

## LA FORMACIÓN DEL LECTOR

M.<sup>a</sup> CONCEPCIÓN PÉREZ MONTERO\*

### 1. PALABRAS INTRODUCTORAS

La consideración de dos experiencias docentes persistentemente reiteradas a lo largo de mis siete lustros de ejercicio en enseñanza media y la investigación de posibles soluciones a los problemas que ambas experiencias entrañan, me han llevado a inquirir causas y a buscar recursos que brindo a los que, como yo, se sientan inquietos ante estos temas y quieran ayudarme a ensayar en el desempeño de la profesión nuevos procedimientos. Me dirijo principalmente a los profesores actuales de BUP y a los de 7.º y 8.º de EGB, en esa bisagra crítica del tránsito de la lectura infantil a la adultez lectora.

Se trata de dos asuntos en apariencia no íntimamente relacionados, pero que sí lo están en la práctica. Hace tiempo, sin ir más lejos unos veinticinco años, la historia literaria se estudiaba con infinidad de datos históricos, pero, al menos en enseñanza básica y media, sin lectura alguna, ni siquiera fragmentaria, de las obras. Los planes de enseñanza por una parte y la mayor profusión de obras clásicas —adaptadas o no— asequibles a los niños, fueron cambiando usos y mentalidades hasta llegar a los planes actuales, cada vez más fundados en el comentario del texto literario<sup>1</sup> y en el conocimiento directo de las obras consagradas y modernas. Durante mis primeros años de docencia tuve que luchar contra el ambiente de padres y educadores, hostil ante cualquier tipo de lectura que no fuera el libro de texto. Se ha evolucionado de modo positivo en este sentido. Pero es hora de re-

\* Catedrática de la Escuela Universitaria de Magisterio.

1. Recuérdese el actual Plan de Bachillerato, aún en etapa de ensayo, que cifra todo el estudio de la lengua en textos literarios.

visar precisamente estas situaciones para ver si es necesaria una rectificación en la marcha.

En primer lugar quiero someter a consideración y a polémica un procedimiento que venimos adoptando creo que equivocado si no se matiza. ¿Se deben dar a leer las obras para adultos —clásicas y modernas— como única lectura?. Es más, ¿se ha de empezar por ellas en Bachillerato?.

Otra cuestión relacionada con la anterior. Para familiarizar al alumno en estas lecturas y para ayudarlo a penetrar en ellas, se utiliza el comentario de texto. Cuando tal comentario comenzó en nuestra docencia, los educadores clásicos se mostraron desconcertados. Hubo en el profesorado un interés por el procedimiento del comentario en sí y por su adaptación a los alumnos. En los exámenes de reválida se pedía un llamado «comentario de texto» que se orientaba con preguntas de tipo informativo muy poco parecidas a las **adecuadastes** para un verdadero comentario literario. Desde entonces éste se ha orientado por medio de publicaciones, que se iniciaron con el hoy clásico libro de Lázaro Carreter, entonces publicado por la editorial Anaya. El hecho de haber partido de este comentario de fragmentos de obras clásicas, tanto en los exámenes oficiales como en las primeras obras orientadoras del comentario en el aspecto docente, ha contribuido a que éste siempre se haya concebido así, sin someterse a crítica tal aspecto fragmentario.

Pero, si bien es verdad que un universitario puede hacer perfectamente un comentario de cualquier texto, ¿no será un error, cuando se trata de alumnos de Bachillerato, comenzar a comentar fragmentos sin iniciar antes en el comentario de la obra general?. ¿No se logrará mayor aceptación por parte de los muchachos y más éxito si se procede inversamente y del comentario de la obra completa pasamos al de una parte, algunos capítulos que constituyan una unidad, un capítulo con mérito y significado propios, y, finalmente, al de un fragmento significativo en el conjunto?. Aún diré más. Si la lírica es lo último que un alumno sabe captar ¿por qué no dejar el comentario del texto lírico para COU y comenzar por los narrativos, que son los que verdaderamente interesan a la inmensa mayoría de los alumnos de Bachillerato?. No se orientan en este sentido las obras que normalmente recomendamos como libro de texto.

Creo que no de otra forma se ha de proceder en la segunda etapa de EGB y que en esta tierna edad no es el comentario lírico lo que un alumno puede captar, pero sí que puede llegar a algún comentario, más o menos ingenuo, de una obra narrativa completa.

Estas son las cuestiones sobre las que quiero tratar en este artículo para lle-

gar a conclusiones tal vez no definitivas, pero sí sugeridoras de nuevas experiencias y tanteos más atinados que los que hasta aquí hemos hecho en nuestra labor docente.

## 2. LA LITERATURA ANTROPOLÓGICAMENTE CONSIDERADA

### 2.1. La lectura, auxiliar como estructuradora de la realidad en la adolescencia.

¿Cuál es la auténtica motivación que impulsa al lector ingenuo, niño o adulto?. Desde luego, la estética no. No entremos en los mil problemas, las mil facetas discutibles que el tema presenta (¿dónde empieza y dónde acaba lo que propiamente podríamos considerar **literatura**? ¿Cómo definiríamos la intuición artística?. Cómo el hecho estético?...), que, aunque fundamentales para delimitar campos y para hablar con solvencia del asunto, no pueden tratarse a fondo en un artículo que no se propone la teoría de modo especulativo, sino sólo como un apoyo necesario para la práctica. Vamos solamente a señalar unos cuantos hechos incontestables que pueden llevarnos a conclusiones **importantes** en cuanto a nuestra actitud cuando se trata de suministrar lectura y estimular a nuestros alumnos para que disfruten con ella.

Lo primero que exige un lector de relatos —teatro o narración— es la posibilidad de vida auténtica que en ellos hay. Por eso el niño, cuyo cosmos es antropomórfico, admite héroes animales o, incluso, vegetales o minerales, con tal de que actúen como humanos. Por ello también, a la edad justa de la pubertad, en que se diferencia la propia personalidad y se establecen límites en su entorno, el contenido de la lectura varía radicalmente, y, casi de modo fanático, se exige realismo, por lo menos apariencia de realidad. El lector adulto si admite lo fantástico, es en tanto en cuanto se le muestra coherente con el propio mundo que cree observar y conocer<sup>2</sup>. El lector normal, incluido el niño, no el lector culto, necesita un universo organizado con una lógica semejante a la que estima que sostiene el mundo en el que él vive.

La necesidad de lectura, que en ocasiones en la adolescencia se hace sentir de modo acuciante —acaso se hacía sentir más cuando no existían tantos otros medios satisfactorios para el mismo fin— no nace de una postura meramente intelectual y menos de disfrute artístico, aunque pueda desembocar en ello. La sed

---

2. Dice Torrente Ballester que la novela debe darnos una «realidad suficiente», en la conciencia de que no se trata de la misma realidad. El lector admite que esa realidad se trastrueque con tal que él pueda «engendrar en su interior una imagen de la misma fuerza que la imagen-modelo de la realidad que el autor lleva dentro». (El Quijote como juego, Guadarrama, Madrid, 1975, pp. 42 a 46).

de lecturas es consecuencia de que éstas son realmente un modo naturalmente buscado por el adolescente para satisfacer su urgencia de conocimiento de ese mundo en el que se abre a la vida y que estrena conforme su personalidad se afianza y se desarrolla más.

«Lo que impulsa al joven a la lectura —dice Carlota Bühler<sup>3</sup>— no es ningún entusiasmo literario, sino que son necesidades personales de sentidos o intereses que despiertan»... «Así lee el joven<sup>4</sup>. El libro le sirve a él, que está anheloso y curioso, de sustituto o promesa de vida. Su existencia es en alto grado espera, casi sólo forma y ropaje en que el libro vierte el contenido deseado. Los sentidos y las manías, el afán de saber y el hambre de experiencias quieren recibir su pábulo del libro». Sustituto y promesa de vida, efectivamente, un amplio universo que nunca podrá conocer en la realidad cotidiana de su existencia vulgar, pero que se le antoja posible en años futuros o que le sirve de «experiencia» personal, aún no vivida, pero necesaria.

A este respecto, me parece sumamente ilustrativo el ejercicio de un joven, del hace tiempo caducado PREU, que conservo por su valor testimonial y por su gala-nura de estilo, y que, por lo mismo, voy a reproducir a continuación, si bien debo advertir que dispongo de muchos más ejemplos en el mismo sentido, porque, ante el resultado **interesante** del tema, lo he repetido algunas veces más y siempre suelen coincidir los muchachos en estas mismas apreciaciones de que la lectura es fuente para la vida, aunque no lo hacen con la precisión con que se expresa éste.

#### «Mi mundo literario»

— ¿Para qué lees tanto, hijo mío?. Me da miedo verte dentro de tus libros, tan lejos de nosotros. Ya sabes que el mucho leer confunde a las gentes.

¿Qué iba yo a contestar?. Me callé y sonreí. Pero que no me quiten mi mundo de los libros y mi mundo del cine... Sufrir y vivir y reír ¿acaso no era ese?, y ensanchar el horizonte estrecho de las calles polvorientas de mi pueblo.

¿Leía yo acaso para evadirme un poco de la vida real?. ¡Pero si mi vida real no era triste...! Ya, pero, tal vez, un joven necesite algo más de vida; vivir más intensamente; acaso vivir otras vidas innumerables, las de todos los héroes de mis libros.

Era triste, mucho más que ni quieto pueblo, vivir en los campos de

---

3. *La vida psíquica del adolescente*, Espasa-Calpe, Buenos Aires, 1950, p. 180.

4. *Ibid.*, p. 174.

concentración rusa con aquel héroe de «La Hora 25», que parecía que en él se ensañaban todos los sufrimientos, como una bandada de buitres en el cadáver de un caballo. Era triste... pero ¡era tan diferente! Y cuando vivía la ruda angustia y el trágico y primitivo instinto de Pascual Duarte, yo era otro, inculto, rudo, casi salvaje y lleno de nobleza.

¿Por qué iba yo a dejar de leer?

«El mucho leer confunde a las gentes, hijo mio». Pero ¿y el no leer?. Mi madre no sabía que es peor no leer. Tal vez el corazón fuese a saltos casi imposibles cuando me metía dentro de la fina disección que Dostoyevski hace de sus personajes, pero también se llenaba de una paz nueva al recorrer los bosques de Noruega con el incansable Knut Hamsun, o visitar el mar o los prados asturianos —los «praos»— con Palacio Valdés.

¿Es eso confundirse?. No sé. Cuando mi madre lo decía... Pero yo podía ver cada a cara a Napoleón y Kutuzov en el más grandioso despliegue de fuerzas que vio la historia, y podía vivir los primeros años del Cristianismo con Vinicio y Ligia, y ver caer en oleadas ardientes la lava del Vesubio sobre Pompeya.

¿Y no era maravillo todo aquello? Ver el mundo entero pendiente de la gigantesca perla de Kino y sentir cómo se cansaban las piernas en aquella loca y desesperada huida. Sentir el mar, viejo y hermoso, con sus enormes peces y sus crueles aves, en aquella novela de Heminway».

Evidentemente, el alumno, aventajado lector y estudiante, de unos diecisiete años, se confiesa sin proponérselo. Significativamente identifica su mundo de los libros y su mundo del cine —eran fechas en que el televisor no estaba aún en todas las casas—. «Sufrir, vivir y reír... y ensanchar el horizonte estrecho de las calles polvorientas de mi pueblo»... «Tal vez un joven necesite algo más de vida; vivir más intensamente; acaso vivir otras vidas innumerables, las de todos los héroes de mis libros». No lo podría decir el más sutil pedagogo mejor que este muchacho, hoy ya un hombre, lo ha dicho.

Spranger en su clásica obra coincide con esta misma idea<sup>5</sup>: «El adolescente no considera el drama desde el punto de vista puramente estético, sino, ante todo, en cuanto presenta imágenes de la vida humana que permiten a la fantasía —que se proyecta simpáticamente— imaginarse a sí misma en las situaciones más diversas, compartidas interiormente, y ensanchar así el círculo de la vida psíquica propia. La significación del teatro para el desarrollo espiritual del joven resi-

5. *Psicología de la edad juvenil*, Ed. Revista de Occidente, Madrid, 1966, p. 85.

de en que le da participación en formas de la existencia que nunca entrarían realmente en su esfera, estrechamente limitada». Y añade más adelante<sup>6</sup>. «Cuando se considera que los jóvenes viven en las figuras de las novelas y de los dramas como personas reales, se comprende el gran factor evolutivo que está encerrado en la literatura».

Coincide en esta opinión una investigadora más moderna: «La literatura es un factor de ayuda para que la aprehensión del mundo sea la que corresponde a la sana evolución de la personalidad infantil»<sup>7</sup> y continúa, refiriéndose a esta literatura, «desde el punto de vista antropológico es un medio de responder a los interrogantes del hombre con relación al sentido de la vida y a la búsqueda de caminos».

No resisto la tentación de anticipar ya aquí algunas de las dudas que creo poder aclarar. ¿Necesita el adolescente —nuestros alumnos de 8.º de Básica y 1.º de Bachillerato— que le demos una sociedad posible? ¿Ha de ser deseable? ¿Les mostraremos un mundo de luchas y de fracasos?. No caigamos en tal tentación. Ya vemos lo que buscan. A esa edad se admite mal lo que significa una ruptura con el orden clásico del relato; no se exige, eso sí, demasiada verosimilitud: basta ver en cualquiera de las novelas predilectas de siempre o de hoy las contradicciones con cualquier situación posible —en el mismo «Robinson», en «la isla del tesoro» o en «EL triángulo de las Bermudas»—. Pero sí que, en general, necesitan iniciarse en algo que les resulte de verdad atractivo, que les permita imaginarse en una situación análoga al héroe. Solamente la maduración lectora los llevará a gustar íntimamente otras obras y situaciones, como ocurre con el ejemplo del alumno aducido anteriormente.

A este respecto son pertinentes las detalladas estadísticas publicadas por Foulter D. Brooks en su obra «Psicología de la adolescencia»<sup>8</sup>, en las que se observa la evolución de alumnos, sin duda cuidados literariamente. El interés por el «superman» y por la aventura va disminuyendo a favor de una temática más amplia y completa, para acabar identificándose con los intereses de la lectura del adulto después de los 16 años. También se observa un aumento de preferencia por los relatos con personajes adultos conforme avanza la edad, y más acentuadamente en las muchachas frente a los varones, lo cual es explicable por el desarrollo prematuro de la mujer.

6. *Ibíd.*, p. 87.

7. PERRICONI, Graciela. «Puntos de partida para la caracterización de un libro infantil» en *El libro infantil. Cuatro propuestas crítica*, Ed. «El Ateneo», Buenos Aires, 1983, p. 5 y ss.

8. V. BROOKS, Foulter D. *Psicología de la Adolescencia*, Kapelusz, Buenos Aires, 1959, cap. X, principalmente pp. 294 y ss.

Esto nos permite ya una aplicación práctica: no es la literatura para adultos la que mejor ayuda a despertar ese interés por la lectura en los jóvenes. Estos muchachos necesitan, con verdadera necesidad antropológica, saciar su apetencia de realidades desconocidas distintas de la suya. pero esa literatura que ellos buscan, la que llamarán «interesante», no sólo no tiene por qué ser la más moral o la mejor intencionada políticamente, sino que no es precisamente la de más destacados valores estéticos. No son las obras clásicas o modernas que a nosotros nos seducen las que han de seducirlos a ellos, sobre todo si una preparación anterior no los ha conducido adecuadamente a gustarlas. La literatura de la denuncia, del dolor o del fracaso, la de las grandes digresiones líricas o catárticas, no es de su gusto. Se aprecia cada día, pero basta con lo anteriormente aducido para comprender por qué lo que los muchachos leen con gusto en su adolescencia les tiene que brindar otros atractivos.

Llegar a gustar la obra literaria para adultos exige una preparación y no corta. Mi prolongada vida docente me permite comprobar una realidad: cuando los niños venían vírgenes de lectura que no fueran los tebeos, a sus diez años, se les educaba fácilmente en la lectura comenzando por estas novelas de aventuras y de hechos heroicos y casi imposibles: la serie de los Tarzanes, el Robinson o el David Copperfield iban llevándolos sin sentir al Oliverio Twist, el Lazarillo o los héroes luchadores y desgraciados del Romanticismo y del Realismo. Entonces se sabía con certeza absoluta que «Luces de bohemia» o «El árbol de la ciencia» podrían ser gustados o comentados, diéranseles o no, ya en el curso de tránsito a la Universidad. Pero también tengo la experiencia negativa de que un alumno que no hubiera sido encauzado bien en sus lecturas, pasada la edad de ese apetito natural sin haber paladeado la obra adecuada a él, se estragaba y ya no era capaz de gustar nada bueno<sup>9</sup>.

Es una experiencia de hace veinte años. Hoy es otro el panorama, pero los presupuestos son los mismos. Sospecho que el plan de estudios no en todos los casos ha sido acertado. Al menos, los alumnos a sus 14 años, cuando comienzan BUP, no llegan en condiciones de leer ningún autor moderno o clásico de adultos con fruición: no entienden el lenguaje, desconocen la lectura simbólica, no atisban casi significados profundos, no descubren la «tesis», salvo muy contadas y honrosas excepciones. Estos alumnos de primer año de BUP, al sentirse los «bebés» del nuevo Centro docente que estrenan, se comportan mucho más puerilmente que en aquellos años los muchachos a tal edad. La experiencia, no sólo

---

9. Cfr. PÉREZ MONTERO, M.<sup>a</sup> de la Concepción. «Consideraciones en torno al problema de la prensa infantil» en *Didáctica de la lengua y literatura españolas*. Estudios monográficos, Publicaciones de la «Revista de Enseñanza Media», n.º 473, Madrid, 1965.

mía, sino de muchos otros profesores, compañeros en los Institutos de estas tierras asturianas y de otras<sup>10</sup>, es que, al menos, la mayoría de los alumnos no llegan motivados para la lectura de clásicos y modernos que se les exige. No les interesa. A duras penas y a fuerza de ser optativa la asignatura, se logra que en COU la lectura exigida se llegue a hacer con mediano gusto. Pero si a esos alumnos de primer curso, de espaldas al programa oficial, se les da lectura de adolescente (aventuras, policiacas, ciencia-ficción), sí que la aceptan y la leen de buen grado.

¿Por qué, pues, no empezar por ella? ¿Por qué no llenar ese vacío que el desarrollo humano exige en ese punto y graduar esas lecturas hacia unos gustos más de acuerdo con la lectura del adulto, según los alumnos vayan madurando?. Quiero recordar aquí, a propósito de la postura que nos exigen las listas de libros recomendados oficialmente y que nosotros venimos, en general, adoptando, una frase de Aline Roméas: «La preocupación por la eficacia por parte del docente puede matar el placer de leer»<sup>11</sup>. Atención, porque nuestra época, en la que se impone la preocupación por lo «rentable» puede obcecarnos. No importa que los alumnos no hayan llegado a leer lo pedido en los cuestionarios oficiales, sí, al fin, han de arribar a ello con satisfacción y capacidad lectora. Sería empezar lo que antes se iniciaba a los 10 años ahora a los 14. Y no simplemente la lectura: el mismo comentario de texto debe hacerse sobre estas obras para lectores juveniles, que no siempre carecen de mérito literario y que son las interesantes para los muchachos.

## 2.2 La importancia del héroe literario en el gusto por la lectura.

Otro aspecto, mejor otra cara, de la misma misión antropológica de la literatura lo constituye el **héroe** como modelo digno de imitar o como vida suplementaria de la precaria y gris del lector. «Lorsque nous ouvrons un roman ou que nous entrons dans une salle obscure, nous ne désirons pas seulement sortir de nous-mêmes pour nous réfugier dans quelque abstraite féerie... **Nous voulons aussi devenir un autre être**», dice Magni (el subrayado es mío)<sup>12</sup>.

Precisamente la adhesión a ese ser admirado, que complementa lo que no tenemos y quisiéramos tener, o que en la juventud hace soñar con posibles realizaciones futuras, es uno de los mayores atractivos de la lectura, también el que predominantemente contribuye a su funcionalidad antropológica<sup>13</sup>.

10. Cfr. las comunicaciones referidas a experiencias en clase de literatura, publicadas con motivo del III Simposio de Lengua y Literatura Españolas para profesores de Bachillerato, Oviedo, 1982.

11. «La littérature enfantine à l'école» en *Le Pouvoir de Lire*, G.F.E.N. Casterman.

12. MAGNI, C. E. *L'Âge du Roman américain*, éditions du Seuil, 1948, p. 13.

13. Humorísticamente tratado y, como tal, con una buena dosis de exageración, rayana en lo patológico, aparece el tema en el cuentecillo de James Thurber «La vida secreta de Walter Mitty», cuyo protagonista, un pobre y anodino individuo a quien su mujer mangonea, sueña en cuanto ella lo deja respirar con que es



Habría que definir al **héroe literario**. Mejor aún: puesto que el carácter científico del mismo no nos interesa exactamente ahora, habría que saber cuál es el **héroe deseable** para el lector adolescente. Sobre el estudio del héroe literariamente considerado ha aparecido una relativamente voluminosa bibliografía<sup>14</sup>. Pero, como acabamos de decir, las definiciones científicas del protagonista de la obra no nos interesan aquí, sino que más bien lo que buscamos es el personaje válido para ser la lectura que solace a los adolescentes no formados o a medio formar literariamente, puesto que para orientar la lectura hacia una aceptación y valoración estética superior es necesario antes partir de la obra elegida y deseada por el mismo alumno, es decir, el héroe deseable como objeto de identificación. No quiere esto decir que no se pueda hallar gusto en otros héroes que ofrezcan vivencias o aspectos interesantes no siempre identificables con el lector, pero esos otros aspectos, tocados ya en el capítulo anterior, que ensanchan el mundo conocido, que muestran lugares exóticos o tareas realizables más allá de las cotidianas, no son los que ahora nos ocupan. De lo que aquí queremos tratar, no con miras puramente científico-literarias, sino eminentemente pedagógicas, es de la imagen del héroe que conquista al lector —y concretamente al lector adolescente— por la adhesión que en él despierta.

Sobre este punto se ha publicado un estudio de José Luis González Escribano sumamente **sugestivo** por las estadísticas que incorpora y que me permito reproducir, aunque, naturalmente, son un esbozo, como su mismo autor indica, muy incompleto, porque el trabajo se ha hecho individualmente y en solitario y no se ha podido consultar más que a 400 estudiantes de Bachillerato y Universidad<sup>15</sup>. Pero está llevado con rigor y se tienen en cuenta estudios del encuestado, sexo, edad media (19,2 años), clase social y afiliación política. La estadística indica, como González Escribano advierte, que, a pesar de que el héroe literario actual sea en aviador que realiza intrépidas cabriolas en el aire; sereno y prestigioso médico anestesista; tirador infatigable acusado de asesinato; valiente capitán del ejército o espiá condenado a muerte y dueño de sí ante el piquete de fusilamiento. Cuando llega su mujer del supermercado al paredón sobre el que el «héroe», mientras que la espera, se apoya «desafiando la muerte», ella, ajena, como siempre, a las heroicas aventuras de su marido, lo increpa, un tanto alarmada: «Pero, Walter, ¿qué te pasa? ¡Estás pálido y temblando como si fueran a matarte! ¡En cuanto volvamos a casa te haré poner el termómetro!» Las pequeñas novelas que Mr. Mitty se inventa para suplir su carencia de vivencias emocionantes no todo el mundo se las puede suministrar tan rápidamente, si no es que las lee.

14. V., por citar algunas de las importantes: CAMPBELL, J. *El Héroe de las mil caras*, Fondo de Cultura Económica. México, 1981; LUKACS, G. *Teoría de la novela*, Siglo Veinte, Buenos Aires, 1966; GOLDMANN, L. *Pour une sociologie du roman*, Gallimard, Paris, 1964; SAVATER, F. *La tarea del héroe*, Taurus. Madrid, 1982; VARIOS, *Héroe y Antihéroe en la Literatura Inglesa*, Ed. Alhambra, Madrid, 1983; VILLEGAS, Juan. *La estructura mítica del héroe*, Ed. Planeta. Barcelona, 1978.

15. V. GONZÁLEZ ESCRIBANO, José Luis. *Sobre los conceptos de héroe y antihéroe en la Teoría de la Literatura*, en «Archivum», Rev. de la Facultad de Filología, Universidad de Oviedo. Tomos XXXI-XXXII (1981-1982), Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1984, pp. 367 y ss.

muchas ocasiones ejemplarmente vulgar y desgraciado «los jóvenes no se contentan con admitir las cosas como son reconociendo su propia frustración como normalidad,... Al contrario, se insiste en un cierto tipo de éxito que se genera como consecuencia de una actitud moral «positiva» y firme por parte del personaje heroico, si bien se trata de una actitud despojada de la agresiva «masculinidad» que tradicionalmente, y aún hoy en el sistema de valores predominante, se asocia

TABLA 0

DATOS SOCIOLÓGICOS DE LA POBLACIÓN ENCUESTADA

Númerototal de individuos: 400

Varones: 200, 100 de COU y 100 de la Facultad de Filosofía.

Hembras: 200, 100 de BUP-COU y 100 de la Facultad de Filosofía.

<i>Edad media:</i>	BUP-COU	Facultad de Filosofía
Varones	17,2	22,5
Hembras	16,9	20,3
Edad media global de los encuestados: 19,2		

*Clase social* (Datos globales)

Alta	1 %
Media-alta	6,75 %
Media-baja	63,75 %
Baja	5,5 %
No responde	6,5 %

*Afiliación político-ideológica* (Datos globales)

Extrema Derecha (F/N, CEDADE, NAZIS) .....	3,25 %
Centro y Derechas Moderadas, (UCD, liberales, demócratas-cristianos) .....	26,25 %
PSOE y socialistas independientes .....	7 %
Otras Izquierda (PC, leninistas, maoístas, y marxistas no afiliados) .....	4 %
Libertarios .....	4,25 %
Pasotas, Apolíticos, No contestan .....	55,25 %

con el héroe en su condición de arquetipo triunfador en lo material. El héroe de los jóvenes triunfa, pero más en el plano moral que en el material»<sup>16</sup>.

Lo que hace particularmente oportuna para nuestro trabajo esta encuesta es el haberla realizado precisamente con alumnos de BUP, aunque es lástima que no

TABLA 1  
ATRIBUTOS DEL HÉROE

- |                                 |  |
|---------------------------------|--|
| 1. Joven                        | 29. Respetuoso con los demás   |
| 2. Hermoso                      | 30. Respetuoso con las leyes,<br>la moral y las costumbres<br>establecidas |
| 3. Atractivo                    | 31. Feliz  |
| 4. Alto                         | 32. Rico   |
| 5. Fuerte                       | 33. Poderoso   |
| 6. Esbelto                      | 34. Culto  |
| 7. Elegante                     | 35. Famoso   |
| 8. Simpático                    | 36. Aristócrata o de clase social<br>alta                                  |
| 9. Amable                       | 37. Que alcanza el éxito<br>profesional                                    |
| 10. Líder nato                  | 38. Que alcanza el éxito entre<br>el sexo opuesto                          |
| 11. Inteligente                 | 39. Que triunfa siempre en todo  |
| 12. Astuto                      | 40. Que lucha por el bien común  |
| 13. Valiente                    | 41. Que lucha por desarrollar sus<br>posibilidades como individuo          |
| 14. Extravertido                | 42. Que lucha por alcanzar<br>la belleza o la perfección                   |
| 15. Decidido                    | 43. Que lucha por conseguir<br>una sociedad mejor                          |
| 16. Tenaz                       | 44. Que da su vida o la dedica<br>íntegramente a un fin<br>que cree justo  |
| 17. Trabajador                  | 45. Que realiza grandes hazañas  |
| 18. Hábil                       |  |
| 19. Rápido                      |  |
| 20. Generoso                    |  |
| 21. Abnegado                    |  |
| 22. Sabio                       |  |
| 23. Comprensivo                 |  |
| 24. Bondadoso                   |  |
| 25. Justo                       |  |
| 26. Sincero                     |  |
| 27. Original                    |  |
| 28. Dotado de sentido del humor |  |

---

16. Artículo-cit. pp. 397-98.

se haya especificado el curso, pues sabemos lo diferente que es un alumno de 1.º, cuando hemos de ofrecer la obra que le plazca vitalmente sin buscar emociones estéticas precisamente, y un muchacho de COU, con literatura optativa y una predisposición adquirida, si ha sido educado diestramente, para el aprecio de los valores estéticos de la obra.

El experimento se hizo a base de una batería de 50 atributos del héroe, cuarenta y cinco, más cinco casillas vacías para recoger sugerencias del encuestado; se le pedía además una definición en diez palabras de su concepto de héroe y se le invitaba a enumerar hasta diez héroes personales favoritos, literarios o no.

La TABLA 2 es un gráfico que no resulta fácilmente inteligible en la revista. Recoge el t% de aceptación de las 45 cualidades propuestas, indicando sexo y condición de bachilleres o universitarios. Las coincidencias son tales que las líneas casi se superponen en preferencias y rechazos y sólo hay pequeños matices diferenciadores de intensidad. Las diferencias por sexo no son apreciables, sin embargo, las mujeres responden con mayor intensidad a favor de ciertos atributos (amable, extrovertido, trabajador, hábil, respetuoso y culto) y los varones aprecian más otros de índole moral (generoso, abnegado, bondadoso, justo), pero las diferencias, como ya hemos dicho, son mínimas.

No obstante, es más oportuno advertir las diferencias en cuanto al paso del BUP a la Universidad. Las muchachas aumentan con la edad su aprecio por cualidades como inteligencia, originalidad, fama, ansia por alcanzar la Belleza o la Perfección. En cambio, se desprecian notablemente los atributos que se refieren a apariencia física (alto, fuerte, esbelto, elegante, simpático) y a otros valores convencionales (amable, líder nato, astuto, extrovertido, trabajador, generoso, abnegado, justo, sincero, respetuoso, culto, que lucha por el Bien Común, o que da su vida por un fin justo). «En general —añade el investigador<sup>17</sup>— se podría hablar de una acentuada «desilusión respecto a muchas de las grandes palabras que dan forma a la ideología predominante en nuestra sociedad. Sin embargo, entre los varones, cuya diferencia media de edad es mayor (5,3 años), no se produce una depreciación de valores tan acusada».

Muy interesante resulta la tabla 3, que reproduzco a continuación:

---

17. *Ibid.*, p. 390.

TABLA 3

Atributos del *Héroe* ordenados según la intensidad de la reacción positiva que provocan entre los estudiantes

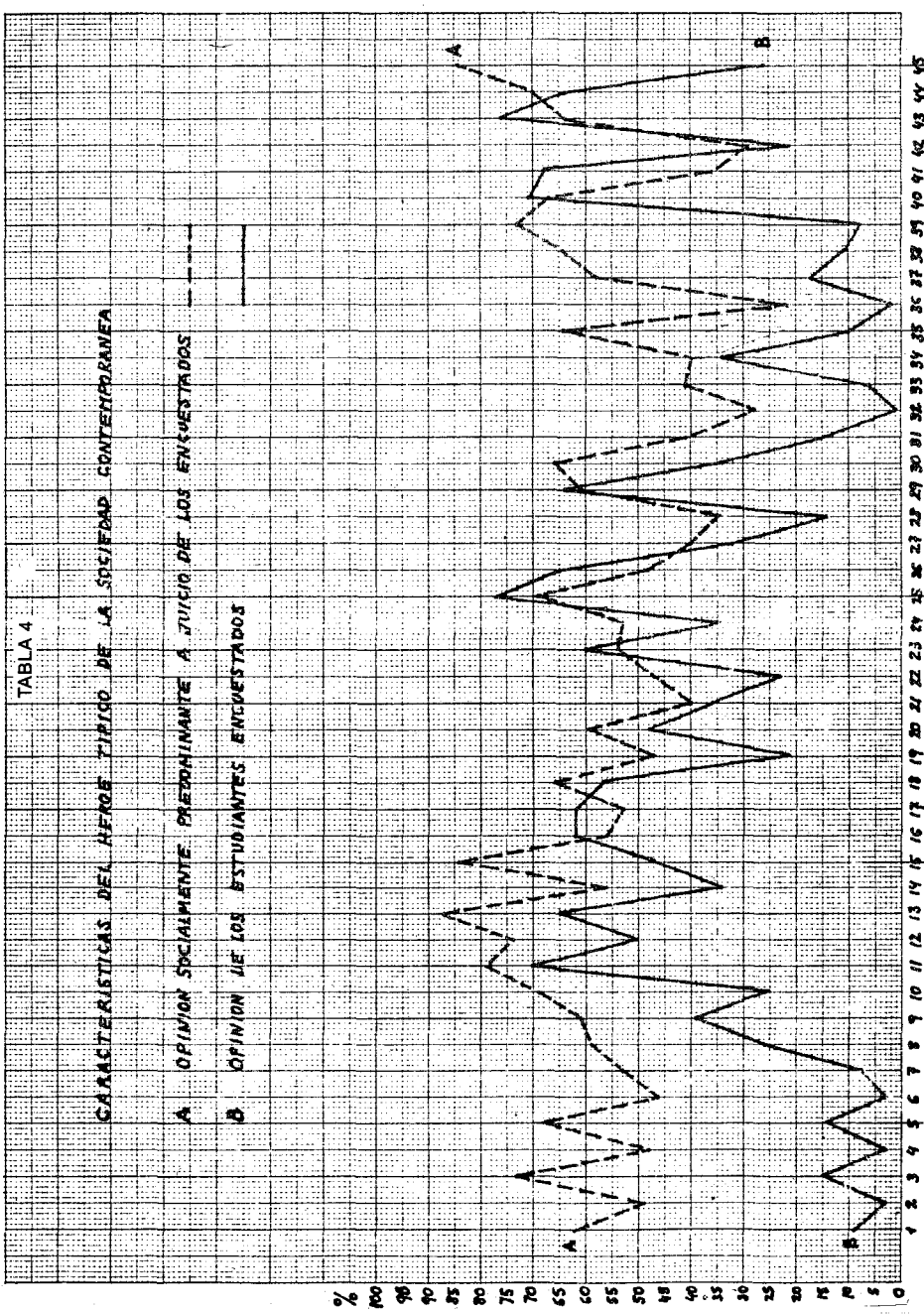
N.º	Atributo	%
15	Decidido .....	83
25	Justo .....	77
43	Que lucha por una sociedad mejor .....	76
40	Que lucha por el bien común .....	71
11	Inteligente .....	70
41	Que lucha por desarrollar todas sus posibilidades individuales .....	68,5
29	Respetuoso con los demás .....	64,5
26	Sincero .....	64,5
13	Vallente .....	64,5
44	Que da su vida por un fin justo .....	63,5
17	Trabajador .....	62,5
16	Tenaz .....	62
23	Comprensivo .....	60
18	Hábil .....	57,25
12	Astuto .....	50,25
20	Generoso .....	47,5
9	Amable .....	38,75
21	Abnegado .....	36,25
24	Bondadoso .....	34
34	Culto .....	34
30	Respetuoso con las leyes, la moral y las costumbres establecidas .....	37,75
14	Extravertido .....	33,75
27	Original .....	32,5
45	Que realiza grandes hazañas .....	26,5
8	Simpático .....	26,25
10	Líder nato .....	25,75
22	Sabio .....	23,75
42	Que lucha por la belleza o la perfección .....	21,25
19	Rápido .....	21,25
37	Que alcanza éxito profesional .....	17,25

31	Feliz .....	15,25
3	Atractivo .....	14,75
5	Fuerte .....	14,75
28	Con sentido del humor .....	14,75
38	Que tiene éxito con el sexo opuesto .....	11,25
35	Famoso .....	10,75
1	Joven .....	9,75
39	Que triunfa siempre .....	9,5
7	Elegante .....	7,25
33	Poderoso .....	6,25
2	Hermoso .....	3,75
4	Alto .....	3,5
6	Esbelto .....	2,5
36	Aristócrata .....	1,75
32	Rico .....	1,5

La TABLA 4 puede ser **importante** porque se refiere a las cualidades que los alumnos juzgan que atribuye la sociedad contemporánea al héroe, con las cuales se muestran en desacuerdo casi siempre. Desgraciadamente, no se distingue sexo ni edad, pero, por eso mismo, resulta mucho más clara para permitir una mayor legibilidad.

La encuesta además incluye una sección en la que se invita al sujeto encuestado a enumerar hasta diez personajes que a su juicio tengan el carácter de héroes típicos, literarios o no. Los personajes que consiguen mayor número de votos son: «1.º Jesucristo, con 160 votos (40% de los encuestados) 2.º Martín Luther King, con 114 votos (36% de los encuestados) 3.º Mahatma Gandhi (22%)». Hubiera sido muy interesante, como el autor advierte, haberlos hecho indicar los héroes preferidos en sus lecturas. Al haberlos dejado elegir entre personajes históricos y literarios, el resultado no nos sirve para nuestro fin de modo inmediato, aunque sí puede darnos criterios muy claros y determinantes. Se ve cómo estos héroes coinciden con las virtudes elegidas en primer lugar.

Es curioso comparar esta experiencia con otra análoga realizada entre 180.000 muchachos de 9 a 14 años por un editor de libros infantiles alemán, publicada en «Der Tagesspiegel», matutino berlinés independiente», el 17 de noviembre de 1965. Los personajes preferidos son 1.º John F. Kennedy, 2.º Winneton, guardabosques valiente, protagonista de aventuras entre indios en novelas de Karl May, muy conocidas de los muchachos encuestados, 3.º Albert Schuweitzer, médico fi-



lántropo y músico que terminaría su vida entre los nativos de Lamberene (Africa)<sup>18</sup>.

¿Habría sido diferente el resultado de haber preguntado «a qué personaje te gustaría parecerse»? Probablemente, no. A propósito de la investigación realizada en Francia en 1951 en los centros de «second degré», en el departamento del Sena, sobre la aceptación del libro y el tebeo como medios de ocupar el ocio, nos dice Pierre Fouilhé, perteneciente al Centre National de la Recherche scientifique<sup>19</sup>: «Tous les deux ont, bien sûr, en commun l'intérêt que suscite l'aventure vécue par un être, différent de nous, mais proche en quelque façon. Nous désirons vivre, par personne interposée, la vie d'un homme à qui il arrive quelque chose qui n'est pas notre lot actuel, nous sympathisons avec lui, avec sa vie qui est en quelque sorte notre rêve». Y añade más adelante<sup>20</sup>. «Il nous est proche de plus d'une manière. A peine est-il besoin de rappeler que c'est un homme comme nous, mais, ce qui est plus important, un homme en qui nous reconnaissons volontiers, assez proche de nous pour que nous puissions **faire semblant d'être lui**, pour que nous puissions le classer dans la catégorie des «Moi» possibles et plausibles, de ces gens que j'aurais pu être. Mais au même temps, un homme **loin de nous**, différent, nous offrant une vie aux dimensions infiniment agrandies par rapport à celles qui sont quotidiennement les nôtres».

Cómo opera en la mente del lector la fascinación de otra posible reencarnación en el héroe se comprueba en la experiencia a que se refiere el mismo autor cuando advierte que al niño le prende el interés por el héroe y su proceder más que el mismo hilo conductor de la historia, hasta tal punto que en innumerables casos es difícil que un niño dé cuenta fiel de la obra que acaba de leer y entremezcla sus hechos con los de otras semejantes.

El héroe es una especie de mira desde la que el niño percibe el mundo. «L'adoption d'un point de vue tout-puissant assure, en effet, le succès de toutes les expériences auxquelles l'enfant est mêlé par l'intermédiaire du héros auquel il s'identifie»<sup>21</sup>. Sobre esta identificación con el héroe resulta elocuente el ejercicio de examen de un muchacho que conservo por su sinceridad y significación a propósito de lo que venimos diciendo. El alumno era libre, por lo cual (y a pesar de su situación de examinado) podía expresarse con mayor libertad y desenfado, pues el examen era escrito y quienes íbamos a leerlo ni lo conocíamos personalmente

18. Cit. por Fryda SCHULTZ DE MANTOVANI en *Nuevas corrientes de la literatura infantil*, Ed. Angel Estrada y Cía., Buenos Aires, 1973, p. 44.

19. *Journaux d'enfants, journaux pour lire?*, Centre D'Activités Pédagogiques, Paris. s.a., p. 111.

20. *Ibid.*, p. 117.

21. *Ibid.*, p. 124.



ni él veía nuestras caras a la hora de confesar su experiencia. Tras diversas preguntas de índole científica, se le proponía un tema de redacción: «Recuerda tu lectura preferida y sueña...». El título dio en la diana y el chaval, de 16 años, nos confiesa, al principio con cierto embarazo —hay que demostrar ante un tribunal entendido en Lengua y Literatura que se leen cosas importantes y serias, Walter Scott, por ejemplo —pero luego con entero olvido de su situación y evocando vivencias probablemente reales:

«Como todo hombre, yo siento en mí el romanticismo de la juventud, porque ¿quién en su juventud no ha soñado con ser rey o piloto de una astronave?. La respuesta está clara: a todos los jóvenes les gusta soñar cosas maravillosas. No, no es extraño, pues, que el país de mi predilección sea la Inglaterra medieval, con sus cruzados, sus caballeros andantes, sus disputas entre normandos y sajones, con su héroe Robín de los Bosques. Todo esto me fascina. Todas las semanas leo alguna novela inglesa de Scott o de sus contemporáneos; me ensimismo en la lectura y mi imaginación es una persona más al lado de Robín y los suyos. Nos tienden una emboscada, mueren algunos de los nuestros, pero, de pronto, surge el verdadero héroe, «YO», y los salvo por mérito de mil peripecias, me vitorean y yo ensalzado, me dirijo a ellos y les digo: «No me lo debéis a mi, sino a Dios, que se ha valido de mi. Y ahora vamos todos a oír una misa como acción de gracias». A los dos días voy en una expedición y estamos rodeados, pero yo, que tenía una ametralladora que había fabricado en mis ratos de ocio, saco a todos de esta engorrosa situación.

En este preciso instante, llega mi padre y dice:

— ¡A trabajar, que son las dos y media!

Y tengo que dejar mis sueños para otro rato libre».

He conservado la grafía del muchacho. Su «YO» con mayúsculas y comillas, para mejor subrayar su intención de protagonista de la historia fantaseada sobre las de Robín y Ricardo Corazón de León. Pero, a la manera de Walter Mitty, antes citado<sup>22</sup>, cuando su fantasía se despliega y él mismo se siente héroe de su novela, la mezcla de realidad actual —de materia novelesca auténticamente leída por el alumno, sin duda historietas ilustradas de guerras contemporáneas y héroes del mercado barato de sus novelas— y el mundo legendario, que por razones de examen quiere evocar, le hacen incurrir en el disparatado anacronismo y, en medio de los guerreros que lo aclaman y la misa que se oficia, posiblemente en la misma

---

22. V. *Supra*, nota 13.

capilla del castillo medieval, surge la ametralladora, que el ingenioso inventor contemporáneo —hábil él, además de valiente— se ha fabricado. El despertar brusco y despiadado del padre, ajeno a tales sueños y cuidadoso de otras realidades menos gratificantes para el chico (un suspenso de junio en esta asignatura de Lengua y Literatura) posee valor de realidad cotidiana y mezquina, la prosa de todos nosotros cada día.

Queda bien marcado por un protagonista adolescente y casi bachiller (iba a 6.º curso) que la lectura es pasto para la imaginación soñadora, para los deseos de proyección humana no satisfechos en la vida vulgar.

¿Cómo deber ser el héroe?. La anterior encuesta realizada con alumnos de Bachillerato y de la Facultad de Filosofía tiene a este respecto una sección pertinente aquí. Se pedía a los entrevistados definir en diez palabras como máximo lo que entendían por héroe. Las respuestas son significativamente uniformes. Salvo un 5% de respuestas muy peculiares, las restantes en orden de frecuencia son las siguientes<sup>23</sup>:

- 1.ª «El que lucha desinteresadamente por el bien común y por una sociedad mejor y más justa.
- 2.ª «El que consagra su vida a una causa que cree justa».
- 3.ª «El individuo que posee ideas propias y actúa siempre en consonancia con ellas».
- 4.ª «El que intenta sacar el máximo partido de sus posibilidades individuales».
- 5.ª «El individuo dotado de cualidades excepcionales que constituyen un modelo a imitar por la sociedad».
- 6.ª «El individuo que realiza algo sobresaliente en cualquier esfera de actividad».
- 7.ª «El individuo que alcanza la popularidad o el liderazgo».

Como se ve y advierte González Escribano, las definiciones más frecuentes tienen un fuerte carácter «moral». En las 1, 2, 3 y 4 destaca la dimensión plenamente subjetiva, voluntarista, de la conducta heroica que no presupone condiciones personales ni sociales y queda, como quien dice, al alcance de quien se lo proponga. Las definiciones 5, 6 y 7 sí que presuponen en el héroe cualidades no

---

23. Artículo cit. p. 394.

plenamente controlables por la voluntad. Son cualidades más elitistas, no al alcance de todos. En las cuatro primeras hay una clara división entre las dos iniciales (1 y 2), que responden a una ética de lo social en la que el interés del grupo se antepone al del sujeto individual, y las dos últimas (3 y 4), que, por el contrario, reflejan una concepción conscientemente individualista de la vida. También, seguimos siempre lo expuesto por González Escribano en su estudio, dentro de las tres últimas definiciones hay cierta diferenciación, puesto que mientras que las definiciones 5 y 6 explican y justifican el carácter heroico de un personaje en razón de sus cualidades intrínsecas (o de los reflejos de éstas, sus acciones), en cambio, la definición 7 cifra la clave del status de héroe en las presencia de un hecho consumado: la fama o liderazgo que un individuo disfruta, sin estipular nada acerca de si deben generarse como consecuencia de ciertas virtudes o no. «En consecuencia —concluye González Escribano<sup>24</sup>— los parámetros que parecen funcionar significativamente en la mentalidad de los encuestados en este punto son los de ELITISMO/NO ELITISMO, ÉTICA DE LA INDIVIDUAL/ÉTICA DE LO SOCIAL y MÉRITO/NO MÉRITO. Según sean considerados pertinentes o no esas opciones y según el polo por el que se opte se generan unas u otras de las siete definiciones propuestas por los sujetos encuestados».

Pero el héroe no es un concepto estático, no es un conjunto de cualidades, aunque éstas puedan dar lugar a una definición del mismo. De las anteriores definiciones sólo la 5.<sup>a</sup> no exige la actuación del héroe. Este es, más bien un ser en acción como lo hemos visto definido por nuestro alumno de 6.º curso. Así «... l'enfant séduit par le héros s'identifie avec lui à travers toutes ses épreuves<sup>25</sup>. Y mas adelante afirma el mismo Bettelheim «Comme l'enfant moderne, qui se sent souvent isolé, le héros de contes de fées poursuit parfois sa route dans la solitude... Le sort de ces héros persuade l'enfant que, comme eux, il peut se sentir abandonné dans le monde comme un hors-la-loi, il peut tâtonner dans l'obscurité, mais que, comme eux, au cours de sa vie, il sera guidé pas à pas et recevra toute l'aide dont il pourra avoir besoin. Aujourd'hui, plus encore que par le passé, l'enfant a besoin d'être rassuré par l'image d'un être qui, malgré sont isolement, est capable d'établir des relations significatives et riches en récompenses avec le monde qui l'entoure<sup>26</sup>. Y en otro lugar advierte<sup>27</sup>: «L'enfant ne se demande pas: «Est-ce que

24. *Ibid.*, p. 395.

25. V. BETTELHEIM, Bruno. *Psychanalyse des contes de fées*, Editions, Robert Laffont. Paris, 1976. Traducción francesa de Théo Corbier, p. 20. (Hay traducción española en Editorial Crítica. Grupo Editorial Grijalbo. Barcelona, 1977).

26. *Ibid.*, p. 23.

27. *Ibid.*, p. 21.

j'ai envie d'être bon?» mais. «A qui ai-je envie de ressembler?». Il décide son choix en commençant par se projeter de plein gré, dans le personnage».

Es, pues, un modelo de acción ante todo lo que busca el muchacho. Naturalmente, si se le piden las cualidades, la descripción abstracta del héroe, nos la dará precisamente abstrayéndola de ese modelo de vida. Pero lo que busca es la acción. «El héroe —define Graciela Perriconi<sup>28</sup>— es el hombre que ha conseguido darle un significado a la vida, superando dificultades y tribulaciones, junto a los otros, pero desde su soledad». Advierte el psicólogo Bettelheim, antes citado, que si el héroe es bueno, el niño querrá ser bueno como él. Pero no hemos de olvidar que antes lo debe haber aceptado como modelo por la seducción de su acción. Jesualdo, el célebre educador argentino, hizo constar en su clásica obra «La literatura infantil»<sup>29</sup> que el niño trata de buscar en las obras que lee no sólo una traducción de sus cuestiones personales, sino «un ejemplo de su actividad fiel, y un camino a través de las contradicciones que se le plantean, insolubles, a cada momento (...) y el héroe en sí —de la misma manera que sucediera para el romanticismo— que ahora pasa a primer plano de su interés, adquirirá para el niño un rasgo definido: su capacidad de sufrimiento y de experiencia y recursos personales para vencer las adversidades». Por ello afirma Carlota Bühler<sup>30</sup> «para la selección de la lectura para jóvenes habrá que tomar en consideración, sobre todo, las necesidades del hombre joven. El joven quiere tener una previsión de la vida, quiere saber lo que le espera, quiere estar entusiasmado y curioso, quiere hallar finalidad a sus anhelos. A este respecto es, seguramente, muy difícil acertar siempre con lo adecuado (...) es necesario transformar la espera del joven en anhelos, proponer altos fines a los anhelos y ejercitar la voluntad en el dominio de sí mismo. Nada más funesto que el intelectualismo a la sensualidad prematuros. Uno y otra entorpecen el pleno desarrollo. El hombre joven ha de recibir la vida no con curiosidad y sensación, sino con anhelos y con fe. Su lectura también debe de servir a estos sentimientos». Difícil selección la de estas lecturas.

Graciela Perriconi lo mismo que Carlota Bühler, subraya «es necesario presentar en la literatura los reclamos de los hombres con referencia a la satisfacción de sus ideales y aspiraciones en un modelo de vida que los reúna»<sup>31</sup>.

Ciertamente el papel de la literatura infantil no es, contra lo que afirma la misma Perriconi en otro punto de su trabajo, simplemente «iniciación a la literatura

---

28. Op. cit., p. 10.

29. JESUALDO. *La literatura infantil*. Losada, S.A., Buenos Aires, 1967, p. 202.

30. Op. cit., pp. 180-181.

31. Op. cit., p. 10.

propiamente dicha»<sup>32</sup>, aunque para nosotros, profesores de literatura, éste sea su interés primordial. La literatura en este punto es también iniciación en la vida adulta. El alumno se inicia en ésta a través de otros medios, pero hemos de reconocer que el de la lectura en la adolescencia, por todo lo que venimos considerando, le es primordial.

Digna de consideración es la evolución de los héroes en la literatura juvenil. Juan Villegas, comentando las definiciones de héroe dadas por la Real Academia Española en su Diccionario de 1956, advierte que «nuestra sociedad tiende a eliminar al superpersonaje, y la tendencia democratizante conduce a destacar y mostrar un tipo humano que, en vez de elevarse por encima del nivel medio de la sociedad, suele corresponder al que vive dominado y mil veces aniquilado por su contorno o las estructuras y sistemas vigentes»<sup>33</sup>.

Naturalmente, desde el Lazarillo o el Buscón los miserables y oprimidos han existido como héroes literarios sin que por ello hubiera un sentido democrático en la sociedad que los creó y mantuvo. Pero es cierto que desde el Naturalismo a nuestros días se da el fenómeno de la invasión de las obras literarias por seres vulgares e indigentes de toda cualidad brillante. «Ha habido una especie de degradación del concepto de héroe en el sentido de que la heroicidad no se basa hoy en las cualidades intrínsecas del personaje sino en la relevancia circunstancial que gratuitamente le otorga el autor»<sup>34</sup>.

Acabamos de demostrar que tal concepto de héroe (en la discusión de cuya existencia literaria no entramos, aunque de pasada hemos de conceder que es muy frecuente en las obras literarias valoradas más positivamente por la crítica actual) no es el concepto de nuestros adolescentes y jóvenes. Sin embargo, la postura parece haber invadido también la literatura infantil —¿acertadamente?—. Al comentar las características del libro infantil y juvenil hoy, los autores de «Literatura actual infantil y juvenil en España, 1970-1977» del Secretario de Prensa y Literatura del C.C.E.I., comentan, refiriéndose a las obras actuales de esta literatura. «El primer fenómeno que debe destacarse es el de un acentuamiento del **realismo**, acompañado por una preponderancia en la presentación de los personajes en su vida íntima. Este fenómeno se extiende, incluso, a personajes animales para niños y preadolescentes». Como primer factor sobresa-

32. *Ibíd.*, p. 6.

33. *Op. cit.* en la nota 14. p. 63.

34. GARCÍA E., «La dimensión grotesca de los héroes de Faulkner en *The Snopes Trilogy*» en *Héroe y antihéroe en la literatura inglesa*, pp. 414-416. Cfr. nota 11 de este trabajo.

liente en este realismo citan: «El personaje —el clásico héroe con ascendiente familiar— ha evolucionado hacia tipos de caracteres vulgares en ámbitos decadentes, sin apoyo social y con búsqueda de **porqués**. Así el lector desarrolla su sentido crítico ¿que parte de verdad me aporta el protagonismo?»<sup>35</sup>.

En general, los protagonistas para la adolescencia no son como los de comienzos de siglo —hasta la aparición de Celia— niños modélicos, sino chicos normales, no perfectos. Se mueven de acuerdo con la psicología y superan el ambiente social que les influye neutralizando lo negativo. Se vencen a sí mismos, con lo cual vencen la masificación. A veces el protagonista es un muchacho de otras culturas y éstas se presentan con rasgos positivos por encima de la nuestra.

¿Es ésta la verdadera literatura juvenil, la deseada por nuestros muchachos?. Esta pregunta exige otro capítulo.

En lo que quiero insistir es en que los héroes de las obras clásicas, y sobre todo los modernos que se recomiendan en los cuestionarios oficiales como lectura para nuestros alumnos, nada tienen que ver con las características de los héroes por ellos deseados y buscados en sus lecturas.

### 3. ELEMENTOS CLAVE EN LA OBRA LITERARIA JUVENIL

Por muy satisfecha me daría yo si lograra establecer, concisamente y con precisión, los caracteres literarios que satisfacen al lector adolescente. Se ha intentado buscarlos muchas veces, pero, como es natural, los más interesantes rasgos dependen de juicios de valor unánimemente aceptados, pero muy controvertidos a la hora de concretarse.

Las editoriales y organizaciones preocupadas por orientar la lectura de los niños (Atenas, S.A.; ICCE; Ediciones S.M....) son las que han lanzado al mercado obras en las que se tocan estos aspectos y se establecen las condiciones adecuadas para un libro juvenil. Casi siempre, aunque se distinguen edades y se toca la lectura de los adolescentes, es más aplicable a la literatura de la infancia lo dicho, y, sobre todo, es poco aprovechable para buscar esta lectura que nos interesaría tanto en Bachillerato: la lectura «pasarela», como la llama Jacqueline Held en su obra «Los niños y la literatura fantástica»<sup>36</sup>. En 1972, Carmen Olivares, al exponer las conclusiones del Seminario que ella dirigía en la Primera Semana de Ciencias de la Educación, organizada en Madrid por el Instituto San José de Calasanz, de Investigaciones Científicas, y celebrada del 3 al 7 de julio, afirmaba:

35. VARIOS. *Literatura actual infantil y juvenil en España. 1970-1977*, Ediciones S.M., Madrid, 1979, p. 9.

36. HELD, Jacqueline. *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*, Paidós, Barcelona, 1981, p. 179.

«Respecto a la literatura juvenil, el Seminario cree que no existe como tal una literatura para adolescentes, que la lectura de éstos ha de hacerse buscando lo más adecuado dentro de la literatura de adultos»<sup>37</sup>. Es de suponer que se refería a España principalmente. Tan radical afirmación no la podríamos hacer hoy. Pero ¿en qué medida la literatura juvenil hoy a la venta satisface las necesidades del joven estudioso de Bachillerato? ¿Qué criterios seguiremos para seleccionar esos libros pasarela entre la lectura ingenua infantil y la de adultos que hemos de dirigir en nuestras clases?.

Habrá, pues, que buscar unos libros adecuados que motiven a los alumnos para leer en primer curso de Bachillerato (y mejor en E.G.B.), antes de que lleguen al estudio de la literatura española en 2.º curso. ¿Qué condiciones óptimas habrán de tener?.

Trataremos de pasada, pues omitirlas parece menospreciarlas, las condiciones que los autores estudiosos del tema piden a estos libros. Tengo, sin embargo, la certeza de que tales condiciones fundamentales y deseables resultan por evidentes perogrullescas, pero estoy segura también de que, si nos detenemos a barmar un libro cualquiera teniéndolas en cuenta, dada la condición subjetiva de las mismas, no hemos de coincidir casi ninguno en la valoración final. Por último, de todas ellas intentaré destacar por más prácticas las más objetivas, aquellas de las que, a mi juicio, no podemos prescindir porque sirven para todos los muchachos, según nos lo reitera la experiencia, y en cuya valoración necesariamente vamos a coincidir todos precisamente por su objetividad. Porque es cierto que las demás cualidades, por importantes que sean, además de entrañar siempre juicios de valor, varían, según cada lector, de manera bastante acusada, hasta el punto de que, si de cada niño concreto se tratara, no podríamos recomendar un libro que sirviera y gustara igualmente a más de diez lectores.

Con motivo del Año Internacional del Niño la Organización Internacional del Libro Juvenil —la IBBY— dio interesantes pautas y sugerencias.

Pero a este respecto donde mejor y más exhaustivamente se dan estas condiciones es en la Carta del B.I.C.E. (Boureau International Catholique de l'Enfance) de Ginebra en 1969<sup>38</sup>. Otros autores se refieren más a la postura del adulto en lo

37. OLIVARES, Carmen. «Elección y crítica del libro infantil» en *El libro y la lectura en la educación*, ICCE, Madrid, 1972, p. 242.

38. Tal carta se redactó por la Comisión de Prensa y Literatura Infantil y se editó, entre otras lenguas, en español en un par de folios con el ruego a revistas e instituciones de su difusión. Que yo recuerde, desde entonces la han reproducido algunas publicaciones españolas, v.g. DIEZ, Enrique y CUBELLS, Francisco. *Lectura del niño y literatura infantil*, ICCE, Madrid, 1973, Apéndice 1. VARIOS. *Literatura actual infantil y juvenil en España*. cit. supra, nota 35. pp. 103 y ss.. Las condiciones del IBBY vienen publicadas en *La literatura infantil en la educación básica* de J. CERVERA (Ed. Cincel-Kapelusz. 1984, pp. 204-205).

relativo a la elección de lectura para el muchacho y a la participación de éste en la misma<sup>39</sup>. Graciela Perriconi aporta algunas ideas nuevas al establecer sus criterios acerca de lo que ha de ser la literatura infantil: «Un libro es netamente infantil si ha logrado enlazar los elementos contradictorios y concretos que constituyen su universo con las posibilidades reales o fantásticas de la creatividad» y continúa definiendo el libro infantil como comunicación de carácter estético entre niño (receptor) y adulto (emisor) «que debe responder a las exigencias y necesidades de los lectores»<sup>40</sup>. Marc Soriano en su «Guía de la literatura para la juventud»<sup>41</sup> establece los siguientes criterios:

- a) Criterios no literarios.
  1. Criterios de estructuración de la realidad.
  2. Criterio sobre el manejo de la fantasía y la imaginación.
  3. Criterio con respecto a la relación niño-adulto, niño-modelo de indentificación.
  4. Criterio concerniente a los elementos de aprendizaje que aparecen.
- b) Criterios literarios.
  1. Criterios sobre la estructuración de lo literario.
  2. Criterios sobre el aspecto connotativo del relato.
  3. Criterios con relación a los niveles de vocabulario y de sintaxis.

A estos criterios valorativos hemos de añadir el puramente formal, que más o menos de pasada tratan algunos autores como Jesualdo en el último capítulo de su obra ya citada sobre literatura infantil («La presentación material de la literatura infantil»). Criterio al que se refiere también la carta del B.I.C.E. y del cual trata más extensamente que nadie Juan Carlos Merlo en «La literatura infantil y su problemática»<sup>42</sup>, obra dedicada a este aspecto precisamente.

---

39. V. gr. JESUALDO, *op. cit.* cap. I, 4, 5 y 6 (aunque referidos más bien a la infancia) y cap. IV, 10, más adecuado a nuestro fin; PETRINI, Enzo. *Estudio crítico de la literatura juvenil*, RIALP, Madrid, 1963, principalmente pp. 144 y ss. bastante interesante, porque exige una literatura para adolescentes diferente de la de adultos y de caracteres concretos de acuerdo con la psicología; HELD, Jacqueline. *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*, cit. supra (vide nota 36). Tiene ideas al día muy sugerentes, pero se refiere principalmente al elemento fantástico en la literatura y sobre todo a la finalidad de la lectura en el muchacho desde el punto de vista educativo; DIEZ, Enrique y CUBELLS, Francisco. *Op. cit.* en la nota 38, Apéndice 2, principalmente p. 105, que son las conclusiones del Seminario «Los niños y la lectura», dirigido por Montserrat Sarto en la Primera Semana de Ciencias de la Educación, cuyos trabajos se recogen en la obra *El libro y la lectura en la educación*, cit. en la nota 37. VÉROT, Marguerite, *Tendances actuelles de la littérature pour la jeunesse*, Magnard, Paris, 1975.

40. *Op. cit.*, p. 6.

41. SORIANO, M. *Guide de littérature pour la jeunesse*, Flammarion, Paris, 1975.

42. V. MERLO, Juan Carlos. *La literatura infantil y su problemática*, Ed. «El Ateneo», Buenos Aires, 1976.



Sintetizando todo lo dicho por los autores citados, mejor, lo más importante, las condiciones fundamentales para que esta literatura sea útil para sus fines son:

1.º Correspondencia de tema, contenido y forma con los **intereses** del muchacho.

2.º La vida, la realidad, no debe **distorsionarse**: se trata de informar, no deformar. La **fantasía**, reivindicada para la literatura y tan discutida hasta nuestros días, es positiva en la obra, pero no es de la misma índole que la de los cuentos de los más pequeños: debe tener un valor simbólico y una coherencia con la lógica de la edad juvenil y aportar elementos para formar la personalidad.

3.º Los lectores deben desarrollar armoniosamente la sensibilidad y la imaginación para llegar a formar un ser equilibrado y completo.

4.º El libro debe contribuir a educar dentro de un sistema de valores coherentes. «Una sociedad —dice González Cardenal<sup>43</sup>— no puede constituirse ni sostenerse sin el reconocimiento público de unos valores e ideales que creen solidaridad, que generen confianza y permitan vencer el miedo del futuro».

No sólo una sociedad —añado yo— sino cada individuo necesita tal sistema de valores. Una de las causas —y sospecho que la principal— del fenómeno del «pasotismo» que se está dando en nuestras juventudes es precisamente esa desorientación en cuanto a los valores más trascendentales, provocada por el modo contradictorio y ambiguo con que los están recibiendo. Es curioso observar que en la encuesta dirigida por González Escribano a 400 alumnos<sup>44</sup>, nada menos que el 55,25% se declaran pasotas o apolíticos o simplemente no contestan a la pregunta de afiliación político-ideológica, y un 26,25% contesta con términos más o menos ambiguos como «liberal», «moderado», «izquierda», «derechas»...

«Es necesario ser tremendamente creativos para verter el sistema de valores en las situaciones sociales que nos rodean», dice Mercedes Morilla<sup>45</sup>, y más adelante añade: «Esta disponibilidad y creatividad para lo conductual implica que el estrato superior (sistema establecido) es fundamentante, consistente, claro y objetivo y que exige compromiso». Difícil conjugación esta de tener un norte ideológico y una aceptación de los demás en actitudes y acciones sin contradecir los principios ideológicos, sin disimularlos y sin ocultarlos.

5.º El libro juvenil debe estar dentro de la creación propiamente artística. «To-

43. *Ética y religión*, Cristiandad, Madrid, 1977, p. 24.

44. Cfr. el artículo citado supra nota 15.

45. «Comunicación intersubjetiva, valores y lenguaje» en *Educación y valores*, Narcea, Madrid, 1979, p. 199.

da obra propone una definición de realidad sobre la cual estructura su universo, y es ahí donde se impone el criterio de verosimilitud, que es único, propio y particular de cada obra»<sup>46</sup>.

En este aspecto estético distinguiremos:

- a) Expresión lingüística.
- b) Formato.

La **expresión lingüística** exige:

Organización comprensible. Muchos recursos actuales como la ruptura de secuencias, el contrapunto, el monólogo interior, el cambio de narrador sin previo aviso, no son del dominio juvenil.

Agilidad en el modo de suministrar los indicios y de ayudarse de catálisis. El muchacho prefiere el diálogo directo, acostumbrado al filme y a las historietas. Se cansa con el exceso de datos circunstanciales secundarios. Esto requiere un aprendizaje posterior. A este respecto son interesantes las palabras de Cerri, citado por Petrini<sup>47</sup>: «Los adolescentes leen con disgusto los capítulos demasiado largos y uniformes, y soportan mal los períodos prolijos y pesados que exigen tensión de pensamiento (...) prefieren el estilo suelto y brioso, los períodos cortados, con nexo sistáctico simple y transparente, los vocablos claros, expresivos, onomatopéyicos».

No sólo la sintáxis deber ser sencilla: el vocabulario ha de ser enriquecedor, pero accesible al lector joven. Por ello, Merlo propone «una selección de palabras que resulten las más adecuadas para generar ondas semánticas»<sup>48</sup>. El lenguaje figurado, como los recursos estructurales antes nombrados, tiene que usarse parca y certeramente en las obras juveniles.

**Formato.** Aunque no se exige tan necesariamente como en la literatura infantil, la presentación, tamaño de la letra, separación de renglones, cubiertas e ilustraciones tienen en esta edad una gran importancia. Se valoran con mayor intensidad que las valoramos los adultos, pero se exige igualmente que no tengan una apariencia excesivamente infantil: un libro con demasiados claros, letra grande y dibujos añilados, suele sufrir rechazos, al menos en el primer encuentro<sup>49</sup>.

---

46. PERRICONI, G. op. cit., p. 12.

47. Cfr. PETRINI, op. cit. p. 65.

48. Op. cit., p. 77.

49. Sobre este punto de la encuadernación e ilustración, vide JESUALDO, op. cit., p. 239-240 y MERLO, op. cit. en la nota 42.

Hasta aquí las normas fiables, pero imprecisas porque exigen valoraciones subjetivas. He prometido marcar unas condiciones objetivas y seguras, además de las anteriores. Lo voy a hacer y advierto que el orden de estas condiciones no significa prevalencia de ninguna de ellas sobre las demás: es completamente indiferente a mi adhesión a ninguna.

1) Aunque parezca baladí para nosotros, adultos, una condición fundamental para que un relato<sup>50</sup> resulte plenamente aceptable por los adolescentes es que posea un **desenlace feliz**. Muchas veces, con mentalidad adulta, hay quien considera que la vida auténtica no suele prodigar resultados placenteros a los esfuerzos y que es engañoso educar en esa creencia; otras veces, con intenciones propagandísticas, se considera que la presentación de una carencia real puede mover más a la acción para corregirla si queda sin enmienda el defecto. Pero todos tenemos un ansia egocéntrica de justicia y de felicidad. El niño, ingenuamente, al identificarse con los héroes de su lectura, trasplanta esa ansia al mundo de la ficción y exige para ellos el triunfo del bien y la felicidad final. Es algo antropológico y profundo que no enturbia el que pueda hacerse cargo del dolor de la vida real y luchar y desear el triunfo en ella tras cada nueva frustración o derrota. El espíritu de don Quijote hasta su humillación final sería comprendido por los jóvenes, si no existiera ésta. Es eso lo que precisamente marca la adultez del lector: cuando acepta la humillación y, con ojos de crítico de literatura, comenta positivamente el texto. Dice Bettelheim<sup>51</sup>: «Ce n'est pas le triomphe final de la vertu qui assure la moralité du conte mais le fait que l'enfant, séduit par le héros, s'identifie avec lui à travers toutes ses épreuves. A cause de cette identification, l'enfant imagine qu'il partage toutes les souffrances du héros au cours de ses tribulations et qu'il triomphe avec lui au moment où la vertu l'emporte sur le mal». Y más adelante nos plantea: «faut-il aborder la vie avec la conviction que l'on peut venir à bout de toutes les difficultés ou avec une mentalité de vaincu?»<sup>52</sup>. No es, en efecto, la virtud en abstracto, sino el triunfo del héroe —claro que es siempre el simpático, el bueno, según el autor (séalo o no para el que sigue otro código moral)— lo que importa al muchacho.

2) Esto nos lleva a señalar otra condición, ésta no imprescindible, aunque sí bastante influyente en la aceptación de la obra: la existencia de unos **protagonistas sugestivos** con los que se pueda compenetrar el joven lector. No suelen ser,

---

50. Comprendemos en «relato» la literatura narrativa y la dramática, aceptando la terminología de modernos semiólogos.

51. Op. cit., p. 20.

52. Ibid. p. 21.

pues, demasiado diferentes de él en edad y, desde luego, deben simpatizarle en sus virtudes y acciones. Pero de esto hemos hablado largamente en el capítulo anterior al tratar del héroe como eje de la adhesión que la novela debe suscitar en el lector para que cumpla su función antropológica, su verdadera razón de ser como lectura del adolescente.

3) En el relato ha de privar lo **interesante** sobre todo otro valor ético o estético. Por ello es eminentemente acción, aventura y misterio lo que el muchacho pide. Tal contenido participa de la fantasía, pero el lector adolescente, para considerarlo interesante, tiene que juzgarlo posible, y esta adecuación de la lógica del relato a su propia lógica es más estricta que en el adulto y está más cerca de la novela clásica que de la actual. La **verosimilitud** exige que el relato se cifi a un margen admisible para la experiencia cotidiana del chico. Por eso donde se advierte mayor fantasía es en el mundo de lo futuro —lo no comparable aún— y en el mundo de la ciencia-ficción.

4) La condición está ya señalada anteriormente: la estructura del relato no ha de complicarse excesivamente ni el código lingüístico debe exceder de una **síntesis normal** y de un **vocabulario medio**, si bien por el contexto el chico entiende muchos términos y deben dársele para que la forma no degenera en ramplona y porque el adolescente está en una época óptima para incorporarse léxico y sin él quedará si no se le suministra oportunamente. Ello es educativo en alto grado<sup>53</sup>. «Postular que se debe dar al niño de tal edad un texto por completo claro, simple, transparente, hecho con palabras conocidas y reutilizables de inmediato, sería admitir que el texto en cuestión se dirige sólo al intelecto del niño, que habla a un niño racional (...) El lenguaje fantástico, el de la poesía, el del cuento, alimenta la imaginación del niño. La alimenta con sonidos, con ritmos, con imágenes», nos dice Jacqueline Held<sup>54</sup>.

Las demás condiciones, sobre todo las que se refieren a la riqueza y orientación

---

53. No resisto la tentación de recoger aquí la denuncia de George Orwell en su novela «1984», ahora célebre por la fecha y oportuna por muchas de sus previsiones de hace 34 años. En el capítulo V de la parte primera, Syme, el fanático de la ideología oficial, informa a Winstom, el desviacionista —por el momento sólo en su fuero interno—, sobre su fascinante labor al construir el diccionario de la neolengua. «Tú no aprecias la neolengua en lo que vale... ¿No sabes que la neolengua es el único idioma del mundo cuyo vocabulario disminuye cada día?... ¿No ves que la finalidad de la neolengua es limitar el alcance del pensamiento, estrechar el radio de acción de la mente?. Al final acabaremos haciendo imposible todo crimen del pensamiento... Cada año habrá menos palabras y el radio de acción de la conciencia será cada vez más pequeño. En realidad no habrá pensamiento en el sentido en que ahora lo entendemos. La ortodoxia es la inconsciencia». Cuando nos encontramos con fenómenos como la lengua «pasota», como la expresión que a diario se nos brinda por medios de comunicación al alcance de la masa, no puede uno dejar de preguntarse si es completamente espontáneo tal fenómeno y, por supuesto, adónde puede llevar a una generación.

54. Op. cit., p. 162-163.

del contenido de la obra, son necesarias, puesto que ésta se presenta como lectura y partimos de que no podemos dejar al alumno huérfano de nuestro acervo ideológico y estético a la hora de elegir, porque ello sería una falta de cooperación por nuestra parte. Pero cada cual tiene su código orientador propio con sus preferencias y también, por desgracia o por su suerte, su «filtro» personal, que le impide gozar plenamente de todo, pero lo libera de lo chabacano, lo grosero, lo trivial o lo inmundado. Más adelante discutiremos las razones para hacer esa selección y la ocasión y el modo de ella.

Pasaremos ahora a tratar el matiz actual de las publicaciones para la adolescencia, y lo haremos solamente a título informativo y, por tanto, brevemente, pues es cosa sabida y sobre ella las noticias son asequibles a cualquiera.

#### 4. TENDENCIAS DE LA LITERATURA JUVENIL ACTUAL

##### 4.1. Bibliografía sobre el tema.

No cabe duda de que la literatura juvenil tiende a acercarse a la adulta. Cabría pensar que se trata de una maduración prematura de los adolescentes. Temo que es sólo un influjo ambiental de los gustos y manipulaciones de los adultos, que no siempre tienen por qué ir bien a los muchachos. Hace tiempo se descubrió la niñez y nos llenamos la boca advirtiendo lo erróneo que había sido tratar a los niños como a hombres en pequeño, pero nuestro mimetismo y nuestro deseo de influir, no sólo hoy, sino mañana aún, hace que muchas veces no los dejemos caminar a su paso y ser ellos ahora y después, en la parcela de tiempo que les va a tocar gobernar a su gusto.

Informaremos primeramente sobre los libros que nos suministran tales noticias. Una de las primeras en dar en España la consideración que se merece a esta literatura infantil y juvenil fue Carolina TORAL con su *Literatura infantil española*, editada por COCULSA, en 1957 en dos tomos. No ha sido reeditada, que yo sepa. Contemporánea fue la obra de la hoy indiscutible especialista de más prestigio en el tema en España, Carmen BRAVO VILLASANTE, que ha actualizado y reeditado varias veces su *Historia de la Literatura Infantil Española*, así como su *Antología de la Literatura Infantil Española*. Ahora está publicada en tres tomos, uno de historia y dos de antología, con abundante bibliografía sobre el tema, por la misma editorial que le dio vida, Doncel, en junio de 1983. También —en Doncel— tiene publicada esta autora su *Historia y antología de la literatura iberoamericana* en dos tomos, y otra obra interesante, *Literatura infantil universal*, edición Almena, patrocinada por el Ministerio de Cultura en 1978, y *Dos siglos de libro infantil*, edi-

ción de la Caja de Ahorros de Madrid, de 1981, que complementan la traducción de la obra de Bettina HÜRLIMANN **Tres siglos de literatura infantil europea**, lujosamente ilustrada y publicada por la Editorial Juventud en 1968, y reeditada en 1973.

Uno de los libros más interesantes como índice de publicaciones y orientaciones actuales es el de Marguerite VÉROT **Tendances actuelle de la littérature pour la jeunesse**, editado en París por Magnard en 1975. En España citemos a Aurora DIAZ-PLAJA con su **Biblioteca en la Escuela**, editado por Nova Terra en 1973, que tiene orientaciones de libros por edades, referencias a premios literarios, fichero de obras y cuanto se pueda pedir. Sirven en gran medida a esta orientación por edades la obra de Victoria FERNANDEZ **La isla de los cuentos**, editado por la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias en 1982, y la de José Luis VAREA y Rosa M.<sup>a</sup> SAEZ **Los niños leen**, en la editorial EUNSA de Pamplona, del mismo año 1982. Finalmente, recoge las tendencias que vamos a reseñar y añade comentarios interesantes muy de actualidad **Literatura actual infantil y juvenil en España. 1970-1977**, ya citado en este trabajo<sup>55</sup>. El libro de Fryda SCHULTZ DE MANTOVANI **Nuevas corrientes de la literatura infantil** citado anteriormente<sup>56</sup>, se refiere casi exclusivamente a la literatura para la infancia, anterior a la edad que nos ocupa.

#### 4.2. La fantasía en la literatura juvenil actual.

Hoy se observa una clara tendencia a la desmitificación del héroe y su contexto, como se ha dicho en el capítulo segundo de este trabajo. Esto conlleva un acercamiento a los ambientes realistas y un descrédito de lo fantástico<sup>57</sup> y de lo sobrenatural. A propósito de esto, fue significativa la representación para niños en 1969 de la obra «Y va de cuentos» de Luisa Simón<sup>58</sup>, en la que se ponían en ridículo los comportamientos de los héroes clásicos de los cuentos infantiles como Pulgarcito, Cenicienta, etc. para venir a decir al público infantil que se fijaran en los niños de carne y hueso actuales y que buscaran en su propio ingenio y rebel-

---

55. V. supra nota 35.

56. V supra nota 18. Dos nuevas obras muy actualizadas han aparecido entre la realización de este trabajo y su publicación: **Introducción a la literatura infantil** de R. L. TAMES, ed. Universidad de Santander, y **Diccionario de la literatura infantil mundial** de CARMEN BRAVO VILLASANTE, editado por Escuela Española.

57. La obra citada en la nota 35, a la cual nos hemos referido en este mismo capítulo, establece en su capítulo 2 una sutil precisión: lo **maravilloso** sucede en un mundo donde el encantamiento y la magia son normales; lo **fantástico** supone una ruptura en la coherencia universal que da la explicación científica y racionalista de la naturaleza.

58. Vide GUIRAU SENA, en «Primer Acto», n.º 96, a propósito de esta obra.

día el remedio de sus males sin fiarse de hadas ni de encantamientos<sup>59</sup>. Sin embargo, lo fantástico no ha muerto y existen posturas encontradas al respecto. Pero, si se analiza la controversia, se observa que carece de verdadera hondura. No hay más que ver las definiciones a que llega Jacqueline Held en su obra, ya citada en este estudio, **Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario**<sup>60</sup>. No hay, en rigor, diferencia fundamental, literariamente hablando, entre fantástico y realista. Apliquemos la definición de Raúl Dubois, citado por la autora: «todo libro es documental en el más amplio sentido, en tanto y en cuanto nos enseña algo acerca del corazón humano». Lo cual viene a coincidir con esta otra afirmación de Borges<sup>61</sup>: «Toda literatura es simbólica; hay unas pocas experiencias fundamentales y es indiferente que un escritor, para transmitir las, recurra a lo «fantástico» o a lo «real», a Macbeth o a Raskolnikov, a la invasión de Bélgica en agosto de 1914 o una invasión de Marte».

Por otra parte, en 1976 se publica en Nueva York la obra de Bruno Bettelheim **The uses of enchantment**, a la que hemos hecho referencia varias veces en este trabajo por su importancia e interés. En ella se demuestra de modo científico y experimental la necesidad de la literatura fantástica para el desarrollo psicológico del niño. El autor advierte que los niños saben disociar perfectamente la imagen fantástica de la realidad en que viven, observación que también anteriormente había hecho Jesualdo<sup>62</sup>. Estos cuentos fantásticos, de origen ancestral muchas veces, ayudan a dar el difícil paso de la infancia a la adolescencia y presentan soluciones a problemas psicológicos. Para Bettelheim, a cualquier edad de la infancia tienen estos cuentos significación muy rica. «Parce qu'ils permettent des changements d'identification selon les problèmes que doit affronter»<sup>63</sup>. Ahora bien, tan

59. La polémica viene de atrás. El influjo de la Ilustración llevó a M. Gellis en *Adela y Teodoro o cartas sobre la educación* a proscribir la literatura maravillosa para niños porque «estas fantásticas imaginaciones dan falsas ideas a los niños». Tampoco María Montessori era partidaria del género fantástico por razones análogas. Hoy nos lleva a la misma postura el pragmatismo de nuestra época y su afán desmitificador y de renovación radical. A favor de la literatura fantástica se han elevado voces como la de Jesualdo y la de Fryda Schultz (Cfr. **Sobre las hadas (ensayos sobre literatura infantil)**, Edit. Nova, Buenos Aires, 1974). La polémica fue particularmente intensa en Francia, donde culminó en 1972 entre François Ruy-Vidal y François Dolto.

60. V. Supra nota 36.

61. En el prólogo a «Crónicas marcianas» de Ray Bradbury.

62. Cfr. JESUALDO *op. cit.*, pp. 164 y ss.

63. *Op. cit.*, p. 29. Esta obra, bastante voluminosa —404 páginas en la edición francesa— precisa influjos psicológicos beneficiosos de ochenta y dos cuentos y mitos en el subconsciente de los niños (cada individuo según sus condiciones, a una u otra edad) sin ninguna intención moral, pero sí con un valor de curación psicoanalítica sin que el niño lo advierta. El libro se escribe para ayudar a padres y educadores a utilizar las narraciones en su forma original, pues no vale el cuento reducido a adaptado. Los cuentos fantásticos tienen mucho más que enseñarnos «sur les problèmes intérieurs de l'être humain et sur leurs solutions dans toutes les sociétés, que n'importe quel autre type d'histoires à la portée de l'entendement de l'enfant» (*op. cit.*, p. 15).

«trayebte estudio defensorio de la literatura fantástica se desvía algo de los propósitos de este trabajo porque, como acabamos de decir, al adolescente, que está despertando a la realidad del adulto, le interesa un mundo racionalizado y coherente con su propia lógica. No es, pues, el de los cuentos maravillosos.

El de los cuentos maravillosos no, pero sí puede ser el de la fantasía. Porque, efectivamente, el adolescente pide también fantasía. Y la busca en los viajes a lugares remotos, con las peripecias y riesgos que ello entraña, o en el misterio del crimen en la novela policiaca. Por esto ha surgido potente un nuevo producto, sustituto de la fantasía de los cuentos maravillosos de la infancia, que siempre se sitúan en etapas remotas del pasado: la novela **futurista** y la de **ciencia-ficción**, que, aunque aparecen bastante entrelazadas muchas veces, son distintas. La autora anteriormente citada, Jacqueline Held, que escribe en 1977, un año después que Bettelheim, al cual no cita, coincide plenamente con él en el valor educativo de lo imaginario, y dedica el capítulo 8.º de su obra a la ciencia ficción, que estima no difiere grandemente del resto de la literatura fantástica<sup>64</sup>.

Para esta autora hay tres tipos de literatura fantástica, según que el ingrediente extraordinario entre en un mundo común (ejemplo, «Tiburón» de Peter Benchkey), o bien que un elemento común sea el que entre un mundo extraordinario (ejemplo, «Krabat, el molino del diablo» de Preussler) o bien, finalmente, sean elementos extraordinarios en evolución en un mundo también extraordinario (y de ejemplo sirven todas las novelas futuristas o de ciencia-ficción)<sup>65</sup>. Esta literatura pertenece de lleno al mundo del adolescente. Con frases de Paul Valéry, «el hombre inventó el poder de las cosas ausentes (...) con ellas se volvió poderoso e indigente. Pero, en fin, no es sino por ellas por lo que es hombre».

#### 4.3. El humor.

Jacqueline Held encuentra muy educativa la literatura humorística, porque desmitifica, y hace más crítico y reflexivo al lector. La autora dedica el capítulo 10.º de su obra al **Humor** y en él estudia sus funciones educativas. «El peligro de esclavizar el pensamiento radica, no en lo fantástico, sino en toda pedagogía que desarrolla en el niño una actitud de respeto sin previo examen personal»<sup>66</sup>. El humor y la ironía enseñan la difícil función de leer entre líneas y, al tiempo, el lector comprende la vida como algo complejo y profundo, susceptible de crítica perso-

64. Cfr. *op. cit.*, supra nota 36.

65. Llamamos **fantástico** a todo lo que no es verdaderamente **documental**. Los ejemplos son, naturalmente, aducidos por mí.

66. *Op. cit.* p. 140.



nal. Yo añado por mi cuenta que no siempre enseñar a reírse de los demás es educar profundizando, sino muy superficialmente, y estoy de acuerdo en que esta literatura humorística puede ser muy interesante para ayudar al espíritu crítico del muchacho —precisamente descubrir, comprender y aceptar la ironía es un síntoma de madurez que no todos alcanzamos—, pero estimo que debe examinarse con sumo cuidado antes de darla a leer, porque muchas veces entraña superficialidad, grosería o sectarismo, que precisamente anquilosan las dotes críticas incipientes del lector.

Dentro de esta literatura humorística hemos de advertir el nuevo giro que ha dado el **género policiaco** mezclando una buena dosis de humor, con lo que sustituye el clima de misterio anterior, si bien no pierde la intriga, sino que la intelectualiza.

#### 4.4. La literatura de lo cotidiano y lo vulgar. Preocupación social.

A pesar de los defensores de lo extraordinario y lo fantástico, no cabe duda de que el campo de lo **documental** y lo **cotidiano** se ha ensanchado. A veces preentando la vida vulgar de jóvenes con sus problemas (ejemplo, «El mar sigue esperando» de Carlos Murciano, Premio Nacional de Literatura 1982, que se acerca a novelas para adultos —como, por ejemplo, «El Camino» de Delibes—), otros presentando esos mismos problemas en momentos difíciles, pero reales e históricos (por ejemplo «Boris» de Joap Teer Haer, que se desarrolla durante la última guerra mundial en Leningrado, o «La acera rota. Memorias de un cambio» de Mercedes Neuschäfer-Carlón, que transcurre durante la guerra civil española, y puede ser leída por adultos o por adolescentes), o bien se exaltan países lejanos, pero reales, procurando contraponer su cultura a la nuestra con ánimo de hacérselos atractivos (por ejemplo, Libre como el sol de Federica de Cesco, valoración de la cultura tuareg).

Esta línea nos lleva a los **problemas adultos actuales** y aproxima la literatura juvenil a la mentalidad adulta. Es muy interesante y útil, siempre que no se manipule al muchacho sectariamente. Como ejemplo de esta literatura social de denuncia de problemas, citemos a «Paulina» de Ana María Matute, positiva presentación de problemas sociales del campo catalán, apuntando soluciones incluso a la altura de los niños, o «Los últimos niños» de Gudrun Pausewang, libro que presenta el problema de la guerra y de las explosiones atómicas con una visión futurista y amarga, y que sería muy constructivo si no generase el desprecio y el odio hacia la generación adulta de modo manifiesto y bastante burdo. Ni por un momento la autora da como solución el desarme de las conciencias y la solidaridad

humana, sino simplemente el desarme en lo material, siguiendo claros slogans políticos.

La **historia**, refugio de fantasías, se ha transformado por el gusto de la verdad, dejando a un lado lo novelesco (castillos, torneos, intrigas...) y buscando la realidad social. Este tipo de novelas se hace también **literatura social** (ejemplo, «Un caballo contra Roma» de Josep Vallverdú, en donde la conquista de la Península por los romanos se narra centrándose en la vida de un esclavo íbero), con lo cual se convierte a las preocupaciones actuales del adulto<sup>67</sup>.

La novela de aventuras se transforma en la **novela reportaje** y la psicológica ha evolucionado conforme cambiaba nuestro concepto de educación. Educar hoy, más que controlar y guiar, es hacer al individuo capaz de tomar el máximo de iniciativas e, incluso, de riesgos, dentro de los límites de sus posibilidades según sus años. Así el 90% de los muchachos busca la lectura de **diarios**, porque el diario proyecta su intimidad más profunda con todas sus dificultades, que viven con independencia (ejemplo, «Diario de Alicia, una muchacha drogada»). Es de advertir que les puede confundir bastante el diario escrito para adultos, que los chicos leen como escrito para ellos.

Ante estas novedades de orientación, se pregunta Marguerite Véro. ¿Está destinada a liquidarse la herencia del pasado? ¿Vale la pena reeditar? ¿Responden aún al gusto y las necesidades de los muchachos actuales las obras clásicas? ¿Qué debe sobrevivir del folklore, de la tradición, de lo maravilloso?. La autora cierra su libro con la respuesta a sus preguntas, palabras con las que también nosotros cerraremos este capítulo:

«Telle Janus, la littérature pour la jeunesse porte double visage, double regard, l'un se tourne vers le passé, celui de l'autre contemple le présent, s'efforce de pénétrer l'avenir, et tous deux lui sont utiles et indispensables»<sup>68</sup>.

## 5. DIFERENCIAS ENTRE LA LITERATURA JUVENIL Y LA DE ADULTOS

Ya ha quedado muy atrás la polémica suscitada por Croce, que, allá a comienzos de 1905, negó todo carácter artístico a la obra literaria para niños: «El arte para niños no será jamás verdadero arte, porque basta la simple referencia al públi-

67. Sobre todo esto es muy interesante la obra de varios autores **Literatura actual infantil y juvenil** en España, citada en la nota 35 y la de Marguerite VEROT **Tendances actuelles de la littérature pour la jeunesse**, Magnard, Paris, 1975. Sobre estadísticas y encuestas documentadas hechas a muchachos españoles, V. GÓMEZ DEL MANZANO, Mercedes. «¿Qué leen los adolescentes?» en el **El libro y la lectura en la educación**, cit. en la nota 37 y ALBUERNE LOPEZ, Fernando. **¿Qué lectura leen los niños asturianos?**, «Aula Abierta», rev. de ICE de Asturias, n.º 21, pp. 31 y ss.

68. *Op. cit.*, p. 98.

co infantil como dato fijo que hay que tener en cuenta rigurosamente para turbar el trabajo artístico e introducir allí algo que es superfluo o defectible y que no responde ya a la libertad y a la necesidad interna de la visión»<sup>69</sup>. La literatura de la infancia y de la adolescencia ha ido adquiriendo importancia a lo largo de la historia y hoy nadie la menosprecia ni discute su valor. «Cuando Croce, en nombre del arte puro, afirmaba que el arte para los niños no será jamás verdadero arte, porque en las obras infantiles hay elementos extraestéticos, olvidaba que en otras obras de arte también los hay. Todo género puede ser impuro por sus cualidades extraestéticas. ¿Que diría ahora que tanto se habla de literatura social y comprometida?»<sup>70</sup>.

Efectivamente parece que, en cierta medida, como decía Croce, añade a la pura intención creativa y artística un nuevo ingrediente. Como se deduce de las palabras de Carmen Bravo Villasante, antes citadas, muchas obras de arte añaden a su condición puramente estética la utilidad en mayor o menor grado y no por eso dejan de ser artísticas. Aunque sí es verdad que lo que de estética tienen no es lo útil, dejarían de pertenecer al arte precisamente si dejaran de ser aplicables a su fin. Observemos, por ejemplo, una vidriera artística, la talla de un mueble o una alhaja. Lo mismo ocurre en literatura: en cuanto la obra literaria lleva un fin propagandístico, educativo, jocoso, se pliega a intereses extraartísticos. Por otra parte no es menos estimable la obra por ser infantil. La literatura infantil no es una hermana menor de la literatura adulta. Hasta exige unas dotes en el creador muy especiales y valiosas. «Nunca se ha pensado que sea más difícil escribir un poema heroico que una novela —dice la misma autora últimamente citada— ¿Por qué va a ser más fácil escribir para niños que para mayores?. Incluso, a veces, tiene más dificultad escribir para la infancia y la juventud, y sólo quienes tienen un don especial pueden hacerlo».

Partiendo, pues, de que la literatura juvenil es una rama de la Literatura tan estimable como otra cualquiera y de que, como tal, evoluciona en la historia y se tiñe del color de su época, según hemos dicho en el capítulo anterior ¿qué es lo que la diferencia de la adulta?

En dos aspectos me quiero fijar a la hora de establecer diferencias para poder marcar más exactamente el tránsito de la una a la otra, que es lo que buscamos como educadores de nuestros alumnos adolescentes: el EMISOR (el autor) y el RECEPTOR (el joven lector).

69. V. PETRINI, Enzo. op. cit. pp. 70 y ss.

70. Cfr. BRAVO VILLASANTE, Carmen. *¿Qué leen nuestros hijos?*. Biblioteca Cultural RTVE, Ed. Magisterio Español-Prensa Española, Madrid, 1975.

Cuando un autor crea literatura infantil o juvenil no puede hacerlo para verter en su obra sus vivencias, para crear arte, sencillamente. Cuando sólo crea arte el autor, aunque espere publicar, no estima esencial que se le comprenda o no. Por lo menos no es fundamental que lo estime. La obra de arte existe, aunque no existe público lector. En muchas ocasiones la obra ha surgido de espaldas a ese público, en contra de su aprecio mismo, y, posteriormente, ha sido reconocida como tal obra de arte.

No es éste el caso de la obra juvenil o infantil. Su destino hace que el autor escoja el tema apropiado, vierta el contenido en unas formas sencillas, adecuadas a cada edad, haga su mensaje más transparente y explícito, para que se pueda desentrañar. Las técnicas deben ceñirse a lo más elemental, el vocabulario y la síntesis —ya lo hemos dicho— deben simplificarse, el simbolismo deber ser más o menos parco y sencillo, buscando la comprensión de la tesis. Todo lo cual no obsta para que la obra sea un modelo de arte, como lo han sido obras de adultos enormemente sencillas y excepcionalmente bellas, como lo es el romancero, o los haikais japoneses o novelas tan simples y tan complejas como «El viejo y el mar», que son, sin embargo, de adultos.

En cuanto al adolescente, que es el destinatario que en este caso nos ocupa, es sencillamente su postura lo que le hace distinto del lector formado. Pero esa actitud depende, naturalmente, de su educación literaria y de sus cualidades de percepción y comprensión. Como en todo, provienen estos extremos de su formación escolar y ambiental y de su propio talento y sensibilidad mejor o pero aprovechados. Todo esto, tan obvio y elemental, nos tiene que llevar a unas reflexiones trascendentales para orientar nuestra actuación en clase.

Normalmente el adolescente se diferencia del lector adulto ingenuo o inculto en su mayor avidez de lectura, en su capacidad para gustar muy diversos tipos de obras y hasta en su exigencia de cambio. Hay lectores que incluso seleccionan las obras que leen alternando géneros, autores y épocas de modo muy intencionado, por el simple placer de variar. No augura un buen lector adulto, un lector culto, el muchacho que se aficiona a un solo género de lectura y anquilosa su quehacer en él. No es que no sea susceptible de seducción por literatura barata bastardeada, en donde se halague al lector con lo obsceno, lo chabacano, lo grosero o lo violento. Pero tal seducción es pasajera y fácilmente rectificable. El adulto no formado literariamente se reduce a un tipo de lectura que halaga su sensualidad, su mal gusto o sus bajos instintos, o bien, no lee. Pero el muchacho es despreocupado y lee lo que se le da, si no tiene prejuicios y se le sabe tratar.

De todo lo dicho se deduce que hay dos frentes que atender en esta cuestión:

preparar al lector para la comprensión de técnicas y formas ricas y complejas (¡Y no es poco complejo y vario el campo de la literatura que se nos brinda!) y educarlo afectivamente, para que su postura ante la obra pase del interés al goce, de la búsqueda a su propia identidad en el personaje, a la contemplación estética y a la captación vivencial del mismo, de considerar la obra como evasión o como mera experiencia de vida, a valorarla como creación estética.

Es largo el camino y la meta generalmente —y digo generalmente porque he tenido la dicha de haber conocido alumnos que han llegado a ella en su Bachillerato— fuera de nuestro alcance, más allá de nuestras fronteras, en la Enseñanza Superior. Pero a nosotros nos corresponde encaminar hacia ella, y sin nuestro trabajo el alumno por sí mismo no pasará a grados superiores. Es más, llegada cierta edad, dejará de leer.

No es cosa sólo de la enseñanza en el Bachillerato. La escuela debe encauzar al alumno, y cuanto antes mejor. Cuando digo adolescente, naturalmente que no me refiero a los quince años. Desde los diez comienza el cambio de postura en la lectura. Sabido es que ésa es la edad del Robinson. Y he dicho que desde ese momento se deben suministrar a los alumnos libros atractivos que los hagan entrar en la lectura adulta. Esa graduación parte de ahí —5.º y 6.º cursos de Básica— y madura hacia los 17 años. Pero los textos «pasarela», las lecturas adecuadas a ese paso, son algo distinto en una edad o en otra. Los caracteres generales que hemos dicho valen lo mismo. Los títulos concretos de obras, no.

¿Qué procedimientos usaremos?

Brevemente voy a apuntarlos. No me he propuesto en este artículo describirlos con detalle: mi objetivo es llegar a unas conclusiones útiles que nos animen a seguir las y nos pongan en marcha.

## 6. ACCESO DEL ADOLESCENTE A LA LITERATURA DEL ADULTO

### 6.1. Supuestos previos.

No cabe duda, se deduce de cuanto llevamos dicho —y además no me lo he inventado yo sino que otros lo han afirmado<sup>71</sup>—, el alumno debe comenzar leyendo aquello que le es de agrado por su edad y gustos. Es útil la *ficha literaria* al comenzar el curso, en la que, con sinceridad, nos diga lo que ha leído. Estas fichas exigen una interpretación por parte del profesor: no siempre son sinceras, pero en

---

71. Cfr. JESUALDO, Jacqueline HELD, Enzo PETRINI y otros.

sus omisiones y en sus falsedades también revelan las carencias del lector. Posteriormente hay que suministrar obras. ¿Cuáles?. Los libros «pasarela» de que venimos hablando. Habrá a quien le guste el teatro y quien solicite poesía lírica, pero a la mayor parte le vendrá mejor la novela. Interesa consultar a los alumnos sobre los libros que desearía leer y partir de lo más solicitado que tenga un mínimo de dignidad. Hay que aspirar a un presupuesto adecuado para este fin. Es el libro un instrumento tan imprescindible como la tiza, el encerado, los mapas o los útiles del laboratorio o del gimnasio. Da resultado, ante la carencia, la aportación voluntaria de libros de los solicitados por parte de alumnos generosos que los tengan en casa y los traigan en préstamo, aunque es peligroso por el deterioro inevitable. Mejor resultado da en estos casos de escasez la aportación económica de cada alumno para adquirir un número de libros variados para la clase, que se leerán por rotación. Al final del curso se sortean entre los alumnos que han contribuido.

¿Y la elección?. Jacqueline Held, autora a la que por su interés, tantas veces vengo citando, nos advierte: «¿El papel del educador (en el más amplio sentido —padre, docente, bibliotecario, animador—) es abandonar al niño a sus incomprendiones y a sus mezquindades?. Quede claro que se trata de proponer, no de imponer, que el entusiasmo es comunicativo, que siempre es más fácil ayudar a otro —niño o adulto— a comprender la obra que a uno le gusta más que aquella que nos deja indiferentes»<sup>72</sup>.

Efectivamente, no hemos de abandonar a sus gustos a nuestros alumnos. Con un acervo de libros por ellos elegidos, pero que tengan ciertas cualidades meritórias, se puede comenzar usándolos como textos «pasarela». A partir de ahí hemos de elegir el apropiado por valores estéticos o ideológicos para conseguir, como consecuencia, una motivación distinta en la lectura.

## 6.2. Procedimientos.

Como ya he dicho y repetido, no pretendo dar recetas infalibles, que por otra parte, todos conocen. Pero quiero citar gradualmente esos procedimientos conocidos, comenzando por los útiles en primer curso de Bachillerato o en 7.º y 8.º de E.G.B.. tampoco cito por orden de importancia o preferencia, pero sí quiero darles cierta prelación cronológica.

### *Brainstorming*

Un primer contacto con los lectores, muy útil para orientarse sobre su capacidad de penetración lectora y sobre sus gustos y cultura literaria (después de la ficha de lecturas que deben hacer al comienzo, que da una idea del lector muy páli-

72. Op. cit., p. 182.

da y a veces falaz por insincera) es el brainstorming. En su origen esta «tempestad de ideas» es un procedimiento par hacer opinar y hablar a todos y se recomienda para unas doce personas. Pero pueden intervenir muchas más. El que interroga debe retener la respuesta, pero no ha de intervenir hasta el final. Se lanza la pregunta y se recorre la clase admitiendo **todas** las respuestas, aunque sean contradictorias. Se obliga a todos a escucharse mutuamente. Al final, se hace una síntesis, los errores se corrigen, si los hay, —se entiende la información comprobable, no los juicios de valor no coincidentes con el nuestro por disparatados que sean: esos deben darse por acertados hasta una maduración posterior— y se sientan las bases para otra nueva pregunta. Al final, se abandona el procedimiento para dar paso a la discusión de modo espontáneo, y hasta puede surgir el deseo de una relectura en clase.

Naturalmente, el brainstorming exige que todos los alumnos hayan leído el mismo libro. Pero también puede establecerse cuando lo ha leído un número suficiente de ellos. Así se puede incitar a los demás a leerlo, y se logra que lo hagan con cierto espíritu crítico, ya que han oído opiniones contradictorias o positivas sobre él. Es un fracaso si no se acierta con el libro elegido y es uno de los que cosechan un rechazo general. O bien no se logra formular preguntas que hagan despertar la conciencia crítica del lector o que engendren respuestas que se presten a la polémica. También puede hacerse sobre una obra leída en clase. En este caso no ha de ser al comienzo del curso, sino cuando los libros «pasarela» vayan siendo sustituidos por los clásicos o modernos de adultos, porque pueden servir para presentar como atractiva y objeto de discusión y aprecio una obra de lectura adulta.

#### *La ficha.*

Tiene la ventaja de permitir respuestas más reflexivas y de poder abarcar a un público más amplio. Hay quien la sitúa en la biblioteca y la entrega para que se devuelva rellena con el libro prestado. Como aquí de lo que quiero tratar es exclusivamente de la dirección de la lectura en el primer curso de Bachillerato o en 7.º y 8.º de E.G.B. para lograr el acceso de los muchachos a una lectura de adultos, la ficha no debe ser procedimiento exclusivo, porque resulta fría y, generalmente, los alumnos la rellenan rutinariamente, como un requisito que hay que cumplir sin ningún interés, y, naturalmente, en ese caso, carece de utilidad.

Adjunto tres modelos de fichas. Todas se refieren a obras de relatos (teatro o novela).

**Modelo 1.º**

(Anverso)

Título .....

Autor .....

Editorial .....

Argumento (sólo en siete líneas)

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

(Reverso)

Comentario (Hazlo ampliamente aparte)

- 1.º ¿Qué se propone el autor? (divertir, enseñar algo, etc.).
- 2.º ¿De qué medio se vale para ello?
- 3.º ¿En que te basas para opinar así?
- 4.º Elige los personajes más interesantes de la obra.  
    Di por qué te han parecido dignos de interés.
- 5.º Describe cómo es el carácter de los dos más importantes.
- 6.º Señala que descripciones hay en la obra mejor hechas.
- 7.º ¿Cómo te ha parecido esta obra?
- 8.º ¿Por qué la juzgas así?
- 9.º ¿Para qué te ha servido esta lectura?



## Modelo 2.º

Elementos que debes tener en cuenta al leer una obra literaria.

### I CONTENIDO

- A) **Título:** su sentido y función.
- B) **Argumento:** resúmelo brevemente.
- C) ¿Cual es la idea o sentimiento dominante?
- D) Elementos:
  - a) Estudio de los personajes.  
(Caracterización física y psicológica de los más importantes).
  - b) Ambiente: escenario y época. (Dónde y cuándo suceden los hechos).

### II FORMA

- A) Estructura y composición.
  - a) ¿Hasta dónde llega la presentación o planteamiento?
  - b) ¿Cuándo comienza el nudo?
  - c) ¿Cuándo se llega al punto culminante?
  - d) ¿Cómo termina la obra, es decir, cuál es su desenlace?
- B) El lenguaje y sus particularidades.
- C) Opinión personal sobre la obra.

## Modelo 3.º

(Anverso)

Autor ..... Título .....

Nombre del lector ....., curso ....., edad .....

¿Te ha interesado el libro? .....

¿Por qué? .....

¿Qué personaje te ha interesado más? .....

¿Por qué? .....

Género literario a que pertenece .....

Escribe el párrafo que te haya parecido más bellamente escrito .....

.....

.....

.....

(Reverso)

Escribe el párrafo que haya despertado en tí pensamientos más nobles

.....

.....

.....

¿Has aprendido algo nuevo? .....

.....

¿Cómo hubieras tú terminado el libro? .....

.....

¿Algún párrafo o parte del libro te ha molestado? .....

.....

Resumen en tres o cuatro líneas el argumento .....

.....

.....

.....

**La lectura creadora.**

Este procedimiento, que yo sepa, se ha utilizado siempre con obras clásicas de adultos. Creo que sería interesantísimo emplearlo con las del gusto del alumno que tengan alguna calidad, alternándolas con las consagradas. Sería un modo muy bueno de ayudar a acceder a los muchachos a la lectura del adulto. No procura la lectura crítica, sino la formación de la personalidad del lector, su preparación para la vida. Pero soy testigo de que logra la creación de obras literarias por

parte de los alumnos y la postura crítica ante la lectura<sup>73</sup>. Es una invención de M.<sup>a</sup> Hortensia Lacau, experimentada en muy diversos centros de grado medio y explicada detenidamente y con numerosos testimonios de sus resultados en un precioso libro, enormemente sugeridor<sup>74</sup>. A tal libro remito a los lectores en la seguridad de que han de encontrar un amplio campo de iniciativas y sugerencias interesantes.

El método es ideal para 1.<sup>er</sup> curso. En 2.<sup>o</sup> y 3.<sup>o</sup> llevaría mucho tiempo y además no parece necesario si los alumnos están ya iniciados en la lectura de obras de adultos. La autora juzga que el desamor a la lectura no depende ni de los muchachos ni de las obras clásicas, sino de cómo se lee. En general, los alumnos no están enseñados a leer con profundidad. «Era preciso —nos dice— convertir al lector adolescente en colaborador, personaje, creador de proyectos completivos vinculados con la obra, polemista comprometido, testigo presencial, relator de gustos y vivencias, etc. En una palabra, establecer la vinculación emocional entre el adolescente, centro de su mundo, y el libro que leía»<sup>75</sup>. No es pertinente a este artículo explicar el método, que ya está publicado. Sólo resumiré que se trata de organizar la clase para que efectúe unos trabajos escritos individuales acerca de temas en los que el juicio y la imaginación del lector corren paralelos, pero de forma que cada cuatro alumnos realicen el mismo tema y que nunca se repitan. Elijo algunos de estos temas: Sobre **Doña Inés** de Azorín: «Relatar la historia hasta un punto y cambiar el desenlace respetando el espíritu de la novela»; «Conversación de doña Inés con la tía Pompilia»; «Si yo hubiera sido doña Inés... (o Diego)»; «Doña Inés ya viejecita, cuenta su historia»; etc. Sobre **Prohibido suicidarse en primavera** de Alejandro Casona: «Visita al hogar de los suicidas para entrevistarlos y dar una impresión del ambiente»; «Soy el autor y cuento cómo se me ha ocurrido escribir esta obra»; «Saco un personaje de la obra y lo incorporo a mi vida».

Como antes he apuntado, mi experiencia me permite asegurar que se consigue un conocimiento más profundo del alumno, que se fomenta fundamentalmente la capacidad creadora y que los alumnos logran creaciones literarias a base de los temas propuestos o con otros que realizan espontáneamente; que el método introduce, aunque sea someramente, pero sí de modo muy natural, en la crítica literaria, y, sobre todo, que se crea un ambiente de satisfacción en la lectura y de simpatía por las obras literarias como no se consigue con otro.

---

73. V. PÉREZ MONTERO, M.<sup>a</sup> de la Concepción. *El método de la lectura creadora según M.<sup>a</sup> Hortensia Lacau. Su aplicación en B.U.P.*. «Aula Abierta», revista del ICE de Asturias, n.º 15, pp. 36 y ss.

74. LACAU, M.<sup>a</sup> Hortensia. *Didáctica de la lectura creadora*, Kapelusz, Buenos Aires, 1966.

75. *Op. cit.*, p. 27.

Paralelamente yo les leía y comentábamos en clase obras semejantes (por ejemplo, para «Fuenteovejuna», «El alcalde de Zalamea») con el fin de hacerles notar aspectos aplicables a los mismos temas que desarrollaban, y que, naturalmente, leíamos y comentábamos en clase.

Hay una segunda parte del procedimiento que consiste en que el mismo alumno proponga tres temas análogos a los desarrollados en clase o de su invención, elija uno justificando su elección, y lo desarrolle<sup>76</sup>.

### *El libro-forum<sup>77</sup>*

También muy buen procedimiento en primer curso y en E.G.B. Se da un libro a un grupo de unos doce alumnos, aunque nada impide que sean más. La condición es que en el fórum no debe intervenir quien demuestre no haber leído la obra. Esto estimula a leer. Previamente se dan unas orientaciones para que los chicos atinen a profundizar mejor. Una vez leída la obra, se establece el diálogo sobre las cuestiones clave de la misma. A veces queda por decir algo importante: se puede entonces aprovechar el final de las intervenciones para sugerir el aspecto en forma de pregunta «¿No habéis notado...?» «¿qué os parece de...?». Es el momento cumbre del coloquio y lo que entonces se dice alumbra a los próximos lectores mejor el camino. Los restantes alumnos escuchan y pueden hacer observaciones al margen de la obra, pero en casos excepcionales. En general, se interesan por leerla si se ha preparado bien el libro-forum y se ha suscitado la discusión sobre algunos puntos, sobre todo si se refieren a la interpretación del mensaje<sup>78</sup>).

Hay otros procedimientos para estimular la lectura, pero son más propios de 2.º, 3.º o C.O.U.. Así, el trabajo en grupos sobre las obras, desarrollado por escrito, a veces hasta con ilustraciones gráficas pertinentes (por ejemplo, fotografías logradas en los lugares donde la obra se desarrolla, gráficas o planos, etc.), y expuestos en clase oralmente por algunos miembros del grupo y con intervención de los otros equipos en forma de philips 66.

---

76. En el III SIMPOSIO DE LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS PARA PROFESORES DE BACHILLERATO, celebrado en Oviedo del 22 al 24 de abril de 1982, M.ª Teresa OLIVERA SANTOS, Catedrática del instituto «Claudio Moyano» de Zamora, presentó una comunicación sobre varias experiencias de aplicación de este método o de inspiración en él. Vide los trabajos del Simposio impresos en Oviedo en 1982, pp. 244-245.

77. El libro-fórum lo tenemos muy bien explicado por GÓMEZ DEL MANZANO Mercedes. «Libro fórum para adolescentes y jóvenes» en *El libro y la lectura en la educación* (cit. en la nota 37 de este trabajo), pp. 237 y ss.

78. Muy variadas y sugeridoras ideas para interesar a los niños en la lectura las tenemos en la obra de FAHRMANN, Willi y GÓMEZ DEL MANZANO, Mercedes, *El niño y los libros. Cómo despertar una afición.*, S.M., Madrid, 1979, y en la de DÍAZ PLAJA, Aurora, *Cómo atraer al lector*. Breviarios de la Biblioteca Pública Municipal, n.º 5. Servicio Nacional de Lectura. Madrid, 1964.

Pero nada de esto resulta realmente eficaz en los cursos superiores, si antes, en primero, no se ha logrado una lectura atenta, profunda y gratificante de las obras literarias por parte de los muchachos.

## 7. CONCLUSIONES

A pesar de lo que acabo de exponer en el capítulo anterior, no son procedimientos lo que interesa: cada profesor sabe encontrar los suyos y en muchas ocasiones no le sirven los de los demás.

Lo que yo busco en mis lectores es la ACTITUD basada en el convencimiento de quien ha descubierto la raíz del problema y se sabe dueño de su solución. Quisiera haber demostrado tres cosas:

1.º) A la obra literaria adulta no puede llegar un niño ni un adolescente si no se le adiestra con paciencia y cautela, aprovechando la razón antropológica más elemental del aprecio por la lectura que mueve al joven, para llevarlo al placer estético ante la obra literaria.

Está claro que tal cambio es previo al estudio de la literatura consagrada por la práctica y exige un acopio de libros juveniles, comentados y estudiados.

2.º) Por esta misma razón, el comentario de obras completas debe ser anterior al de textos fragmentarios, que no despiertan interés ni vibración en el adolescente no preparado porque exigen una actitud estética en los lectores, hija de una formación previa. El comentario de pequeños textos narrativos fragmentados y líricos no pertenece, por tanto, a primer curso de Bachillerato, al menos, como exigible a los alumnos.

3.º) El fracaso del estudio de la literatura en 2.º curso, que muchas veces acarrea como secuela el fracaso en los cursos superiores, se debe a la ausencia de formación adecuada de los lectores, fundamentada y seria, en los cursos anteriores (1.º y E.G.B.).

Oviedo, octubre 1984

