, Lolo Rico, y el escritor Juan Clemente, pusieron el colofón al Seminario. Estas Primeras Jornadas continuaron hasta 1998.

Durante este 1998, y con el apoyo continuado de la CAM, el planteamiento de las Jornadas cambió y se centró en la organización de un curso destinado a maestros, bibliotecarios, estudiantes de Filología, Humanidades y Magisterio y contó con el apoyo del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura del Departamento de Filología Española de la Universidad de Alicante y del Instituto de Ciencias de la Educación de la misma Universidad. Este I Curso se celebró en un lugar literario, la Casa-Museo Azorín, en Monóvar. Fruto de esa experiencia son las conferencias que se publican en torno al tema «Literatura infantil y lectura en el fin de siglo (1898-1998)». Los objetivos que se planteó este I Curso [8] fueron, en primer lugar, el de establecer una relación entre los autores del fin de siglo XIX y la Literatura Infantil; en segundo lugar, ofrecer una visión de la literatura infantil a finales del siglo XX.

Se trataron, por tanto, aspectos literarios tanto del fin del siglo XIX (García Padrino) como del XX (Pedro Cerrillo); se ofreció una panorámica de la literatura en catalán a finales del XX, pero con un recorrido desde finales del XIX (Gemma Lluch); y, por último, se plantearon algunos

puntos para desarrollar la visión de la literatura de los hombres del 98 y cómo hacerlas llegar a los jóvenes lectores (Antonio Díez Mediavilla y José María Fernández Gutiérrez). Estas dos últimas conferencias plantearon, así mismo, las dos posturas que, inevitablemente, surgen cuando hablamos de educación: a favor de la Reforma Educativa o en contra de ella. El volumen se ha completado con la visión que el escritor alicantino José Martínez Ruiz, Azorín, tuvo de la literatura infantil y cuáles fueron sus lecturas infantiles (Ramón E Llorens y Magdalena Rigual).

Un panorama, sin duda, enriquecedor fue el que presentó este I Curso de Literatura Infantil y Juvenil: didáctica, el concepto de educación, la tradición oral, la historia de la literatura infantil, autores de fin de siglo y literatura infantil. Temas que, gracias a los colaboradores de este I Curso, resultaron muy interesantes para los numerosos asistentes. A todos ellos, muchas gracias.

Ramón F. Llorens García

Director del Curso [9]

Libros y lectores en el fin de siglo



JAIME GARCÍA PADRINO
Universidad Complutense de Madrid

En primer lugar, quiero agradecer la⁽¹⁾ invitación para participar en estas jornadas dedicadas a la literatura infantil y juvenil en el fin de siglo. Me complace que se haya introducido este tema en unas actividades organizadas por la Universidad de Alicante y por el Departamento de Filología, y el Área de Didáctica de la lengua y literatura.

Debo hacer notar que en el título de esta intervención mía se ha omitido el calificativo de *infantiles* referido al concepto de *lectores*. Sin esta matización, podría parecer que mi intención es abordar un tema de enorme interés para la literatura general, como es el de la relación entre lectores y libros, tratado por profesores de acreditado prestigio en el campo de la sociología de la literatura.

Así, los pasados lunes y martes de esta misma semana, se ha celebrado en Madrid un coloquio internacional dedicado a una historia de la lectura y del lector, que espero sea publicado en breve por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. En sus intervenciones se han tratado problemas como la alfabetización y primeras letras, las condenas de moralistas, censores y gobernantes a las malas lecturas del siglo XV al XVIII, la lectura de los lectores de España del siglo XIX, las lecturas femeninas, las lecturas de poetas o las lecturas más comunes de los españoles en el siglo XVIII. En unas y otras intervenciones se aludía, por estricta necesidad, a las lecturas infantiles pero no de un modo específico. [10]

Hago esta referencia por dos razones: La primera, porque quiero dejar claro que mi intervención no trata de situarse a ese nivel de especialización académica, sino el aprovechar cualquier oportunidad que se me brinde para contribuir a la recuperación de la memoria histórica de nuestra Literatura Infantil, replicando una vez más la afirmación de Paul Hazard sobre que en España no había existido antes de 1932, fecha de la publicación original de *Les livres, les enfants et les hommes*:

Concedería gustosamente al Mediodía todas las superioridades, sin discusión; todas, menos una: en lo que atañe a la literatura infantil, el Norte se lleva la palma. ¿Por qué?

En España, para empezar, la cosecha de los libros infantiles es escasísima. En un Lope de Vega, en un Calderón ¡qué profusión magnífica! Desde la novela picaresca hasta las efusiones sublimes de Santa Teresa ¡qué fuerza siempre lozana y original! España posee la pasión del color, el sentido del

misterio, el don innato de la poesía: se embriaga de imaginación. Como no la apura el prejuicio de los géneros literarios ni la preocupan las reglas, su gusto permanece libre y su alma se halla próxima a la primigenia espontaneidad. Y, con todo, no posee literatura para niños. Sus niños y niñas leían, ayer, De Foe, Julio Verne o Salgari; hoy leen las narraciones de viajes y las novelas de aventuras que les llegan de América del Norte. Apoderáronse antaño de *Don Quijote* y hoy se han apropiado los cuadros sencillos y emocionantes del más delicado de los poetas, el *Platero, y, yo* de Juan Ramón Jiménez. «Mi libro se ha ido hacia los niños», nos dice el autor, y se alegra de ello, pues piensa, como Novalis, que dondequiera haya niños existe una Edad de Oro, una isla afortunada, donde la vida es tan amable que no quisiéramos dejarla nunca... Pero la cosa es distinta. No hay ningún autor español que haya escrito especialmente para la gente menuda y que, al hacerlo, haya encontrado la expresión de su genio peculiar.

La segunda de las razones antes aludidas es señalar la carencia de ese tratamiento específico de la lectura infantil en el campo de la sociología literaria, que viene a demostrar el enorme campo de investigación que aún nos queda por delante y sobre el que debemos rechazar como causa la falta de entidad científica suficiente.

Antes, al contrario, son tan enormes las posibilidades para esa aproximación investigadora como las carencias a las que debemos hacer frente cuando nos adentramos por su estudio: desde los muy insuficientes documentos [11] a la escasa disponibilidad de repertorios bibliográficos completos o que nos permitan extraer de ellos las informaciones y conclusiones deseadas. Falta por hacer, entre otras cosas, una bibliografía histórica de ediciones de carácter infantil, además de la historia de las editoriales más importantes que se han dedicado a la infancia como destinataria o público específico.

Quiero decir con esto que mi interés por la historia de la literatura infantil española tiene bastante que ver con los planteamientos de la sociología literaria y así trataré de demostrarlo en esta intervención mía.

Volviendo al título de mi conferencia tendría que plantear, con evidente intención retórica, dos preguntas:

¿Qué leían los niños de mil ochocientos noventa y ocho?

¿Cómo eran aquellas lecturas?

Y las respuestas iniciales a ellas serían que los niños de aquel momento histórico, al igual que en todas las épocas históricas de la literatura infantil, han leído lo que la sociedad les ha ofrecido, bien a través de la familia, bien a través de la escuela, pero siempre reflejando con claridad determinada imagen social de la infancia.

Desde esa tesis, diría también que los niños de cualquier época han leído lo que los adultos han querido, y que ese propósito ha estado marcado por unos claros propósitos instructivos.

Otra consideración que debo hacer con respecto al tema de mi intervención es acerca del concepto de lectura, que limita la extensión de la literatura exclusivamente a la escrita y/o impresa, dejando al margen la literatura de transmisión oral que es un componente de extraordinaria importancia no sólo en la literatura infantil sino en la literatura general.

Al mismo tiempo, no debemos olvidar que la literatura puede ser leída al niño o niña por otro adulto, dando lugar así a otra particular relación entre destinatario y creación literaria.

Quiero destacar también que prefiero hablar de literatura general y de literatura infantil y no utilizo los términos literatura mayor y literatura menor, que a veces se emplea para referirnos a las creaciones literarias dedicadas o al alcance de la infancia, pues, por principio, la literatura infantil

es literatura condicionada por la intención creadora o mediadora y no por el carácter destinatario ni por ninguna condición menor en sus componentes estéticos y literarios. [12]

Si alguna justificación tiene ese calificativo de *menor* no debe ser otra que la falta de atención - falta de crecimiento y no *enanismo*- recibida hasta ahora por parte de los estudios, más bien de los estudiosos, de la Literatura, de las historias de la Literatura general, que conceden lugares privilegiados a unas cuantas figuras y obras señeras, de las que se estudia y analiza hasta el más mínimo detalle, mientras se condena al resto a una discreta «segunda fila», a la «platea», al «gallinero», o sencillamente se las margina.

Volvamos a la pregunta anterior sobre qué leían los niños españoles que vivieron la anterior transición de siglo. Les podría contestar que leerían todo lo que pudiesen. Desde las posibilidades informativas o documentales dentro de los libros infantiles, hasta las posibilidades recreativas en bien variados formatos. Desde periódicos infantiles a hojas de almanaque. Y también lo que les impusieran, desde libros de texto a libros dedicados a su deseable instrucción y formación como buenos ciudadanos, como miembros responsables de un determinado grupo social.

Lo cierto es que hasta ahora no disponemos de documentos ni de estudios suficientes para sentar afirmaciones rotundas sobre qué era, en realidad, lo que leían.

En cambio, sí he tratado de reconstruir la historia de lo que podrían leer, dentro, a su vez, de las posibilidades que denomino fundamentalmente como lecturas recreativas y literarias.

Y acerca de ellas, podríamos recurrir al criterio del número de ediciones registradas en una determinada obra para considerar su aceptación y popularidad entre sus destinatarios potenciales, es decir, los niños y las niñas de la época.

De acuerdo con tal criterio, nos encontramos con lo que he llamado «lecturas de abuelos y nietos», dada la pervivencia de sus ediciones a lo largo de décadas con escasos cambios en sus presentaciones. Durante años y años, tal como demuestran sus sucesivas reediciones, fueron lecturas habituales en las escuelas españolas obras del talante del *Juanito*, de Parravicini; de la no menos inefable *La buena Juanita*, de Fornari; de *Las aventuras de Telémaco*, de Monseñor François de Salignac de la Mothe, «Fenelón»..., entre las traducciones, o de *Flora o la educación de una niña* y *Escenas de familia*, de Pilar Pascual de Sanjuán, entre las creaciones autóctonas. [13]

Su auge como obras de lectura escolar demuestra, entre otras cosas, un notable afán por ofrecer con ellas unos prototípicos personajes infantiles, donde imperaban virtudes positivas -bondad, obediencia, amor a los padres, capacidad de sacrificio...-, además de saber soportar esfuerzos y sufrimientos con el dudoso aliento del servicio inquebrantable a la virtud y al trabajo, lo que les hacía merecedores de una feliz recompensa final.

La pervivencia de obras como las antes citadas, además de mostrar la intención del adulto por ofrecer unos modelos prototípicos en los comportamientos infantiles, llevaba parejo un curioso fenómeno de tradicionalidad. Su utilización en las escuelas durante cerca de medio siglo, permite afirmar que *Juanito*, *Flora*, *Escenas de familia*, *La buena Juanita*... fueron también leídas, sin apenas cambios en sus actitudes, por los nietos de quienes eran niños a mediados del siglo XIX y ya habían tenido en sus manos las primeras ediciones de aquellas obras. Tal inmovilismo en las lecturas infantiles demuestra una evidente fosilización de las imágenes adultas acerca de esos destinatarios y del particular mundo infantil.

Entre tan notables casos de continuidad, dentro de las lecturas escolares servidas con un leve ropaje literario, quizá el más sorprendente sea hoy el ofrecido por las traducciones y adaptaciones de *Giannetto* (1849), de Luigi Alessandro Parravicini, que más de cien años después veía aún la luz con nuevas y actualizadas ediciones⁽²⁾. Una de las más populares versiones en España de la obra

de Parravicini fue la titulada *El tesoro de las escuelas* (1880), que publicó Saturnino Calleja, posible autor además de los textos originales introducidos en esta traducción. Su estructura narrativa está supeditada a los objetivos educativos que la inspiraban, así como la presentación y caracterización del protagonista, de su familia y de su ambiente, creando unos moldes que serían utilizados asimismo en otras creaciones alentadas por similar intención instructiva. [14] En esa idealizada imagen de una típica concepción burguesa, la honradez, el trabajo y la armonía en las relaciones sociales eran presentadas como bases imprescindibles y casi inmutables para la felicidad y el triunfo personal.

Tras la oportuna presentación, las peripecias vividas por el protagonista correspondían a las⁽³⁾ consideradas entonces habituales en la vida de un niño, en el hogar, en la escuela, durante las visitas a otras familias, las excursiones instructivas... No hay otros hechos especiales o extraordinarios en ese transcurrir diario que no sean los propios de tan idílica existencia. Y si el protagonista debía enfrentarse a una desgracia -pérdida de sus padres, cambios repentinos de fortuna...-, era utilizada como pie forzado para insistir en la necesidad de las virtudes exaltadas, como medio seguro para superar las más graves dificultades y asegurarse un feliz porvenir.

Con el hilo narrativo de las andanzas de su modélico protagonista, esta versión de la obra de Parravicini hilvanaba, una tras otra, peripecias instructivas y moralizantes. Uno de los numerosos ejemplos de tal actitud, ofrecidos en *El tesoro de las escuelas*, calificaba como desobediencia de Juanito su gusto de tirar al aire cerezas para «cogerlas con la lengua», si bien el fracaso en esa habilidad le hace atragantarse y necesitar la atención de un médico. El mal comportamiento del niño, reflejado en esa acción, es realzado ante los lectores a renglón seguido de una descripción fisiológica de la garganta y con recomendaciones de semejante corte:

Quien acostumbra a gritar, pone ronca su voz. Los niños deben abstenerse del juego que consiste en tirar a lo alto las guindas, uvas u otras frutas, y luego recibirlos abriendo la boca.

Dentro de ese esquema habitual en las lecturas infantiles de la época, los protagonistas adultos eran los encargados de proporcionar enseñanzas y consejos a Juanito. Aunque caracterizado como niño aplicado, bueno, razonable, alegre y amabilísimo, el chiquillo presentaba en su comportamiento tremendos bandazos, aprovechados por el autor para incluir en el texto la pertinente doctrina moralizadora. De la misma forma, padres, tíos, padrinos, amigos de estos, maestros, sacerdotes... cumplían un papel de portavoces literarios con la correspondiente función admonitoria, si bien, en algunas ocasiones, se recurría a la intervención [15] del narrador omnisciente, con apelaciones directas a los lectores, para imprimir mayor rotundidad a las advertencias.

A medida que avanzaba el desarrollo de las peripecias, el cumplimiento de las obligaciones impuestas, la sumisión y la gratitud hacia los consejos de su maestro permiten a Juanito entrar en el camino de la honradez y del estudio. Una vez casado y con buena posición social, emplea su dinero en «proporcionar a los pobres medios con que se ganasen el pan honradamente». Funda una escuela de agricultura, artes y oficios, y, al ver con disgusto que los jóvenes del lugar se entretenían con malas palabras, con golpes y con desgracias, los afanes educativos de Juanito, ya adulto, hacen que los reúna «en un grandísimo y ameno jardín de su propiedad», donde les ofrece diversiones campestres para entretener su tiempo «honestamente», robustecer su cuerpo y preservarles «de muchas dolencias».

También los planteamientos de *Carlos (Libro de lectura enciclopédica para niños)* (1898), de Francisco Pi y Arsuaga, resultan reveladores de las pobres posibilidades de una inequívoca servidumbre creadora a los condicionamientos instructivos. Aunque no llegó a gozar de la difusión de *Juanito*, su modelo directo, el motivo básico de Pi y Arsuaga era la imitación literaria de la obra de Parravicini, unido a su preocupación por «el fracaso de libros de lectura con asuntos morales e instructivos».

En este libro de lectura enciclopédica, Pi y Arsuaga supo introducir ciertas notas de originalidad a la hora de presentar las peripecias de su protagonista. Así, los personajes sobre los que va a girar el hilo de la acción son Carlos y sus compañeros de escuela. En la caracterización de uno de esos chiquillos, Jeremías, el autor refuerza el contrapunto cómico, el motivo jocoso, para aligerar la seriedad en el tono instructivo. El resultado son unos rasgos más frescos y espontáneos en esa figura de Jeremías, hermano pequeño del protagonista central; en oposición a los rasgos tópicos de Carlos, es perezoso, sucio, descuidado y de imaginación inquieta, notas que le confieren mayor autenticidad como más fiel reflejo de la infancia.

También encorsetados y artificiosos resultan los prototipos literarios ofrecidos en los libros de lecturas dedicados entonces a las niñas. Con la misma estructura de desgranar escenas de las que pudiera desprenderse una cierta instrucción para las lectoras infantiles, *La buena Juanita* [16] (¿1885?), de P. Fornari, ilustra los episodios cotidianos de una niña, con rebuscados ejemplos de clara intención moralizadora, a la vez que acumulaba imágenes estereotipadas sobre el propugnado modelo para las jóvenes lectoras de la época. Pero la «Juanita autóctona» fue *Flora o la educación de una niña* (¿1886?), de Pilar Pascual de Sanjuán. Con la creación de esa protagonista, encontramos otro caso más de la influencia de la obra de Parravicini en las lecturas infantiles del XIX, al incidir en la tarea de describir y presentar, a través de un modélico personaje, unas pautas de comportamiento para las niñas de la época.

También la infancia y la juventud burguesas y aristocráticas contaron con la correspondiente obra considerada entonces como una de las más adecuadas para su conveniente formación. Así era valorada *Las aventuras de Telémaco*, novela pedagógica francesa del siglo XVII, de M. François de Salignac de la Mothe, «Fenelón». De ahí que las preocupaciones de sus traductores y adaptadores españoles, a la hora de ponerla al alcance de los lectores juveniles, resulten sintomáticas de la mentalidad social que atribuía a esa obra unos determinados valores formativos.

El peculiar repaso a la historia poética de la antigüedad, trazado por Fenelón desde sus declarados recuerdos y admiración por *La Eneida*, era utilizado incluso para el aprendizaje y el perfeccionamiento de la lengua francesa, por parte de la juventud española de cierto nivel social, cuando aún corría la segunda mitad del siglo XIX. Aplicación educativa que, además de justificar su difusión entre las capas sociales más elevadas, era al mismo tiempo una defensa de la ideología más tradicional y conservadora y el principal motivo aducido para su traducción y la aparición de algunas adaptaciones literarias⁽⁴⁾, dada la extensión considerable del texto original.

La inserción social de la literatura infantil y su propia definición como género, han ido de la mano de una paralela labor dedicada a la edición de libros infantiles. Desde tan estrecha relación, el editor llega a [17] convertirse en mediador decisivo entre el autor y el destinatario. Ese papel, presente en cualquier tipo de publicación, toma tonos peculiares en las ediciones dedicadas a la infancia. La función editorial orientada hacia la infancia se convierte, de tal modo, en factor determinante para el acceso de ese público específico a unas obras literarias, toda vez que la concepción del editor sobre las condiciones convenientes en ellas puede condicionar incluso la actitud creativa del propio autor a la hora de afrontar su relación con los destinatarios infantiles.

Tales rasgos estaban ya presentes en las primeras de las principales aportaciones desde el campo editorial, entre 1885 y 1905, en el marco de la literatura infantil. La dedicación de aquellos editores, preocupados por la infancia, iba unida a un claro interés pedagógico, traducido en el deseo de contribuir con sus ediciones a la formación del niño. Concepto de la propia labor editorial reflejado entonces en los planteamientos de las diversas colecciones, donde era frecuente incluir en distintas proporciones el libro instructivo o escolar, junto a las obras recreativas de mayor o menor intención moralizadora.

En el período anterior a 1890, la presencia más destacada entre los autores de las publicaciones de Bastinos correspondió a Carlos Frontaura, Pilar Pascual de Sanjuán y Manuel Ossorio y

Bernard. A partir de aparecer en esas ediciones el pie de «Antonio J. Bastinos», se ampliaron sus colecciones -«Biblioteca Elvira», «Biblioteca Azucena», «Biblioteca de la Adolescencia», «Biblioteca Rosa», «Biblioteca Ibero-Americana»...- de muy pulcra impresión, cuidadas encuadernaciones y con notables calidades plásticas en las ilustraciones. Los autores ahora más frecuentes en las ediciones de Antonio J. Bastinos eran Julia de Asensi, Teodoro Baró, Alfonso Pérez Nieva, mientras se mantenían con nuevas creaciones Pilar Pascual de Sanjuán y Manuel Ossorio Bernard.

De forma semejante, la trayectoria editorial de Calleja refleja la biografía de su fundador y de sus hijos que, con diferentes altibajos, mantuvieron la empresa durante cerca de ochenta años⁽⁵⁾, con cuatro etapas [18] bien diferenciadas: 1) Fundación y expansión de la editorial, bajo la dirección del fundador, Saturnino Calleja Fernández, entre 1876 y 1915; 2) Modernización y renovación de las ediciones, dirigidas e impulsadas por Rafael Calleja Gutiérrez entre 1915 y 1928; 3) Consolidación y predominio de criterios comerciales, dirigida ya por Saturnino Calleja Gutiérrez, desde 1928 hasta 1936, y 4) la superación de las dificultades de la guerra civil y la no menos difícil continuidad en la postguerra, cuando ya la editorial había perdido ese carácter precursor y orientador de las ediciones infantiles.

Los períodos señalados demuestran la correspondencia entre la historia de la editorial Calleja y la propia evolución de la literatura infantil española en la primera mitad del presente siglo. Durante los años anteriores al inicio de la Guerra Civil, se sentaron las bases fundamentales de las -para entonces- revolucionarias iniciativas en la edición de libros infantiles. Las directrices marcadas por las publicaciones de Calleja tuvieron además una presencia implícita en las colecciones de otras empresas editoriales, muestra evidente del éxito de los planteamientos que iba imponiendo Saturnino Calleja con sus ediciones.

Si la expresión popular «tener más cuento que Calleja» es una evidencia no empírica de la repercusión social lograda por esta editorial, distintos artículos periodísticos y críticas elogiosas para su tarea refrendan esa notoria aceptación popular. En 1918, desaparecido ya el fundador de la editorial, un cronista caracterizaba así la revolución y el progreso aportado por las ediciones de Calleja:

Los niños pobres de España no habían leído cuentos hasta que los publicó este editor. (...)

Yo no conozco en la Historia de nuestro pasado siglo una revolución más intensa, más fecunda, que haya roturado más hondamente la conciencia nacional. Yo no creo que laborara más por el progreso de España Prim conspirando, o Topete sublevando la escuadra o Toñete Gálvez sublevando el Cantón de Cartagena.⁽⁶⁾ [19]

Son varias las razones, por tanto, para considerar la empresa iniciada por Saturnino Calleja Fernández en 1876 como la primera editorial que supo plantear, con unos ambiciosos criterios, la popularización del libro como transmisor de cultura y aliado imprescindible para la auténtica instrucción del pueblo⁽⁷⁾. Saturnino Calleja estaba convencido, pues, de la importantísima misión del editor, tanto en el cuidado de los aspectos literarios como en los morales y docentes, y obligado además a no dejarse guiar sólo por la idea de lucro⁽⁸⁾. Dentro de esa personal concepción, el libro era considerado como un agente poderosísimo para el bien y para el mal por su influencia superior a la de cualquier otro medio de difusión de las ideas. De ahí nacía el convencimiento de Calleja acerca de un uso legítimo de arma tan formidable por parte del editor, pues dicho empleo puede reportar una influencia benéfica sobre la sociedad y «mucho más eficaz que la de los mismos Gobiernos».

Dos aspectos más ofrecen especial interés en la labor desarrollada por la editorial de Saturnino Calleja. Uno, la promoción y la difusión conseguida con sus publicaciones, y otro, las propias relaciones de aquel editor con los creadores, autores e ilustradores. Con relación al primero de

ellos, la distribución de las ediciones de Calleja alcanzó una perspectiva multinacional, si ceñimos esa valoración a los condicionamientos propios de los años de transición al siglo actual⁽⁹⁾. [20]

En las relaciones del editor con los creadores de la obra literaria, Calleja defendía el más adecuado entendimiento:

Cierto es que no pueden confundirse funciones tan distintas como las del autor y el editor de un libro; pero tampoco puede ahondarse tanto en el lindero que las separa que se las convierta en elementos divergentes y antagónicos. No es el editor quien escribe el libro; pero ora se haga éste por encargo suyo, ora se haya limitado a elegirlo o aceptarlo, tiene alguna parte en el pensamiento que lo inspira...

No obstante tan loable intención armonizadora en la relación con los creadores, los famosos «Cuentos de Calleja» muestran una profunda diferencia entre la atención concedida, por una parte, a la creación literaria y, por otra, a la labor de los ilustradores en las mismas publicaciones. Cada edición de Calleja menciona con el debido realce el nombre del ilustrador o ilustradores correspondientes; sin embargo, en muy pocos casos tenemos una indicación sobre el autor, el traductor o el posible adaptador del texto literario. Ausencia de referencias o menciones a los creadores, que facilitó la identificación genérica de aquellas publicaciones como «Cuentos de Calleja», donde el editor llegó a ser considerado también como creador⁽¹⁰⁾.

Bien distinta resultó, pues, la actitud de la casa editorial Calleja hacia los ilustradores. Destacados artistas plásticos colaboraron en sus publicaciones, de tal forma que aquellos volúmenes son adecuado reflejo de la evolución de los aspectos plásticos y técnicos en la ilustración de los libros infantiles durante los primeros decenios de este siglo. Cada momento en la historia particular de la editorial tuvo sus ilustradores característicos y se corresponde así con una forma determinada de entender esa faceta del arte de la ilustración. [21]

En los años de las ediciones de aquella primera etapa editorial (1885-1915) eran habituales las firmas de Manuel Ángel y de Narciso Méndez Bringa, como los artistas encargados de los grandes proyectos⁽¹¹⁾. Junto a ellos colaboraron con Calleja, en aquellos momentos dominados por el costumbrismo y el realismo en el arte, Ramón Cilla -animador de bastantes de los pequeños «Cuentos de Calleja», con imágenes cargadas de un fuerte sentido del humor-, Ángel Díaz Huertas -peculiar recreador de tipos y ambientes populares-, Manuel Picolo, Francisco Regidor, Elías Corona, J. L. Amat..., cuyas creaciones estaban presentes, al mismo tiempo, en las más importantes revistas de la época.

Las traducciones y las adaptaciones fueron las grandes fuentes de los títulos incluidos en los «Cuentos de Calleja». Además del descuido antes indicado por la cita justa de sus creadores, autores o traductores, Calleja parecía imponer sus peculiares modos de entender tales tareas. Un resaltado casticismo en el lenguaje y una españolización en los tipos, los detalles o los ambientes, caracterizan los textos traducidos o adaptados incluidos en aquellas colecciones. *Ole Lukfje*, una de las creaciones de Andersen con el personaje mítico que trae el sueño a los niños, vio la luz en la «Biblioteca escolar recreativa» con el título de *Los cuentos de Fernandillo*, sin figurar el nombre del traductor o dar noticia de su autor original. Del mismo modo, *Hansel y Gretel*, de los hermanos Grimm, aparecerá en los títulos de Calleja como *Juanito y Margarita*. Las aventuras disparatadas del Barón de Münchäusen eran atribuidas a un hispánico Barón de la Castaña. Las peripecias del muñeco de Collodi, traducidas por Rafael Calleja⁽¹²⁾, conocieron algunas modificaciones importantes y con ellas la propia editorial consiguió uno de sus grandes éxitos, al desarrollar Salvador Bartolozzi, a partir de 1917, una original recreación de las aventuras de Pinocho. [22]

Los primeros cuentos infantiles publicados por Saturnino Calleja aparecieron en 1884. Desde la fundación de la editorial, ocho años antes, la vocación docente del editor se había proyectado sólo en obras de carácter instructivo pensadas para la escuela. Con la inclusión de aquellos breves

relatos entre los fondos de la editorial, la preocupación de Calleja por la difusión cultural es ya patente en cada una de sus colecciones. Con una lista casi interminable de títulos ofrecía un variado repertorio de sugerencias y de tratamientos. Pero siempre el afán por llegar a todas las economías, por lo que, de una misma serie de trescientos títulos diferentes, llegaba a ofrecer cuatro presentaciones con distintos precios y calidades materiales⁽¹³⁾.

Aquellos «Cuentos de Calleja» fueron una alarde de imaginación editorial. En dieciséis páginas de pequeño formato (70 x 100 mms), cada ejemplar de la colección «Juguetes instructivos» incluía un cuento, con grabados, charadas, pasatiempos, chascarrillos y apuntes biográficos de personalidades notables de todo el mundo. O los «Cuentos Bonitos» que, además de un breve relato, ofrecían jeroglíficos, chascarrillos, acertijos, trabalenguas, asuntos históricos, retratos, caricaturas, láminas de escenas,...

En el otro extremo de las variadas presentaciones de la editorial Calleja, las ediciones de lujo. Cubiertas encuadernadas en tela o pasta española, con tricromías, estampaciones y relieves en oro, caracterizaron a la «Biblioteca Ilustrada para niños» o la «Biblioteca Enciclopédica», donde se combinaban las obras de carácter instructivo con las de carácter recreativo. De ellas, la renombrada «Biblioteca Perla» era la más cuidada en su presentación formal, ilustraciones y variados contenidos⁽¹⁴⁾. [23]

La mera exposición de las aportaciones de Saturnino Calleja constituye el mejor argumento para la defensa de su condición de creador de un nuevo sentido en la función del editor, sobre todo en esa especialización y orientación de los libros infantiles y en su deseo de conseguir una eficaz revolución cultural mediante la extensión y popularización de sus ediciones.

El horario previsto y, sobre todo, la paciencia del auditorio imponen el final de esta charla-conferencia, en la que he tratado no sólo de responder a la amable invitación para participar en estas Jornadas, sino además mostrarles el rico panorama de las posibilidades de una sociología de la literatura infantil española.

Es un campo que sigue abierto a muchas y más profundas investigaciones, que sigue necesitando una más completa y eficaz recuperación en cuanto sus auténticos valores literarios y culturales, que merece la pena el dedicar un rato de nuestras ocupaciones, como el que ahora nos ha reunido aquí.

En lo que respecto a este conferenciante sólo cabe añadir un final de cuento popular pero que refleja la intención que ha animado mis palabras

Y voy por un caminito,
y voy por otro,
y si esta conferencia les gustó
el año que viene les cuento otra...
Monóvar (Alicante), 14 de mayo 1998 [24]



[25]

La literatura per a infants en català a la fi de segle ▽△

GEMMA LLUCH
Universitat de València

La sessió d'avui que porta com a títol «*La literatura per a infants en català a la fi de segle*» la dividirem en tres apartats que faran referència al passat, al present i el futur d'aquesta literatura. Perquè per poder fer retrospeccions, futuribles, necessitem prèviament contextualitzar quins han estat els orígens i quines són les característiques de la producció actual.

Un poc d'història ▽△

Considerem el principi del segle XIX com el moment en què s'inicia la literatura per a infants a Europa i, tot aquest segle, el moment en què es formalitza un tipus d'autor. En aquest segle apareixen els primers autors professionalitzats i allunyats de l'autor instructor que trobàvem en els segles anteriors.

De fet, aquesta literatura apareix en el moment que apareix el lector. Vull dir que anteriorment - fóra de la noblesa i posteriorment entre l'altra burgesia- la infantesa no tenia una consideració de període vital diferent de l'adult. Per una altra part, l'educació només la rebien uns privilegiats, molts

pocs, i tenia com a únic objectiu una professió -la del nucli familiar- i l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura que, a mes a mes, era rebut per una minoria que pertanyia, preferentment, a l'església i, a més, es feia en llatí. [26]

Anteriorment, el llibre infantil és sobretot un llibre d'instrucció adreçat al fill del noble o del rei i escrit pel propi instructor, pel mestre. El segle XIX significa un canvi d'aquesta situació; però un canvi lent perquè majoritàriament el lector d'aquesta literatura entrava en el mercat laboral massa prompte per poder rebre una instrucció que li permetés l'accés a la lectura. El 1841 és una data significativa ja que és el moment en el qual Anglaterra publica una de les primeres lleis europees que limitava la jornada del treball infantil a la fàbrica.

L'avanç més notable del XIX va ser la instauració de l'ensenyament obligatori en la major part dels països d'Europa i, conseqüentment, la necessitat de produir una literatura per a una part de la població que accedia al món de la lletra. És el segle on s'escriuen clàssics com *L'Struwelpeter* de Heinrich Hoffmann (1845), el *Cuore* d'Edmundo de Amicis (1886) o *Alicia en terra de meravelles* de Lewis Carrol (1865): llibres pensats i editats específicament per a un públic infantil. Però, sobretot, és el segle d'una sèrie d'obres que molt prompte esdevingueren els clàssics de la literatura per a infants: *Viatge al centre de la terra* de Jules Verne, *L'illa del tresor* de Robert Louis Stevenson o *Moby Dick* de Melville.

Són obres que comparteixen una sèrie de trets comuns com: van ser publicades inicialment en forma de fulletó; és prioritari el tema de l'aventura (aventures en viatges per llocs exòtics, relats d'indis o amb tema històric); algunes d'elles tenen com a protagonista un nen o un jove i, sovint, la novel·la és com una mena de viatge iniciàtic en la qual el nen de l'inici del relat, després de passar per diferents aventures, acaba convertit un adult.

Novel·les, la majoria de les quals són conegudes per molts de nosaltres i pels infants actuals per les diferents versions cinematogràfiques que se n'han fet.

Els inicis de la literatura per a infants en català són molt més tardans. La Ley Moyano de Instrucción Pública instaura el 1857 l'ensenyament obligatori dels 6 als 10 anys alhora que ordenava la castellana com a l'única gramàtica que podia ensenyar-se a les escoles. També fixava com a matèries obligatòries: principis de religió i moral, lectura, escriptura, aritmètica a més dels elements de gramàtica castellana. No oblidem que el 1825 s'havia publicat una llei que prohibeix expressament l'ús del català a les escoles. [27]

Tanmateix una cosa era la llei i una altra la realitat perquè vint anys després de publicada la llei, el 1880, entre escoles públiques i privades la província de València només tenia una escola cada 1.000 habitants i el 1877 només el 15 % de la població total sabien llegir i escriure.

Per tant, no és d'estranyar que -segons l'estudi realitzat per l'Asociación Nacional de Bibliotecarios, Archiveros y Arqueólogos (1972)- la xifra de llibres publicats durant el segle XIX només arribi a 42, la majoria d'ells llibres religiosos, petites obres de teatre i llibres de lectura. Així doncs, hem d'esperar fins l'inici del segle XX per poder parlar de l'inici de la literatura per a infants en català, un segle que a la resta d'Europa ja és de maduresa.

La producció durant el segle XX és força irregular. Si ens centrem en l'edició de novel·les i contes, abans de 1900 no es va publicar cap llibre que pugui ser considerat narrativa per a infants en català.

A partir d'aquest moment, diferenciem un primer període, de 1900 a 1930, molt fèrtil tant per la quantitat de textos editats (2.019 llibres, dels quals 958 són contes o novel·les escrites per autors catalans) com per la qualitat i la varietat: es publiquen rondalles, cançons, teatre o poesia. I sobretot és en aquests anys quan es publica la narrativa de Josep Maria Folch i Torres i de Carles Riba així

com les traduccions de les grans obres europees del segle anterior fetes pel mateix Riba, per Josep Carner o Marià Manent.

El següent període, de 1930 a 1939, es caracteritza per un notable descens de la producció de llibres de literatura enfront d'un augment del llibre escolar. Amb tot, en aquesta època es publica el llibre *El més petit de tots* de Lola Anglada.

Finalment, els anys des de l'acabament de la guerra d'Espanya fins el 1960 estan marcats per la quasi absència de narrativa per a infants. La guerra va significar la interrupció de tot el que s'havia fet i no és fins el 1946 que comencen a aparèixer els primers llibres i encara es tracta de reedicions. L'estudi fet per Núria Ventura (1970) comptabilitza la publicació d'un total de 159 llibres però només al voltant de 17 són de novel·les o contes per a infants.

A partir de 1962, el panorama comença a canviar: en aquesta data apareix la revista infantil *Cavall Fort* i un any després, el 1963, l'editorial La Galera inicia la seua producció: va ser l'inici -o la continuació- [28] d'una literatura que a hores d'ara ja està plenament consolidada ja que en l'actualitat, al voltant un terç de la producció total de llibre en català correspon a literatura infantil.

Però, i al País Valencià? Malauradament, només podem parlar de 30 anys de literatura per a infants.

Tenim alguns precedents. Josep Pascual Tirado publica a Castelló *Tombatossals* (1930), una obra editada amb gran format i il·lustrada de Bernat Artola, Pérez Dolz i Sales Boli. És un text de difícil adscripció: un aplec eclèctic d'elements rondallístics, de materials folklòrics castellanencs i, fins i tot, de referències gastronòmiques o referències a la geografia castellanenca.

No podem afirmar amb seguretat que el destinatari fos específicament infantil; el proemi que encapçala el llibre signat per l'autor, s'inicia amb les paraules següents:

Per igual interessants a grans i menuts van a ésser aquestes contalles. Són recordances, enyoraments de la infantesa... Bells romanços dits ab melosa veu de carinyós parlar, relaixos fantàstics oïts a l'ensem que a força d'engronsons se'ns volia dormir... Els que també hui conte jo als meus fillets, si no igual, per l'estil...»

Pensem que es tracta d'una obra de caràcter general que les referències rondallístiques han fet que haja estat considerada específicament infantil.

El mateix any es publica l'obra del valencià Joaquim Reig, *Contes pera infants* subtitulada *Contes de la tradició nòrdica: unes versions de contes del folklore europeu* com «El flautista encantat», «El gegant de la fi del món» o «Ulls-blaus». En el pròleg que encapçala el llibre, el propi autor escriu sobre el perquè del llibre:

Tots sabeu de quina bella manera els pobles nòrdics es preocupen dels seus infants. [...] Meditant sobre aquella bella preocupació dels pobles nòrdics pels seus infants, vaig evocar mes d'una vegada la plenitud del seu folklore de narracions i contes. I, després, vaig meditar sobre la migradesa del nostre. Llavors, vaig decidir-me a traslladar a la nostra ben amada llengua, alguna d'aquelles narracions.

Reig no és un autor professional sinó, com diu Pérez Moragón (1993) en el pròleg de la reedició actual del llibre, és «un home de finances, un dels més importants banquers valencians del segle XX. Estimava molt [29] la seua terra, la gent d'ací i també la seua llengua. Per aixó va escriure aquest llibre».

Durant aquest període es publiquen també unes 12 narracions que acompanyaven la col·lecció setmanal *Nostra novel·la*. Narracions que, Empar de Lanuza (1990) qualifica de «obres d'escassa

volada, d'un sentimentalisme i d'un moralisme exacerbats, de personatges classificats amb uns criteris absolutament maniqueus, molt pobres pel que fa als recursos lingüístics -poc adaptats per a la comprensió dels xiquets- i narratius».

I el Centre d'Actuació Valencianista (CAV) creat el 1931 publica alguns contes infantils com *El flautista encantat* de J. Reig o *La flor del lliri blau* (1932), adaptació rondallística escrita per Angeli Castenyer d'un poema de Víctor Iranzo.

Un segon període agrupa les obres publicades entre 1939 i 1970. Durant la dècada dels 50 apareixen algunes obres de caràcter menor com uns poemes d'Enric Soler i Godes publicats per Lletres Valencianes (1952): *Bestioles* (ni epigrames ni faules); la novel·la de Josep Mascarell i Gosp, *Joaquim i els seus amics* (1953); o les rondalles de Leopold Martínez Vidal, Pere Patufet, *Les vacances de Jordiet* (1954) i *Els somnis de Jordiet* (1955).

Sí que cal destacar en aquesta mateixa dècada la publicació de l'antologia de Joan Fuster *Un mon per a infants* (publicada el 1959 i reeditada el 1988 per la Conselleria de Cultura) i il·lustrada per Andreu Alfaro, que porta per subtítol *Primer llibre de lectura*. L'antologia recull textos de Sant Vicent Ferrer «L'avariciós i l'envejós», poemes de Goethe, Jaume Bru i Vidal. Almela i Vives o Carles Salvador; petites narracions de Josep Palacios o Josep Maria de Sagarra; contes adaptats dels clàssics de la literatura catalana com un fragment de *El llibre de les bèsties* de Ramon Llull; i rondalles com *Història d'un mig pollastre*, d'Enric Valor.

Es a partir de 1970 que comencen a publicar-se les primeres obres dels que esdevindran en pocs anys els autors més importants de la literatura per a infants valenciana. Amb tot, donat l'incipient moment les primeres creacions literàries, es publiquen en editorials catalanes (sobretot La Galera) o en editorials valencianes que, excepcionalment, editen llibre infantil. [30]

Parlem de Carme Miquel i dels contes *Un estiu a la Marina Alta* (1970) o *Marieta* (1974); de Ferran Zurriaga i l'antologia *Veles i Vents* (1974) il·lustrada per Manuel Boix o de Teresa Pitxer, Maria Victòria Navarro i Alfred Ramos, *Llibre de Pau* (1974) subtítulat, *1r llibre per a l'ensenyament de la llengua*. Però sobretot d'Empar de Lanuza que va guanyar amb el recull de contes *El savi rei boig* el premi Folch i Torres de 1978, obra que ha esdevingut un clàssic en la curta història de la nostra literatura.

Un altre fet important va tenir lloc durant aquests anys: la creació de la Federació d'Entitats Culturals del País Valencià, entitat que va dur a terme iniciatives tan interessants com la celebració del concurs «Martorell» per als xiquets i xiquetes valencians i la posterior publicació dels guanyadors; o com la publicació de la primera col·lecció de literatura per a infants l'any 1982: «Joanot» que actualment edita Bullent, on aparegueren entre d'altres els contes d'Empar de Lanuza, *Història de mans* (1982) o de Rosa Serrano, *Ara va de caps* (1984).

El punt d'inflexió ve marcat per una data, el 1983, que inicia el darrer període que arriba fins a l'actualitat. Entre finals d'aquest any i principis del següent, es publiquen tres col·leccions institucionals i es crea la primera editorial valenciana especialitzada en literatura infantil: plataformes que serviren per a consolidar, en uns casos, i descobrir, en la majoria, els que avui són els escriptors i il·lustradors de la literatura per a infants catalana al País Valencià.

La Institució Alfons el Magnànim el 1984 començà l'edició de la col·lecció «Fulletts per a l'escola» on aparegueren una sèrie de quaderns d'ajuda per a les primeres classes de valencià a Primària. Alguns títols de la qual com *Cants de treball*, de Ferran Zurriaga; *La paraula és una aventura*, de Rosa Serrano o *Estimem la nostra llengua*, de Carme Miquel, esdevingueren emblemàtics.

La Diputació de València creà el premi «Tirant lo Blanc», i una col·lecció amb el mateix nom

on n'edità els guanyadors. Aquesta iniciativa representa un autèntic canvi en l'edició valenciana sobretot pel tipus de format triat: àlbums grans amb tapa dura, d'una gran qualitat, molt ben editats i que van merèixer premis europeus, de fet, els primers reconeixements de la literatura per a infants catalana editada al País Valencià. Per no fer llarga la llista, només farem menció de dos títols: *El pardalet sabut i el rei descregut* (1983), de Josep Palomero i Manolo Boix i el Premi Pomme D'or de la Biennal de Bratislava, *La serp, el riu* (1986) de Josep Palacios i Manolo Boix.

També el 1984, la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència i les Diputacions d'Alacant, Castelló i València creaven la col·lecció Biblioteca Infantil dirigida per Jesús Huguet. Aquesta col·lecció significava una novetat en el panorama editorial valencià: tant perquè el tiratge era de 10.000 exemplars, una part dels quals es repartien gratuïtament entre les biblioteques i escoles del País Valencià i la part restant es posava a la venda amb preus polítics com a forma de promoció; com per la forma d'edició: amb solapa i amb unes magnífiques il·lustracions a quadricomia. En la col·lecció escrigueren autors com Alfons Llorenç, Josep Palomero, Cerdán Tato, Joan Ponsoda, Empar de Lanuza, Carles Cano, Rosa Serrano i il·lustradors com Enric Solbes, Rosanna Crespo i Enric Soler, Manolo Boix, Lourdes Bellver o Miquel Calatayud.

I com hem dit adés el mateix 1983 es crea l'Editorial Gregal, la primera editorial que, majoritàriament, editava un llibre adreçat a un lector infantil i juvenil. Les principals col·leccions, iniciades el 1984, van ser Els Llibres de la Granota (per a primers lectors).

El 1984 crea la col·lecció Gregal Juvenil el número 1 de la qual és el gran èxit de la narrativa valenciana: el llibre de Vicent Pascual *El guardià de l'anell*, que en 1988 portava ja vint-i-cinc edicions amb un tiratge -com el de tota la col·lecció- de 3.000 exemplars o l'obra del conegut Joan Pla, *La màquina infernal*, que el 1988 portava sis reedicions.

El mateix any, s'inicia la col·lecció Gregal Literària, adreçada a un lector en principi heterogeni, però sobretot estudiant de BUP, i es publica l'altre gran èxit de vendes de la literatura juvenil valenciana, una obra que havia obtingut l'accésit del Premi Jaume Roig el 1981, l'obra de Joan Pla, *Mor una vida es trenca un amor*.

El present



Actualment, el món editorial valencià compta amb 24 empreses que treballen al País Valencià, la majoria de les quals editen en català. La major part d'elles comparteixen un tret: la data de naixement es relaciona directament amb la incorporació del valencià al currículum escolar, és a dir, amb la publicació de la Llei d'ús i Ensenyament del Valencià el 1983. [32]

Anteriorment a aquesta data de les sis editorials que existien, quatre publicaven exclusivament en castellà, les dues que ho fan en català són l'Editorial Saó (de caràcter religiós i lligada a la revista del mateix nom) i l'editorial Tres i Quatre; la resta d'editorials es creen en dates posteriors a 1983, moment en el qual la incorporació del català al currículum escolar crea una demanda de llibre de text i de llibre de lectura; de fet, totes elles publiquen majoritàriament (quan no exclusivament) llibre d'ensenyament però sobretot literatura infantil i juvenil.

La producció de totes aquestes editorials en els darrers anys ha aconseguit que la literatura per a infants al País Valencià compartesca bona part dels encerts i de les carències de la resta de mercats editorials:

-disposem de col·leccions per a totes les franges d'edats que participen de les característiques prototípiques de la resta; tot i que majoritàriament es publiquen autors valencians, també s'hi edita l'obra de la resta d'autors de l'àmbit cultural;

-es tradueix bona part de la millor literatura europea;

-la majoria de les col·leccions publiquen narrativa de temàtiques generals, tot i que algunes col·leccions incorporen títols de poesia i teatre;

-malauradament, com en la resta de la literatura publicada a la resta de l'estat espanyol, continua tenint una forta dependència del món escolar on majoritàriament es compra i es difon.

Però en parlar del present, a més de fer una descripció històrica, el que ens interessa sobretot és contestar una pregunta: quines similituds i diferències hi ha entre la literatura escrita en català i la resta de literatures?

Els nens que pertanyen a les diferents comunitats autònomes de l'estat espanyol disposen d'una doble proposta literària: una escrita en castellà i l'altra en la llengua pròpia (català, gallec i euskera). Majoritàriament, podem afirmar que aquesta diversitat lingüística no coincideix amb una diversitat literària, és a dir, parlar d'una literatura escrita en cadascuna d'aquestes llengües no és sinònim de parlar d'una literatura amb trets específics i distintius. Açò sempre parlant de l'actual producció literària actual, no podríem fer la mateixa afirmació de la literatura anterior ni generalitzar en excès.

Per no allargar l'exposició només farem referència a quatre arguments que defensen la nostra tesi: [33]

1. Actualment els textos de literatura infantil apareixen publicats en col·leccions que presenten característiques semblants.

Des que la literatura infantil es consolida com a gènere, la publicació de llibres fóra de les col·leccions és un fet tan excepcional que quan s'edita un llibre d'aquestes característiques és conegut en l'argot editorial amb el nom de «llibre singular». La col·lecció respon a la necessitat de l'editor de mostrar la diversificació de les seues activitats; en el cas de la literatura adulta la col·lecció mostra la diversitat dels gèneres literaris del text. En la literatura infantil, l'edat recomanada del lector potencial del text.

En els últims temps, s'ha reduït força els grups d'edats als quals s'adrecen i podem trobar col·leccions recomanades fins als 2 anys, fins als 3 anys, fins als 4 anys, etc., en una mateixa editorial. De fet, l'editor no perd de vista que quan més estret és el grup, més gran són les possibilitats de venda del producte perquè els pares intentaran adequar els llibres a l'edat dels fills. Una conseqüència directa d'aquesta sectorització és la forta influència de l'editorial en el tipus de llibre que compra el pare o recomana el mestre perquè els orienta a triar el llibre que aquesta ha decidit que és adient al lector i, per una altra, provoca una codificació del text que l'autor crearà perquè l'ha d'adequar a les característiques predeterminades per l'editorial.

La gran majoria de les col·leccions publicades a l'estat espanyol mantenen unes mateixes característiques:

En tots els casos s'especifica l'edat del lector amb uns textos del tipus «A partir d'x anys» que apareixen en la coberta o en la contracoberta del llibre. En ocasions, també són utilitzats colors, anagrames i altres signes per marcar visiblement la diferència.

El format només varia segons el grup d'edat al qual s'adreça el llibre, però es manté d'unes col·leccions a d'altres.

La portada es repeteix en cada llibre de la col·lecció; és el primer que veu el públic del llibre i, per tant, acumula la part més important d'informació: nom de l'autor, títol del text, il·lustració, nom

i anagrama de la col·lecció i de l'editorial.

Aquestes característiques físiques són repetides per totes les editorials i si alguna efectua algun canvi ràpidament són «copiats» per la resta d'editorials, com a conseqüència, el mercat editorial infantil ofereix uns dissenys força homogeneïtzats. [34]

Totes les col·leccions utilitzen un vocabulari de colors, d'il·lustracions i de formes geomètriques caracteritzat sobretot per la provocació. Un vocabulari que, més que identificar cadascuna de les col·leccions, identifica les col·leccions que editen literatura infantil. D'aquesta manera la col·lecció funciona com una mena de manual d'instruccions de lectura, però un manual monosèmic i tancat que estableix unes pautes de lectura dirigides a un públic determinat per l'edat.

2. Es proposa un únic gènere -el narratiu- amb una sèrie de característiques uniformes i repetitives, como són:

La caracterització d'una part de les pautes d'escriptura sobretot de l'actual literatura juvenil es basa en la repetició (igual que ocorre en la paraliteratura i en els productes del mass media).

Són pautes d'escriptura que relaxen la lectura ja que manprenen els mateixos procediments, els mateixos llocs i decorats; repeteixen situacions dramàtiques o personatges, sense una postura de distància irònica o paròdica susceptible d'atraure la reflexió crítica del lector. D'aquesta manera les expectatives mai no seran decebudes, el lector sempre quedarà satisfet acostumat a una mateixa repetició. De fet aquest mecanisme garanteix el control social i el dirigisme sobre el sistema de valors proposats.

3. La proposta de lector realitzada en alguns d'aquests textos correspon a la realitzada pels mass media dirigits al públic infantil.

Els textos proposen un tipus de lector que necessita d'una sèrie de competències culturals que tenen poc a veure amb especificitats culturals i molt amb els universalismes dirigits des dels productes mediàtics.

El futur



I quin és el futur o, millor, que esperem del futur? En parlar sobre quines són les passes que hem de donar de cara al futur, parlaré de: la informació, la investigació i els premis.

La informació

En parlar de la informació el primer interrogant que ens arriba és el següent: quina informació sobre literatura per a infants arriba al lector? [35]

Plantegem la pregunta des d'un altre punt de vista: Quina informació en general arriba als infants?

Són sobretot consumidors de televisió: hi ha informació sobre literatura a la televisió? Llegeixen alguna vegada els actors de *Sensació de viure* o *De qué vas?* i *Songoku?*, mai no l'he vist amb cap llibre a les mans.

També són consumidors de cinema. Qui llegeix en les pel·lícules adreçades als infants i joves? Bruce Willis? Will Smith? Afortunadament a alguns els entusiasma el futbol i a Guardiola li agrada llegir.

Quina altra informació els arriba? Les revistes per a nens i adolescents, llevat de casos extraordinaris -i dic extraordinari en el sentit estricte del terme, és a dir, que és fora de la regla comunament seguida- com deia, llevat del cas extraordinari de *Cavall Fort* la majoria de les revistes com *Superpop* o *Ragazza* no fan, ni per equivocació, cap referència a un llibre.

Així doncs, on és la informació? Al diari Avui, per exemple, en el suplement cultural del dijous apareix un full dedicat a la literatura per a infants, però en llegir-lo ja sabem qui és el lector: el tipus de llenguatge utilitzat, la informació seleccionada dels llibres, etc., tria un únic lector: el lector adult.

Les revistes *Faristol*, *CLIJ*, *Full Informatiu L'Amic de Paper* o l'editada pel Seminari de Literatura Infantil i Juvenil, de Mallorca, seleccionen també un únic lector: l'adult.

A les pàgines Internet, la majoria de les www que hi apareixen s'adrecen també als adults. Només unes poques, la majoria americanes i algunes lligades a la factoria Disney, s'adrecen als infants.

I la informació -o en aquest cas publicitat- de les editorials? Els preus de la publicitat televisiva, la fan prohibitiva per a gairebé totes les editorials, només una de molt coneguda inserta en diferents èpoques de l'any anuncis, aquests sí adreçats als lectors, però en aquest cas es publicita sobretot un paquet de llibres compacte, és a dir, una col·lecció.

La resta de publicitat editorial té com a únic destinatari, l'adult. I més concretament: el professor. No busquem culpable, és lògic, el llibre que agrada al professor es multiplica per, com a mínim, 30 a l'hora de la venda.

Però aquesta qüestió pràctica ens presenta una situació de mercat ben paradoxal -i jo diria que motiu d'investigacions futures per als [36] estudiants de publicitat- en un moment on -segons els estudis que apareixen als diaris- hi ha més publicitat de roba, discos i fins i tot de targetes de crèdit adreçada als infants i als adolescents perquè molts d'ells tenen una envejable autonomia econòmica, encara no tenim ni publicitat directa ni fonts d'informació pensada i dirigida als lectors.

Per tant, el futur que arriba hauria de:

- introduir els propis lectors en el circuit literari, amb veu i vot;
- posar en marxa una part de la informació i de la publicitat deslligada del món escolar;
- introduir informació sobre aquesta literatura, també, en revistes culturals i literàries de caràcter general.

La investigació

A hores d'ara podem dir que totes les universitats en llengua catalana ofereixen alguna matèria d'aquest tema en les diferents especialitats de les diplomatures de Mestres, bé des dels departaments de Didàctica de la Llengua i de la Literatura o bé des dels de Filologia Catalana; o en els estudis de Biblioteconomia. A més a més, a la Universitat de València, els estudiants de la llicenciatura de Filologia Catalana poden triar també una optativa de Literatura Catalana per a

infants i joves. Des de les nostres universitats s'oferten cursos de postgrau o programes de doctorat sobre el tema que possibiliten la realització de noves investigacions.

Són importants les investigacions realitzades des de l'àrea de coneixement de la psicologia o la pedagogia. Però, potser per la novetat, volem ressaltar les realitzades des del camp de la Filologia o des l'anàlisi del discurs. Els estudis que apliquen les mateixes metodologies d'anàlisi iguals a les utilitzades en altres camps literaris i que, a més a més, expliciten els lligams existents amb d'altres de l'àrea de Filologia Catalana són ja importants. I són importants aquestes investigacions perquè possibiliten que l'estudi de la LIJ amplie el món endogàmic en el qual s'ha trobat fins a dècades recents.

Els reptes que ens planteja el nou mil·lenni són:

Com ocorre en altres àrees d'investigació, iniciar estudis sobre aspectes més concrets i encara poc coneguts i treballats. També, i aquest és un repte que hem d'assumir, el futur ens ha de dur a eixir del gueto, és a dir, no només hem d'importar coneixements, mètodes i referències [37] d'altres àrees d'estudi sinó que també des de la literatura per a infants podem exportar un material preciós.

Cal deixar de donar la impressió que la literatura per a infants és un tot compacte amb un funcionament uniforme. A hores d'ara, tenim suficient tradició i producció com per començar a parlar de tendències, opcions estilístiques diversificades, etc. però cal mostrar-les al lector i al públic.

Els premis

El tercer aspecte del que volia parlar era el dels premis. Un dels temes, potser, més polèmics ja que són moltes les veues que critiquen la multiplicitat que hi ha al mercat sense que presenten diferències de cap tipus. Un espectador alié pot tenir la impressió d'enfrontar-se sempre a un mateix premi però convocat per editorials diferents i lliurat a ciutats distintes.

Sobre aquest acte cultural o editorial m'agradaria fer una petita reflexió. En primer lloc, cal destacar la concentració excessiva en un sol gènere: la narrativa, i la mancança gairebé absoluta de premis de poesia o de teatre. Potser ara que la logse prescriu la lectura d'obres poètiques i dramàtiques en els currículums d'infantil, de primària i de secundària, se n'iniciarà la convocatòria.

En segon lloc, hem de fer referència als aspectes positius. Ningú no dubta que són un motor important per una part, per a la captació de nous autors, i per una altra, per aconseguir novetats que alimenten un mercat amb molta demanda de novetats o de necessitat de publicar.

En tercer lloc, no podem deixar de parlar dels aspectes negatius. A tots ens venen al cap alguns autors que hem vingut en anomenar, els autors-premi. És a dir, aquells autors que aparentment tenen una forma de produir semblant a Danielle Steel o qualsevol autor de best seller.

Qualsevol manifestació cultural adulta i madura en necessita de tot tipus: d'autors, d'editorials, de col·leccions, de les coses que siga que demane el mercat. Ara bé, m'agradaria que les produccions resultants d'aquest tipus d'autors no foren tan nombroses, ni tan uniformes, ni que influeixen el mercat tant com per esborrar-ne les altres i forçar-lo a triar un únic camí. Perquè aquest tema ens porta a uns altres dos que, des de la nostra òptica, tenen molta més importància: [38]

El primer, fa referència al funcionament de la major part del mercat editorial basat en l'oferta excessiva de novetats que majoritàriament perduren molt poc en el mercat; el resultat d'aquesta política editorial porta aparellades una sèrie de fets que s'enganxen com a cireres: primer, la

informació que apareix en les revistes especialitzades o en els suplementes dels diaris es nodreix fonamentalment de novetats; segon, es produeix en general molt poca atenció als llibres publicats amb anterioritat i, finalment, es descataloguen ràpidament llibres de gran qualitat.

Sí és cert que aquest fenomen no és propietat exclusiva de la literatura per a infants, però l'altra literatura té consolidats uns autors les obres completes dels quals es publiquen continuament i unes obres clàssiques que es reediten constantment. En el nostre cas, potser per la tradició o pel funcionament del circuit literari excessivament basat en criteris econòmics, açò no ocorre habitualment.

El segon tema, fa referència a l'excessiva uniformitat de l'oferta, excessiva i preocupant.

I, demà, en un futur? Pensem que cal diversificar l'oferta de tal manera que puguem conviure llibres que segueixen models ja preestablerts, sense cap voluntat d'innovació, però que aconsegueixen les expectatives d'un tipus de lectors i que són una font d'ingressos importants per a les editorials.

Però també, l'altra literatura, és a dir, llibres que intuïm tenen la possibilitat d'esdevenir clàssics de la literatura per a infants, de crear models, de proposar innovacions agosarades, etc.

Necessitem els dos tipus de productes. Tal com funciona l'economia cultural actual ambdós són necessaris i uns no poden viure sense els altres. Ambdós responen a lectors diferents, o si voleu, a moments de lectura d'un mateix lector. Els primers, els anomenats comercials o suport del llibre de text, alimenten la màquina editorial amb uns diners que permeten publicar els segons sense por al fet que els darrers no venen molt. Els segons introduiran temes, personatges nous, opcions estilístiques noves que els primers podran plagiar en un futur, popularitzar, diluir, com vulgau.

No té sentit proposar d'eliminar els productes més paraliteraris, és a dir, aquells que naixen amb l'únic, i dic únic, objectiu de ser venut ràpidament i en grans quantitats; productes que segueixen un procés de [39] producció molt semblant al realitzat en la producció dels mass media i que s'adrecen a un lector universal, heterogeni, amb uns referents culturals -entenen en un sentit ampli el mot cultura- compartits i diferenciats només per la franja d'edat. És a dir, al lector del mass media.

La tria entre un llibre o un altre la realitzarà el lector, però perquè la tria siga democràtica i lliure, cal diversificar el producte, comercialitzar les diferents opcions i donar-les a conèixer i cal que el primer deixi viure el segon.

Conclusions



Voldria acabar destacant quins són els reptes que ens hem de marcar a la fi del mil·lenni:

-Integració del lector en el circuit literari

-Major presència en ambients culturals i literaris generals

-i exportació de la literatura per a infants i joves a altres àrees d'estudi i a d'altres circuits literaris.

I voldria acabar amb les paraules d'uns crítics de literatura per a infants que fa ben poc van deixar-ne de ser lectors, parle dels estudiants de la llicenciatura de Filologia Catalana que triaren la literatura per a infants i joves com a matèria optativa. Aquests, a la pregunta ¿Què és la literatura per a infants i joves? Van respondre:

Juli Capilla: «Però avui el problema de la literatura infantil és el de la dependència del món escolar, que restringeix i redueix les possibilitats del lector infantil a les pautes rígides que prescriu el món escolar».

I Imma Ferrer va dir: «Els escriptors hauran d'escriure una literatura amb l'objectiu de seduir el lector i crear-li l'afició i l'adició a la lectura. Només quan el jove trie lliurement i llegeixa per plaer serà quan es cree el vertader lector».

Amb les seues paraules acabem, moltes gràcies.

Bibliografia de referència



Lanuza, E. (1990): «La literatura infantil al País Valencià», dins C. Garcia, G. Lluch (ed.) *Teoria i pràctica al voltant de la literatura per a infants i joves*. València, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. [40]

Lluch, G. 1995. «El món editorial al País Valencià», *Escola Catalana*, 323 (octubre), pp. 25-26.

Lluch, G. 1998. *El lector model en la narrativa per a infants i joves*, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.

Lluch, G. 1998. «Trenta anys de narrativa per a infants i joves». *Serra d'Or* 462 (juny), pp. 40-45.

Lluch, G. 1998. «Projecció social», *I Congrés de Literatura Infantil i Juvenil Catalana*, La Seu d'Urgell 17, 18 i 19 d'octubre de 1997, Barcelona, Associació d'Escriptors en Llengua Catalana.

Ventura, N. 1970. *Bibliografia històrica del libro infantil en catalán (1939-1970)*, Tesi de llicenciatura. Barcelona, Escola Universitària de Biblioteconomia i Documentació. [41]

La literatura infantil de tradición oral en el fin de siglo



PEDRO C. CERRILLO

Universidad de Castilla La Mancha

Decía don Julio Caro Baroja que para muchos investigadores lo popular era estrictamente la tradición oral, olvidando que, tras la invención y extensión de la imprenta, en la segunda mitad del siglo XV, ha existido una Literatura Popular que se ha transmitido también por escrito. ¡Por fortuna!, diríamos, ya que muchas manifestaciones de literatura oral, entre ellas bastantes que forman parte de la Literatura Infantil, se hubieran perdido si no hubiéramos tenido la suerte de que alguien, en determinado momento, las recogiera por escrito.

Lo que está muy claro es que la Literatura Infantil de tradición oral forma parte de algo más amplio que es la literatura popular, a la que siempre se le ha prestado menor atención que a la literatura culta. Particularmente, las manifestaciones literarias de transmisión oral han sido infravaloradas respecto a las que se han transmitido por escrito; ello se comprueba cuando nos damos cuenta que los manuales de Literatura, las Historias de las Literaturas, las antologías y colecciones de textos literarios, aquí y en todo el mundo, se han realizado siguiendo criterios

cultos, sin profundizar -salvo algunas excepciones- en las manifestaciones literarias populares, y, sobre todo, en lo que específicamente es la tradición literaria oral. Si esto ha sido así en la literatura adulta, qué podríamos decir de la Literatura Infantil, a la que -además- se le ha [42] exigido, desde los primeros momentos y hasta hace poco tiempo, que fuera portadora de un bagaje educativo, moral y ejemplarizante que primara sobre los valores estrictamente estéticos o literarios.

Por otro lado, tanto histórica como educacionalmente se ha preferido lo escrito sobre lo oral, por el carácter ennoblecedor que se le confería a la escritura frente a la plebeya, por popular y mayoritaria, oralidad.

El estudio de la que llamamos tradición oral plantea unos cuantos problemas: la anonimidad, las pérdidas en el proceso de transmisión, la indeterminación de los orígenes exactos de cada obra o la existencia de distintas variantes de una misma composición. Lo que sucede también es que, consustancial a esta tradición, y a la par que sus problemas, los cambios y los añadidos que se producen (incluso, a veces, las pérdidas) enriquecen muchas de estas composiciones. Además, como bien dice Luis Díaz Viana⁽¹⁵⁾ debemos contar con la «variedad de materiales que encontramos en la tradición oral: canciones de muchos tipos, cuentos, leyendas, proverbios, adivinanzas...»

Hoy, tan próximo ya al fin del siglo XX, vivimos un renacimiento de la oralidad, aunque en formas distintas a las que practicaron nuestros antepasados; es una oralidad derivada, por un lado, de la puesta en práctica de nuevas tecnologías (teléfonos inalámbricos y móviles, televisión por satélite y por cable, videoconferencias, contestadores automáticos,...); y, por otro lado, de una cierta necesidad social de aireamiento de las miserias humanas, tanto de personajes públicos como de personas anónimas (proliferan las tertulias radiofónicas, con tertulianos que, sorprendentemente, opinan de todo, incluso sin saber de casi nada; las cadenas de televisión se pelean por «fichar» a los especialistas en inventarse la vida de los demás; o se alargan desmedidamente los maratones televisivos de sorpresas que sorprenden poco, jugando con los sentimientos de los que tienen menos fuerza y más necesidades).

Y, sin embargo, cuando esto sucede hoy en casi todo el mundo, la literatura oral, aquella primitiva oralidad, casi ha desaparecido por completo, porque la mayor parte de las sociedades ya no tienen, entre sus hábitos, la práctica de la misma. Habría que señalar, no obstante, algunas [43] excepciones: entre ellas, y como las más significativas, las de algunos pueblos de África y de América Latina que aún viven aislados de las principales vías de comunicación.

En las sociedades desarrolladas, como la nuestra y las de nuestro entorno, además de la influencia de los nuevos y poderosos medios de comunicación, han sido muy importantes las consecuencias que ha tenido el progresivo despoblamiento del medio rural y la notable mejora de las comunicaciones, con las consiguientes concentraciones de población en los grandes centros urbanos. Desgraciadamente, quedan ya pocos lugares en los que permanezca tan viva como antes esta tradición literaria oral; en España podríamos señalar una parte del campo andaluz, otra de la llanura castellana, así como pequeñas zonas de Extremadura y de la Mancha, y algunos otros núcleos poblacionales dispersos y de difícil acceso; en ellos se siguen interpretando colectivamente, aunque no con la misma intensidad, determinadas composiciones, sobre todo romances, casi siempre con motivo de ocasiones muy particulares: la vendimia, la recogida de la aceituna o la llegada del mes de mayo, sin que los niños queden al margen de esas actuaciones; en estos momentos, la supervivencia de la Literatura Infantil de tradición oral ha quedado reducida a algunos cuentos para los más pequeños y a determinados juegos y canciones infantiles que, en algunos casos, los niños aprenden ahora en la escuela.

Sabido es que la lengua española, como otras lenguas europeas que tienen su origen en el latín, se manifestó literariamente antes por vía oral que por vía escrita. Aunque algunos de los géneros literarios de transmisión oral murieron cuando finalizaron las circunstancias históricas que habían

provocado su aparición y a las que esos géneros daban respuesta (los cantares de gesta, por ejemplo), otros han pervivido durante cientos de años (los romances) propiciando, incluso, la aparición de nuevas composiciones que, en ocasiones, tienen su origen en ellos; en el caso del Cancionero Popular Infantil, tenemos buenos ejemplos en algunas canciones de corro, de rueda o de comba. Veamos una: muchos niños y niñas hemos cantado esta tonada: [44]

-¿Dónde vas Alfonso Doce?
¿Dónde vas triste de ti?
-Voy en busca de Mercedes
que ayer tarde no la vi.
-Tu Mercedes ya se ha muerto, 5
muerta está, que yo la vi,
cuatro duques la llevaban
por las calles de Madrid.
Su carita era de lirio,
sus manitas de marfil, 10
el mantón que la cubría
era un rico carmesí.
Las botitas que llevaba
eran de un fino charol,
regaladas por Alfonso 15
el día que se casó.
Al subir las escaleras,
Alfonso se desmayó.
Al sentir los cañonazos,
Alfonso salió al balcón, 20
y oyó una voz que decía:
-Señor rey, tened valor.
Por el fondo del palacio
una sombra vio venir.
Cuanto yo más me alejaba, 25
más se venía hacia mí.
-No te retires, Alfonso,
no te retires de mí,
que yo soy tu linda esposa
que te vengo a despedir. 30
Los faroles de palacio
ya no quieren alumbrar
porque Mercedes ha muerto
y luto quieren llevar. [45]

Esta es una versión de las varias que han podido fijarse; todas ellas, como bien señala Gabriel Celaya⁽¹⁶⁾, tienen su origen en un romance más antiguo que nada tiene que ver con el protagonista de la cantinela, es decir con Alfonso XII, pero del que ésta ha tomado el ritmo, incluso versos completos. El romance originario es un romance novelesco del siglo XV, de asunto amoroso⁽¹⁷⁾:

En los tiempos que me vi
 más alegre y placentero,
 yo me partiera de Burgos
 para ir a Valladolid.

Encontré con un Palmero, 5
 quien me habló y dijo así:
 -¿Dónde vas tú, el Desdichado?
 ¿Dónde vas? ¡Triste de ti!
 ¡Oh persona desgraciada,
 en mal punto te conocí! 10
 Muerta es tu enamorada,
 muerta es, que yo la vi;
 las andas en que la llevan
 de negro las vi cubrir,
 los responsos que le dicen 15
 yo los ayudé a decir:
 siete condes la lloraban,
 caballeros más de mil,
 llorábanla sus doncellas,
 llorando dicen así: 20
 -¡Triste de aquel caballero
 que tal pérdida pierde aquí!
 Desde aquesto oí, mezquino,
 en tierra muerto caí, [46]
 y por más de doce horas 25
 no tornara, triste, en mí.
 Desde hube retornado
 a la sepultura fui,
 con lágrimas de mis ojos
 llorando decía así: 30
 -Acógeme, mi señora,
 acógeme a par de ti.
 Al cabo de la sepultura
 esta triste voz oí:
 -Vive, vive, enamorado, 35
 vive, pues que yo morí:
 Dios te dé ventura en armas,
 y en amor otro que sí,
 que el cuerpo come la tierra
 y el alma pena por ti. 40

Hasta que la cultura de la imagen y los modernos medios de comunicación audiovisual no han cubierto la casi totalidad del tiempo de ocio ciudadano, los niños pudieron disfrutar del relato oral de numerosos cuentos tradicionales contados en las largas tardes-noches de invierno; o jugaron en plazas y calles a «pídola», «moscardón», «combas» o «ruedas», a la vez que entonaban deliciosas

cantinelas cargadas de ritmo y rimas; o escucharon, casi desde el mismo instante de su nacimiento, de boca de madres, abuelas y nodrizas, la elemental y emotiva poesía rítmica de las canciones de cuna, cuando ni siquiera sabían hablar.

La Literatura Infantil de tradición oral y, en general, ésta y otras manifestaciones folclóricas forman parte de la vida de la persona desde el mismo momento de su nacimiento. El niño, particularmente, antes de iniciarse en el mundo de la cultura oficial -es decir, cuando llega por primera vez a la escuela- y, por supuesto, antes de saber leer y escribir, participa de muchas de esas manifestaciones, formando parte de la cadena hablada que interviene en la recepción y transmisión de bastantes obras literarias de tradición oral: cuentos maravillosos, cuentos de nunca acabar, cuentos de pega, leyendas, canciones escenificadas, juegos mímicos, oraciones, burlas, adivinanzas... Todo un mundo literario, de [47] gran variedad y notable riqueza, que aún sigue sorprendiéndonos, tanto por la pujante vida con que, pese a todo, a veces sigue existiendo, como por los grandísimos cambios que, en otras ocasiones, ha experimentado. Veamos algunos ejemplos: Por un lado, me referiré a cuatro composiciones recogidas en distintas localidades de la provincia de Cuenca:

Un cuento de pega:

Éste es el cuento del soldao.
Así empieza y ya se ha acabao.

Un cuento de nunca acabar:

Éste era un rey que tenía tres hijas,
las metió en tres botijas
y las tapó con pez.
¿Quieres que te lo cuente otra vez?

Una canción escenificada (de filas):

Este baile de la Carrasquilla
es un baile muy disimulado,
que en hincando la rodilla al suelo
todo el mundo se queda mirando.
A la vuelta, a la vuelta, Madrid, 5
este baile no se baila así,
que se baila de espaldas, de espaldas,
Margarita menea esas faldas,
Margarita menea esos brazos,
date la vuelta y os dais un abrazo. 10
En mi pueblo no se estila eso,
que se estila un abrazo y un beso;
en mi pueblo se vuelve a estilar
un abrazo y un besito más⁽¹⁸⁾. [48]

Y una burla:

A los tontos de carabaña
se les engaña con una caña,
menos a mí,
que soy de Madrid⁽¹⁹⁾.

Probablemente, casi todos han escuchado estas composiciones en lugares diferentes: la tradición oral ha propiciado que, con pequeñas variaciones, una misma obra forme parte del patrimonio cultural de varias colectividades, lo que es un buen indicio de su tradicionalidad y, con ella, de su supervivencia.

Pero, por otro lado, si leemos las palabras de Charles Perrault, con las que quiso cerrar uno de los cuentos que, vivos en la tradición oral de buena parte de Europa, él fijó por escrito en 1697 (Caperucita Roja), nos sorprenderíamos de lo que él pretendió entonces, sobre todo si lo comparamos con el estado en que, hoy, más de trescientos años después, sobrevive aquel cuento; esto dijo Perrault del cuento:

Vemos aquí que las adolescentes
y más las jovencitas
elegantes, bien hechas y bonitas,
hacen mal en oír a ciertas gentes,
y que no hay que extrañarse de la broma
de que a tantas el lobo se las coma.
Digo el lobo, porque estos animales
no todos son iguales:
los hay con un carácter excelente
y humor afable, dulce y complaciente,
que sin ruido, sin hiel ni irritación
persiguen a las jóvenes doncellas,
llegando detrás de ellas
a la casa y hasta la habitación.
¿Quién ignora que Lobos tan melosos
son los más peligrosos? [49]

Si leemos la versión escrita que fijó Perrault, que no fue la primera, ya que se ha encontrado un manuscrito del año 1695 en que aparece junto a otros cuentos, comprobaremos que tiene notables diferencias respecto a las múltiples versiones que hoy podemos seguir conociendo y que, de algún modo, siguen vivas en la tradición oral; quizá sorprenda que sea un cuento que acaba mal, con Caperucita y la Abuela en el buche del Lobo, sin que la maldad pueda ser castigada, como decía Perrault que debía suceder. Más tarde, ya en el siglo XIX, los hermanos Grimm recogieron el cuento con dos finales distintos: en uno de ellos, sacaron a la abuela y a la nieta de las tripas del perverso animal, gracias a la intervención de un cazador, nuevo personaje respecto a la versión de Perrault.

Perrault quería «advertir», no tanto «instruir»: los lobos son, sin duda, los cortesanos libidinosos de la Corte de Luis XIV, que perseguían a las adolescentes y jovencitas que allí vivían, a las que el escritor francés hace destinatarias de su cuento. ¿Quién lo podría decir? ¿Alguien se atrevería hoy a ofrecer el cuento de Caperucita Roja a chicas de doce, trece, catorce o quince años? Con el paso del tiempo (y con sus consiguientes cambios), este cuento se ha terminado convirtiendo en una lectura para los más pequeños. Pero con ello el cuento ha vuelto, de algún modo, a su propio pasado, ya que en el citado manuscrito de 1695, al final ya del cuento -cuando el Lobo responde a Caperucita «¡Son para comerte!», el copista del texto anotó:

«Estas palabras se pronuncian con voz fuerte, para dar miedo al niño, como si el lobo fuera a comérselo», es decir, que el cuento era, sin ninguna duda, de tradición oral y que, además, era un cuento para los más pequeños, en el que el miedo era un elemento sustancial. Perrault lo pasó a la tradición escrita, convirtió el miedo en advertencia y se dirigió a adolescentes y jovencitas en vez de a

niños y niñas. Desde entonces, versiones, adaptaciones y variantes de Caperucita Roja han proliferado en casi todo el mundo ⁽²⁰⁾; incluso, ahora -trescientos años después- [50] Carmen Martín Gaité ha recreado la figura de la protagonista y la historia que vive, trasponiéndola a una niña de nuestra época, Sara Allen, que vive en Manhattan, el prototipo de urbe moderna, cosmopolita y superpoblada (Caperucita en Manhattan).

La tradición oral ha propiciado, incluso después de la invención de la imprenta -ya en la segunda mitad del siglo XV- el enriquecimiento de las obras literarias transmitidas por esa vía.

Volver a tener una tradición oral pujante es hoy un sueño casi imposible que impide, por tanto, el enriquecimiento de la propia tradición con nuevas incorporaciones. Pero nuestra responsabilidad, como herederos de este importantísimo acervo cultural, debe llevarnos, al menos, a intentar que no se pierda lo que aún queda. La única manera de hacerlo es, aprovechándonos del invento de la imprenta, fijar por escrito algo que, sin embargo, nació para ser dicho y escuchado. Afortunadamente, en España, desde el siglo XVI y hasta hoy mismo, se han realizado trabajos como los de Rodrigo Caro, Alonso de Ledesma, Francisco Rodríguez Marín, Lafuente Alcántara, la familia Espinosa, Rodríguez Almodóvar, Fernán Caballero, Margit Frenk, Carmen Bravo Villasante o Arturo Medina, entre otros, que han hecho posible que todavía podamos conocer, aprender y disfrutar cuentos, juegos, leyendas, canciones y retahílas (Literatura Infantil tradicional y popular, que entre sus particularidades, tiene una estructura literaria propia y un ritmo muy marcado, y que, ante todo y sobre todo, es una Literatura que se escucha para, posteriormente, recitarse, decirse o cantarse). Además, aunque en muchos casos se pueda haber perdido el inicial encanto de la oralidad, pueden ser un buen camino para la iniciación a la lectura comprensiva y para un primer acercamiento a la cultura literaria.

Todo esto, sin embargo, no debe hacernos desistir del intento de conocer mejor esta literatura de tradición popular, tanto desde las investigaciones literarias y filológicas, como desde las folclóricas, porque somos responsables de su conservación y difusión, aunque ahora sólo [51] podamos cumplir esa responsabilidad por la vía culta de lo escrito, frente a la popular de lo oral, que es la que, por naturaleza, le es propia.

En alguna ocasión ⁽²¹⁾ ya me he referido al doble carácter, folclórico y literario de estas obras; la base de su transmisión, la oralidad, hace posible la existencia de variantes en muchas de ellas: un mismo tema es tratado con modificaciones, más o menos significativas, en cuentos o en canciones recogidas en distintos lugares de la geografía española; en ello influyen, sin duda, las causas ambientales, lingüísticas o culturales de la colectividad en que, en cada caso, se interpreta; la fuerza con que se conservan estas variantes no es sino un testimonio más de la vigencia de las mismas, así como de su carácter folclórico, porque es propio de las obras folclóricas que se transmitan con frecuentes variaciones, bien en forma de cambios, bien de pérdidas o de añadidos de elementos; esa circulación, con los consiguientes cambios en los elementos compositivos, es, precisamente, una señal específica de la universalidad del folclore. Pero, y por otro lado, esta Literatura tiene características expresivas propias: no sólo porque, en su ordenamiento externo, muchas obras constituyan formas literarias convencionales (muy claras en la poesía lírica popular infantil: romances, cuartetas, seguidillas, redondillas, pareados...), sino también porque, en su conjunto, estas obras literarias tiene elementos estructurales que las identifican, al tiempo que la diferencian de otras obras literarias: el ritmo ya citado, las frecuentes repeticiones o el ordenamiento de la narrativa infantil popular en tres partes muy marcadas: presentación, desarrollo y desenlace, siendo las dos primeras muy breves.

Llegados a este punto habría que preguntarse si tiene sentido que tratemos como textos escritos un material de transmisión y pervivencia orales. Pues dicho lo dicho hasta ahora, estoy convencido de que sí tiene sentido: un sentido que cobró vida desde el primer momento en que, en la segunda mitad del siglo XV, la imprenta hizo posible la fijación escrita de textos orales -incluidas sus variantes-, con lo que esos textos pasaban al campo de la Historia de la Literatura, debiendo ser

estudiados [52] a partir de ese momento no sólo como material folclórico sino también como literatura, con todas sus peculiaridades lingüísticas y estilísticas. Jakobson ya se refirió a este asunto, hablando, incluso, de las casualidades que pueden darse cuando una obra folclórica rechazada por una comunidad es transcrita por un copista salvándola así de su desaparición:

L'existence d'une oeuvre folklorique ne commence qu'après son acceptation par une communauté déterminée, et il n'en existe que ce que la communauté s'est approprié.

Supposons qu'un membre d'une communauté ait composé une oeuvre personnelle. Si cette oeuvre orale se révélait, pour une raison ou une autre, inacceptable pour la communauté, si tous les autres membres de la communauté ne se l'appropriaient pas, elle serait vouée à disparaître. Seule, la transcription fortuite d'un compilateur peut la sauver, en la faisant passer du domaine de la poésie orale à celui de la littérature (22).

Las transformaciones sociales, los grandísimos avances de los medios de comunicación de masas y los cambios de costumbres que se han producido en nuestra colectividad, así como en otras muchas colectividades de todo el mundo, han propiciado también un cambio en los modos de expresión, a los que los niños no han podido sustraerse.

Las tradiciones no han cambiado mucho, lo que sí han cambiado han sido los hábitos. Los cambios en las comunicaciones y, con ellas, en los núcleos poblacionales tanto rurales como urbanos han sido determinantes para la Literatura Infantil de tradición oral. Por ejemplo, en la vida cotidiana de las modernas ciudades actuales, los niños y niñas no tienen los mismos espacios para jugar que antes; además, no sólo la televisión -con su particular tiranía-, también el vídeo, el ordenador o los juegos electrónicos ofrecen alternativas lúdicas muy atractivas que compiten, casi siempre con ventaja, con los juegos tradicionales, con las canciones o con los cuentos. [53]

Lo mínimo que podemos hacer es recogerlas y fijarlas; con ello estaremos propiciando, aunque con mucho esfuerzo -sin duda-, la conservación de una tradición popular cuyo conocimiento va a enriquecer el conjunto de nuestra cultura. Ahora que estamos viviendo el fin del segundo milenio, en la llamada «aldea global y mediática», muchos creen que estas tradiciones son restos arqueológicos de una cultura caduca, o anécdotas graciosas de una historia colectiva ya finalizada. Creo que están equivocados; esta tradición, como casi todas las tradiciones populares son mucho más: son una necesidad y un valor, esenciales, en la vida del hombre y en sus relaciones sociales y culturales. [54]



[55]

La actitud de la gente del 98 y su pervivencia en la educación un siglo después ▽△

JOSÉ MARÍA FERNÁNDEZ GUTIÉRREZ
Universidad Rovira i Virgili

Hay unas cuantas ideas que, mejor o peor formuladas, son tópicas al hablar del pensamiento y la actitud de la gente del 98. La principal sería la percepción de España como problema, idea o sentimiento que hunde sus raíces primeras en la época del barroco y que brota como protesta para poner de manifiesto la decadencia española y la asfixia política, social y económica, nueva en el panorama nacional. Desde el barroco en adelante, a lo largo de la historia de la literatura española, cada autor va dando orientaciones propias a dicha idea: Cervantes con el desengaño de los ideales; Quevedo con quejas amargas; Feijoo, Cadalso y Jovellanos con propuestas de reforma; Larra con el intento de insuflar ideas de progreso y modernidad; la gente del 98 con el espíritu regeneracionista, de revisión y crítico. Después, que esta revisión crítica la haga la gente del 98 mediante una indagación histórica, sea ésta en los sucesos que acarrearón la pérdida de fe en las minorías dirigentes y en el papel de la historia de España en el mundo, o sea en la indagación en la vida silenciosa, la intrahistoria de los hombres corrientes; o que la revisión crítica se centre en la visión e interpretación de los pueblos de España, en el paisaje o en la Literatura con notas más o menos pesimistas y existenciales y con ecos ajenos de Schopenhauer o de Nietzsche o con notas y esencias domésticas es, en el fondo, un poco secundario. [56]

El espíritu de la gente del 98 nos ha dejado creaciones peculiares e imprescindibles en la cultura española, no sólo en los autores de renombre y necesarios (Baroja, Unamuno, Azorín...) sino también en otros de la época, menos conocidos o menos, tal vez intencionadamente, estudiados, como Felipe Trigo, pero son creaciones que comulgan con la actitud del grupo del 98 porque (caso de Trigo) «propugna una mayor educación de la mujer y un programa social de rechazo de los tabúes alienadores»⁽²³⁾ y porque traza en sus novelas unos atractivos retratos de mujeres cuyo encanto es «el anzuelo, la nota erótica que le sirve de cauce para expresar una preocupación más profunda indicativa de que el espíritu de protesta de los hombres del 98 había calado bastante hondo»⁽²⁴⁾.

Pero Trigo no sólo reivindica el papel y la igualdad de derechos de la mujer sino que en sus *Cuentos ingenuos*, volumen publicado inicialmente por Pueyo en 1909, aparece uno titulado «Villaporrilla» en el que pone tajantemente de manifiesto la miseria física y moral de los pueblos de España, raíz de la protesta y también del espíritu regeneracionista y crítico. Dice:

«Villaporrilla, aunque en el corazón mismo de España, está alejada de la civilización como cualquier campamento de salvajes... Sus alrededores, como si la naturaleza tuviera asco del mísero pueblo y le formara corro a distancia, consistían en raquíticos huertos y gran cantidad de estercoleros y lagunas cenagosas...»⁽²⁵⁾

Y ya no quiero traer aquí más ejemplos, pero cualquier interesado por el tema puede comprobar cómo por las páginas de *La busca* de Pío Baroja desfilan personajes hambrientos y enfermos que vienen de Cuba después de perder la guerra y que son una bofetada para la política y la autoestima española y que esos desgraciados se encuentran, al llegar a Madrid, con una procesión de ciudadanos tan hambrientos como ellos, sin ilusión y sin perspectivas de vida porque España estaba en crisis, porque a España la habían conducido los políticos a un estado de degradación proverbial. [57]

Éstas, en definitiva, son las circunstancias; éste es el espíritu y ésta es la actitud: la crítica. Y aquí encaja nuestra preocupación, cien años después: la crítica a la educación, o, si se prefiere, la crítica a la mala educación como problema en general y a la lectura inútil, no formativa ni inteligente, como problema particular o específico.

La profesora Mercedes Rosúa publicó en *El Mundo* un interesante artículo con el título de «Generaciones del 98». El tema de dicho artículo es exactamente el que nos preocupa y nos ocupa ahora. Voy a citar aunque sea un poco largo, el primer párrafo suyo, porque lo suscribo íntegramente:

Ya se ha logrado que los alumnos de lo que antes se consideraban buenos institutos ignoren la fecha del descubrimiento de América y el orden de la llegada a la Península de germanos, árabes, romanos y celtíberos. También desconocen quiénes fueron Adán o Lázaro y describen el cuadro de una madona como «mujer con un chico». La explicación de una rima de Bécquer («Gustabo») les parece tarea insuperable, y la sugerencia de la lectura de un libro entero, un atropello. Su analfabetismo funcional les impide comprender lo que leen y expresar sus ideas, y se complementa con otro analfabetismo, el cultural, quizá más peligroso, que les ha arrancado de todas las fuentes (mitología, Biblia, fábulas, folclor) de la expresión plástica y literaria occidental y les incapacita para descifrar la iconografía y simbolismo más obvios. La última tribu amazónica goza de más defensores de sus raíces culturales que estos españolitos privados de las suyas⁽²⁶⁾.

Si esto pasa (y pasa) con los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, no hay por qué suponer que al llegar a la Universidad las deficiencias se han solucionado. No.

Hace poco, les hablaba a mis alumnos de primer curso en la Universidad de cómo había personajes de novela que se hacían a sí mismos, que cambiaban con las circunstancias y de cómo había otros (caracteres inmutables) que permanecían siempre iguales y de cómo, de estos últimos, algunos habían quedado como estereotipos y les citaba a Romeo, a Julieta, a Dulcinea, a Hamlet y a Rodrigo Díaz de Vivar. Escribí los [58] nombres en el encerado y pregunté a la clase (cincuenta alumnos) a ver si sabían quiénes eran y qué representaban. De Hamlet nadie me supo explicar nada y de Rodrigo Díaz de Vivar un alumno (sólo uno) indicó que se trataba de El Cid.

Mercedes Rosúa indica también que, en lugar de formar culturalmente a los alumnos en temas de interés universal, la educación actual se pierde en bobadas minuciosas y tribales. Dice:

La moda educativa favorece en el alumno la visión propia del animal y la camada: su grupo, su entorno inmediato, su percepción física: El alcantarillado del barrio desbanca al Amazonas, los levantinos borran de la historia de la literatura el Cantar de Mío Cid por tratarse de un castellano invasor, la Historia comienza con mi abuelo, la poesía no se come, en clase no me divierto, el silencio me deprime, pensar es solitario y me frustra (27).

El novelista Eduardo Alonso publicó en 1996 un artículo irónicamente titulado «Enseñantes y enseñantas pedagógicamente correctos/correctas» en el que afirma que «hay aún enseñantes y enseñantas (incluso jóvenes y jóvenes) que no se acostumbran a la LOGSE, (que) Paco Bosch, por ejemplo, les lee a los alumnos y alumnas pasajes de El Quijote (¡!) en vez de practicar con etiquetas de fabada y canciones de La Polla Records» (28).

No cabe duda (así se desprende del artículo de Eduardo Alonso) de que los responsables/las responsables del panorama de enseñantes/as que pretenden una interpretación armónica de las mentes y los conocimientos de los alumnos/as con el entorno y para conseguirlo vigilan, dan normas y dictan lo que es pedagógicamente correcto/a y lo que está obsoleto/a o no adecuado/a las circunstancias para que el currícula (no currículo) adecue sus contenidos a las exigencias democráticas y las estrategias procedimentales a los rasgos psicológicos de los alumnos/as carentes de traumas psíquicos y sexuales. [59]

Tampoco cabe duda que estos/as pedagogos/as que ahora se escandalizan y andan obsesionados/as con lo que ellos/as llaman lenguaje sexista saludaron con júbilo *Amor y pedagogía* de Unamuno porque en él se contiene un debate sensato-pedagógico sobre los métodos de aprendizaje para la vida, sobre la educación de los sexos, sobre las diferencias entre ambos, etc. Así, dice Unamuno en la citada novela:

-Porque -continúa el filósofo volviéndose ya al chocolate- la mujer es rémora de todo progreso...
-Es la inercia, la fuerza conservadora... agrega don Avito.
-Sí, ella es la tradición, el hombre el progreso.
-Apenas si discurre...
-Como no parimos, exagera los dolores del parto...
-Como discurremos, finge discurrir...
-Es un hombre abotargado...
-Es el anti-sobre-hombre.
Óyense pasos de doña Elvira, métese en la boca el filósofo una sopa de chocolate y callan los dos hombres (29).

En suma, que la ironía que destila el texto de Unamuno sobre el pensamiento filosófico de su época y que supone una pésima doctrina sobre la educación en la igualdad de los hombres, se ha convertido en tópico de la educación, en lo sexualmente correcto; pero no se ha solucionado nada: «Generaciones del 98». Por eso, con solución, Mercedes Rosúa llega a decir en el artículo reiteradamente citado, que lo mejor que puede pasar es que la reforma educativa, la actual,

desaparezca y Ricardo Senabre, refiriéndose a otro aspecto de la actual educación, el de la Reforma de los Planes de estudio en las Universidades, cree que las reformas tienen su razón de ser cuando los defectos son de poca monta (...), pero aquí (...) no vale reformar, sino dinamitar»⁽³⁰⁾.

Cerramos aquí los casos vistos y las soluciones apuntadas y retomamos, para dilucidar qué debe hacerse, la queja del 98 de la falta de crítica. A continuación nos plantearemos aplicar la crítica y apuntar [60] soluciones concretamente en la educación, porque, de esta manera seremos coherentes con un método que era fundamental en 1898, pero que no lo es menos en 1998.

Si aceptamos el espíritu crítico, asumimos la primera y más sólida lección que nos dan en bloque los hombres del 98. La siguiente premisa de partida consistiría en asumir que las verdades, sobre todo en las disciplinas humanas, no son absolutas, sino que son revisables, perecederas y sujetas a controversia. Por eso, «vivir en una sociedad plural impone asumir que lo absolutamente respetable son las personas, no sus opiniones, y que el derecho a la propia opinión consiste en que ésta sea escuchada y discutida, no que se la vea pasar sin tocarla como si de una vaca sagrada se tratase. Lo que el maestro debe fomentar en sus alumnos no es la disposición a establecer irrevocablemente lo que han elegido pensar (la «voz de su espontaneidad», su «autoexpresión», etc.), sino la capacidad de participar fructíferamente en una controversia razonada, aunque ello «hiera» algunos de sus dogmas personales o familiares»⁽³¹⁾.

Si nuestros estudiantes someten a revisión las ideas dogmáticas que embaucadores de todo tipo intentarán colarles es que han asumido el espíritu crítico, lo que no significa en absoluto, acidez y mal humor, sino todo lo contrario. Ahora bien, cabe preguntarse cómo podemos huir del rebaño, cómo podemos cultivar la inteligencia, razonar, etc. Y la única forma válida (por lo menos yo creo que es la única) consiste en la lectura, en la lectura de libros plurales, no monolíticos. Concretamente, Fernando Savater dice que

quizá fuese oportuno, como se ha sugerido a veces, que acostumbrásemos a los alumnos a leer la historia de sus naciones y comunidades contada por quienes no pertenecen a ellas... Lo que hoy se practica en la mayoría de los sitios, desde luego, es todo lo contrario: la historia como hagiografía colectiva, como configuración de los mitos diferenciales que nos hacen «insolubles» para los demás y en la humanidad. Este uso de la narratividad histórica es precisamente el que justifica aquel dístico de Voltaire: «Un historiador es un charlatán que hace triquiñuelas con los muertos»⁽³²⁾. [61]

Es decir, que Fernando Savater defiende el espíritu abierto, universal; el no centrado en el ombligo de la autonomía, del pueblo, de la aldea y de la tribu. Todo lo contrario de lo que veíamos que caracterizaba la moda educativa actual según Mercedes Rosúa.

El único método que conocemos para lograr este nuevo espíritu -y Fernando Savater piensa del mismo modo- consiste en fomentar la lectura: que haya pluralidad de libros con tendencias plurales y que las lecturas vayan acompañadas del concurso de la pluralidad de maestros para que haya pluralidad ideológica. Por eso Savater clama como un profeta que pide exterminio cuando lee «en un artículo recientemente aparecido en cierto diario español, (que) un maestro bárbaro -que también los hay, desgraciadamente- profesaría el siguiente lema de la demagogia pseudoprogresista: «Menos leer *La Celestina* y más trabajo de campo. Así vamos»⁽³³⁾.

Hay que leer como solución, como solución para ser ciudadanos en plenitud, cultos y libres y leer a los escritores del 98, entre otros; y después de leer hay que analizar y comentar lo leído y no para hallar una única «interpretación científicamente verdadera (porque) quienes comparten esta simplona y limitada opinión, quienes piensan que el objeto artístico transmite un mensaje inequívoco y lineal ignoran la verdadera esencia de las obras de arte, actúan como castradores de las mentes»⁽³⁴⁾.

Así, por lo tanto, la lectura de los textos literarios sobre los que se proyecta el espíritu crítico del lector para comentarlos proporciona a las personas independencia y libertad y además alimenta la capacidad lectora que cada vez se hace más perspicaz, aguda y crítica.

En realidad la lectura y el comentario de textos hay que enmarcarlos dentro de un fenómeno general, el del proceso del pensamiento. «La gente» (que somos todos) cada día pensamos menos. Hay alguien que piensa por nosotros: la televisión, los periódicos, los padres, los profesores, los directores de la fábrica, etc. Todo ello hace que se produzca una nivelación, un pensamiento estándar dentro de la norma de cada momento. Y lo grave del caso es que los hombres nos encontramos, [62] además, satisfechos, porque, evidentemente, resulta más cómodo que alguien piense por uno, que alguien ejerza el sutil control de la norma, de la moda, de la nivelación, de la masificación; eso sí, con la falsa apariencia de que es algo elegido libremente y con la ilusión de que se están respetando nuestras opciones personales. No es así.

Unos ejemplos: Las señoras van a la moda en el vestir porque, si quieren quedar bien, no cabe plantearse otras opciones. Los estudiantes de mi generación, o leíamos determinados estudios marxistas de la Literatura, o éramos retrógrados e insolidarios; pero hoy el que los lee es un trasnochado, como afirma Pedro Schwartz en *El País* del 10 de enero de 1992 en un artículo que titula expresivamente «¡De rodillas, infelices!» y en el que afirma que el título de comunista es tan infamante como el de nazi y que deben hincarse de rodillas para pedir perdón por los crímenes que ha cometido contra la humanidad.

También hoy todo el mundo es demócrata. ¿Alguien se ha planteado por qué es demócrata?

Esta normalización o nivelación del pensamiento la llevan a cabo, en buena medida, los periódicos y otros medios de comunicación de masas, porque los periódicos, que tienen que vender, sirven al consumidor las ideas que éste quiere y éste, halagado de verse reflejado en las ideas en boga e impresas, compra más periódicos, con lo que se produce un círculo de producción y consumo que se sobrealimenta y mata la personalidad y la capacidad crítica. El resultado es que no se piensa, que no se ejerce la función crítica, que se destierra al mundo de las antiguallas a la gente del 98 con su actitud y su espíritu crítico y, como consecuencia funesta, crece una sociedad de perezosos mentales y de gente acomodaticia.

En estas circunstancias, el estudio de textos literarios, la crítica de los mismos, puede ejercer una función liberadora del individuo porque le entrena para enfrentarse y no «tragarse» la enorme cantidad de ideas comunes y absurdas y los tópicos al uso que cada día vienen en la prensa y nos llegan a través de los medios de comunicación de masas y, lo que es peor, del profesor «políticamente correcto», que es lo mismo que decir bobo y sin capacidad de raciocinio por sí.

Concluimos, por lo tanto, que la literatura (la lectura y crítica de textos literarios) sirve para cultivar la inteligencia y la noble y alta función [63] que nos diferencia de los animales irracionales. Y concluimos también que hay que leer a los escritores del 98; pero, puesto que estamos hablando de educación, vamos a plantearnos cómo podemos conseguir que los estudiantes lean a Unamuno, a Baroja, a Azorín, etc. y, desde el principio, tenemos que admitir que no hay recetas definitivas, que no existen métodos infalibles, que el asunto es una mezcla de ciencia y arte que ejercen y deben llevar a buen término sobre todo el profesor y el editor de libros.

Dicho lo que antecede, lo más honesto y sensato al respecto es explicar y analizar la propia experiencia, si se tiene, al respecto, pero advirtiendo que, a veces, unas lecturas, una metodología y una presentación de los textos que a un profesor le dan un buen resultado, a otro no tanto. La tarea de enseñar es también, o principalmente, un arte.

En 1991, preparé para la editorial Everest un volumen que lleva el título de *Miguel de Unamuno y los niños* y debo advertir, antes de seguir adelante, que lo de «los niños» se ha de tomar en un

sentido muy amplio, porque la edición, en lo referente a las ilustraciones, muy cuidadas y atractivas, se ajusta al concepto que tenemos para que la recepción de la obra sea óptima entre los más jóvenes, pero el rigor en la selección de los textos para que den noticia de las diferentes obras y de la riqueza del pensamiento de Unamuno es congruente con la madurez mental de un estudiante de los últimos años de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

En la «Introducción», sin declararlo expresamente, me refiero a las tres ideas que me guiaron durante la preparación del libro:

-Mi concepto de persona joven (... «y los niños»)

-La selección de textos de Unamuno

-La presentación de todo el material

Sobre lo primero -que es válido no sólo para el caso de Unamuno- digo que la juventud no puede crecer ajena a los problemas y al pensamiento rico, complejo y atormentado de los grandes hombres que nos han precedido. Hurtarles el pensamiento de Unamuno, por complejo o por contrario que sea a nuestros intereses y planteamiento, es eso: un hurto, siendo benévolo.

Sobre lo segundo, digo que he procurado escoger páginas de hondo contenido humano con la finalidad de que su lectura deje una huella profunda y un recuerdo duradero en los jóvenes lectores. [64]

Sobre lo tercero, la presentación, el asunto es muy complejo porque, además de las condiciones materiales: tipo de papel, de letra, de ilustraciones, etc., hay todo un ejercicio de sensibilidad y de intenciones para dar en la diana en cada caso; pero, globalmente hablando, procuré explicar convenientemente cada texto con el fin de no escamotear los problemas ni de Unamuno ni los de la España que le tocó vivir porque, de lo contrario, estaría presentando un Unamuno adulterado. Dentro de estas coordenadas, explico su vida (la de Unamuno) para que no les sea ajena; hago referencia a los principales títulos de sus obras e indico las características más importantes: el meollo del contenido de cada libro.

Y, coherente con estos principios que he formulado, inmediatamente después aparece un texto de su novela *Niebla*. Es un texto que intencionadamente provocará, probablemente más entre los profesores, adhesiones y rechazos pero que, sin duda, obligará a los lectores a tomar partido, a definirse y a explicar el pensamiento complejo de Unamuno y habrá lectores-profesores nacionalistas, como los levantinos que «borran de la historia de la literatura el Cantar de Mío Cid por tratarse de un castellano invasor» que se levantarán airados y querrán borrar a Unamuno y habrá otros que dirán que Unamuno es ejemplo y lección en los tiempos que corren; y la educación será plural y rica y crítica. Será educación.

El texto de referencia dice:

Pues bien, soy español; español de nacimiento, de educación, de cuerpo, de espíritu, de lengua y hasta de profesión y oficio; español sobre todo y ante todo, y el españolismo es mi religión, y el cielo en que quiero creer es una España celestial y eterna, y mi Dios un dios español, el de nuestro señor Don Quijote; un Dios que piensa en español y en español dijo: «¡Sea la luz!», y su verbo fue verbo español. (35).

La biografía de Unamuno, que sigue a continuación, pretende ser sencilla y esclarecedora; algo así como un asidero para enganchar en ella las obras que escribió sin que resulten extrañas. Por eso se concreta en unos cuantos epígrafes esenciales en su trayectoria personal: «Los [65] primeros años», «Estudia Filosofía y Letras», «Salamanca», «El destierro» y «Otra vez Salamanca».

Tras la biografía, ofrezco la obra de Unamuno clasificada por grupos: las novelas, el teatro, la poesía, etc. Y cada grupo va precedido de una explicación breve, pero lo más clara que pude y supe hacerla.

En el libro, unas páginas antes, había hablado de las notas comunes a los escritores noventayochistas como son la historia, una historia en la que los del 98 creen que reside lo más íntimo y trascendente del pueblo español y sobre la que asientan los deseos de regeneración y de salvar España; y un neorromanticismo que entronca con las corrientes irracionalistas europeas junto con las preocupaciones existenciales, sobre todo en Unamuno, Azorín y Baroja. Y todo ello, sin olvidarnos de lo más específico de Unamuno: la angustia existencial, las crisis religiosas, las difíciles relaciones con los demás hombres, como las de Caín y Abel entre hermanos, las de padres e hijos; el conocimiento de «el otro yo» de cada persona, etc.

El libro finaliza con una selección de textos, en prosa y en verso. Son muy variados y plurales y van desde, por ejemplo, los que reflejan ironía e incongruencias de la vida hasta los de referencia muy concreta, como el poema «Renaciente maravilla», que habla de Salamanca.

Como he procurado ser claro y sistemático en la exposición y como he puesto de relieve con los datos humanos de Unamuno y las aportaciones de sus escritos a la cultura española, el lector advierte enseguida que Unamuno no es una figura intrascendente, que es un inconformista, que es crítico con las necesidades de su tiempo y que su obra pervive y es ejemplo para la educación, de momento, un siglo después. Que alguien prefiera las canciones -como decía Eduardo Alonso- de La Polla Records, eso ya no es asunto mío.

El que me haya detenido en Unamuno sólo obedece a las razones ya dadas, pero no significa, tú mucho menos, que a los demás autores no se les pueda sacar tanto o más provecho. Tampoco que ésta sea la única manera de enseñar a los escritores del 98. José Enrique Martínez⁽³⁶⁾ tiene [66] publicada una Antología de textos del 98 en la que éstos (los textos) aparecen agrupados temáticamente: «El paisaje: pueblos y tierras de España», «La literatura», etc. La Antología va precedida de una «Introducción» en la que se explican y se sistematizan los temas y las ideas del 98. Allí se dice, por ejemplo, que «el conocimiento del ser de España lo buscan los noventayochistas en la historia, el paisaje y la literatura»⁽³⁷⁾. De esta manera, los textos antologados sirven de comprobación y de práctica de los conceptos y aproximaciones anteriores. Es un buen método.

De las anteriores aproximaciones al 98, muy sistematizadas y académicas, se puede pasar a otras, nada desdeñables, pero muy alejadas de ellas. Me estoy refiriendo, en primer lugar, a un libro de Andrés Trapiello: *Los nietos del Cid*⁽³⁸⁾ en el que la presentación de los escritores del 98 es fresca, vital, polémica; tiene un lenguaje actual que conduce al lector a revivir la época, la literatura, los problemas personales y políticos y reflexiona sobre el curso de la historia en un tono propio del ensayo. Ricardo Senabre afirmó que en este libro «la pasión domina sobre el rigor. Pero una pasión nacida de un indudable amor a la literatura. No es, por tanto, reprobable, aunque el lector deba tenerla en cuenta para rebajar algunos excesos»⁽³⁹⁾.

Con *Los nietos del Cid* -si pretendemos presentarlo como un método de investigación- se nos vienen abajo las explicaciones que habíamos dado sobre el método de acercamiento a gentes del 98, porque éste es un libro para iniciados y aficionados y lo que consigue, y no es poco, es que el lector se apasione por la literatura de la época y, si el lector se apasiona, los métodos los pone él y sobra alguna de la parafernalia didáctica que habíamos visto anteriormente.

Finalmente, Francisco Umbral deja muy claro qué son los del 98, qué significan y por qué son imprescindibles para un español culto: [67]

De acuerdo con el penúltimo brote romántico, los del 98 fueron unos formidables tipos humanos, literarios, unos españolazos de cuerpo entero, todos individualistas, todos autistas y líricos que, pese a su personalismo, constituyeron un verdadero grupo generacional, y la charnela que los enlaza, y por la que tanto hemos preguntado siempre, se reduce a una palabra: España⁽⁴⁰⁾.

¿Por qué insistimos tanto en los valores, las ideas, la aportación y los métodos de aproximación a los hombres del 98? Porque son unos «formidables tipos humanos», porque dan una «plural lección literaria» y porque esta lección, sin duda, puede y debe servir para liberar a los estudiantes de la LOGSE, de «la moda educativa que favorece en el alumno la visión propia de la camada»⁽⁴¹⁾.

Yo, también, como Eduardo Alonso, dedico estas líneas a «los colegas y colegas de la LOGSE merengada que confunden el culo con las tómporas»⁽⁴²⁾. Y, si a partir de aquí, en vez de confundir cosas tan dispares, asumen que «la literatura es el órgano de la sensibilidad nacional, (que) su olvido significa la insensibilidad, la «anestesia», la atonía -quizá es lo que muchos andan buscando- (y que) la pérdida de la Literatura española es la vía más segura de la «enajenación», de «alienación», el camino para que España deje de ser un pueblo, para convertirse en una masa sin memoria histórica, sin una modulación peculiar ante la vida, sin proyectos, expuesta a toda clase de manipulaciones»⁽⁴³⁾. Si, como decíamos más arriba, mis lectores asumen todo esto, es que han asumido que el rigor, la crítica, la lectura comprensiva y el análisis perspicaz frecuentemente no tienen nada que ver con la política.

Desde luego, «la LOGSE merengada» parece estar reñida con la educación y el rigor, tal vez por eso «los viejos del 98, a la altura de 1930, miraban a la política con vago escepticismo: pólvora mojada»⁽⁴⁴⁾. [68] y concluyo. Siempre habrá el caritativo bienpensante que diga que estamos haciendo catastrofismo. Ojalá fuera así, ojalá nuestra argumentación fuese catastrofista porque, entonces, el que necesitaría una revisión crítica a fondo sería el autor de estas líneas, pero me temo que no, que el mal de la LOGSE con el cadáver dentro, recién nacido, pero ya fétido, de la ESO, es muy español; pero tiene reflejos e interconexiones en otros sistemas educativos que, por los resultados, son equiparables a los nuestros. El Boletín del Colegio de Abogados de Massachusetts difundió algunas disparatadas preguntas que habían formulado abogados en ejercicio. El problema no es que estos abogados sean tontos y necios, el problema es que son gente con poder e influencia, son gente que sin capacidad de raciocinio y de lógica, pueden mandar a la cárcel a un ciudadano, el problema es de la falta de rigor y de la falta de una educación que, asentándose sobre textos plurales, fomentara el espíritu crítico que hubiera evitado los disparates que vamos a contar. (Y sólo nos referimos a tres o cuatro porque la lista es larguísima):

1.- Bien doctor, ¿no es cierto que si alguien muere durante el sueño, no se entera de ello hasta la mañana siguiente?

2.- ¿Estaba usted presente cuando le hicieron la foto?

3.- El hijo menor, de veintiún años, ¿qué edad tiene?

4.- ¿Fue usted o su hermano menor quien fue muerto en la guerra?

Por eso sería mejor pensar que las gansadas las decimos nosotros, pero nos tememos que no sea así⁽⁴⁵⁾.

