Puertas a la lectura, n.º 15-16

Abril, 2002

"Lectura y Patrimonio cultural"

ÍNDICE:

1.- *A escolarição compulsória da literatura infantil brasileira.* Paulo Becker.

2.- *Fundación Alonso Quijano para el fomento de la lectura*. Raúl Cremades (Presidente)

3.- *Tendencias actuales de la literatura infantil y juvenil*. Lola González Gil.

4.- *Os cinco e a avó tita.* Ana Paula Guimaraes.

5.-*La lectura dialectal*. Jerónimo de las Heras Borrero.

6.- *Aprendizaje digital, lectura y patrimonio en la sociedad de la información*. Miguel Ángel López Alonso y Aitana Martos García.

7.- *La imagen de los españoles en el arte del siglo de Oro*. Pedro Luis Lorenzo Cadalso.

8.- *Las leyendas de Vírgenes de las Nieves*. Eloy Martos Núñez.

9.- *Los juegos de cartas como parte del patrimonio cultural verboicónico y su aplicación en la escuela.* Juan José Matilla.

10.- *La obra de arte al servicio de la transmisión de ideas: los orígenes del retablo y su programa litúrgico*. Vicente Méndez Hernán.

11.- *O rato da cidade e o rato do campo viajam pela Europa.* Maria Margarida Morgado.

12.- *Los cuentos de tradición oral murcianos y extremeños.* Pascuala Morote Magán y Juan Rodríguez Pastor.

13.- *Lectura: comunicación en libertad*. Gerardo Palomo.

14.- *"Histórias tradicionais portuguesas contadas de novo", de Antonio Torrádo – algumas intertextualidades com o património dos contos tradicionais.* Maria da Natividade Pires.

A ESCOLARIZAÇÃO COMPULSÓRIA DA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

Paulo Becker, poeta, ensaísta e professor da UPF.

O presente artigo resulta de uma pesquisa feita sobre o trabalho com obras literárias infanto-juvenis nas escolas de Ensino Fundamental (da primeira à oitava séries) de Passo Fundo (RS), no sul do Brasil. Verificou-se que obras eram indicadas, que trabalhos eram solicitados aos alunos a partir das leituras feitas e qual o papel dos suplementos didáticos na escolarização da leitura dessas obras. O texto a seguir se divide em três momentos: primeiro, aborda a relação que se estabelece entre escola e literatura infantil no Brasil; depois, mostra como as escolas públicas e particulares do Ensino Fundamental, em Passo Fundo, buscam envolver os alunos com a leitura literária; finalmente, analisa uma amostra dos suplementos didáticos que vêm encartados nas obras literárias infantis, procurando verificar se esses suplementos conduzem a uma escolarização adequada das referidas obras.

Escola e literatura infantil brasileira

A relação de subordinação da literatura infantil à escola é antiga, encontrando-se já prenunciada no caráter preceptoral que Charles Perrault, tido como inaugurador desse novo gênero, no século XVII, imprimiu a algumas narrativas tradicionais. Ao longo do século XVIII, verifica-se uma articulação importante entre a classe burguesa, a escola e a literatura infantil. Assumindo gradativamente um poder político coerente com a sua capacidade econômica, a burguesia vê-se em condições de impor sua cultura e seus valores, e a escola mostra-se uma instância privilegiada para isso. E a literatura infantil, no âmbito escolar, é uma ferramenta poderosa, visto que não apela apenas à razão ou disciplina dos aprendizes, mas é capaz de equacionar seus mais recônditos conflitos e, ao mesmo tempo, modelar um significado para as suas existências através de representações sensíveis. Assim, como observa Regina Zilberman, “a literatura infantil transformou-

se num instrumento que, aliado à pedagogia nascente, procurou converter cada menino no ente modelar e útil ao funcionamento da engrenagem social".[1]

Apesar da importância social que a literatura infantil assume desde então, sua definição não é, entretanto, até hoje, matéria de consenso. Por muito tempo ficou tacitamente acordado entre escritores de obras infantis, pais e professores, que mereceria a chancela de literatura infantil qualquer obra que estes últimos considerassem, geralmente por critérios de natureza moral, apropriada à leitura dos pequenos. Nesse sentido, a definição de literatura infantil ficou por muito tempo circunscrita à área da pedagogia, e apenas na segunda metade do século XX passou a ser também uma questão encampada pela teoria da literatura. Como procuramos mostrar em outra parte [2], essa definição do gênero é problemática, por não se apoiar sobre um modo de representação específico a determinado tipo de obras, mas sobre as particularidades cognitivas e emocionais de seu público-alvo. Contudo, fica evidente que a obra tida como infantil deve produzir representações cujo ponto de vista se amolde ao modo como a criança percebe e compreende o mundo, de forma a não sujeitá-la a uma visão adulta e racionalizada da existência.

No Brasil, o surgimento dos primeiros textos de autores nacionais voltados ao público infantil deu-se apenas em fins do século XIX, e numa relação algo promíscua com a instituição escolar. Segundo Lajolo, um dos iniciadores do gênero no país, Olavo Bilac, publicou, sozinho ou em parceria com Coelho Neto ou Manuel Bonfim, nada menos de sete títulos infantis ou didáticos entre 1899 e 1911. Ocorre que Bonfim era, nessa época, diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, e Bilac fora nomeado inspetor escolar por intermédio daquele. Ambos possuíam "a faca e o queijo na mão: além de uma edificante tarefa patriótica, uma promissora fonte de renda, assegurada pela facilidade com que seus livros seriam adotados."[3]

Essa situação perduraria ao longo das décadas seguintes, embora a maioria dos autores infantis não se encontrasse na situação privilegiada de Bilac. A escolarização da literatura infantil se dava, de qualquer forma, na própria gênese da obra, visto que os autores escreviam seus livros com um olho no público infantil, e outro nas autoridades educacionais que poderiam abrir-lhes as portas das escolas, ambiente privilegiado ou, freqüentemente, único em que tais obras eram lidas. O

---

[1] Zilberman, "O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil", em Khéde (org.), *Literatura infanto-juvenil*: um gênero polêmico, p. 18.
[2] Becker e Hein, "Literatura infantil: conceito, funções e características", em Rösing (org.), *Do livro ao CD-ROM*, p. 11-23.
[3] Lajolo, *Usos e abusos da literatura na escola*, p. 53.

próprio Monteiro Lobato, renovador da literatura infantil brasileira, não deixou de perceber esse fato, e enviou gratuitamente exemplares de um livro seu a todas as bibliotecas escolares de São Paulo, o que não apenas ajudou a formar um público leitor cativo para suas obras como lhe valeu, posteriormente, a compra de uma tiragem de mais de trinta mil exemplares de um livro seu pelo poder público.

Na segunda metade do século XX, especialmente nos anos 60 e 70, a literatura infantil brasileira experimentou seu maior surto editorial, com a melhoria e ampliação das tiragens das obras e a multiplicação dos autores dedicados a este gênero. Isso deveu-se, por um lado, ao aceleramento da industrialização do país, que fortaleceu a burguesia urbana e estimulou o consumo de bens pouco duráveis. Por outro lado, foi uma conseqüência direta das reformas do ensino, que aumentaram a faixa de escolaridade obrigatória e sugeriram a adoção, nas escolas, de textos de autores nacionais. Apesar de tudo, o quadro de dependência da literatura infantil à escola não se alterou significativamente, como observam Lajolo e Zilberman:

> *Vários indícios parecem confirmar que a literatura infantil brasileira mais recente incorporou em diferentes níveis sua destinação pedagógica. No nível externo – o de sua circulação – ela se beneficia da legislação que recomenda sua adoção; seu acervo é divulgado diretamente nas escolas, seu* marketing *visa diretamente o professor e já se tornou familiar, na sala de aula, a figura do autor visitante que discute com os alunos os textos seus previamente adotados naquela classe.*
>
> *Destinação pedagógica idêntica é indicada pela inserção, em grande número de livros infantis contemporâneos, de sugestões para seu aproveitamento escolar.*[4]

A se lamentar, nesse caso, é especialmente o fato de que, como observam as autoras citadas, tanto os escritores das obras como as escolas vêem a literatura infantil basicamente como um agente civilizador e educativo, desconhecendo ou não colocando em destaque a natureza estética dessa literatura.

A leitura de uma obra literária, seja ela infantil ou não, pressupõe uma atividade antes ativa que passiva. O leitor, mais que mero decodificador do texto, torna-se um re-construtor do universo ficcional instituído pela obra. Como já mostrou Roman Ingarden, toda obra literária é antes de mais nada um conjunto de esquemas, ou direções gerais, que o leitor deve tornar realidade[5]. Cada leitura opera, portanto, uma particular concretização da obra, sempre distinta, ainda que minimamente, de qualquer outra. Pode-se dizer, em outros termos, que a obra fornece um conjunto de "pistas", que

---

[4] Lajolo e Zilberman, *Um Brasil para crianças*, p. 174.
[5] Ingarden, *A obra de arte literária*.

vão desde os pressupostos do gênero no qual ela se inclui até os aspectos esquematizados através dos quais ela representa o mundo. Essas “pistas” orientam a concretização da obra pelo leitor, mas deixam, sempre, um sem número de lacunas ou pontos indeterminados que devem ser igualmente preenchidos por esse para que se integralize o universo ficcional e se alcance o significado da obra. Pode-se dizer que qualquer concretização contém sempre, ao mesmo tempo, menos e mais do que há na obra. Menos, porque nenhuma concretização esgota todas as potencialidades da obra. Mais, porque todas as concretizações preenchem aspectos e pontos de indeterminação que a obra deixara em aberto.

São as concretizações que irão proporcionar aquilo que, de um modo metafórico, se pode denominar a vida da obra. Esta vida se manifesta de dois modos. Primeiramente, pela multiplicidade das concretizações que uma mesma obra suscita, basicamente uma diferente para cada leitor. Em segundo lugar, pelas transformações decorrentes de concretizações sempre novas. Nesse sentido, se incluem não só as transformações que um mesmo leitor pode introduzir em sua concretização da obra, numa segunda leitura, como também aquelas que uma época cultural pode introduzir na concretização que a época anterior havia instituído para uma obra dada. De qualquer modo, as leituras que a obra já teve influem de maneira positiva ou negativa nas novas leituras, que continuamente vão recuperando e modificando a obra literária.

A margem de participação e/ou de liberdade do leitor na construção do significado vai variar de acordo com a natureza da obra. Haverá, como nota Umberto Eco, obras mais “abertas”, que solicitam por si mesmas maior intervenção do leitor, e outras mais fechadas, que buscam guiar ao máximo a leitura e interpretação[6]. Entretanto, a obra em si mesma, qualquer que seja ela, e por mais autoritário que seja seu autor, mostra-se incapaz de instituir um significado fechado e único. Isso só se torna possível a partir da concorrência de outras instâncias. Assim, pode-se verificar a interpretação consagrada e cristalizada que certas obras assumem no âmbito da crítica e da história literárias, no universo acadêmico; e, dado ainda mais preocupante, porque envolve seres menos preparados para defenderem suas próprias intuições e/ou percepções, a interpretação “correta” das obras literárias que os leitores infantis ou infanto-juvenis recebem dos professores (muitas vezes retirada por estes de suplementos didáticos, e não construída a partir da própria interação com o texto literário).

O trabalho com obras literárias infantis no Ensino Fundamental brasileiro

Buscando verificar de que forma os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental do município de Passo Fundo promovem a escolarização das obras literárias infanto-juvenis, aplicamos um questionário a trinta professores. Desses, dez pertenciam a escolas particulares, dez a escolas municipais e dez a escolas estaduais. Foram entrevistados sempre dois professores por cada escola sorteada para visitação: um professor do currículo por atividades (da 1ª à 4ª séries) e um professor do currículo por área (da 5ª à 8ª séries).

Quanto ao perfil dos professores pesquisados, verificou-se que os professores do currículo por áreas possuem uma formação maior do que os do currículo por atividades, além de desempenharem há mais tempo a função de professor e de possuírem uma carga horária semanal mais dilatada. Estes dados evidenciam que o professor do currículo por áreas acaba fazendo do magistério seu projeto de vida, investindo na continuidade de sua formação (um terço entre os professores pesquisados fizeram pós-graduação). Por outro lado, também pode-se perceber que a remuneração desses professores continua defasada, obrigando-os a assumirem uma carga horária semanal que extrapola os limites do humanamente digno e possível (um terço possui mais de quarenta horas, o que significa trabalhar com nove, dez ou mais turmas diferentes toda semana, três turnos por dia).

Os professores pesquisados solicitam um número significativo de leituras de obras literárias infanto-juvenis. Dos trinta professores, treze solicitam a leitura de uma obra por semana, cinco solicitam essa leitura quinzenalmente, sete a solicitam mensalmente, dois a solicitam a cada dois meses, dois a solicitam a cada semestre e apenas um informou não fazer esse tipo de solicitação.

A solicitação de leitura se dá de diferentes formas, e um mesmo professor ora procede de um jeito, ora de outro. Nove professores informaram que indicam com freqüência uma obra específica a ser lida pelos alunos, dez fornecem um conjunto fechado de obras entre as quais os alunos deverão escolher alguma e dezesseis deixam a escolha da obra a critério de cada aluno. Como outros encaminhamentos, os professores colocaram: a indicação de obras relacionadas a um tema que esteja sendo desenvolvido nas aulas; a condução dos alunos à biblioteca; a solicitação feita a partir da leitura de um trecho da obra em sala de aula, pelo professor; a solicitação de leitura feita pelo nome do autor, e não por um título específico; o rodízio, entre os alunos, de um conjunto

---

[6] Eco, *Lector in fábula*, p. 41-42.

de obras pertencentes ao professor; e, finalmente, a solicitação vinculada a elaboração de uma ficha de leitura.

Quando os professores indicam uma obra específica, fazem-no também a partir de diferentes motivos ou estímulos. Oito professores admitiram a interferência de seu gosto pessoal na escolha da obra indicada, dois informaram levar em conta a indicação de colegas da mesma área, três acatam sugestões da bibliotecária, três são atingidos pelos catálogos e material publicitário distribuídos pelas editoras e apenas duas informaram guiar-se pelas sugestões de especialistas que publicaram livros sobre interesses de leitura na infância e adolescência. Como outros fatores que influem na escolha da obra a ser indicada aos alunos, os professores colocaram: o conteúdo a ser desenvolvido nas aulas; o gosto dos alunos; a faixa etária dos alunos; a qualidade artística e a diversidade de gêneros das obras a serem lidas.

A partir das leituras realizadas, os professores desenvolvem as seguintes atividades: 25 pedem aos alunos para contar a história lida aos colegas da turma; nove propõem que os alunos criem uma propaganda para o livro lido; dezesseis solicitam aos alunos para que dramatizem a história lida; dezenove sugerem que os alunos comparem a história do livro com a vida real; 21 aproveitam para desenvolver com os alunos a produção de textos narrativos; nove procuram articular os textos lidos com o estudo de aspectos gramaticais da língua. Foram informadas ainda outras atividades: quatro professores pedem aos alunos para fazerem um desenho a partir do livro lido; um disse que estimula a troca de livros entre os colegas, após a leitura concluída; um informou que seus alunos realizam montagens e colagens a partir da história do livro; e um estimula os seus alunos a registrarem, em uma espécie de diário de leituras, as suas impressões sobre cada obra lida ao longo do ano.

Dos trinta professores, quatorze valem-se dos suplementos didáticos que acompanham as obras literárias infantis para desenvolver trabalhos com os alunos, sendo que quatro professores utilizam esses suplementos com freqüência e dez os utilizam às vezes. Dezesseis professores informaram que não utilizam os suplementos didáticos.

O uso do suplemento didático distribui-se igualmente entre os professores do currículo por atividades e do currículo por áreas. Em cada nível de ensino, dois professores informaram usá-lo freqüentemente e cinco utilizam-no às vezes.

Entre os quatorze professores que utilizam os suplementos didáticos, nove consideram-nos bons e três consideram-nos regulares. Nenhum professor assinalou, coerentemente, a alternativa "fracos", que também constava no questionário, pois isso desqualificaria sua própria prática pedagógica.

Constatou-se uma relativa uniformização das atividades desenvolvidas a partir das leituras de obras literárias infanto-juvenis. Entre os professores pesquisados, mais de dois terços solicitam, após a leitura da obra, práticas como o resumo da história ou a criação de novas narrativas, funcionando a obra lida como modelo. Essa padronização da prática pedagógica, se por um lado apresenta suas raízes no modo tradicional de escolarização da literatura infanto-juvenil, por outro lado encontra um reforço na existência dos suplementos didáticos que acompanham as obras infanto-juvenis, já que esses suplementos apenas reforçam esses procedimentos tradicionais de escolarização da literatura.

Esse fato se torna ainda mais preocupante se confrontado com o pequeno número de professores (dois no universo pesquisado, ou seja, menos de 10%) que orientam suas indicações de leitura a partir de pesquisas feitas por especialistas na área da literatura infanto-juvenil. Os demais professores indicam as obras por critérios discutíveis, que vão desde o gosto pessoal até a escolha induzida pelo *marketing* das editoras. Esse tipo de encaminhamento já distorce a atividade na sua origem, dificultando que se realizem práticas mais produtivas e emancipatórias a partir da leitura das obras literárias infanto-juvenis.

Finalmente, constatou-se que praticamente metade dos professores vale-se dos suplementos didáticos diretamente em sua atividade pedagógica, o que torna imperativo um estudo mais aprofundado da natureza e função desses suplementos, que já se converteram em uma espécie de apêndice natural das obras infanto-juvenis publicadas contemporaneamente no Brasil.

Análise dos suplementos didáticos das obras literárias infanto-juvenis

A inclusão de um material didático, em forma de encarte, na obra literária infantil tornou-se uma prática tão generalizada dentro das editoras, com fins a tornar seus livros mais atraentes para os professores, que o próprio autor já não possui qualquer poder de decisão quanto a isso. É significativo que Joel Rufino dos Santos, autor consagrado de obras infanto-juvenis brasileiras, em sua participação na VIII Jornada Nacional de Literatura, realizada em Passo Fundo, em agosto de

1999, condenou severamente a prática generalizada, por parte das editoras, de publicarem as obras dirigidas aos leitores novos (inclusive as suas) com suplementos de exercícios em anexo. Rufino não hesitou em caracterizar essa prática como uma forma de censura. Da mesma forma, o escritor e desenhista Ziraldo, quando presente à VII Jornada Nacional de Literatura, em setembro de 1997, já expunha sua preocupação com a metodologia relacionada à leitura da obra literária no ensino fundamental, e se dirigia nestes termos aos professores: "Não transforme ler e escrever num dever. Não peça para o aluno interpretar texto, porque uma frase tem quatro mil leituras, um livro tem um bilhão de leituras e cada criança é um ser individualizado e diferente. A criança não tem que ser pasteurizada."[7] O exagero da afirmação de Ziraldo é compreensível pelo intuito de sublinhar o caráter problemático ou mesmo nocivo de uma interpretação "dirigida" da obra literária, através da qual o professor, geralmente apoiado no material didático, nega, muitas vezes inconscientemente, a capacidade dos alunos de construírem um significado próprio a partir do texto. Uma vez que o aluno deve chegar às mesmas conclusões que o professor (ou os elaboradores do guia de leitura) sobre uma determinada obra, consideradas as mais "corretas", vai-se progressivamente tolhendo sua iniciativa e sua liberdade de propor significados para a obra a partir de sua própria experiência de vida e de leitura.

Apesar da insatisfação ou contrariedade de muitos autores de literatura infanto-juvenil, as editoras já publicam seus livros acompanhados de um material didático que facilite sua utilização em sala de aula, pelo professor. Analisamos 117 desses suplementos didáticos referentes a obras que os professores pesquisados informaram indicar para seus alunos do Ensino Fundamental. Esses suplementos distibuem-se entre as seguintes editoras: 32 da Ática, 14 da FTD, 58 da Moderna e 13 de outras editoras com apenas uma ou duas ocorrências cada. Esses dados já demonstram, por si, que a publicação e distribuição de obras infanto-juvenis se concentra em torno de poucas editoras de projeção nacional.

Quanto aos autores infanto-juvenis lidos nas escolas pesquisadas, demonstra-se uma concentração igual em torno de poucos nomes já consagrados pelo público. Baste o exemplo do autor com maior número de ocorrências, Pedro Bandeira, que apresenta nada menos de 23 títulos (2 pela Ática, 2 pela FTD e 19 pela Moderna), sendo responsável, sozinho, por praticamente um quinto das obras cujos suplementos foram analisados. As editoras, visivelmente, preferem apostar nos autores já conhecidos para assegurar um retorno nas vendas. Os professores, por seu turno,

[7] Hilgert e outros, *Formando uma sociedade leitora*, p. 128.

indicam a leitura desses mesmos autores, seja porque se deixam cooptar pelas estratégias de *marketing* das grandes editoras, seja porque preferem trabalhar com obras que satisfazem o gosto dos seus alunos e, muitas vezes, o deles próprios. Entretanto, autores dos mais prestigiados pela crítica especializada, como Monteiro Lobato ou Lygia Bojunga Nunes, encontram-se ausentes das salas escolares.

A estrutura dos suplementos didáticos que acompanham as obras infantis varia pouco entre as editoras. Conforme a faixa etária para a qual a obra é indicada, o número e tipo de perguntas feitas e as propostas de trabalho apresentadas nos suplementos são muito semelhantes. Nos 117 suplementos analisados, constam 1667 perguntas ou sugestões de atividade. Isso resulta numa preocupante média de 14,2 questões por suplemento, o que exige do leitor, muitas vezes, mais tempo para realizar as tarefas propostas do que para ler o próprio livro infantil ou juvenil. Este é o preço a ser pago pela literatura para ingressar na escola: tornar-se pretexto para a realização de exercícios, geralmente vinculadas aos programas de Língua Portuguesa.

Quanto ao tipo de exercícios e atividades propostas, verifica-se a seguinte distribuição no total dos suplementos analisados: 168 perguntas sobre o texto com respostas fechadas; 1030 perguntas sobre o texto com resposta discursiva; 226 perguntas sobre a opinião do leitor; 213 propostas de atividades variadas, a serem desenvolvidas a partir da leitura feita; e 30 sugestões de enviar uma correspondência ao autor da obra lida.

As 168 perguntas sobre o texto com resposta fechada geralmente solicitam que o leitor assinale a alternativa correta, que ligue as informações de uma coluna com as de outra ou que assinale verdadeiro ou falso diante de um conjunto de afirmações apresentadas. Para a resolução dessas questões, quase sempre é suficiente que o leitor tenha compreendido o texto (qual personagem realizou tal ação, em que lugar tal fato relatado ocorreu, etc.), sendo raro que ele precise fazer inferências a partir do texto lido. Deve-se registrar, aqui, que os 14 suplementos da FTD que foram analisados apresentam, no total, apenas uma pergunta fechada, o que indica um certo compromisso dos elaboradores dos suplementos didáticos dessa editora com o desenvolvimento de uma atitude mais investigativa e reflexiva por parte de seus leitores.

As 1030 perguntas sobre o texto com resposta discursiva podem ser subdivididas nos seguintes grupos: 51 que pedem a transcrição de trechos do texto lido; 824 que solicitam a simples busca de uma informação no texto; 155 que envolvem a compreensão do texto lido e, às vezes,

exigem a realização de inferências a partir do mesmo. É desastroso que se ocupe tanto tempo do leitor/aluno com atividades dessa natureza, que privilegiam uma leitura superficial do texto e a simples memorização do nome das personagens e da seqüência das ações do enredo.

Restam, enfim, as 226 questões que solicitam a opinião do leitor. Poderia residir aí a oportunidade de se aprofundar a discussão sobre o texto, de questionar sua verossimilança, sua qualidade artística, etc. Entretanto, o que se solicita são coisas bem diversas. Pergunta-se ao leitor, entre outras coisas, o que ele faria se estivesse no lugar de determinada personagem, que semelhanças ele vê entre a história lida e sua própria experiência de mundo, ou como reagiria a uma determinada situação da história lida. Qualquer que seja o caso, desloca-se o eixo para fora do texto lido, que passa a servir de mero pretexto para pesquisar as experiências e valores do leitor.

As 213 propostas de atividade amoldam-se à faixa etária do público-alvo de cada obra, indo desde a realização de um desenho ou a pintura de uma figura já pronta, nas obras dirigidas a crianças de 6 a 7 anos, até a dramatização da história (o gênero épico é dominante na literatura juvenil) nas obras destinadas aos pré-adolescentes. Entretanto, 72 propostas, ou seja, um terço do total, são de produção textual, o que põe em relevo a ligação entre a leitura das obras infanto-juvenis na escola e a disciplina de Língua Portuguesa. Assim como as anteriores, as demais atividades propostas pelos suplementos (confecção de cartazes ou propagandas sobre o livro lido, realização de pesquisas, elaboração de charadas, códigos ou jogos diferenciados, etc.) são semelhantes àquelas que os professores de Língua Portuguesa já realizam, pouco vindo a contribuir para a qualificação de suas aulas.

Pode-se concluir que a concepção teórica e metodológica subjacente à elaboração da quase totalidade dos suplementos didáticos analisados acarreta sérias conseqüências na formação dos leitores. Por um lado, transforma a leitura em exercício penoso, destituído de prazer, visto que o leitor aprende a coibir a própria imaginação para não se afastar da interpretação mais literal possível, com medo de errar. E essa privação do prazer acaba desestimulando a própria leitura posterior de outras obras. Por outro lado, desconhece a natureza simbólica da obra, enfatizada por Barthes[8], e nega sua pluralidade de significados. Em conseqüência, o conceito de literatura que se vai formando na mente do jovem leitor será necessariamente empobrecido e equivocado, e ele tenderá a tornar-se mais uma vítima do que Barthes chama de assimbolia, ou seja, se tornará progressivamente incapaz de reconhecer o caráter plural do signo literário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Crítica e verdade*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

ECO, Umberto. *Lector in fábula*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

INGARDEN, Roman. *A obra de arte literária*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1979.

HILGERT, José Gaston et al. (org). *Formando uma sociedade leitora*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

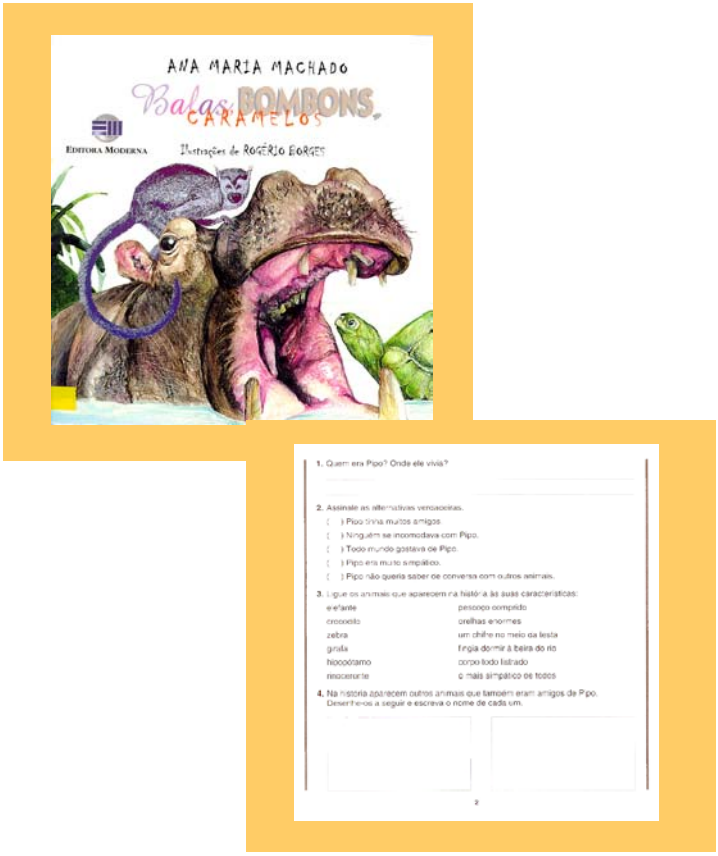
KHÉDE, Sônia Salomão (org). *Literatura infanto-juvenil*: um gênero polêmico. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LAJOLO, Marisa**.** *Usos e abusos da literatura na escola*: Bilac e a literatura escolar na República Velha. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para crianças*: para conhecer a literatura infantil Brasileira: história, autores e texto. São Paulo: Global, 1986.

RÖSING, Tania M. K. (org). *Do livro ao CD-ROM*: novas navegações. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

[8] Barthes, *Crítica e verdade*, p. 203-208.



Arquivo Mundo da Leitura/UPF

Fundación Alonso Quijano
para el fomento de la lectura

Raúl Cremades
Presidente de la Fundación

Las fundaciones son organizaciones sin ánimo de lucro que tienen afectado de modo duradero su patrimonio a la realización de los fines de interés general propios de cada una de ellas. En el caso de la Fundación Alonso Quijano, esta vocación a una permanente aportación al bien común se hace patente mediante la promoción de todo tipo de iniciativas culturales y educativas, pero especialmente de aquellas orientadas al fomento de la lectura. Además de facilitar el acceso a la información –y por tanto, la continua vigencia del patrimonio cultural de los pueblos-, y de potenciar la comunicación humana y el desarrollo del espíritu crítico, la lectura, entendida como hábito cultural, despierta la sensibilidad del individuo y le posibilita la experiencia del placer estético. La lectura es una actividad que puede hacer mejores, más libres y más felices a los seres humanos de cualquier edad y en cualquier circunstancia, como transformó en la ficción a un modesto hidalgo manchego llamado Alonso Quijano –del cual toma nombre nuestra Fundación- en el valeroso caballero andante Don Quijote de la Mancha, uno de los personajes más adorables, generosos e ingenuos de la literatura universal.

Aunque con frecuencia no se le reconoce la importancia que merece, la capacidad lectora es también un aspecto fundamental para el desarrollo del ser humano en sociedad. Cuanto mayor sea dicha capacidad en el conjunto de nuestra sociedad, mejor se podrán garantizar de manera concreta algunos de los derechos fundamentales que consagra la Declaración Universal de los Derechos Humanos, como el derecho a la educación, o a recibir informaciones y opiniones por cualquier medio de expresión. Mayor será también la posibilidad de preservar y potenciar el patrimonio cultural de los pueblos.

¿QUÉ PRETENDEMOS Y CÓMO CONSEGUIRLO?

La Fundación Alonso Quijano, una institución privada e independiente, fue creada el 27 de noviembre de 2000 en la ciudad de Málaga con la participación de un grupo de personas convencidas del importantísimo papel de la educación y la cultura en el desarrollo integral del ser humano. Según consta en sus estatutos, nuestra Fundación persigue los siguientes **fines:**

-El fomento de los hábitos individuales y sociales de lectura, así como el estímulo de la creación literaria, tanto en España como en el resto de países de habla española o con comunidades hispanohablantes.

-La contribución al mejor conocimiento y uso oral y escrito del idioma español y a la divulgación del patrimonio literario de la lengua española.

-El fomento de las relaciones culturales, educativas y artísticas de España con otras naciones, con especial atención a los países europeos, por razón de proximidad, y a los países de Iberoamérica, por razones de idioma, historia y cultura.

-La promoción y desarrollo de todo tipo de iniciativas culturales y educativas, así como las de investigación y el estudio en cualquiera de tales campos.

Para la consecución de estos fines, nuestra Fundación podrá llevar a cabo los siguientes tipos de **actividades**:

-La realización de campañas y actividades que persigan el fomento de la lectura, así como el apoyo a actividades docentes o de investigación orientadas a ese mismo fin.

-La organización de cursos, simposios, seminarios, congresos, conferencias, coloquios, exposiciones y cualquier otro tipo de reuniones sobre asuntos relacionados con sus fines fundacionales.

-El respaldo al trabajo emprendido por las bibliotecas ya existentes en España y el resto de países de habla española o con comunidades hispanohablantes, así como el apoyo a la creación de nuevas bibliotecas en dichos países.

-El apoyo y la colaboración con otras instituciones o fundaciones con fines similares a los nuestros.

-La edición y la promoción de publicaciones acordes con nuestros fines.

-La creación o concesión de ayudas para el establecimiento o mantenimiento de centros con fines semejantes a los nuestros.

-El patrocinio o mecenazgo de personas, organismos o instituciones que fomenten fines análogos a los nuestros.

-El apoyo y desarrollo de toda clase de iniciativas de interés general que acuerde nuestro Patronato, directamente o a través de terceros.

MIEMBROS DE LA FUNDACIÓN

Aquellas personas que impulsaron la constitución de la Fundación Alonso Quijano en noviembre de 2000 son las que desde entonces conforman su **Patronato Ejecutivo**, el órgano de gobierno y representación de la misma:

-*Raúl Cremades García*. Presidente del Patronato. Escritor y profesor en la Escuela Superior de Comunicación de Andalucía (ESCO).

-*Susana Guerrero Salazar*. Vicepresidenta del Patronato. Profesora del Departamento de Filología Española II y Teoría de la Literatura de la Universidad de Málaga.

-*Salvador Fernández Ferrer*. Vicepresidente del Patronato. Profesor y educador en el Colegio Unamuno de Málaga.

-*Amaya Bolinaga Altuna*. Vocal del Patronato. Profesora en el Colegio Cerrado de Calderón de Málaga.

-*Emilio Alejandro Núñez Cabezas*. Vocal secretario del Patronato. Profesor de los Cursos de Español para Extranjeros de la Universidad de Málaga.

Nuestra institución cuenta también con un grupo de personas de reconocido prestigio que colaboran con el Patronato en las tareas de gobierno y representación de la Fundación, y que conforman su **Consejo Asesor**:

-*Antonio Garrido Moraga*. Director del Instituto Cervantes en Nueva York y miembro de la Academia Norteamericana de la Lengua Española.

-*Antonio A. Gómez Yebra*. Escritor y crítico literario. Profesor de la Universidad de Málaga.

-*Fernando Jáuregui.* Periodista y escritor. Director del periódico digital "La canoa" (www.micanoa.com)

-*César Antonio Molina.* Escritor y crítico literario. Director del Círculo de Bellas Artes de Madrid.

-*Fernando Schwartz.* Escritor. Codirector y presentador del programa de televisión "Lo más Plus" de Canal Plus.

El **Comité de Estudios** de la Fundación está formado por una serie de profesionales de distintos ámbitos, todos ellos relacionados con el fomento de la lectura, que ponen a nuestra disposición los resultados de su tarea investigadora y su reflexión en torno a diversas áreas de estudio:

-Educación y lectura: la creación de hábitos lectores.
-Didáctica de la lengua y la literatura.
-Literatura infantil y juvenil.
-Bibliotecas y otros ámbitos de lectura.
-Lectura y nuevas tecnologías.
-Enseñanza del idioma español a hablantes de otras lenguas.
-Alfabetización y promoción cultural.
-Fomento de la lectura en medios de comunicación.

Entre los miembros de nuestro Comité de Estudios se encuentran:

-*Eloy Martos Núñez*. Catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Extremadura y coordinador del Seminario Interfacultativo de Lectura.

-*Julio Prieto Martínez.* Profesor de Literaturas Hispánicas de la Northwestern University de Chicago.

-*Carmen Ramos.* Maestra de Primaria y escritora. Creadora y coordinadora del proyecto de lecto-escritura infantil "La caja de las palabras mágicas".

-*F. Javier Velasco Mata*. Profesor del Departamento de Informática de la Universidad de Vigo.

-*Ignacio Irigoyen*. Escritor y abogado. Presidente de la ONG Bibliotecas Rurales Latinoamericanas con sede en Buenos Aires (Argentina).

-*Ángel Esteban.* Decano de la Escuela Superior de Comunicación de Andalucía (ESCO). Profesor de la Facultad de Letras de la Universidad de Granada.

AMIGOS DE LA FUNDACIÓN

Desde la creación de la Fundación Alonso Quijano han sido muchas las personas y entidades que, sensibilizadas con nuestros fines, se han interesado por nuestras actividades y han querido colaborar con nosotros de alguna manera: son los **Amigos de la Fundación**, colectivo reconocido por el Patronato como miembros de nuestra institución con derecho a ser informados de las actividades que llevemos a cabo y a acceder al servicio de préstamo de nuestro fondo de recursos para el fomento de la lectura. La inscripción como Amigo/a de la Fundación es gratuita y podrá llevarse a cabo a través de nuestro sitio web (**www.alonsoquijano.org**) o llamando a nuestro teléfono 952 20 60 66.

Los Amigos de la Fundación también podrán colaborar con nuestras actividades mediante mediante aportaciones periódicas o esporádicas. Dichas aportaciones podrán consistir en servicios (voluntariado), bienes y/o cantidades dinerarias. Las personas que colaboran con donaciones materiales pueden beneficiarse de un 20 % de desgravación fiscal, según se contempla en la Ley de Fundaciones y de Incentivos Fiscales a la Participación Privada en Actividades de Interés General.

ACTIVIDADES EN MARCHA

- **Colaboración con Bibliotecas Rurales Latinoamericanas**.

Según datos de la UNESCO correspondientes al año 2000, el analfabetismo sigue siendo un grave problema en los países con menos recursos. De los 875 millones de personas mayores de 15 años analfabetas que existen en el mundo, 42 millones de ellos viven en Latinoamérica y el Caribe, lo que constituye un 11,7% de su población total mayor de 15 años. Para contribuir a mejorar las infraestructuras de animación de la lectura en dicha zona, la Fundación Alonso Quijano prepara un convenio de colaboración con la ONG Bibliotecas Rurales Latinoamericanas, dedicada a la creación y gestión de bibliotecas en las zonas rurales de América Latina. Dicho convenio incluye una aportación dineraria anual de nuestra Fundación a Bibliotecas Rurales Latinoamericanas para colaborar con su fondo bibliográfico y/o sus actividades.

La creación de dicha ONG tiene su origen en la Asociación Bibliotecas Rurales Argentinas, creada en 1963 con el objetivo de colaborar en la transformación cultural del pueblo argentino, poniendo una especial atención a los sectores de población con menos recursos, mediante la creación y gestión de bibliotecas populares por todo el país.

En 1998 Bibliotecas Rurales Argentinas amplió su actividad a otros países de América Latina, creando la ONG Bibliotecas Rurales Latinoamericanas, que está presidida por el abogado y escritor argentino Ignacio Irigoyen. En la actualidad, dicha organización está integrada, además de por Bibliotecas Rurales Argentinas, por Bibliotecas Rurales Uruguayas, B.R. Brasileñas, B.R. Costarricenses, B.R. Ecuatorianas, B.R. Guatemaltecas, B.R. Hondureñas, B.R. Mexicanas y B.R. Salvadoreñas.

- **Creación de un fondo de recursos para el fomento de la lectura**.

La Fundación Alonso Quijano ha comenzado la creación de un fondo de recursos relacionados con el fomento de la lectura que pone a disposición de sus miembros, beneficiarios y de cualquier persona que solicite su inscripción como Amigo/a de la Fundación, en especial de aquellos colectivos más implicados en dicho fomento, como padres, educadores, trabajadores sociales, investigadores o profesionales de la comunicación y la literatura. En muchas ocasiones, la carencia de recursos didácticos adecuados hace que el esfuerzo y la preocupación de dichos colectivos por la animación a la lectura no puedan verse plasmados en actuaciones concretas y eficaces.

La Fundación está interesada en recopilar todos aquellos recursos que considere útiles para el fomento de la lectura y la creación literaria en cualquier sector de la población, tales como: libros, revistas, programas informáticos, aplicaciones multimedia, juegos didácticos, películas, audiovisuales, carteles, fotografías, etc.

- **I Campaña "Mejora con los libros".**

Esta campaña, cuya fase de ejecución directa comenzó el 5 de febrero de 2002, está organizada de manera conjunta por la Fundación Alonso Quijano y por el Área de Cultura del Ayuntamiento de Málaga. Consiste en la puesta en práctica de una serie de actividades enfocadas al fomento de la lectura en los menores hospitalizados en el Hospital Materno Infantil de Málaga, y se está llevando a cabo gracias a un convenio entre la Fundación Alonso Quijano, el Ayuntamiento de Málaga y el Complejo Hospitalario Carlos Haya.

Pretendemos ayudar a los niños hospitalizados a que ocupen de manera positiva su tiempo libre, y así contribuir en lo posible a hacerles olvidar su aislamiento, a reducir el estrés y la ansiedad que origina la hospitalización y, en definitiva, a hacer su estancia mucho más llevadera. También se trata de aprovechar esta circunstancia temporal para

promocionar la lectura en los niños, y potenciar así su aprendizaje, desarrollando la imaginación y descubriendo el apasionante mundo de los libros, teniendo en cuenta que el tiempo de hospitalización puede ser decisivo para convertir al menor en un lector asiduo.

Para ello, hemos puesto en funcionamiento un servicio de préstamo de libros con el objetivo de que los niños hospitalizados puedan disponer de material de lectura apropiado y educativo. Además, cuentan con la asistencia técnica y el apoyo de un profesional cualificado y de un grupo de voluntarios (coordinados por la Oficina Municipal del Voluntariado del Ayuntamiento de Málaga) para animarles a leer, responder a sus preguntas y guiarles en sus elecciones.

También ponemos a disposición de aquellos menores que por su edad, enfermedad u otras razones estén imposibilitados para leer, una persona que le leerá en voz alta el libro elegido. Además, cada quince días organizamos en el Hospital la actividad denominada "La hora del cuenta-cuentos", en la que una persona recorre diversas salas y/o habitaciones del Hospital recitando –con variadas técnicas de animación- cuentos, poemas, trabalenguas y diálogos infantiles.

La coordinación de esta campaña está a cargo de Elena de la Rosa, Licenciada en Psicología y Experta en Intervención Comunitaria por la Universidad de Málaga.

SI QUIERES COLABORAR...

La Fundación Alonso Quijano no recibe, ni ha recibido hasta el momento, ningún tipo de ayuda institucional ni subvención pública. Por tanto, realiza sus actividades gracias a las aportaciones voluntarias y privadas de personas sensibilizadas con la importancia del fomento de la lectura y de la educación en general para el ser humano y las sociedades de cualquier latitud.

Si quieres colaborar con nosotros, puedes hacerlo a través de nuestro sitio web (www.alonsoquijano.org) o llamando al teléfono de nuestra sede (952 20 60 66). También puedes ingresar directamente tu aportación económica en nuestra cuenta nº 0112.8108.50.0000076837. Te lo agradecermos de todo corazón.

A modo de saludo y dedicatoria en tiempos de crisis, celebrando los XXV años de Literatura Infantil en Badajoz, en compañía de Gloria García Rivera

.

Es posible que estemos de acuerdo, a estas alturas del discurso, en que no cabe toda la poética en los libros, y en que la función del lenguaje que crea mundos, y modos de habitarlos, nuevos y asombrosos, no es privativa de unos cuantos autores.

Con el afecto que mis alumnos de siempre merecen, dedico estas páginas a los alumnos de Bdajoz del curso 2001/2002. Recuerdo por escrito, como lo hago en mis exposiciones orales, a la Profesora de mi Facultad de Sevilla, entonces Escuela, Dª Teresa Balló que hace veinticinco años soñó unas clases llenas de juegos de lenguaje y de palabras poéticas y organizó ralmente una nueva Disciplina: La Literatura Infantil y Juvenil.

Lola González Gil, Catedrática de Didáctica de la Lengua y la Literatura, perfil Literatura Infantil, Universidad de SEVILLA, Diciembre de 2001.

1º TENDENCIA: Permitir ocupar un lugar a la Literatura Infantil, desde ahora LI, en el Sistema Educativo.

Literatura Infantil y legislación de Educación Infantil y Primaria.

Como ha dejado patente el investigador Ruiz Campos1,

"La LIJ está presente en los documentos oficiales que ordenan la aplicación de la Reforma LOGSE.

Asociada al desarrollo de la expresión plástica, concretamente al conocimiento del lenguaje de la imagen: carteles, fotografías, periódicos, anuncios, televisión, libros... En este aspecto es especialmente destacable el componente plástico imprescindible en la LITERATURA INFANTIL: la ILUSTRACIÓN de libros para/de niños.

Asociada al desarrollo de la expresión musical, especialmente a la sensibilización audio-perceptiva y al desarrollo del SENTIDO DEL RITMO. A la hora de potenciar situaciones de juego en las que los niños sientan la necesidad de expresarse a través de la voz, el movimiento y todo tipo de instrumentos sonoros, la Literatura Infantil se presenta, nuevamente, como un campo extraordinario sobre el que poder experimentar textos diversos acompañados de su esquema musical, canciones, nanas, rondas, etc. La misma poesía es, en cierto sentido, un texto rítmico-musical.

En relación con el desarrollo de la expresión corporal, por su capacidad para crear situaciones de movimiento y el gesto (mediante la dramatización y/o el juego simbólico). Por supuesto, en lo referente al uso y conocimiento de la lengua, son múltiples las referencias que se realizan a la Literatura Infantil:

---

1 Cfr.Ruiz Campos, A.M.La Literatura Infantil. Ed. Guadalmena. Sevilla, 2.000

Comprensión y reproducción correcta de algunos textos de tradición oral (trabalenguas, adivinanzas, refranes, canciones de corro y de comba, canciones para sortear...), individual y colectivamente;

Producción de textos orales sencillos según la estructura formal de rimas, canciones, pareados, adivinanzas... No es siquiera necesario comentar la importancia que tiene el cuento para el desarrollo no sólo de las capacidades verbales del niño, sino para la configuración de su personalidad. El juego simbólico y dramático, por su interdisciplinariedad, representa, a su vez, un instrumento educativo insustituible. Insistimos en la conveniencia de usar, para ello, TEXTOS ORALES QUE REFLEJEN LA TRADICIÓN CULTURAL ANDALUZA (manifiestos en los textos de tradición oral, patrimonio literario de niños y adultos en Andalucía, estos es, cuentos, poesías, textos dramáticos, refranes, chistes, etc.) e inducir, además, a que produzcan textos similares.

En cuanto a la Educación Primaria, basta con recordar las orientaciones que, respecto de la evaluación, recoge el Decreto andaluz. Éstos denotan la presencia primordial de aspectos relacionados con la Literatura infantil y Juvenil".

De esta forma, se pretende:

- En relación con la comprensión de discursos orales y escritos:

Valorar la actitud hacia el hecho comunicativo.

Valorar la capacidad para comprender y extraer conclusiones sobre textos orales y escritos diversos: libros de imágenes, relatos, canciones, programas de televisión/radio, juegos, poemas, trabalenguas, adivinanzas.

Evaluar la capacidad para estructurar producciones escritas y orales: representación y reproducción de canciones, refranes, relatos cortos, cuentos, adivinanzas, trabalenguas, romances, poemas. Con ello se garantiza la interiorización de estructuras, fórmulas de inicio, creación de planteamientos, nudos y desenlaces, finales.

Valorar la capacidad de lectura por placer y la capacidad para extraer información de los textos y/o medios, así como su lectura crítica (habilidad para producir y plantear expectativas, interrogantes, estrategias sobre los textos).

Estimar la capacidad para utilizar diversos registros y tipos de discursos contextualizados.

Valorar la capacidad creativa en los trabajos de aula y en el uso general de la capacidad comunicativa.

- En relación con la expresión de discursos orales y escritos:

Se pueden adaptar muchas de las consideraciones anteriores. A ellas se añadirían: *evitar usos lingüísticos discriminatorios,* participar constructivamente de debates, conversaciones, asambleas, etc.

Valorar la capacidad para explicar vivencias, experiencias, datos, de forma coherente y organizada. Estimar la capacidad para dramatizar textos, simular, entonar, recitar, etc. y participar en la selección de textos.

Valorar la planificación y desarrollo de los diversos tipos de textos escritos, así como la utilización de recursos no verbales (guiñol, títeres, sombras, etc.).

No olvidamos, por otra parte, la existencia del Área de Educación Artística, en la que la *Dramatización* tiene -como ya señalamos en su momento- una presencia destacada. La LIJ unifica, pues, conceptos, modos, técnicas y metodologías sobre los que poder desarrollar, planificar, diseñar y evaluar el uso y conocimiento de la lengua y del resto de posibilidades de expresión -expresión musical, expresión corporal, expresión plástica- que, en muchas ocasiones, se encuentran fuertemente relacionadas con la propia capacidad de comunicación lingüística.

Para terminar, la Literatura Infantil representa una vía excepcional para conectar al alumno con la PROPIA CULTURA en la que vive. Gracias a la TRANSVERSALIDAD CURRICULAR DE LA CULTURA ANDALUZA el alumno tendrá la oportunidad de conjugar los conocimientos de los que le provee su medio cultural con los que la escuela le ofrezca.

A lo largo de todo el currículo, tanto de la Educación Infantil como de la Educación Primaria- nos decantamos, pues, por la potenciación y el acercamiento a las manifestaciones artísticas de la comunidad andaluza."

Aunque cito literalemente las aportaciones de un compañero muy respetado y con el que coincido en líneas generales, quiero resaltar hoy que esa forma de estar presente la LIJ en los Decretos de la Reforma (1992) no es lo suficientemente clara y esplícita para avanzar por el camino que he investigado, la educación poética, como forma particular de la educación lingüística. Sobre todo si pensamos que considero la estética y la ética dos valores fundamentales de la educación como persona humana, que es la que persigo para mí y para mis alumnos, directos o indirectos. Lleva razón el profesor Ruiz Campos en recordarnos, y hacernos conscientes de que la Legislación apoya nuestros puntos de vista, pero yo quiero destacar otro aspecto: la dificultad con que la LIJ entra en las aulas por la puerta grande que le corresponde.

2º Tendencia: Estudiar los fundamentos epistemológicos de la LI

La LIJ desde el punto de vista de la Didáctica y de la Educación literaria o/y poética.

Girando en torno a una definición.

El mundo poético y/o literario es una realidad rica y compleja donde caben todos los enfoques o puntos de vista que el estudioso sea capaz de determinar y analizar.

Otra cuestión que no podemos pasar por alto es la dificultad de exponer de forma objetiva la “vivencia” de la Literatura y su posible “contagio”.

Sin embargo, es posible trabajar por objetivos o definir el sentido de nuestra búsqueda. Propongo comenzar expresando un objetivo adecuado a nuestras posibilidades y a las circunstancias de estas conferencias: procurar que el encuentro entre los niños y las obras poéticas y literarias desarrolle positivamente su personalidad de forma gozosa. Los maestros pueden realizar una tarea gratificante: descubrir a otros el desarrollo de competencias personales, que lleva consigo una plenitud y mejora de la calidad de vida. Y estos objetivos transcendentes no deben ocultar el placer o fruición inmediatos de divertirnos

mientras investigamos, o la posibilidad de pasarlo bien con libros y poemas mientras aprendemos.

Resulta útil y clarificador el enfoque que procede de la Teoría de la Comunicación, y es el momento de recordar la definición que nos proporcionaba Marc Soriano. Esta definición acuñada para la Literatura Infantil y Juvenil es válida para cualquier tipo de literatura en sentido general.

Según el citado autor, la Literatura Infantil es *"une communication historique (autrement dit localisée dans le temps et dans l'espace) entre un locuteur ou un scripteur adulte (émetteur) et un destinataire enfant (récepteur) que, par définition en quelque sorte, au cours de la période considérée, ne dispose que de façon partielle de l'expérience du réel et des structures linguistiques, intellectuelles, affectives et autres qui caractérisent l'âge adulte".*

El Profesor Soriano, Catedrático ya en 1975 de Literatura Infantil y Juvenil y Literatura Popular de la Universidad de Burdeos, utiliza de manera muy libre las investigaciones de la semiología contemporánea y particularmente, las de Roman Jakobson.. Él mismo afirma que su definición, como todas las existentes, es incompleta y evidentemente provisional, pero capaz de prestar un soporte válido para ordenar los problemas concernientes a la Literatura Infantil.Con su esquema en la mano observaremos que además de organizar los problemas o cuestiones candentes que aparecen en cuanto profundizamos un poco en la educación estética y / o poética, este autor subraya la relación entre los distintos conceptos relativos a la literatura, la poética, el arte, el gusto, la belleza, e incluso los valores y la ética de la comunicación. (Ver cuadro 1ELIJ)

La definición citada relaciona Literatura Infantil y Didáctica de la Literatura, pero la necesidad de ser práctico limita las cuestiones a cinco elementos: Emisor (Locutor o escritor) + Receptor (en este caso Niño de una edad determinada) + Mensajes especiales + Codificación + Referentes (¿Tal vez intertexto?). La comunicación niño-adulto, en su doble implicación, necesita un estudio según las estructuras socioculturales de la época y la situación concreta de las relaciones niño-adulto.

3º Tendencia Acotar la calidad.

La dimensión estética y artística en la LIJ

Uno de los grandes interrogantes que planea sobre el enfoque de Soriano (y que el autor reconocía con lucidez) es el tema de la dimensión estética o problema de la recepción de obras de arte. ¿Dónde situamos el arte y cómo vincular arte y didáctica? ¿Habría que considerar una nueva información para descubrir a los más jóvenes la compleja elaboración de un tipo especial de mensaje? ¿Sería una connotación añadida a la denotación como una información difusa, que se añade a otros datos más claros y definidos reconocibles en el mensaje con facilidad? En resumen: ¿a qué denominamos calidad poética y cual es el criterio decisivo para elegir en LIJ?

¿Sería preciso hablar de una codificación más sutil que se inserta modificando otros códigos diversos? Llegamos así a considerar la estética y el arte como una hipótesis muy real pero que es preciso verificar en los textos y obras concretos.

Estética, belleza, arte, valores... Elegir en LIJ.

Aún sigue siendo materia de debates las dos posibles actitudes de los mediadores o facilitadores de la educación literaria.

¿Quién elige, el adulto o el niño? Hace un cuarto de siglo que contemplo las dos posturas enfrentadas: la dirigista y la liberal. Y aún sigo pensando que elegir es el centro de nuestra materia y que no podemos dar recetas ni adoptar posturas simplistas para resolver dilemas fundamentales. Los problemas de la educación literaria, son en el fondo problemas de educación, que se plantean y se resuelven siempre, de acuerdo con la filosfía del educador y el perfil de ciudadano que tengamos en nuestro compromiso.

Es interesante el capítulo "Escoger en Literatura Infantil" de M. Soriano, que tiene la misma calidad excelente del libro donde se encuentra,un libro que, según mi punto de vista, aporta una especial claridad para nuestros temas. Me refiero a *El poder de leer (Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura)* Se trata de una recopilación de trabajos de autores fundamentales del GFEN (Grupo francés de nueva educación) editados por Gedisa en 1978 y aún de plena actualidad.

Algunos especialistas opinan que en lugar de preguntar en abstracto donde reside lo estético y artístico o qué significan calidad y adecuación a un público determinado, sería preferible elaborar un canon de obras de LIJ que reúnan las condiciones necesarias para ser ofrecidas como "modelos". En literatura general se plantean hoy los mismos problemas al tratar el tema de la calidad y definir criterios de selección de obras y autores, como puede leerse en la obra de Harold Bloom (2.000), *Cómo leer y por qué:*

"Este libro nos enseña cómo leer y por qué, y avanza afianzándose en multitud de ejemplos y muestras: poemas cortos y largos, cuentos, novelas y obras teatrales. Las selecciones no han de considerarse una lista exhaustiva de lo que hay que leer, sino más bien una muestra de las obras que ilustran mejor las razones para leer. La mejor forma de practicar la buena lectura es tomarla como una disciplina implícita; en última instancia, no hay más método que el propio, cuando uno mismo se ha moldeado a fondo. Según he llegado a entenderla, la crítica literaria no debería ser teórica, sino empírica y pragmática. ...) El mejor consejo es recordar: Siempre hay en nosotros un demonio que susurra *amo esto, odio aquello,* y es imposible acallarlo. Yo no puedo acallar mi demonio, pero en este libro lo ecucharé sólo cuando susurre *amo*, porque no pretendo entablar polémicas. sólo quiero enseñar a leer (literatura)" (op. cit. pág 14. Ed. Anagrama, Barcelona).

Más adelante, el crítico, autor también de la polémica obra *El canon occidental* afirma: *Sólo se puede leer para iluminarse a uno mismo: no es posible encender la vela que ilumine a nadie más.*

Resulta de estas reflexiones una verdad indiscutible: los problemas sobre Literatura y Educación no se resuelven con recetas, sino caminando por senderos bifurcados, en una dialéctica que desembocará en síntesis personal, pero que es inviable sin una lucha a brazo partido con los textos, para cribar y decantar la poética del lenguaje anodino.

Mi propuesta consiste en ofrecer repertorios amplios de obras de LIJ, en Talleres de lectura y escritura y a la vista de obras concretas elaborar criterios y orientar las lecturas con opiniones y refuerzos técnicos y científicos.

En algunoscasos podría surgir la necesidad de realizar definiciones cerradas, pero siempre es mejor opinar y sugerir y educar para la crítica. Sólo el conocimiento de la Historia, Toría y Crítica de la Literatura Infantil y una inmersión en el mundo actual de la edición de estos materiales, proporcionará criterios que se alejen tanto del impresiniosmo y del dirigismo, como de un vacío retórico sobre la no enseñabilidad del arte.

Y, además, en los *Talleres para hacer poética,(Actividades Académicas Dirigidas)* se aprende la educación de los sentimientos y la dinámica del estupor. Esa tendencia casi instintiva que lleva al rechazo o a la devoción a niños o adolescentes, como sucede a los adultos, ante detrminado tipo de obras.

Tres consideraciones me interesa subrayar, aunque puedan suscitar polémicas (soy consciente de que las dos tesis, dirigismo y liberalismo, siguen tan vigentes como cuando habló de ellas Juan Cervera):

a) ciertas obras deben retirarse de las propuestas educativas por su complejidad y riesgo de ser mal entendidas y pero asimiladas por los lectores tempranos;

b) el adulto educador no recomendará ninguna obra que no haya leído, pero puede establecer diálogos con sus alumnos y compartir lecturas y búsquedas cuando la ocasión lo permita;

c) la poética de tradición oral ofrece repertorios que son un modelo de calidad y universalidad, siendo recomendable, según el contexto y la situación, de manera general.

Para abordar el problema de la calidad remito a mis primeros trabajos, y sugiero un interesante modo de acercarse a la definición de estética, arte y literatura: a partir de las palabras connotativas de los críticos poetas o artistas de la expresión verbal, que llegan más lejos que las definiciones científicas; y son capaces, de transmitirnos una *sabiduría,* capaz de hacernos conocer y saborear los misterios más sugestivos de esas voces sepultadas en los textos.

Soriano en la definición que nos sirve de base, habla de la calidad poética o dimensión estética y artística como de *"un polvillo impalpable apenas perceptible, pero que, cuando se percibe centuplica las informaciones".*

Los poetas, tal vez, son los únicos autorizados para decir qué es la Literatura o la Poética. En este sentido A. Muñoz Molina llama a la Literatura *Pura alegría y* A. Amorós muestras sus vivencias en el libro *Momentos mágicos de la Literatura.* Se entenderá por qué en mi bibliografía fundamental, en mis conferencias y en mis clases es un punto de referencia básico para aprender Teoría Historia y Crítica, *La realidad y el poeta* de Salinas Es lo que se conoce como metaliteratura, *(el arte de reflexionar poéticamente sobre textos poéticos).2*

4\ Tendencia: Autonomía de la LIJ

De la Literatura a la Didáctica.

---

2 **MUÑOZ MOLINA, A. *Pura alegría*. Alfaguara. Madrid, 1998.AMORÓS, A. *Momentos mágicos de la literatura.* Anagrama, Barcelona, 1999.**

La Literatura Infantil tiene necesariamente una vocación educadora.

Si no estuviéramos en el territorio de la educación, no entraríamos en el debate que plantea sin cesar cuestiones candentes, como son *las de lo útil y lo bello*, que no siempre tenemos tiempo y preparación rigurosa para resolver. Pero el compromiso que asumimos los profesores y maestros nos conduce a encrucijadas que relacionan el arte, la libertad, la fruición, el saber, la sociología y la misma ética.

A partir de la definición de Soriano, abrimos la puerta a una mentalidad o a un enfoque de la Literatura Infantil en el que la Didáctica es una cuestión inherente, puesto que los mensajes proceden de un emisor o locutor adulto y se dirigen a un receptor, que en el período de tiempo considerado, no domina las mismas estructuras lingüístico-literarias, socioculturales, psicológicas, etc. del otro polo de la comunicación.

Pero es fácil comprender que la Literatura si consigue abrirse camino en el mundo de los niños, es porque tiene también una "virtualidad" independiente de la intencionalidad del autor (en el sentido de "Fabricarla a medida"). Para que los niños en edades tempranas lleguen a participar de los referentes, será necesario que compartan experiencias, conceptos e intereses.

Además, como nuestro discurso se enmarca dentro de la Teoría de la Comunicación, hay que analizar la comunicación de retorno. Y tendremos en cuenta que los niños y su mundo, los lectores ideales o reales, inciden en la creación y en el emisor (locutor o autor). Por lo que el autor, no tendrá otra salida que depender de sus destinatrios que aceptarán o no la obra. Además, como enseña Umberto Eco en su *Obra abierta*, el creador no es sólo uno de los polos de la comunicación: la obra no se realiza sin el concurso del receptor, creador en realidad de un sentido personal e intransferible de cada obra en cada lectura.

Es, por tanto, la recepción poética un caso modélico de constructivismo.La distancia entre emisor y receptor se establece en unas condiciones que es necesario investigar y definir.3 En el caso de la lectura literaria, es preciso que los texos y discursos estén dotados de "comunicabilidad". Los mediadores o facilitadores de la trayectoria lectora tendrán que saber analizar la estructura de las obras literarias en relación con la estructura del tramo de edad de los destinatarios, y verificar las reaciones que se producen cuando un niño y una obra poética se encuentran.

Por este motivo la LIJ, desde el punto de vista de la educación literaria o poética se convirte en una materia necesriamente interdisciplinar o

3 Por eso repito que no podemos elegir un libro para *un niño-en-general*; es preciso conocer a fondo el libro y estudiar a fondo al niño en su contexto para hacer una oferta y dar el criterio adecuado.

El tema de la colonización del niño por del adulto es un caso que no se da sólo en LIJ, la tarea de todo educador consiste en elegir bien el tono y los ritmos educativos protegiendo al menor, pero sin caer en la prohibición exige toda censura. Si recordamos los derechos humanos de los menores, el adulto mediador entre poética o literatura / niño, tiene el deber de proteger a los receptores en edad temprana de los mensajes que puedan dañar su sano y equilibrado desarrollo psicoevolutivo. Cfr. Soriano, M. (1995), p. Aquí también es preciso hacer una referencia a las dos posturas muy definidas y encontradas: la tesis liberal frente a la teisis dirigista**. (Cervera 1984)**

transdisciplinar, que requiere estudios y capacitación tan cercana a la filología y a la crítica literaria, como a la psicolingüística y a la psicopedagogía.

La definición de nuestro punto de partida evidencia que hay numerosas claves e hipótesis de trabajo que no he podido agotar a lo largo de estos vinticinco años. Ya en 1978 me pareció una cuestión fundamental la distancia niño-adulto en este proceso de comunicación, como dejé constancia en la "Literatura Infantil. Necesidad de una caracterización y de una Crítica Literaria".

La distancia entre emisor y receptor se convierte desde entonces en un "objetivo de investigación didáctica" que intenta integrar los conocimientos y técnicas para una educación literaria; atendiendo a la creación de clima y proporcionando ocasiones óptimas para hallar el sentido o los sentidos de textos y discursos, sin impedir el placer o la libre experiencia intransferible.

En un artículo posterior al anteriomente citado que titulo "Didáctica de la Literatura y Literatura Infantil y Juvenil" (1990), he reflexionado sobre las cuestiones planteadas en torno a todos y cada uno de los elementos del proceso de comunicación literari. Las claves y puntos de vista expuestos reflejan ya la madurez de nuestra disciplina, porque la Literatura Infantil había salido del período llamado "de los debates sobre la definición y enfoque".

Recuerdo, o descubro a los más jóvenes, que tiempos hubo en los que se dudaba de la existencia, o de la consistencia o categoría universitaria, de la LIJ (y de los que nos enfrascábamos en ella). Aunque hoy se habla del *Auge de la LIJ,* 4 sostengo que no ha ocupado el lugar que le corresponde, y a la vista está. Claro testimonio de ello tenemos en el tratamiento que los medios de comunicación dan a este "auge", más cercano al marqueting que a la educación, sin duda alguna.

La LIJ como fenómeno sociológico, por otra parte, sigue los mismos derroteros que la"gran literatura". Aunque en España y en Europa contamos con fundadas teorías y expertos dedicados a esta temática, aún quedan sin resolver los problemas de la formación de profesionales que deberán tener contacto directo con la cadena del libro y con los niños.

A pesar de los ultimos veinticinco años de trabajo constante, estamos hoy obligados a contemplar la Literatura Infantil en el Sistema educativo español exclusivamente como una materia sin área de conocimiento autónomo Y se acepta casi por unanimidad que el área a la que pertenece nuestra literatura es sólo al área de Didáctica, dentro del Departamento de DLL de la Universidad de Sevilla, y casi como norma general en España

Ana-Díaz Plaja y Margarita Prats señalan, junto a otros autores, que quien se proponga escribir o hablar sobre literatura infantil se encontrará ante la curiosa

---

4 **Con este título se organiza en los Cursos de verano de la Universidad Complutense, en El Escorial, en Julio de 1998, un Seminario impartido por profesores de prestigiosas universidades españolas y extranjeras. Cocluimos, sin embargo, que la opinión pública, el mercado y las instituciones educativas no habían aprovechado aún los frutos de una acendrada investigación.**

Remito a las ACTAS, y a la publicación de unas conclusiones en la Revista de Amigos deLibro, Madrid, Octubre, 1998.

situación de tener que explicar previamente de qué va a hablar, o cuál es el objeto que quiere tratar.

Porque el "objeto" de estudio o el contenido de nuestra materia, tiene pendientes diversas controversias que derivan todas del adjetivo infantil (o juvenil) colocado junto a LITERATURA. Pocas veces un área o disciplina se han visto tan rodeadas de interrogantes como la Literatura Infantil (LIJ). Se cuestiona su definición, sus límites, sus relaciones con otros campos de la creación o del saber. Y por si fuera poco se cuestiona su misma legitimidad.5 .

Y lo cierto es que, como han visto los especialistas anglosajones, la LIJ es un CASO PARTICULAR DE LITERATURA, más complejo que la Literatura sin adjetivos. Y, a medida que crece la producción literaria para edades tempranas y los creadores se afanan por conseguir una mayor calidad y valores artísticos, mayor es la dificultad para hacer posible la entrada en los centros y planes de centro de esos exquisitos libros, nacidos de una estética que no todos los maestros admiten o comparten.

Colomer (1990) había dicho con bastante visión de futuro:

"En la visión que hemos esbozado sobre la evolución de la literatura dirigida a niños y jóvenes en estos últimos años, hemos pretendido resaltar el hecho de que nos encontramos ante *una literatura más variada y rica que nunca, tanto por sus temas, como por su construcción literaria*. Esta consideración, satisfactoria en sí misma, implica, sin embargo, una mayor dificultad de lectura para sus receptores. En estos momentos, por otra parte, el libro infantil y juvenil constituye un tipo de texto especialmente útil para los *objetivos de educación literaria en la escuela*, pero deberá tenerse en cuenta que hoy en día resulta más clamorosamente falsa que nunca la clasificación de los libros en el ámbito escolar según la cantidad de texto escrito que contengan o su situación progresiva en un esquema que va de la tradición oral a los libros de aventuras.

La sorpresa sobre la dureza, complejidad y calidad de la producción actual, supone un reto escolar para valorar la utilización del libro infantil y juvenil en la intervención educativa y para evaluar las necesidades de educación literaria requeridas por los alumnos para alcanzar el nivel de competencia literaria que muchos de estos textos requieren".

No olvidemos que muchos futuros maestros en el momento presente no son lectores, sólo conocieron ediciones estereotipadas de cuentos tradicionales versionados única y constantemente por W. Disney y tampoco han cultivado una memoria poética hecha de literatura o de folclore. Así que los niños de hoy van creciendo sin referentes de cultura popular, y sin adaptarse a la cultura elitista del mundo lector, navegando entre imágenes planas que dan lugar a lecturas muy simples y previamente estandarizadas.

La reflexión precedente nos conduce a admitir que dentro de unos años estará al frente de la educación una generación que ha nacido y se ha desarrollado bajo el imperio acrítico de la TV, curriculum oculto más potente que el escolar. La

---

5 Cfr. "Literatura Infantil y Juvenil" en Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura. SEDLL /ICE/ HORSORI. Universitat de Barcelona, 1998

muerte de fantasia, como en La historia interminable no ha hecho más que empezar.

Y aunque el mundo avanza (quiero pensar que) de forma positiva, la crisis actual pide nuevas propuestas para que la LIJ se sitúe entre las nuevas tecnologías, como en su día la literatura pasó de los manuscritos a la imprenta.

La potenciación de las Nuevas Tecnologías desde un único punto de vista tecnocrático, con cierta inercia por parte de los educadores humanistas para asumir los nuevos soportes posibles de la creación poética, debe hacernos reflexionar.

5ª Tendencia: Literatura y soportes múltiples[6]

Literatura Infantil y Nuevas Tecnologías.

Como solución a los efectos negativos del gran cambio, y como ecología educativa, o adaptación positiva a los nuevos modelos de comportamiento, he propuesto integrar los diversos instrumentos con los que es posible disfrutar de los mensajes poéticos. En un reciente libro apareció un artículo mío que daba cuenta de un nuevo modo de Laboratorio de Literatura, *"Un taller del folclore para el siglo XXI. De la Tertulia cmpesina al chat, pasando por los libros"*.[7] La obra de la que hablo se titula *Literatura Infantil en el siglo XXI* y en ella aparecen artículos también de los profesores que me han invitado a esta conferencia.

El proteción de valores como la imaginación, la creatividad, el cultivo de la sensibilidad y la protección de los ideales éticos universales no tienen cabida en la mayoría de los sistemas educativos de forma explícita. Y no podemos esperar que la Educación integral, a la que contribuye de modo excepcional la educación ética y estética, y que podría favorecerse con un adecuado tratamiento de la LIJ se nos regale como un objeto mágico. La situación actual fue descrita ya por Lázaro Carreter hace veinticinco años en un ensayo profético, cuyo nombre con frecuencia me apropio: *Lugar de la Literatura en la educación.*(1976)

Quiero hacer pública confesión de esta visión esperanzada del futuro que me hace resistente, a pesar de las dificultades que los cambios traen consigo. Por lo tanto, al analizar los conflictos, saco en conclusión que la novedad de la disciplina tiene que ser considerada también en sus aspectos positivos.

La civilización del "homo ludens", la cultura del ocio, el avance de las ciencias del niño, la alfabetización generalizada, la democracia como sistema que mejora condiciones anteriores (que más vale no recordar), las conquistas de más larga juventud y de mas longevidad y atención a la salud, tiene que ser motivo de confianza en los seres humanos. Así, la LIJ ha abierto nuevos horizontes en el

---

6 **LA obra didáctica y de investigación de los porfesores de la Universidad de Extremadura, Gloria García y Eloy Martos, no se citan aquí por mera cortesía universitaria, sino que son un referente indispensable en el panoram ageneral de la LIJ. Es imposible evitar las mensciones y referencias a estos investigadores que han situado la lectura y su animación en el ámbito de propuestas excepcionales de carácter virtual desde la sólida formación filológica y didáctica.**

7 **Universidad Castilla-La Mancha. Cuenca, 2000**

mundo del libro, con el cultivo del album ilustrado, se han ofrecido nuevas oportunidades de estudio para aspectos de la Literatura que no eran tocados desde ángulos tradicionales. El territorio de los estudiantes de LIJ no tiene por qué reducirse a las aulas de las escuelas; estudiar LIJ en Magisterio abre horizontes para incorporarse al mundo del libro, tanto en bibliotecas como en ludotecas, editoriales, o creación de espacios para la estética y el desarrollo armónico de la personalidad.

6ª Tendencia. Hacia una visión de síntesis.

Areas de conocimiento y LIJ.

La Literatura Infantil y Juvenil no puede reducirse a una sola área de conocimiento porque desborda los límites de categorías cerradas. Ya hemos observado la necesaria transdisciplinariedad de su estudio. Pero conviene marcar el territorios porque cuando algo pertenece una multitud, acaba siendo tierra de nadie. La LIJ puede ser objeto de conocimiento desde las siguientes perspectivas:

a) Desde los estudios literarios. Aquí sería materia objeto de estudio de la filología, y de la historia, teoría y crítica literarias. (Prats y Camps, 1998)

b) Desde los estudios psicológicos y pedagógicos. La literatura para las edades tempranas sería objeto de estudio de las Ciencias de la Educación, dentro de las que se encuentran la Teoría de la Educación, la Pedagogía social, la Sociología de la educación, la Didáctica y la Antropología pedagógica (Bassa, 1995). La LIJ, desde el punto de vista de Janer Manila (1995) estaría dentro de una Formación integral del individuo. Desde aquí podríamos acercarnos a otro campo del saber como la Mitocrítica o visión que vincula el mundo de los símbolos con la Literatura ycon la Antropología cultural(Bettelheim, 1975

Es demasiado estrecha la perspectiva desde donde estamos obligados por ley a estudiar la materia, restringiendo el campo a la educación del lector literario y dejando fuera toda la riqueza y complejidad de una disciplina inabarcable.

Queda fuera el estudio del folclore infantil, como materia rica e indispensable, que no se pude tratar marginalmente, nada se puede decir apenas del Libro ilustrado, o libro de arte integrado para niños, que requiere una especialización nada fácil. Tmpoco podemos enseñar los distintos caminos que Internet nos brinda para hacer patrimonio común las diversas aportaciones de investigadores y creadores que quieren ponerse en contacto.

Pero la Literatura Infantil y Juvenil, como si de una paradoja se tratara NO SE MENCIONA DE FORMA EXPLÍCITA en los planes de Centro de la Educación Primaria o Secundria sa, ocupando un lugar muy secundario en la Formación de los maestros como ya hemos observado. Y en la Universidad de Sevilla, pionera en su establecimiento(1975-1976), ocupa un espacio mínimo. Además, su lugar en el Plan Docente CARECE DE LA LÓGICA MÁS ELEMENTAL y es tratada sin tiempo ni espacio, muy por debajo de lo establecido en el resto de las universidades españolas.8

---

8 Sugiero una urgente revisión de los Planes de Estudio actuales, que pueden tener como punto de referencia algunas investigaciones, como la realizada por la publicación periódica CLIJ, NÚMERO MONOGRÁFICO dedicado a Literatura Infantil y Universidad. También convoco a los estudiantes, que habiendo superado la materia, sigan en esta Facultad, para que cooperen en reuniones y creación de espacios de Amigos de la LIJA. (Amigos de la LIJ en Andalucía)

7ª Tendencia La educación centrada en el alumno. Importancia del recreador de LIJ

Desde la Estética de la Recepción:

Es el punto de vista en el que encuadro mi síntesis actual, coincidiendo con expertos de nuestro país o de otros lugares como Argentina, Francia, Italia y muchas de las universidades anglosajonas.

"La estética de la recepción permite defender con una cierta coherencia la planificación de la docencia y de la investigación sobre el objeto específico de la Literatura Infantil, puesto que, según he explicado en otro lugar, pueden documentarse ciertas analogías y paralelismos bastante bien trbados entre los presupuestos de la recepción literaria y los presupuestos que operan en el aprendizaje significativo" (Sánchez Corral, 1995: 77).

Pienso que la LIJ no se puede reducir a una etiqueta, porque la vida que procede de la poética llama en su ayuda a muchas disciplinas afines. Pero tan importante como afianzar los estudios es dejarse seducir y encantar por la fuerza que emana de las creaciones donde arte y palabra se compenetran. Nadie puede imaginar el placer de caminar por la *Feria Internacional del Libro para niños y jóvenes* de Bologna (Italia); es imposible dar una conferencia para relatar LA AVENTURA DE ELEGIR un libro ideal entre autores, ilustradores, críticos o profesores.

El mundo de la diversión no se puede trasmitir si no se vive, y no hay diversión más asegurada que rodearse de niños y de personajes de ficción o jugar con el sentido y con la forma del lenguaje verbal y de los otros lenguajes que lo acompañan.

Es imprescindible cultivar lo inefable, el misterio de un encuentro mágico que puede surgir, precisamente, en edades tempranas. Y afirmo que es urgente abrir el camino a las jóvenes generaciones de universitarios para que tomen el testigo y superen estos veinticinco años de modestas conquistas. El horizonte de una propuesta lúdica y creativa está diseñado, pero es preciso seguir haciendo caminos nuevos al andar.

En el momento presente (2.001), estoy elaborando mi propia síntesis que se aproxima a una visión holodinámica y transdisciplianar. Pretendo analizar la Literatura desde el punto de vista de la poética y conducir a los estudiantes a través de una didáctica matética, hasta la educación de la competencia poética. Ese poder y ese derecho de todos los seres humanos para disfrutar con el arte y la estética de la palabra.

Educar el sentimiento y la idea, despertar una mente interrogante, ampliar el mundo a la medida de la fantasía, cultivar la risa, la sorpresa, la admiración... y acompañar a los niños en el descubrimiento de nuevas relaciones con la palabra, es abrirse al descubrimiento de cada uno de nosotros.

Y esto es más que un programa, un regalo. Quisiera transmitir la energía que brota de un encuentro toatal con los niños y los libros.

Parto de un enfoque que se incluye en la glotodidáctica, contemplando la literatura desde el lenguaje que no tiene autor ni autores, y considerando que los textos y discursos connotativos y capaces de crear nuevos universos son una forma eminente de lenguaje. Lenguaje verbal que no puede estudiarse sin atender al icónico, gestual, kinésico, paraverbal, etc. Pero subrayo por encima de todas las demás consideraciones, que me comprometo con la palabra, porque ella es el eje que articula el pensar y el sentir bien armonizados..9.

Una educación extrescolar o para-escolar en contacto con la LIJ.

Ya he insistido en existen otros cauces para provocar el encuentro positivo del público infantil y la literatura, pero quiero subrayar y recapitular lo siguiente:.

La educación estética y / o poética no es privativa del sistema escolar. Pensemos en Editores, Libreros, Bibliotecarios, guionistas o realizadores de cine o TV. o en Centros de arte dramático, Talleres o laboratorios de arte y poética, etc. como agentes creadores de espacios imprescindibles para la LIJ. Los niños pueden encontrarse con el placer de los textos en una biblioteca pública, en un campamento de verano, en las propuestas creadas en escuelas de padres, en unas actividades del Ayuntamiento de su pueblo, o por casualidad... Pero sería bueno aprovechar las instituciones existentes (y creo que es una irresponsabilidad no aprovecharlas), para ofrecer un lugar a la Literatura en la educación.

El sistema educativo quedaría truncado en un aspecto muy relevante sin la creación de alternativas viables para situar la producción literaria al alcance de los niños como algo más que "recreo dentro de la escuela". Creo que los maestros pueden asumir el compromiso de favorecer el encuentro entre la Literatura y los niños como tema clave de su educación lingüística integral. Pero los maestros presentes o futuros siempre tendrán necesidad de crecer en su propia educación poética y en su dimensión de lectores de literatura y creadores de poética.

Traigo a la memoria de unos y trato de descubri a otros, la ponencia presentada en el Congreso de Sevilla (1990), "La Literatura Infantil. Momento actual y futuro" del especialista Juan Cervera. Plantea un análisis de la situación actual y futura de la Literatura Infantil en el marco educativo. Y su exposición se centra en tres puntos, que según él mismo, servirían para abrir un diálogo más amplio:

Literatura y educación.

La Literatura Infantil en el marco de la formación literaria y humana.

Literatura Infantil y *Reformas del Sistema Educativo*.

El deseo de encontrar un lugar para la Literatura en la educación se hizo patente en este Congreso, que concluyó con una reunión oficiosa para planificar un descisivo Simposio: el *Encuentro de Profesores de Literatura Infantil*, Valencia, Julio de 1991. Allí se en el que se estudiaron propuestas y medios para insertarlas en la prevista LOGSE (Las conclusiones de este Simposio aparecen en la Revista Monteolivete nº 8. Especial Literatura Infantil. Pág. 151).

---

9 Cfr. Titone, R. Actas del I Congreso de la SEDLL. Sevilla 1990. Publicaciones del Deprtamento de DLL. Universidad de Sevilla

Es justo recordar que se debe a los Profesores de Escuelas de Magisterio la actual inclusión de la Literatura Infantil en los Planes de Estudio de futuros maestros, así como la presencia de la Literatura Infantil en las aulas, auque ésta sea utilizada y puesta al servicio de otros aprendizajes, y se conceda un espacio tan corto y elemental a su estudio y dedicación. La filosofía del tratamiento en las aulas de literatura y poética, así como de la educación artística en general, me parece criticable. Aunque comprendo que la novedad de este ámbito del conocimiento explica que las tareas pendientes sean numerosas

El principal desenfoque que señalo es la "utilización" de los textos y discursos de poética y literatura para motivar, animar o hacer menos aburridos otros aprendizajes. La Literatura, como la entendemos en estas definiciones y planteamientos, es educadora desde sí misma; y es preciso acercarse a las obras de arte con respeto a su independencia, poniendo en marcha la empatía que considera su valor autónomo.. Utilizar un poema para aprender vocabulario o una novela para sacar un modelo de conducta, previamente programado, es un camino que no conduce muy lejos porque no procede del sentimiento y no conducirá a una educación sentimental. Quien despieza un poema para enseñar las conjunciones, nunca hará surgir el estupor ni dará salida a las emociones graatificantes, único modo de estimular la competencia creativa, lúdica y comunicativa.

A MODO DE CONCLUSIÓN.

La Literatura , como función poética, es un aspecto de la vida.

Trazamos la hipótesis de un profesor de literatura capaz de actuar como catalizador de la corriente positiva que se establece entre el emisor adulto y el receptor niño en un lugar y un tiempo determinados. Sentiremos inmediatamente la necesidad de no separar Literatura Infantil y Didáctica de la Literatura, porque educamos para disfrutar compartiendo el acceso al mensaje.

Esto exige analizar con la mayor precisión y con experiencias de aula concreta todos y cada uno de los ángulos del proceso de comunicación poética sin perder de vista el objetivo principal: Transmitir la vida que hay en la Literatura. Pasar de una visión tradicional de Didáctica de la Literatura a la Literatura como Didáctica , nos remite a la sabiduría de los poetas que recoge la expresión de Octavio Paz *"poesía maestra de la vida"*. Abiertas las puertas de las aulas a la literatura que conmueve a los niños, es posible ver cumplidos ideales y esperanzas.

Y además, hacen falta estudiosos que se ocupen de la calidad, de la estética de la recepción y de la crítica, capaces de equilibrar actitudes de protección del menor y respeto a la libertad y autonomía en el periodo de iniciación.

Complejidad del hecho literario. Aprender creando. (Práctica de la asignatura)

La densidad de las creaciones artísticas y estéticas, y la Literatura debe serlo, pone ante nosotros mensajes densos. Es como si nos encontrarámos ante un gran núcleo, o esfera borgiana, donde todas las coordenadas de una educación humanística pueden darse cita. Por eso, insisto en que es más útil y eficaz abrir paso a la literatura y a la poética como realidades cargadas de poder, que someterlas a un pesado sistema didáctico de objetivos, contenidos, técnicas y actividades. Por eso propongo el Taller de creación como mentalidad, metodología y espacio-tiempo con recursos

Nos queda la tarea de articular tácticas y estrategias apropiadas para la educación estética y artística de la palabra. Observo que la mayoría de las propuestas didácticas que se quieren aplicar a la literatura han sido concebidas para otro tipo de experiencias y saberes.

Es imposible alcanzar buenos resultados y hacer lectores o sensibilizar a los niños hacia la comunicación poética temprana, sin partir de la complejidad concreta de textos y discursos literarios, y sin haber experimentado previamente el placer de esos textos. Con frecuencia se nos ofrecen como remedio mágico, folletos, libros de texto, cursos de animación lectora, etc. que actúan como si los hechos poéticos fueran reglas matemáticas o definiciones del sistema fonológico. Todo funciona de forma independiente al cultivo del encuentro real de los seres humanos con la magia de los relatos, poemas o representaciones de ficción.

Olvidan los profesores de Literatura, con mayor frecuencia de lo que se cree, que el ecuentro entre el receptor, sujeto y objeto de comunicación poética, y el emisor, que se encuentra en condiciones análogas, produce un misterioso desequilibrio que se compensa de forma aún más inexplicable. Las emociones que despierta un relato, la alegría que transmite un final feliz, los símbolos que pueblan un cuento, no pueden quedar fuera de nuestro análisis, porque la consciencia añade eficacia a nuestra tarea y energía renovada a nuestros esfuerzos.

Aunque somos mediadores que sólo podemos crear un clima, actuar de catalizadores el esfuerzo compensa, porque estamos tansmitiendo buenas noticias y alegría de vivir. Un clima se crea, precisamente en los Talleres de creación poética. En los Talleres se hace posible el descubrimiento de clásicos de distinta categoría, dentro de un clima de libertad y orientación bien compensadas. En su momento desarrollaré la mentalidad, metodología y recursos que este modo de educación implica. Sigo atendiendo a los interrogantes que requieren definir conceptos clave. En ningún momento quiero dar a entender que propongo un juego simplón y que hablo sin conectar libros de niños y clásicos literarios. Ya he dicho "hasta la monotonía" que la LIJ ES ANTE TODO,LITERATURA.

Divorcio entre Clásicos de la Literatura y Héroes de la LIJ.

En mis primeros años de compromiso con la LIJ me hice preguntas como estas: *"¿Por qué no se hace realidad en las instituciones escolares, en el seno del sistema educativo, el disfrute poético?¿Por qué se proyectan sombras que consideran dos tipos de literatura, la verdadera que es preciso enseñar y la concedida a las edades tempranas que ocupa un espacio lúdico semejante al recreo clásico o a la amenización de tareas difíciles? ¿Por qué separar lecturas y juegos literarios de la educación literaria de los niños?"*.

Y confieso que todavía no he comprendido por qué es lícito descubrir a los adolescentes el *Mio Cid* mientras otra cosa, y contradictoria, sería guiarlos por los vericuetos de juegos lógicos y lingüísticos de *Alicia en el País de las Maravillas*.

Tampoco llegaré a entender por qué es necesario llegar a la mayoría de edad para hacerse cómplice de los disparates de Don Quijote de la Mancha. O por qué se encierra su fantasía y realismo en una zona protegida no vaya a ser que se contamine con lecturas de *Volando solo* de Roald Dahl, por ejemplo. Esta situación que separa la Literatura Infantil y Juvenil de la enseñanza de la verdadera literatura se ha mantenido durante muchos años dejando una impronta

difícil de borrar, hasta el punto de que hoy existe aún lo que llamo "doble moral literaria".

El programa de Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad de Sevilla que comienza a funcionar en 1975, se denominaba *Didáctica de la Literatura y Literatura Infantil y Juvenil*, título en vigor hasta la implantación de los actuales Planes de Estudio, en el curso 1998/99. Puede pensarse que el título de referencia recogía el deseo de no separar lo que debe estar unido.

Pero el motivo era otro y ahora es momento de criticar ciertos manejos de los programas: la Didáctica de la Literatura se entendía como una materia para enseñar a los maestros a enseñar Literatura, (Literatura con mayúsculas, podríamos decir que Literatura de verdad).

Esta asignatura iría dirigida a maestros que tuvieran alumnos estudiantes de Temarios sobre Historia de la Literatura. Por tanto se preguntaba con excesiva frecuencia:. ¿qué sentido tiene enseñar Didáctica de la Literatura a alumnos de distintas especialidades de Magisterio si sólo se necesitan especialistas para 7º y 8º? Y en medio de la confusión entre enseñar Literatura y vivir la Literatura seplantean preguntas como esta: ¿qué sentido tiene organizar un programa de Literatura Infantil para futuros maestros, atendiendo a edades comprendidas entre Preescolar a 8º, si los niños pequeños no "dan" Literatura?

Es cierto que en aquellos días, hace veinticinco años, era necesario inventar y crear lo que deseábamos que fuera realidad, más que enzarzarse en respuestas para absurdos interlocutores. Era el momento de responder con hechos a los teóricos. Encontré en mi camino muchos guías y maestros, aunque también muchos interlocutores más pendientes de su territorio curricular que de las necesidades de los niños reales que pueblan las aulas.

Para entender a fondo esta postura, no hemos de fijarnos sólo en el título de la materia, sino en el desarrollo y planteamiento de aquel programa, que luchaba contra muros, tratando de conquistar un lugar para la Literatura en la Educación.

Los objetivos que propuse para 1983 se esbozaban así:

1.- Educar para la experiencia literaria (Preescolar-Ciclo Inicial).

2.- Educar para la experiencia y la expresión literaria (Ciclo Medio).

3.- Educar para la experiencia y la expresión literaria; enseñabilidad de las instituciones, convenciones y soportes técnicos de la literatura como contenido cultural elaborado (Ciclo Superior)

Así llegué a la conclusión que sólo creando espacios para la experiencia y la expresión y sumergiendo a los alumnos de magisterio en una metodología activa, funciona y comunicativa podría ser coherente con mis principios y eficaz para responder a la situación real de las aulas. Lejos estamos de alcanzar una práctica de la asignatura en el periodo lectivo de un segundo cuatrimestre en el contexto sevillano. Dejo constancia de que falta espacio y tiempo pero no faltan posibilidades teóricas y prácticas para conseguir que los futuros maestros reciban una profesionalización adecuada en nuestra disciplina. Se trata de seguir intentando ocupar un espacio más amplio en los progamas, y mientras tanto se

ofrece a todos la oportunidad de continuar invetigando y viviendo el sugestivo mundo de la LIJ en horas extraoordinarias y fuera de programa, porque mi dedicación no termina con las calificaciones finales.

Formación de maestros en educación literaria.

Explico aquí y ahora estos pormenores porque ha llegado el momento de crear conciencia en mis alumnos de la importancia de un ámbito disciplinar que se abre a las nuevas generaciones.

La única forma de ser universitario es cultivar la investigación que sustenta la docencia. Y no creo que los estudiantes puedan acceder a la tarea investigadora si profesores cargados de experiencias, de problemas y de años, no abrimos ante ellos vías de búsqueda y plataformas para avanzar en la tarea comenzada.

Estas reflexiones intentan clarificar mi enfoque como profesora universitaria, investigadora y escritora de LIJ. Siento también la necesidad de dejar constancia de que el profesor Trigo Cutiño, desde la Didáctica de la Lengua, tomando los textos y discursos poéticos como plataforma y centro de su acción e intervención docente, no sólo me acompañó en la búsqueda de respuestas a cuestiones candentes en medio de serias dificultades, sino que ha dado a la Universidad el perfil de una nueva disciplina, la Didáctica de la Lengua.

Su obra escrita, además de su constante dedicación a las aulas escolares, son un testimonio de la auténtica calidad universitaria que cultiva el principio de la "educación centrada en el alumno". Aprovecho esta ocasión para informar de que su Grupo de Investigación ha promovido un homenaje que saldrá al público en forma de cuidado libro, elaborado con las aportaciones de amigos compañeros, el tesoro mayor de todo humanista o ser humano que estudia a fondo la vida.

Conclusión.

La implantación de la Literatura Infantil en las aulas escolares desde un enfoque educativo acertado, es el objetivo de su inclusión en los Planes de Estudio de Magisterio.

Pero llega la hora de ampliar ese marco de referencia y defender que los estudios y las investigaciones sobre esta nueva discplina pertenecen tanto al ámbito de la Didáctica como al de la Filología, y al de la Teoría, Historia y Crítica de la Literatura. El estudio del Folclore poético, con su inabarcable densidad, la Etnoliteratura, la Sociología literaria, las relaciones del libro con las Nuevas Tecnologías, la Ética de la Comunicación, la Psicolingüística y las Técnicas de edición se acercan a mi tratamiento de la materia. En el momento actual es imprescindible ocuparse del album ilustrado y estudiar la ilustración de libros realizando propuestas integradas con la educación artística. También surgen o confluyen en los proyectos de Glotodidáctica, las Técnicas de Expresión, la Educación para el tiempo libre, el Teatro y los estudios sobre Sistemas semióticos integrados, y otras áreas afines del conocimiento teórico o aplicado. Porque el lenguaje es el andamio del pensamiento y la poética un símbolo de la inefable posibilidad de otros mundos que habitan en lo más íntimo del ser humano.

Multiples materias y diversos enfoques no bastan para abarcar el amplio corpus que recorren los programas de LIJ elaborados desde esta Cátedra, cuyo

perfil específico es precisamente Literatura Infantil y su Didáctica (o modo de hacerla vivir y entender a quien dese estudiar y vivir lo que ella exige). Además de los PROGRAMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL, ofrezco a los estudiantes las siguientes recomendaciones bibliográficas para que se dediquen en estos días a tomar en la mano y asimilar,. alguno de los libros reseñados, único modo de recuperar los tiempos muertos que las circunstancias nos imponen a todos.

BILIOGRAFÍA sobre Didáctica de la Literatura.

CERRILLO C. P., GARCÍA PADRINO J. (coordinadores), *Literatura infantil y su didáctica*, Universidad de Castilla la Mancha, 1999.

MENDOZA FILLOLA, A. (cooridiador), *Conceptos claves en didáctica de la lengua y la literatura,* Universitat de Barcelona, Horsori, 1998.

SALINAS P., *La realidad y el poeta*, Barcelona, Ariel, 1976.

SORIANO M., *La literatura para niños y jóvenes*, Buenos Aires, Colihue, 1995.

Bibliografía específica sobre Literatura y Educación:

VV. AA., *Literatura y educación*, Madrid, Castalia, 1974.

BAQUERO GOYANES, M., "La educación de la sensibilidad literaria", R.E. II, pp. 9 y ss., 1953.

BARTHES, R.: *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1987.

BRASLAVSKY, B.P., *La escuela puede. Una perspectiva didáctica*, Buenos Aires, Aique, 1990.

BRONFENBRENNER, U., *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1987.

CERRILLO, P.; J.GARCIA PADRINO (coord.), *Literatura infantil y enseñanza de la literatura.* Universidad Castilla-La Mancha, 1992.

CERVERA, J., *Literatura y Lengua en la Educación Infantil.* Bilbao, Mensajero, 1993.

COLOMER, T., *La formación del lector literario*, Madrid, FGSR, 1998.

COSERIU, E.: "Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura", en *Innovación en la enseñanza de la lengua y la Literatura*, Madrid, MEC, 1987, pp. 25-56.

KATZ, D., BUSEMANN, A., PIAGET, J., INHELDER, B. y otros, *Psicología de las edades*, Madrid, Morata, 1982.

MARTOS NÚÑEZ E, *Métodos y diseños de investigación en didáctica de la literatura*, Madrid, MEC, 1988.

MAYORAL, J.A. (ed.): *Estética de la recepción*, Arco Libros, Madrid, 1987.

MENDOZA FILLOLA, A., ROMEA CASTRO, C. y CANTERO, F.J. (eds.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (Actas SEDLL; 1997), Universidad de Barcelona, Barcelona, 1997.

TITONE R, PINTO Mª. A., GONZÁLEZ GIL Mª. D., *La conciencia metalingüísica. Teoría, desarrollo e instrumentos de medición*, Roma/Pisa, 2000.

VV.AA., *Literatura y educación,* Madrid, Castalia, 1974.

Bibliografía sobre Formación del maestro

ALLIAUD, A. Y DUSCHATSKY, L., *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.

AMORÓS, A., *Introducción a la Literatura*, Madrid, Castalia, 1980.

APPLE, M.W., *Maestros y textos*, Paidós-MEC, Barcelona, 1989.

BARTHES, R., *"Escritores, intelectuales, profesores"*, en El proceso de Escritura, Calden, Buenos Aires, 1974.

ERNSTEIN, B., *La estructura del discurso pedagógico*, Morata, Madrid, 1993.

BESSE, H., "*Enseigner la compétence de communication",* en Le Français dans le Monde, 153, 1984.

BRUNER, J.S., *La educación, puerta de la cultura*, Visor, Madrid, 1997.

MARTOS NÚÑEZ, E., *Métodos y diseños de investigación en didáctica de la literatura*, Ministerio de Educación, Madrid, 1988.

MAYOR, J., *Presupuestos psicológicos de la didáctica de la lengua y la literatura*, Anaya, Madrid, 1988.

MOYLES, J.R.: *El juego en la Educación Infantil y Primaria*, Morata-M.E.C., Madrid, 1990.

OLIVER, J., *Los programas escolares y la investigación del entorno*, Escuela Española, Madrid, 1981.

TRIGO CUTIÑO, J.M., *Didáctica de la Lengua: Propuestas Metodológicas, Cuadernos del Mediodía*, n.º 6. Universidad de Sevilla, Sevilla, 1992.

VV.AA., *Innovación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura*, Madrid, MEC, 1987.

Bibliografía específica sobre Teoría de la Literatura Infantil:

BRAVO VILLASANTE, C.: *Diccionario de autores de la literatura infantil mundial*, Escuela Española, Madrid, 1985.

BRAVO-VILLASANTE, C., Artículos de *El libro español* (1962-1978), Madrid: en especial: "Nuevas corrientes de la Literatura Infantil", Nov., 1974; "Historia de la Asociación Internacional de investigación de la Literatura Infantil", Dic., 1975.

BRAVO-VILLASANTE, C., *Dos siglos del Libro Infantil*, Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Madrid, Madrid, 1981.

CARANDELL, J.M.: "Reflexiones acerca de la literatura llamada infantil", en *Cuadernos de Pedagogía, 36*, diciembre 1977, pp. 19-23.

CERRILLO, P., GARCÍA PADRINO, J. et al.: *Literatura infantil y enseñanza de la Literatura*, Univ. Castilla La Mancha, Cuenca, 1992.

CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (coords.): *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1990.

CERVERA, J.: "La literatura juvenil a debate" en *CLIJ 75*, septiembre 1995.

CERVERA, J.: *Teoría de la Literatura Infantil.* Mensajero, Madrid, 1993.

COLOMER, T.: *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*, Fund. Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, 1998.

DÍAZ-PLAJA, A.: "Estilos literarios en la literatura infantil y juvenil", *Actes V Jornades Redacció i Escola, Departament de Didáctica de la Llengua i la Literatura*, Universidad de Barcelona, 1987, pp. 40-56.

DÍEZ, E., y CUBELLS, F., *Lectura del niño y Literatura Infantil*, Madrid, I.C.C.E., 1973.

FAHRMANN, W. y GÓMEZ DEL MANZANO, M., *El niño y los libros*, Madrid, S.M., 1979.

GAMARRA, P., *El libro y el niño*, Kapelusz, Buenos aires, 1976.

GARCÍA PADRINO, J.: "La literatura infantil en la formación del profesorado", en *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*, Subdirección General de Formación del Profesorado, M.E.C., Madrid, 1987.

GONZÁLEZ GIL, D., "Literatura Infantil: Necesidad de una caracterización y de una crítica literaria" en Rev. *Cauce*, n.º 2, Publ. Sección Filología de la E.U. Magisterio de Sevilla, Sevilla, 1979.

HAZARD, P., *Los libros, los niños y los hombres*, Juventud, Barcelona, 1977.

LÓPEZ ROYO, R.: *"Leer en compañía: los padres, los niños y los libros"*, en Aula, 39, 1995, pp.21-23.

LÓPEZ TAMÉS, R.: *Introducción a la literatura infantil*, Santander, 1985 (Universidad de Murcia, 1990, 2.ª ed.).

LÓPEZ VALERO, A.: *"Literatura infantil: ¿Arte o medio?"*, en Intercambios, 11, Murcia, 1986, p. 29.

MACHADO, A.M.: "Ideología y libros infantiles", *Memoria del 24.º Congreso Internacional del IBBY de Literatura Infantil y Juvenil* en Sevilla, 11-15 octubre de 1994, OEPLI, Madrid, 1994.

MORENO, V.: *El juego poético en la escuela*, Pamplona, Pamiela, 1989.

PETRINI, E., *Estudio crítico de la Literatura Juvenil*, Madrid, Rialp, 1963.

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

SAIZ, A.: "Bibliografía de literatura infantil", en *Lenguaje y Textos, 5*, 1994.

SÁNCHEZ CORRAL, L.: *Literatura infantil y lenguaje literario*, Paidós, Barcelona, 1995.

SAVATER, F., *La infancia recuperada*, Taurus, Madrid, 1977.

SECO, J.C., *La literatura infantil y su problemática*, Ateneo, Buenos Aires, 1976.

VODICKA, F.: "La estética de la recepción de las obras literarias", en Warning, R.: *Estética de la recepción*, Visor, Madrid, 1989, pp. 55-63.

Bibliografía sobre Clásicos y Literatura Infantil.

A TODO COLOR*: 42 ilustradores españoles de libros*

OS CINCO E A AVÓ TITA

JOGOS – VERSOS E REDACÇÕES para todas as idades de Teresa Rita Lopes; desenhos de Mário Botas

Os (outros) *Cinco Salvaram o Tio* (Enid Blyton, lembram-se?). Estes *Cinco Primos* (os de Teresa Rita Lopes em *Jogos – Versos e Redacções*) salvam a avó (Tita) de se tornar uma-senhora-de-idade. Ao ler no livro a redacção que o encerra ficamos a saber como e porquê.

Eu gosto muito de ser avó. Eu e os meus netos somos grandes parceiros em lides e passeios. Mas, às vezes, gosto de ficar calada à beira deles, como quem guarda um rebanho. Ouço-os pastar e crescer. E é como se eu fosse a erva que pastam.

Esta avó (que assim redige esta redacção sobre "A Idade") e estes netos (exploradores de lavoura, jardinagem e tarefas da escrita) vivem noutro espaço e noutro tempo: longe da cidade, em Cacela ou na Fonte do Sol (*Quem sabe na cidade descobrir no céu os planetas?*) e estão de férias...(*Em férias há mais vagar para os afectos.*) O tempo presente é – palavras de Teresa Rita no papel de avó – o do *calcetar* com *seixos*, *conchas* acumuladas num *velho balde* (*achados de uma vida*)

uma estrada em que os meus passos de hoje regressam/ aos meus passos de ontem/ ou melhor: em que os meus passos de ontem/ continuam a ser os meus passos de hoje.

Mas há mais razões para se ficar sem-idade, em estado de pergunta, isto é, em estado de poesia. Por um lado, os *Cinco Primos* partilham com Vó Tita o esconderijo deles *(Fui convidada a entrar/ prometendo guardar segredo:/ sou a única pessoa grande admitida)*; por outro, a Vó Tita aceita partilhar com eles o seu esconderijo. Desenha poesia *à vista, retratos em verso* a pedido dos netos. Não para lhes *agradar* mas para os *contentar*: para satisfazer o apetite de poesia nos mais pequenos (aqueles a quem tanto tememos não ver lendo... mesmo que nós adultos não leiamos nem tenhamos tempo para lhes ler). Quer vê-los *contentes*, põe-lhes as férias em verso, enche-os de conteúdo, alimento, coisa de avó: come-os *com beijos*, dá-*lhes a beber as sílabas...*

Vó Tita – que nunca terá pensado fazer *versos a pedido – condescende* e cozinha para os netos – por sua vez *apetitosos frutos da horta* – poemas que *devoram* ao *lanche.* Há até quem chore (a Inês!) quando *a Mãe a impede de madrugar com os mais velhos/ para jardinar:/ «Assim a Vó Tita não me mete nos poemas!»*

Contado deste modo, *Jogos – Versos e Redacções* parecerá um livro de aventuras. Sirva-se como tal. Mas estes *Jogos* podem também ser levados à cena: dê-se aos poemas voz, copiem-se as redacções. *Ponto final, data e nome.* E no terreiro dessa brincadeira jogue-se – nas entrelinhas do texto, nos intervalos das aulas – às cinco pedrinhas, aos cinco cantinhos, ao anel ou ao pião. Cantem-se faluas, pombinhas, ah, ah, ah, minha machadinha. *Cabra-cega donde vens?* Dos recreios de antigamente. Estes *Jogos* servem-se também assim, à maneira da poesia tal como Teresa Rita Lopes a entendia no início dos anos 80 em entrevista a Leonor Neves no jornal *A Tarde* clamando que *A Palavra Busca o Gesto, o Salto, o Voo*:

A poesia não tem de quê, nem para quê, nem para quem. É uma necessidade do ser, como o jogo, o canto. Pode-se viver sem isso. Mas também está provado que os seres que crescem sem amor e sem brincar crescem mal, atrofiados ficam para sempre. Ao princípio, a poesia acontecia como expressão indissociável do canto ou da dança, ou de ambos. O livro, se por um lado veicula, por outro falsifica. O livro deveria ser só o 'libretto'. Não se bastar a si próprio. A poesia que verdadeiramente o é

escapa-se da prisão das páginas e vai pelo mundo à procura de vozes para se manifestar, de espaço para ecoar.

Jogos – Versos e Redacções de Teresa Rita Lopes com desenhos de Mário Botas devolve a voz à natureza agora emudecida, outrora grande faladora. Segundo uma lenda antiga, na noite de Natal, os animais falaram por um momento e depois calaram-se... e nesse instante messiânico a fala da fábula deu lugar ao mutismo da natureza.

Até que chegam poetas e versos que *brotam silenciosamente/ por todos os ramos/ por todas as frestas/ dos dedos e das pedras que cobrem o humilde chão que somos*, versos parentes de fala de pássaro (*o Pipocas ou o Pipinho/ os periquitos da Inês/ e da Sofia respectivamente*), versos que devolvem aos seres mudos o dom da linguagem, versos que devolvem às *ervas ruins*, *daninhas,* o direito *ao grito de protesto: «--Também temos direito à vida!»*

Animismo, dirão os entendidos. Poder-se-ia – a propósito deste livro – falar da juricidade de todos os elementos da natureza de que é notável exemplo o texto do Padre Manuel Bernardes, *O pleito com as Formigas* que relata a forma como os Religiosos Menores da Província do Maranhão puseram *demanda* às *irmãs formigas* daquele terreno depois de estas terem invadido abusivamente o domínio do convento. A acção foi colocada *perante o tribunal da Divina Providência*, sinalando *procuradores, assim por parte dos monges-autores como das formigas-rés.* Tanto tinham estas rés-formigas direito a ser defendidas como têm *as ervas ruins*, na poesia de Teresa Rita, direito a ser ouvidas...

Segundo Claude Allègre, "existe um *direito* dos animais, um direito das árvores e, porque não, um direito das pedras e das paisagens. Quando se destrói uma espécie, quando se corta uma árvore, deve-se *ser levado a tribunal e condenado*, em virtude de um direito da natureza que se impõe hierarquicamente aos do homem, uma vez que este não passa de um subproduto seu."

Animismo, dirão os entendidos. Poesia! dizem *Os Cinco Primos* quando descobrem que a poesia tem afinal uma função: *Os Cinco Primos perceberam que a Poesia/ Dava melhor a entender as coisas./ Ouvir contar/ dessa forma os nossos diários gestos mais simples/ dá-lhes valor de verdadeira aventura.*

Numa obra intitulada *Enfance et Histoire,* Giorgio Agamben aponta a incapacidade actual de conversão em experiência dos acontecimentos (atrozes ou divertidos) da vida quotidiana. Ora o quotidiano era antigamente a matéria prima da experiência que cada geração transmitia à seguinte: "Todo o acontecimento, por mais banal e insignificante que fosse, se tornava a impureza minúscula em torno da qual se cristalizava, como uma pérola, a autoridade da experiência." Daí... o desaparecimento da máxima e do provérbio enquanto formas nas quais a experiência se depunha em autoridade. O slogan, segundo Agamben, é o provérbio de uma humanidade que perdeu a experiência. Acrescentaria que mesmo nos provérbios hoje sobreviventes a própria sabedoria parece fossilizada...

Jogos é sinal de que, pelo menos, alguns humanos não perderam a experiência e de que a infância é, à maneira de Agamben, a "eterna guardiã do que merece sobreviver". *Jogos:* poesia contra o slogan, a favor de jogos que não os de computador ("letras com pilhas" chamava-lhes um menino de três anos...; curiosamente, *pilhas* são, no vocabulário infantil, rondas e fórmulas de selecção); poesia contra aquela "ginástica pedantesca dos aparelhos" que em 1883 Adolfo Coelho combatia propondo em seu lugar a já defendida por Leibniz "aguda e inimitável força de invenção que se acha nos jogos tradicionais", a favor de brincadeiras de meninos que cantam e dançam para se distrair. "O puro domínio do jogo", escrevia Adolfo Coelho exclamando (ao modo da

neta condoída com a pouca sorte das *ervas más*): *Não arranquem à infância o que lhe pertence!*

Recuperada a infância (Fernando Savater) pela via de poesia que apesar de posta-em-livro continua a não ter idade – como de resto o Senhor Manuel que *tem praí uns noventa/ anos/ (ele não sabe ao certo)* – passam a conviver na página estrelas, constelações, ervas nem sempre benfazejas, animais (peixes enquanto "ementa" e não bicho vivo), chás, tisanas, comidas. E fica o livro ora a afastar a prática de *imobilizar borboletas com alfinetes/ em páginas de álbum!*, ora a convocar um herbário (ressuscitado para a poesia por Jorge Sousa Braga): *Só quando dizemos o nome/ das coisas elas verdadeiramente acordam/ para a vida.*

> *A maior parte dos meninos de hoje sabe/ poucos nomes das coisas essenciais/ (...)/ Aqui na horta de Cacela saboreamos/ nomes de coisas que não há na cidade/de plantas que plantámos de árvores a que/ colhemos os frutos*

Terminemos junto ao *Tanque da Horta transformado* pelos cinco primos *numa empresa familiar* e onde a Inês *declara aberto* um *restaurante.* (Aos leitores da minha geração ocorrerá o sabor a pão quente e ovos frescos das quintas onde *Os Cinco* se abasteciam antes da aventura). Neste mercado da imaginação e do entusiasmo, um terreiro (não um palco, conforme proposta já antiga de Teresa Rita), brinque quem lhe apetecer devorar poesia *ao lanche*. O *mel dos versos* far-lhe-á proveito.

Ana Paula Guimarães

Jerónimo de las Heras Borrero
Universidad de Huelva

Como he escrito en otra ocasión “hasta no hace mucho la legislación educativa vigente combatía el uso del dialecto en la escuela” (Heras, 1989:315). No se tenía en cuenta, por lo general, aunque alguna excepción sí hubo –cfr. Equipo de lectura “Rosa Sensat”, Element por al estudi de las dificultats d´ aprementatgo de la lengua escrita (3ªed.), la dificultad de los sujetos docentes en la enseñanza, en este caso, obvio es, de la lectura y escritura a hablantes dialectales. Sin embargo, en estas últimas décadas, las nuevas corrientes pedagógicas y didácticas –perspectiva sociolingüística y enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua materna. Sobre todo no han hecho variar este influjo legislativo, sino que han reconocido, y además de modo explícito, el valor formativo de l habla dialectal, al recoger la nueva legislación educativa que “ el propio discurso –el habla andaluza en cualquiera de sus realizaciones- del alumno y alumna ha de ser el punto de partida y la referencia constante para la tarea didáctica” (CEC, 2001:3).

Planteamiento que requiere ciertamente, un contexto socioeducativo y didáctico adecuado, esto es, un enfoque comunicativo y método dialectal en la enseñanza de los distintos contenidos lingüísticos (vocabulario, lectura, comunicación oral, ortografía...), sustitutos del enfoque basado en la gramática y método tradicional habidos hasta ahora:

ENFOQUE COMUNICATIVO

QUÉ HABLO	CÓMO ESCRIBO
↑	↑
Uso vernacular	Ortografía

Esta perspectiva de reciente aparición en España, tal vez, no lo fuera tanto en otros países –caso es el de los EEUU- donde, a finales de la década de los sesenta, las investigaciones sobre este tema habían alcanzado gran interés, ya que se era consciente bbbbbbbbbbbbbbbb in the intimacy of his own

home is his mother tonge. All phisically normal children learn to speak a dialect" (Goodman, 1969:145) por lo que "instead of being ignored ... the dialect should actually be used as a basis for teaching oral and written standard languaje" (STEWART, 1969:184).

De acuerdo con esto una didáctica de la diversidad lingüística/sociolingüística no parece no sólo eludible sino también insoslayable, de una parte, para adecuar la enseñanza de la lectura a la situación sociolingüística de los destinatarios beneficiarios de la misma porque "se trata de la enseñanza de la lengua materna en Andalucía " (CEC, 2001:3), y, el fin de tener presente el valor comunicativo y educativo de la variedad dialectal, del habla del alumno, en el aula. En cualquier caso, el material de lectura – como estos textos extraídos de Platero y yo que, A modo de ejemplos, proponemos- ha de ofrecer situaciones que estén BBBBBBBBBBBb que éstos aprenden mejor a leer cuando pueden identificarse con las situaciones y ambiente de los protagonistas que aparecen recogidos en los textos; por eso "la cultura andaluza constituye un elemento configurador del currículo" (CEC, 2001:2).

TEXTO 1

PLATERO

Platero es pequeño, peludo, suave; tan blando por fuera que se diría todo de algodón, que no lleva huesos...

Come cuanto le doy. Le gustan las naranjas, mandarinas, las uvas moscateles, todas de □mbar, los higos morados...

Es tierno y mimoso igual que un niño, que una niña..., pero fuerte y seco por dentro, como de piedra. Cuando paseo sobre él, los domingos, por las últimas callejas del pueblo, los hombres del campo, vestidos de limpio y despaciosos, se quedan mirándolo:

-Tien´ asero...

Tiene acero. Acero y plata de luna al mismo tiempo.

TEXTO 2

EL VERGEL

Como hemos venido a la capital, he querido que Platero vea el vergel...Llegamos despacito, verja abajo, en la grata sombra de las acacias y de los plátanos que están cargados todavía...

Ya en la puerta, y cuando voy a entrar en el vergel, me dice el hombre azul que lo guarda con su caña amarilla y su gran reloj de plata:

-Er burro no pué ´ntrá, zeñó

-¿El burro? ¿Qué burro?- le digo yo mirando más allá de Platero, olvidado, naturalmente, de su forma animal.

-¡Qué burro ha de zé, zeñó; qué burro ha de zéee...!

Entonces, ya en la realidad, como Platero no puede entrar por ser burro, yo, por ser hombre, no quiero entrar, y me voy de nuevo con él, verja arriba...

TEXTO 3

LEÓN

Voy yo con Platero, lentamente, a un lado cada uno de los poyos de la plaza de las Monjas, solitaria y alegre en esta calurosa tarde febrero...Al volver la cabeza, mis ojos se encuentran con las palabras: don Juan .

Sí, es León, vestido ya y preparado para bbbbbbbbbb del anochecer...Da una palmadita y me dice que a cada uno le concede Dios lo suyo, que si yo escribo en los diarios...él con ese oído que tiene es capaz ... +-Ya v´psté, don Juan loj platoyo... el ijtrumento más difícil... el uniquito que se toca sin papé...-Ya vósté... ca cuaá tié lo zuyo...ojté ejcribe en loj diarios...yo tengo una fuersa que Platero...toqústáquí...

TEXTO 3

LEÓN

Voy yo con Platero, lentamente, a un lado cada uno de los poyos de la plaza de las Monjas, solitaria y alegre en esta calurosa tarde febrero...Al volver la cabeza, mis ojos se encuentran con las palabras: don Juan .

Sí, es León, vestido ya y preparado para bbbbbbbbbb del anochecer...Da una palmadita y me dice que a cada uno le concede Dios lo suyo, que si yo escribo en los diarios...él con ese oído que tiene es capaz ... +-Ya v´psté, don Juan loj platoyo... el ijtrumento más difícil... el uniquito que se toca sin papé...-Ya vósté... ca cuaá tié lo zuyo...ojté ejcribe en loj diarios...yo tengo una fuersa que Platero...toqústáquí...

Y me muestra su cabeza vieja y despellejada...

Da una palmadita, un salo, y se va silbando...

A partir de estos textos – u otros que hayamos podido seleccionar de autores con dialectismos, v. gr: El miajón de los castúos de Luís Chamizo, para el extremeño- podemos trabajar no sólo los factores culturales y lingüísticos relacionados con la comprensión lectora –tales como vocabulario y lengua oral, sobre todo- sino también la propia ortografía, en relación con los usos orales de los alumnos y alumnas, trabajando en contraste – uso vernacular versus uso estándar- la diversidad lingüística bbbbbbbbbbbbbb modulaciones de la voz, las intenciones y sentimientos del autor. En consecuencia, una clase de "lectura dialectal" habrá de considerar, además de la pronunciación de las normas fonéticas estándar y dialectal, el acento, el énfasis, el fraseo y la fluidez, pero, sobre todo, la comprensión de lo que se lee y la comprensión con los sentimientos del autor.

A todo ello contribuye, por supuesto, una adecuada selección de textos que estén próximos, por su contenido y formas de expresión, a la propia aultura del educado.

Referencias bibliográficas:

CEC (2001): Borrador del Decreto, por el que se modifican los Decretos 106/1992 de 9 de junio, y 262/1996, de 2 de Mayo por los que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

GOODMan, K.S. (1969): "Dialect barriers to reading comprensión" En: "Teaching clack children to read, BARATZ, J.C. y bbbbbbbbb , 14-16. Washington: Center fpr applied Linguistics.

HERAS, J (1989): “Estrategias didácticas para la enseñanza inicial de la comunicación oral a niños andaluces”. En: Actas I Simposio Internacional de Didáctica da Lingua e a Literatura. MARCO, A. Y RODRÍGUEZ, A. (eds.), 315-320. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

APRENDIZAJE DIGITAL, LECTURA Y PATRIMONIO EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

M.A. LÓPEZ ALONSO Prof. Titular UEX
AITANA MARTOS GARCÍA – Técnico de Apoyo UEX

INTRODUCCIÓN

La cultura es el conjunto de conocimientos y de valores que no es objeto de ninguna enseñanza específica y que sin embargo, todos los miembros de una comunidad conocen (cf. R. SABORIDO), un *patrimonio* en la diversidad, en la simultaneidad de estrategias, en experiencias de acercamiento multidisciplinar y en un ancho de banda máximo para el uso de cada sociedad.

El *Patrimonio Histórico* es un área de interés no sólo para científicos, políticos y especialistas en análisis, protección, restauración o conservación de bienes culturales sino también para otros sectores de públicos mayoritarios aunque menos eruditos: turismo, educación primaria, secundaria y universitaria y otros colectivos ciudadanos e individuos que, espontáneamente, necesiten información.

Si la promoción de la cultura de la información se centra en los privilegiados de siempre (científicos, tecnólogos, políticos, periodistas, etc.) o en las masas consumistas (como instrumento de un mayor y más rápido acceso a las mercancías), ¿en qué consiste y para quién es esa sociedad de la información que pensamos y construimos?

En esta época -principios del siglo XX hasta los años sesenta- se consolida el paradigma de la difusión de información, si bien desconsiderando al usuario. Lo importante es la divulgación con una cierta despreocupación por el uso.

Luisa Motuschi[1] ha analizado diferentes conceptos por los que se entiende la llamada hasta la saciedad "Sociedad de la Información". Para ella, la Sociedad de la Información es la sociedad actual que "se está organizando sobre la base del uso generalizado de la información a bajo costo, del almacenamiento de datos y de las tecnologías de la transmisión (...) describe una visión normativa, social y moral de una sociedad en la que el intercambio de información se constituye en un deber moral primario de las personas y en la que el estado debe asumir como objetivo facilitar el intercambio y proveer, en caso de ser necesaria, la infraestructura pertinente para el mismo".

Según Manuel CASTELLS[2], la sociedad de la información está definida por tres cambios fundamentales:

- la revolución tecnológica, liderada por el inmenso desarrollo de Internet, es el

[1] MONTUSCHI, L. Educación, aprendizaje y empleo en la Sociedad de la Información.
[2] CASTELLS, M. Aprender en la sociedad de la información. Conferencia pronunciada el 31/5/2000, en el Seminario de Primavera organizado por la Fundación Santillana ese año.

centro del nuevo sistema. El auge de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación posibilita la intercomunicación entre personas rompiendo las barreras espaciales y temporales y un sinfín de posibilidades más en cuanto al almacenamiento, tratamiento, gestión y presentación de contenidos.

- la globalización o una reorganización profunda del sistema socioeconómico. Esto se manifiesta en los hechos de la contemplación de la información como materia económica y de que todos estos trasvases y relaciones, económicas y/o de información, se llevan a cabo a escala mundial como un todo.
- un cambio organizativo como el paso de las organizaciones jerárquicas verticales a las organizaciones en red. Se revaloriza la percepción del trabajador cualificado y especializado, que se recicla y autogobierna. También se producen una serie de cambios sociales, como la crisis de la familia patriarcal y la multiculturalidad de la sociedad.

Para Alfons CORNELLÁ[3], en la sociedad del conocimiento el concepto de alfabetización y de aprendizaje adoptará un nuevo significado. Los continuos intercambios de información e interacción entre personas, cosas y datos, propios de esta época, requieren del docente actual habilidades que sobrepasan las meramente didácticas, aunque siguen dando importancia a estas últimas. Pero además, se exigen habilidades informacionales, como la de orientación por las “infinitas” fuentes de información, la correcta localización, asimilación y uso de la información, la intuición y experiencia para seleccionar la información que realmente sea necesaria entre todo el maremagnum existente y distinguir su calidad y/o fiabilidad. Y es más, debe tener, además de esa capacidad para localizar, seleccionar y manejar la información –habilidades que se refieren al proceso de la correcta gestión de información-, la capacidad de saber aplicar todo esta información procesada a su campo docente en beneficio del aprendizaje de sus alumnos.

Estas habilidades de los docentes se cristalizarían en el aprendizaje por parte de los alumnos de las capacidades genéricas que, según M. CASTELLS, es necesario que posean los miembros de la *Sociedad de la Información* para poder ser útiles: capacidades como el razonamiento lógico, numérico, espacial, lingüístico... Es decir, los enseñantes, más que una serie secuencial y no relacionada de datos memorísticos, lo que deben proporcionar a los alumnos es un bagaje cultural sólido y fuertemente relacionado con el que puedan desenvolverse y tengan unos mínimos conocimientos previos con los que afrontar la gran marea de información que se encontrarán al salir al exterior del mundo escolar.

En todo ello, para CORNELLÁ, radica la importancia de la nueva didáctica, basada en el “desarrollo de nuevos métodos de enseñanza, fundamentados en la idea del estímulo continuo”. Se trata para él de convertir el proceso de aprendizaje en uno de descubrimiento y de satisfacción de la necesidad de saber inherente a todo ser humano. La clave está en la sintonización entre el emisor del mensaje educativo y el receptor, entre quien enseña y es enseñado. En el modelo educativo tradicional, se

[3] CORNELLÁ, A. (1999) La educación en la sociedad del conocimiento. E-mail extraído de la lista IWETEL

trata del profesor y el alumno; pero en la nueva sociedad de la información, este modelo es sustituido por otros con infinitud de variantes: el receptor puede ser cualquiera, mientras que el emisor puede tratarse de una persona que enseña, o de una fuente de información convenientemente procesada.

Esta nueva didáctica que propone este autor se basaría en reentender el rol del sistema educativo ampliándolo del ámbito restringido de los centros a toda la sociedad de la información, haciendo de cada cosa, de cada estímulo, una oportunidad de conocimiento útil. Pero para eso también hay que saber seleccionar los puntos de inflexión educativos: así uno de los mayores retos educativos en la sociedad de la información sería determinar qué valores se transmiten. Por ello CASTELLS también comenta la necesidad de "construir personalidades sólidas", crear unos criterios personales fuertes que ayuden a los futuros miembros de la Sociedad de la Información a no perderse entre tantos cambios, y a seleccionar entre la amplísima gama de todo lo que ésta tiene para ofrecerles (de información y de más aspectos) lo que realmente considere valioso y conveniente para el desarrollo de sus capacidades personales y profesionales. Pero, al mismo tiempo, esta nueva sociedad demanda una mayor flexibilidad en sus miembros. Aunque pueda parecer contradictorio, para CASTELLS no lo es: en realidad son ideas complementarias, para él "se exigen recíprocamente".

CORNELLÁ alude también al proceso de transformación del paradigma de la educación como mera transacción de datos entre enseñante y enseñado, con unas posibilidades de interacción mínimas (vg. cuando un profesor da apuntes a sus alumnos), al paradigma de intercambio bilateral de conocimiento en el que el feedback esté potenciado al máximo para que provoque un mejor entendimiento y comprensión. Habla de "pacto", de sintonía entre ambas partes. Ello redundará en una mejor motivación y voluntad de aprendizaje por parte del alumno. Castells también habla de la necesidad de cambiar de modelos de aprendizaje, que no deben limitarse a la mera transmisión de información.

Tampoco deben limitarse a la mera memorización de datos, pues, ante la "avalancha" de información a la que se ve sometida la *Sociedad de la Información*, ésta es una tarea virtualmente imposible. Por ello, el viejo modelo de proporcionar unos conocimientos a los que se ciñe el educando sin ampliar, y los que memoriza para siempre, está muy pasado de moda. Dicho profesor insiste en que no se debe aprender a base de memorizar datos, sino "aprender a aprender", saber dónde y cómo extraer los conocimientos de este océano de información existente sólo en el momento en que se necesiten.

Como ejemplo, se podría hacer una comparación del cerebro humano con la memoria del disco duro de un ordenador, sólo puede almacenar una cantidad limitada de información; en cambio los soportes de información externos tienen una capacidad de almacenamiento mucho mayor y permanencia ilimitada, esto lo podríamos comparar con las fuentes de información a las que podemos acceder. ¿Para qué, entonces, almacenar en la memoria del disco duro datos que puede que no se utilicen en mucho tiempo? Ocupan espacio y llega un momento en que ya no podemos almacenar más

conocimientos que podrían sernos útiles, o si lo hacemos es a costa de eliminar otros. Sería mucho más útil almacenar toda esa información en soportes externos como disquetes o CD-ROMs, y en el disco duro tener documentos que nos digan en qué disquete o CD-ROM tenemos toda la información, para que cuando la necesitemos sólo tengamos que ir hasta ese soporte preciso.

Para CORNELLÁ la nueva didáctica conduce a un nuevo tipo de escuela y por ende de universidad, que acentuaría su rol de experiencia cognitiva, como una especie de "nudo" en el que se encontrarían todos los actantes que intervienen en el proceso educativo: los propios centros, los enseñantes, alumnos, sociedad, productores de material didáctico, etc.

Pero precisamente por eso mismo, ese proceso de aprendizaje no debe limitarse meramente al ámbito de la escuela / universitario, sino que debe trascender a todos los aspectos de la vida; e igualmente no se debe ceñir sólo al ciclo escolar, sino que se *debe aprender durante toda la vida,* como cuenta CASTELLS: además de los tiempos educativos, cada día cobrará más importancia la información *on-line* y la posibilidad de complementar la educación a distancia con la presencia esporádica en un centros *ad hoc*.

A partir de los años 80, la "modernidad" pedagógica pasaba por la elaboración de materiales alternativos, especialmente con la imagen y el ordenador, y de hecho en el Proyecto Mercurio y en el Proyecto Atenea del MEC se hicieron distintas aportaciones, desde un planteamiento un poco atomizado de las nuevas tecnológicas. Hoy pocos profesionales dudan de las nuevas posibilidades que estos medios abren.

Así, el problema es más global: saber qué recursos hay disponibles en el mercado y cuáles elegir según el currículum, el contexto (extra)escolar, el aula, etc; e incluso cuáles se pueden crear desde el propio centro, todo ello desde una perspectiva de opcionabilidad y de material plural.

El material didáctico debe ser "abierto" al usuario (en el sentido de que estimula la capacidad constructiva del lector, su sagacidad o el deseo de dejar su propia impronta; y también implica la capacidad de reutilización y reciclaje de ese material) y a ello contribuyen las nuevas tecnologías, desde un simple software de ordenador a las posibilidades incesantes que se están abriendo, y que han dado lugar a expresiones como "autopistas de la información", "navegar por INTERNET"... todas ellas sintomáticas de un nuevo "rumbo", que está tardando en llegar a la enseñanza en todas sus implicaciones.

El material didáctico debe ser, pues, una especie de andamios o muletas que se ponen, para aprender a desenvolverse por uno mismo. Es buen material el que pronto se hace prescindible.

Consecuencia: materiales estructurados pero a la vez abiertos, que desarrollen estrategias que el alumno pueda repetir por su cuenta, con autonomía. Que la

experiencia que se quiere transmitir conecte con el alumno y que se presente de forma abierta y significativa -con la tecnología que sea- es lo más importante. Lo impreso ayuda como recordatorio, igual que la imagen estimula, ambienta y ayuda también a organizar; y el ordenador es la herramienta más multiuso, la de más funciones.

La idea del texto abierto y multifuncional casa bien con las ideas de POPPER sobre la sociedad que *camina hacia la libertad en medio de la incertidumbre*, y, en cierta medida, con la problemática idea del currículum abierto.

La experiencia mediática tiene esa contextura y sabor a envasado o precocinado que la aleja de la experiencia directa. Su impresión es la del fogonazo que deslumbra momentáneamente, cuando lo que se necesita en la enseñanza es el berbiquí que se adentra paso a paso.

MacLuhan lo adelantó claramente al hablar de los modernos medios de comunicación como extensiones de los sentidos: un micrófono es la extensión de nuestra voz, la televisión de los ojos, el teléfono de nuestros oídos, etc, aunque en todos estos casos la tecnología cobra sus precios.

La palabra, la imagen y los multimedia son, como hemos dicho, continuos de unas mismas posibilidades comunicativas, que no hemos de confundir con ciertos prejuicios, como que la imagen no tiene nada que ver con la palabra o que rivaliza con ella, o que los multimedia son la panacea.

Estar dentro o participar es, parece ser, la naturaleza de la interactividad. La interactividad no es un problema de botones o de elegir rutas. La **interactividad** está en considerar que lo fundamental que hace el individuo es organizar todo un conjunto externo de informaciones, que pueden ser cambiantes y movedizas, como si fueran móviles. Hoy en día, donde tanta información está en los CD-Rom, la interactividad es explorar rutas potenciales, opciones personalizadas y creativas, facilitar pensamiento divergente y que articule o descubra conexiones insólitas.

La *realidad virtual* es hermana del simulacro de realidad que nos ofrecen los medios de comunicación. Y es que lo importante no es la herramienta que escojamos sino el sentido que le demos a su uso. El profesor puede y debe escoger cualquier medio de enseñanza, pero debe darle un sentido totalizador a ésta. Empiece por donde empiece, el mundo del conocimiento le debe llevar a otros recintos, a otros caminos, por que, si no lo hace así, si no hace del cambio el motor de su trabajo, su esfuerzo se hará reiterativo, y dará vueltas y vueltas a lo mismo.

LA ICONOSFERA

Que estamos en un mundo de imágenes es algo obvio no sólo al abrir un periódico o al poner la televisión; las narraciones se visualizan o “envasan” en vídeo, y las canciones se acompañan de vídeoclip. Es más, los canales temáticos, la TV por cable y todo el mercado audiovisual emergente no se restringe al mundo del

entretenimiento o los informativos; documentos científicos y áreas de la cultura empiezan a ser parte también de ese mercado.

Un aspecto importante es la inclusión de un servicio continuo de información y "telecompra" -un supermercado de papel impreso que no cierra nunca, según declaran fuentes de la BOOKNET-, que desde luego flexibiliza la información, y empieza a hacer posible lo que se ha llamado la "librería electrónica".

Visionarios como MacLUHAN avisaron pronto sobre “la aldea global” que se nos venía encima, pero pocos sospecharían el impacto brutal que están teniendo los nuevos lenguajes en la cultura cotidiana, que ha cambiado el intercambio entre grupos reducidos y la información “de imprenta” como fuente principal, por el intercambio anónimo de la comunicación de masas y el aprendizaje “electrónico”, repercutiendo incluso en el grado de comunicación dentro de la familia, ensimismada ante los ininterrumpidos concursos o películas que “manan” del televisor.

La comparación entre cadenas de TV está revelando la estandarización, el ajuste cada vez mayor de las ofertas. Por ejemplo, cuando una persona mira la televisión y luego hojea una revista, está realizando dos procesos de recepción de información. Aparentemente, esos dos procesos son muy diferentes, pero en el fondo la manera de descodificar ambos mensajes se acerca a nivel de los procedimientos: el periódico es leído con una especie de “lectura en pantalla” o “en paralelo”, en lugar de la lectura secuencial; propician esta manera de consultarlo los titulares, los infogramas, la publicidad en general, la tipografía y otros elementos que hacen que no leamos un periódico de arriba abajo y de izquierda a derecha, como un libro, sino de forma más “errática”, al modo en que nos colocamos en una autopista de muchos carriles y buscamos señalizadores para ver por qué sitio nos interesa "desviarnos".

LA IMPORTANCIA DEL ORDENADOR Y EL MUNDO EMERGENTE DE LOS MULTIMEDIA. LA INFOGRAFÍA Y EL LIBRO ELECTRÓNICO COMO EJEMPLOS.

Otro síntoma de los cambios culturales profundos que están ocurriendo en los últimos años es el auge actual de la infografía como herramienta de aprendizaje: los infogramas o gráficos centran la atención, sintetizan y articulan la información en varias zonas, bandas o segmentos verboicónicos. De hecho, la infografía y las animaciones son también fundamentales en los multimedia, pues permiten una lectura en paralelo, casi a saltos, frente a la lectura más secuencial y convencional (de arriba abajo y de izquierda a derecha) que exige una noticia de un periódico clásico.

En esa medida, operan una síntesis de la información, ayudan a comprenderla, pero van más allá, debido normalmente a su "exuberancia formal", convirtiéndose no tanto en la antesala como en el centro mismo de la información, al menos para un lector corriente, que no esté interesado en profundizar en la noticia.

Así pues, nos encontramos con un entorno en que los problemas no son los de

la sociedad o la educación decimonónicas sino los opuestos: *seleccionar información, entrenar la atención, desarrollar aptitudes y actitudes personales*... Y todo ello frente al horizonte de una cultura visual que homogeneiza, "amuerma" o, al contrario, sirve de escaparate de valores nada edificantes ni solidarios, con el argumento de que es lo violento y lo morboso lo que vende y hace rentable estas grandes empresas. Con todo, pensamos que en este currículum invisible, como explica el profesor Pablo DEL RÍO[4], que son ciertamente los medios de comunicación, no todo es "piedra de escándalo" sino que puede haber también "varita de virtud" a poco que, clarificando las ideas, extraigamos todo lo que de valioso tienen estos medios.

Sin embargo, ayudarse de la visualización en la literatura, partiendo de unos pocos esquemas o gráficos, que se integrarían en conjuntos cada vez mayores, como los propios infogramas, llevaría a una innovación radical en los métodos de enseñanza. Esto es debido a que la elaboración de una de estas herramientas de aprendizaje requiere un trabajo cooperativo y en grupo, que usa fuentes diversas y plurales, como los periódicos y revistas, y que "monta" esa información en soportes variados, como la lámina, el mural, cartel, fichas... En fin, todo un proceso de construcción e intercambio del conocimiento.

Se trata de una tarea que exige habilidades expresivas y de rigor en la formulación de conceptos, aparte de ser una experiencia de aprendizaje que permitiría solucionar la distancia existente entre los medios de comunicación y el mundo de la educación.

Otro material que tiene un enorme potencial como herramienta de aprendizaje es libro electrónico. Tiene un abanico de posibilidades inmenso. Como ejemplo, existen cuentos interactivos que están disponibles en el mercado para entretener a los pequeños. Se puede elegir entre dos sistemas, el de los discos compactos interactivos (CD-I) que se ven en el televisor, y los CD-ROM para el ordenador. De todos modos, las aplicaciones multimedia es lo más impactante, y podemos ver pasar trozos de películas, textos, fotos, vídeos musicales, animaciones y todo tipo de sorpresas, al alcance del clic del ratón. Estas herramientas no deben subestimarse ni tampoco sobrevalorarse. Como mensajes globales, son el nuevo rito que sustituye, con la mediación hombre-máquina, el feed-back del profesor y alumnos tradicionales, por lo que falta el contexto de interacción directa. Por contra, está formando una nueva estética y cultura para la cual el profesor debe tender "puentes" y "pasarelas" que lleven al currículum clásico.

PATRIMONIO Y EDUCACIÓN

[4] DEL RÍO, P. (1989) El currículum invisible: los medios de comunicación y la prensa en la escuela, en Comunicación, Lenguaje y Educación, 3-4, 153-165

[5] DOMÍNGUEZ, Ramiro. La juventud y la mundialización de la cultura. http://www.rema.org.py/publicaciones/JuventudyMundializacion.doc

Para Ramiro DOMÍNGUEZ[5], la educación es un mensaje de *socialización* de un conglomerado humano cuyo contenido es la cultura. No puede hacerse educación sin cultura.

En opinión de Beatriz BOCIO[6], el hombre comienza a crear cultura desde el momento en que transforma la naturaleza para satisfacer sus necesidades básicas de alimento, vestimenta y vivienda, hecho que se ha venido dando desde la prehistoria hasta el presente. Una vez cubiertas las necesidades básicas aparece el arte, la poesía, como forma originaria de la música, la pintura, la danza, los rituales religiosos y el lenguaje. Posteriormente, los grupos humanos se organizan en clanes y finalmente evolucionan hacia la formación de Estados Nacionales modernos, que es post renacentista.

El derecho a la cultura, hoy en día, se escribe en el contexto general de los derechos humanos universales explícitamente mencionado en el artículo 27 de la declaración universal de los DDHH, aprobado por la Organización de las Naciones Unidas en 1948. Los derechos civiles y políticos ya integrados en las constituciones del siglo XIX fueron banderas de movimientos políticos derivados de la Revolución Francesa o al amparo de la misma.

La revolución de las comunicaciones, a partir de la masificación del computador personal, desde la década del ´80, presenta hoy en día grandes desafíos a la juventud.

El fenómeno de la mundialización está sobredimensionado sobre todo en lo simbólico (cine, video clips, TV, cable visión, espectáculo vía satélite). La oposición a la vida electrónica en la etapa juvenil, altamente influenciable, crea contradicciones aparentes (que es por una lado el mensaje enlatado de las compañías transnacionales que trasciende y niega toda identidad propia). Por ello, se vuelve imprescindible un proceso educativo que tienda a la puesta en valor de las identidades nacionales y de las tradiciones culturales dignas de ser preservadas.

Educar en patrimonio es valorar el patrimonio a partir de las especificidades regionales. Cada momento histórico ha tenido su propio concepto de Patrimonio, resultado de los avances y valoraciones culturales que se iban imponiendo en el seno de la sociedad de cada época

El término utilizado actualmente, para designar a este conjunto de objetos, es el de Bienes Culturales. Su origen se encuentra en los foros internacionales surgidos tras la Segunda Guerra Mundial con objeto de buscar soluciones conjuntas a los problemas que plantea su conservación y protección.

Dicho término, creado en 1954, se ha ido imponiendo y sustituyendo a las nomenclaturas tradicionales, -Tesoros Artísticos, Monumentos Antiguos, ...-, o las de aparición más reciente, -Patrimonio Histórico, Patrimonio Cultural-, convirtiéndose en

---

[6] BOCIO, Beatriz. Parámetros de juventud y cultura.
http://www.rema.org.py/publicaciones/JuventudyMundializacion.doc

sinónimo de las mismas. Sin embargo, la primera definición dada de los bienes Culturales, en la denominada Convención de La Haya de 1954, ha sufrido una evolución considerable en los últimos cincuenta años, entendiéndose hoy, de forma genérica, como el conjunto de testimonios propios de una cultura Es esta concepción la que ha sido recogida y asumida en las distintas legislaciones nacionales, como en el caso de nuestro país, en la Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español y en las promulgadas, a partir de los años 90, por las diferentes Comunidades Autonómicas.

Según la "Carta de los Jóvenes sobre Educación del Patrimonio"[7], nos damos cuenta de que los jóvenes no conocen lo que hace su identidad. Pueden sorprenderse con lo que escuchan sobre sus orígenes, sobre los sitios que sirven de fuente a los que ellos conocen como cultura y sobre lo que es *suyo*. Falta sistematizar más la información disponible y destacar la importancia de la educación sobre el Patrimonio. Esta información no se encuentra en los libros de texto y por ello no es conocida por los docentes o alumnos. Existe una gran necesidad tanto de informar como de formar en cuanto a Patrimonio.

Originariamente, la visión de los jóvenes respecto al Patrimonio es muy cerrada. Para ellos, el Patrimonio es sinónimo de monumentos, museos y cosas "antiguas" que nada tienen que ver con ellos. Deben entender que es mucho más que eso y que tiene que ver con la forma que tiene el pueblo, su propio pueblo, de sentir, de saber y de vivir. Es necesario difundir vivencialmente esta visión de Patrimonio a través de encuentros de jóvenes, fomentar el intercambio estudiantil para el Patrimonio y el turismo. Pero estas actividades deben tener carácter, estar diseñadas de tal manera de que se cumplan los objetivos y no sean sólo viajes o encuentros.

Educar en Patrimonio es importantísimo. Se debe incentivar la investigación de los lugares de nuestro país. Conocer el lugar, sentirlo, investigarlo, organizar la información para luego compartirla, es uno de los objetivos a cumplir para poder utilizar el Patrimonio como fuente, y también como herramienta educadora. Sin embargo, aún no se ha llegado a un acuerdo sobre la manera de encarar la educación del Patrimonio. ¿La educación en Patrimonio debe ser o no una materia específica? Una buena salida es que debería estar en todas las materias, pero luego esto no se cumple. Debería trabajarse dinámicamente.

Los jóvenes deben ser conscientes de la calidad de su Patrimonio, y de que pueden participar en formar sus intelectos a través de él, pero también de que pueden participar activamente en él. Tienen mucho que aportar. Los jóvenes son patrimonio viviente y deben sentirse como tal, ya que son el patrimonio más valioso que tienen los países, el del futuro

Un buen comienzo es el desarrollo de actividades que interrelacionen los gustos de los jóvenes con el patrimonio, aunque no basta que la educación del Patrimonio

[7] "Carta de los Jóvenes sobre Educación del Patrimonio". Taller MERCOSUR sobre Educación del Patrimonio (Ciudad del Este, Chile, 17- 19 de agosto de 2001)

llegue sólo a ciertas escuelas, sino que debería ser una línea en el currículum, que se inserte en los planes educativos y en todas las escuelas del país. Se hace exigible así una mayor capacitación docente. Se pone de manifiesto la necesidad de que los docentes manejen metodologías nuevas, esencialmente creativas. ¿Cómo lograr que los docentes se vuelvan más dinámicos, comprometidos y creativos? Ése es el gran reto del mundo educativo de la actualidad.

El gran desafío de nuestra sociedad consiste en lograr que el acceso a la educación sea realmente universal para todos los ciudadanos, en la convicción de que en un mundo globalizado, un país es rico no tanto por las riquezas naturales que posea sino por los recursos humanos educados y adiestrados y capacitados para enfrentarse al mundo del conocimiento. No obstante, uno de los rasgos peculiares de la modernidad radica en el hecho de que el individuo tiene la obligación de ser el arquitecto de su destino y de participar activa y críticamente en la construcción de su futuro, ir superando la condición de sujeto que anteriormente lo relegaba en casa a esperar dádivas de los poderosos de turno.

El mundo moderno globalizado nos exige cooperar activamente en la búsqueda de soluciones y son precisamente los jóvenes los llamados a tomar actitudes proactivas, a involucrarse seriamente en los procesos de cambios necesarios para revertir esta situación que se ha vuelto insostenible.

Se hace patente la necesidad de una educación, mediante el patrimonio histórico y cultural, para fortalecer una conciencia individual que impulse el desarrollo de la sociedad.

Según GARCÍA GUTIÉRREZ[8], la ciencia moderna se ha caracterizado por la superespecialización y la pérdida del sentido contextual. En efecto, un físico nuclear está, aparentemente, eximido por el modelo positivista de la obligación de hacerse preguntas o vincular lo social a sus experimentos. Pero, precisamente en la miopía de la superespecialización podemos encontrar algún germen de la crisis. La partición de las ciencias, en el ámbito investigador, ha llevado a delimitar territorios con fronteras imposibles y, de inmediato, a abrir trincheras como, por ejemplo, el catálogo de áreas de conocimiento científico que determina la adscripción irrevocable a un área determinada y a todas las situaciones absurdas derivadas del catálogo como los sorteos y selección de profesorado en la universidad española. En la organización universitaria se refleja también esta superestructura dictando las claves de desencuentros interdepartamentales e interfacultativos. Otro ejemplo ilustrativo: en los equipos multidisciplinares es muy difícil ejercer resistencia contra la apropiación en exclusiva de conocimientos y conceptos tal y como vienen distribuidos por la ciencia moderna.

---

[8] GARCÍA GUTIÉRREZ, Antonio. Itinerarios de representación del conocimiento en la sociedad de la información: bases para la construcción epistemográfica del Patrimonio histórico andaluz. http://www.iaph.junta-andalucia.es/Dossiers/dossier7art1.html

El Patrimonio Histórico, como herramienta educadora, sólo puede ser entendido desde la sumatoria multidisciplinar. El Patrimonio es de carácter multidisciplinar, abarcando campos tan amplios como las Ciencias Sociales y las Humanidades, aunque circunscribiéndose, como es lógico, a aquellas disciplinas que están más relacionadas con el área de Patrimonio Histórico. Concretamente, entre las disciplinas vinculadas con el ámbito patrimonial que pueden contribuir como herramienta de educación, son destacables: *Arte, Antropología, Archivística, Biblioteconomía y Documentación, Arqueología, Arquitectura, Geología, Historia, Museología, Conservación y Restauración*.

Por otro lado nos dice ONTIVEROS ORTEGA[9], que el tema patrimonial hoy en día se concibe como interdisciplinar o transdisciplinar, es por ello que se hace necesario que todos los profesionales que trabajan en estos temas dominen los distintos paramentos puestos en juego

NUEVAS TECNOLOGIAS Y PATRIMONIO

Pudiera parecer, de entrada, que el concepto clásico de patrimonio está alejado del mundo cibernético en el sentido más clásico de ambos conceptos. Sin embargo, lo cierto es que el uso de herramientas computerizadas para el acopio y ordenación de los materiales, o las publicaciones electrónicas (en diskette y CD ROM) o el aprovechamiento de redes de información como Internet para dar a conocer al público los museos, por ejemplo, revelan la dimensión que pueden cobrar estas herramientas cuando las aplicamos al patrimonio, que se resumen en un concepto, el *acceso libre a la cultura*, potenciado por cada una de estas herramientas.

Así, en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, en el marco del Congreso Internacional CULTURTEC 2000, se expusieron las siguientes conclusiones:

"Profesionales de la cultura, la educación, el museo y la empresa, gestores e investigadores del patrimonio cultural, expertos en comunicación audiovisual y en hipermedia, así como estudiantes de todos estos ámbitos, reunidos en el *Congreso Internacional CULTURTEC 2000*, deseamos declarar como conclusiones de nuestro encuentro:

- La convicción de la importancia de las nuevas tecnologías de la comunicación para la consideración, catalogación, difusión y didáctica del patrimonio cultural en el seno de la denominada Sociedad de la Información y del Conocimiento.

[9] ONTIVEROS ORTEGA, Esther. Materialidad en el Tesauro de Patrimonio Histórico Andaluz http://www.iaph.junta-andalucia.es/Dossiers/dossier7art9.html

- La necesidad ineludible de la implantación de las nuevas tecnologías de la comunicación en el ámbito educativo, con el apoyo decidido de las administraciones.
- La imparable tendencia a la interdisciplinariedad y multidisciplinariedad en el estudio y la investigación, relacionando en nuestro caso las nuevas tecnologías y las humanidades, la educación, las artes y el patrimonio cultural desde una perspectiva de integración.
- La potenciación del análisis teórico de nuestra labor en la aplicación de las nuevas tecnologías al campo del patrimonio cultural y su didáctica, convencidos de que las nuevas tecnologías nos obligan a replantear los conceptos obsoletos en la consideración del objeto o el espacio cultural, de su valor histórico, comunicativo y educativo, caminando en una nueva perspectiva comprensiva del patrimonio cultural, que integre al individuo en su pasado histórico y su presente cultural, atendiendo a la diversidad y potenciando la tolerancia.
- La necesidad ineludible de realizar la catalogación e inventario del patrimonio cultural español, de manera innovadora y sistemática, sin menoscabo del respeto a la diversidad autonómica del territorio español, por entender que el patrimonio cultural pertenece a todos los pueblos del mundo sin límites de fronteras, culturas o lenguas. Entendemos, a su vez, que una catalogación e inventario del patrimonio cultural se desarrollará cuando éstos se pongan a libre disposición pública entre la comunidad internacional, utilizando de manera preferente la capacidad de difusión de las nuevas tecnologías de la comunicación.
- Todas estas tareas y perspectivas sólo podrán llevarse a cabo con un decidido apoyo por parte de las administraciones a la investigación y a la aplicación de las nuevas tecnologías al campo de la educación y del patrimonio cultural. [10]

Vemos, pues, que se armonizan conceptos de distinto alcance teórico y social: la necesidad de un inventario y una catalogación, tareas sin duda técnicas, y la necesidad también de darle un alcance no localista ("foro ibérico") y de fácil acceso para públicos muy amplios. De este modo, las *Nuevas Tecnologías* ayudan a la preservación y difusión de los fondos bibliográficos y hacen realidad ese pasaje que vemos reproducido en la versión cinematográfica de "La máquina del tiempo" de H.G. WELLS: la unidad de información, en medio de una sociedad de supervivientes a una catástrofe, es la que no sólo conserva la herencia cultural de la humanidad sino que hace las veces de los viejos contadores de historias, y transmite a los niños las historias que, en sus distintos formatos digitalizados, aún conserva.

---

[10] http://www.ucm.es/info/cavp2/culturtec2000/conclusiones.htm

LA IMAGEN DE LOS ESPAÑOLES EN EL ARTE DEL SIGLO DE ORO

Pedro Luis Lorenzo Cadarso
Departamento de Historia. UEX

Durante unos dos siglos, los españoles se consideraron a sí mismos como un pueblo señalado por la Gracia, poseedor de una *misión* histórica y divina a la que nos habíamos hecho acreedores por poseer determinadas virtudes de *carácter.* Aquella ensoñación política, como no podía ser de otro modo, terminó derrumbándose en algún momento indeterminado de mediados del siglo XVII, aunque desde antes ya había ocurrido entre intelectuales *críticos,* los famosos arbitristas que analizaban "los males del reino", pero también entre moralistas de todo tipo y condición que denunciaban el olvido de las viejas virtudes hispanas que habían justificado la grandeza de España y el apoyo de Dios a sus empresas[1].

Pie de foto Lámina 1

Viejas glorias, viejas virtudes; Vicios presentes y decadencia. Probablemente, la miseria, la mendicidad y la picaresca fueran los fenómenos sociales que con mayor evidencia mostraban los "males del reino". ¿Qué aprenden los niños que retrata Murillo? A jugar a los dados, a vivir en la calle: la miseria como escuela de pícaros. Pero no era esa la *función* tradicional de la pobreza, antes bien su existencia era una prueba puesta por Dios para ejercitar la virtud de la caridad y del amor cristiano. Murillo y Zurbarán representan en esta obras las dos caras de una misma realidad, pero Zurbarán recogen el mito colectivo de la cristianísima España, la España de los santos caritativos. Murillo retrata la cara amarga y realista, la misma que podemos encontrar en la literatura picaresca.

Vamos a hacer un recorrido por aquellas supuestas virtudes del carácter hispano a través de algunas obras de arte de la época, significativas para nosotros más por su contenido ideológico que por sus valores artísticos, religiosos o de otro tipo[2]. Estas imágenes contienen iconos que formaban parte del *imaginario colectivo* de los españoles del Siglo de Oro y, como tales, símbolos cuyo significado podía tener poco

[1] - Este trabajo se ha realizado con una ayuda del II Plan Regional de Investigación de la Junta de Extremadura. Las imágenes han sido digitalizadas por Iván Rosado Pacheco, Técnico de Apoyo del Proyecto de Investigación.

[2] - Este tema ha sido tratado con recurrencia por los historiadores del arte desde hace tiempo, de modo que puede consultarse la obra de J.J. Martín González, Alfonso Emilio Pérez Sánchez, Diego Angulo, Enrique Valdivieso, Fernando Marías, Mercedes Aguyó y Cobos y Alfonso Gutiérrez Rodríguez de Ceballos, entre otros.

que ver con la realidad histórica del momento, pero sí con la *construcción social* de esa realidad, esto es, con los marcos interpretativos vigentes entre determinados colectivos sociales directamente implicados en las políticas imperialistas de la monarquía hispana, como puede ser el caso de los nobles, los militares, los altos burócratas o el clero, colectivo social que, en la práctica, compartía unos mismos ámbitos de sociabilidad, cuando no parentescos y orígenes sociales, en ese peculiar, pero bien definido mundo que definimos como "Sociedad Cortesana".

Pie de foto Lámina 2

En una sociedad formalista como la cortesana, en la que la racionalidad y las apariencias jugaban un papel esencial en el reparto de honores y preeminencias, la anormalidad de los bufones suponía un contraste al que reyes y cortesanos eran aficionados en extremo. Entre el bufón-pícaro que retrata Velázquez y el pobre enano-menesteroso, pintado por Rodrigo de Villandrado, a quien el rey Ampara están también las dos caras de la realidad, la histórica del golfo condenado a buscarse la vida y la construida por el imaginario colectivo, el rey-padre de sus vasallos, incluso del último de todos ellos.

¿Cómo eran los reyes de España? Desde luego eran los más poderosos de la Tierra, pero también, como buenos cristianos, eran hombres contenidos, prudentes, entregados a la alta y absorbente misión de defender a España y a la Verdadera Fe de sus innumerables enemigos. Los manuales de la época, los libros de *educación de príncipes,* como se los conocía entonces, oscilaron entre propuestas pragmáticas, de las que Maquiavelo y J. Bodin fueron sus principales representantes, a otras, presentadas como alternativas católicas, que propugnaban la adecuación entre *razón de Estado* y moralidad católica. Pero todos coincidían en proponer un rey *nuevo,* cultivado y con una presencia externa inspirada no sólo en el cristianismo, también en el estoicismo y en lo que los historiadores romanos habían transmitido sobre los grandes hombres y emperadores de Roma.

Pie de foto Lámina 3

Este retrato de Felipe II que realizó Sánchez Coello, que sirvió luego de modelo para diversos retratos oficiales de sus sucesores, es una muestra inmejorable del modelo de *virtus* que deseaba personificar el rey de España. Vestido de negro, sin adornos, su rostro muestra la tranquilidad estoica de espíritu que se esperaba de un caballero católico. Sólo porta tres objetos, emblemas de los pilares éticos fundamentales: el cordero de la Orden del *Toison* de Oro, fundada en Borgoña por la propia familia Habsburgo y de la que el rey de España era Gran Maestre: representa el ideal caballeresco y la *dignitas* familiar; en las manos, el Santo Rosario, algo más que un signo cristiano: un acto de manifestación católica; por último, al cinto, la espada con la que habrán de defenderse las otras dos cosas, la dignidad familiar y la religión católica.

A la sombra del rey absoluto se desarrolló todo un complejo entramado burocrático en el que medró un nuevo grupo social con altísimos grados de influencia y riqueza: los *ministros,* profesionales de la burocracia y del derecho, juristas casi siempre de procedencia universitaria y que formaron clanes familiares que garantizaban el posterior acceso a la Administración de parientes y amigos de confianza. Al odio de la alta nobleza contra ellos por las cotas de poder que les arrebataron se le sumaba la sospecha continuada de corrupción y ser responsables de la manipulación y engaño de la voluntad real. Sin embargo, era un grupo orgulloso de sus funciones y ambicioso en extremo, que de hecho terminó con pocas excepciones por ennoblecerse, acceder a títulos nobiliarios y emparentar con los linajes más destacados del reino.

Pie de foto Lámina 4

Cuando se retratan los altos funcionarios cortesanos, lo hacen con una inusitada modestia, como ocurre con Antonio Pérez, el famoso Secretario de Despacho de Felipe II, sin signos de distinción social ostentosos, como *el más humilde siervo de Su Majestad,* tal y como solían escribir en las cartas que enviaban al monarca. En su mano, el oficio y la llave del poder: un expediente en la mano izquierda y dos *billetes,* soporte habitual para las *notas de oficio,* es decir, los documentos confidenciales, las órdenes y las informaciones secretas.

Desde el ascenso al trono de los Reyes Católicos, que se abrió con una guerra civil, y la larga guerra de Granada, España prácticamente no conoció un momento de paz hasta bien entrado el siglo XVIII, cuando su imperio europeo fue repartido entre las demás potencias. Las novedades tácticas introducidas por el ejército español y que cristalizarían en los famosos Tercios dieron la hegemonía militar a la monarquía hispana, al menos en tierra, desde comienzos del XVI hasta mediados del XVII, algo más de un siglo. Sin embargo, para una sociedad como la europea del momento, en la que todavía pervivieron durante mucho tiempo tradiciones caballerescas de raigambre medieval, estas novedades tácticas, basadas en la preponderancia de las armas de fuego y de la infantería mercenaria sobre la caballería pesada y las *mesnadas* feudales, fueron consideradas como formas poco menos que inmorales de hacer la guerra y de lograr la victoria. A ello se sumó el comportamiento violento de la soldadesca durante los asaltos a las ciudades, en las que la población civil era la principal víctima: saqueos como el de Roma o el de Amberes, ciudades emblemáticas en la Europa del XVI, fueron suficientes para crear el mito de la *furia española,* del salvajismo hispano, que sería su significado más literal.

Desde el lado español, por supuesto, la imagen que se tenía de nuestros Tercios, de nuestros jefes militares y de nuestros éxitos de armas era bien distinta, pero claramente condicionada por la mala imagen internacional, a la que necesariamente había que dar una respuesta propagandística. La Sala de las Batallas del Escorial o la que diseñó el Conde-Duque de Olivares para el Alcázar de Madrid son buenos ejemplos de la imagen que se quería trasladar por medio del arte. Los soldados españoles, desde el más humilde infante de los tercios, eran *gentilhombres,* honorables servidores del rey de España y de la Fe Católica, y sus jefes, lejos de la imagen exterior de ser individuos

violentos e intransigentes, eran caballeros en el más elevado significado del término. Era un ejército disciplinado y valeroso, guiado por jefes generosos, conocedores de la altura de su misión.

Pie de foto Lámina 5

La rendición de Breda, ciudad supuestamente inexpugnable que cayó en manos españolas en 1625, fue retratada por Velázquez para decorar un salón del Palacio Real donde iban a representarse las principales victorias de los Austrias españoles. Es una obra cuajada de significado político-propagandístico, pero plasmado con la elegancia que caracteriza a la genialidad. El jefe militar español, Ambrosio de Espínola, era un genovés con importantes inversiones en la banca, cuya riqueza le había permitido pagar de su pecunio una parte de las tropas y ello tuvo mucho que ver en su nombramiento. Sin embargo, en la imagen se le retrata como un caballero al más puro estilo: sosegado y generoso, como un padre recibiendo al hijo pródigo y cuya superioridad no es tanto militar como moral, de ahí que sonría y trate de evitar que el vencido se arrodille. Los rostros sosegados de los jefes españoles situados a la derecha representan grandeza de espíritu, no se descomponen por la victoria, antes parece que la asumen como un designio divino: la furia española es sustituida por la altura moral del vencedor.

En los tratados de la época, se retrataba al español como hombre orgulloso, y por ello proclive a la violencia y la ira, aunque también valiente, disciplinado y capaz de asumir esfuerzos y penalidades con enorme tesón, siempre con la garantía de una fidelidad absoluta al rey y a sus jefes. También gentes fanáticas en asuntos religiosos, la antítesis de la tolerancia. En realidad, era una versión más, de las muchas que circulaban en la época, del típico prototipo nobiliario, que se adaptaba con matices a múltiples regiones europeas. Poco tenían que ver esos valores y defectos con el pueblo llano, pero la nobleza los asumía con verdadera convicción, convirtiendo su comportamiento ocioso y con frecuencia soberbio y violento en un signo de distinción social, por más que el teatro y la literatura más popular nos retraten a unos nobles bien diferentes.

Pie de foto Lámina 6

El duque de Alba, que aquí retrata Antonio Moro, fue uno de los jefes militares más conocidos en su época y que encarnó buena parte de los valores y defectos que se asignaban a los españoles: las madres flamencas asustaban a sus niños amenazándoles con que iba a venir por la noche a llevárselos. Este retrato contiene buena parte de las virtudes que se autoasignaban los nobles españoles: el rostro orgulloso y serio; la banda roja de los Tercios de España, el bastón de mando de sus jefes, la espada que identifica su oficio militar y el Toisón de Oro que acredita su pertenencia a la nobleza más selecta

Otra de las imágenes que en España se convirtieron en arquetipos humanos fue la de un tipo específico de santidad: los místicos y ascetas, que llegaron a la Península con relativo retraso respecto al resto de Europa, pero que hicieron tal furor que se llegó a poner en cuestión el patronazgo de Santiago sobre España y su sustitución por la

mística Teresa de Ávila. A los santos místicos y ascetas se les sumaban otros, como los santos sabios, defensores con la pluma de la Verdadera Fe, y los santos caritativos que socorrían a los pobres *oficiales,* esto es, a los impedidos, a los niños y a los ancianos, porque otras formas de pobreza mucho más extendidas socialmente, como los jornaleros sin trabajo o las viudas sin recursos, por ejemplo, eran frecuentemente asociados al vagabundeo e incluso a diversas formas de delincuencia, retratadas magistralmente en la novela picaresca.

Pie de foto Lámina 7

Cuando se retrataba a un santo caritativo, como hizo Zurbarán con el jerónimo Fray Martín de Vizcaya, se tomaban muchas precauciones para que su actividad fuese *políticamente correcta* y no indujera a la promoción de la caridad mal entendida, la que supuestamente favorecía la ociosidad y la delincuencia, de ahí que los beneficiarios sean ancianos decrépitos, encorvados, incapaces para el trabajo. La caridad, por supuesto, exigía, al menos a nivel moral, sumisión e inmenso agradecimiento en el que la recibía, nótense los gestos de los ancianos.

Pie de foto Lámina 8

El retrato de un padre de la Iglesia, de un teólogo encargado de reflexionar sobre la fe y la doctrina y combatir con palabras la herejía era también otra cuestión delicada. Sabido era que las tareas intelectuales podían conducir a la soberbia, de ahí que sobre su escritorio, Fray Gonzalo de Illescas, retratado por Zurbarán, tenga una calavera, que le recuerda que es mortal por mucho que sus escritos puedan no serlo, y un reloj de arena, que le señala el fatídico paso del tiempo, que todo lo borra, distorsiona y olvida. Otro riesgo era el ensimismamiento, de ahí que al fondo aparezca una escena de caridad: el mismo fraile repartiendo limosna entre varios tullidos, un *baño de realidad* muy útil para intelectuales.

Pie de foto Lámina 9

Este San Jerónimo de Pereda es un buen ejemplo de santo místico-ascético, uno de los ideales religiosos de la España del Siglo de Oro, patrón de la Orden Jerónima, la protegida de los reyes de España y a la que se encomendó el cuidado de los palacios-monasterios de los dos primeros austrias: Yuste y el Escorial. La delgadez muestra la mortificación, el ascetismo; el rostro alucinado al escuchar las trompetas de los ángeles, el misticismo; el cráneo la muerte, la cruz es la fe y el libro con el tintero la doctrina católica verdadera, revelada por Dios a través de los padres de la Iglesia.

La vida pública en el Siglo de Oro era esencialmente masculina, además, la mayoría de los especialistas coinciden en afirmar la existencia de una auténtica *reacción antifemenina* a partir del pleno Renacimiento. En España, hasta bien entrado el siglo XVI era frecuente que los Ayuntamientos sostuviesen burdeles públicos, encargándose de la sanidad de las prostitutas, de su atención religiosa y fijando incluso los precios por sus servicios. También en España se permitió siempre a las mujeres subir a los

escenarios, a pesar de la opinión de los moralistas sobre el particular. Sin embargo, desde finales del XVI, y mucho más en el siglo siguiente, una ola puritana recorrió España y las medidas punitivas contra la prostitución y contra el teatro son buenos ejemplos de este proceso. El ideal de comportamiento femenino era el de una mujer seria, silenciosa, abnegada, mostrar una sonrisa o una lágrima en público eran hechos denostados y no digamos tratar de intervenir directamente en las conversaciones masculinas. En realidad, una monja de clausura era un buen punto de referencia para toda mujer honorable, de ahí que frecuentemente las viudas se encerrasen en *beaterios,* conventos no reglados, y que hiciesen toda clase de muestras públicas de piedad religiosa.

Pie de foto Lámina 10

Incluso Mariana de Austria, viuda de Felipe IV y Regente de España, se hizo retratar varias veces con hábito religioso de monja en la etapa final de su vida. La imagen de Coello no difiere mucho del arquetipo que se empleaba para retratar abadesas y santas: el rostro sosegado de la meditación, en la mano izquierda el devocionario y en la derecha unos despachos oficiales.

No sólo entre la nobleza, sino a escala general, la *sangre* se convirtió en algo parecido a una obsesión social. Las instituciones y hasta los gremios se dotaron de rigurosas ordenanzas tendentes a excluir de cualquier posición honorable a quienes tuviesen alguna mácula entre sus antepasados, no sólo descender de algún judío converso, sino otras cuestiones como un antepasado bastardo o procesado por la Inquisición. Los famosos *estatutos de limpieza de sangre,* que inauguró en la Catedral de Toledo el Cardenal Silíceo, extremeño de Villagarcía de la Torre y de un origen muy humilde, se convirtieron en un arma jurídica de exclusión, y la condición de *cristiano viejo* en un honor tan prestigioso o más que el rango nobiliario y del que hacía gala cualquier español de la época.

Pie de foto Lámina 11

El antisemitismo generó, a partir de 1492, cuando los judíos dejaron de vivir en España, toda una fecunda gama de leyendas y narraciones populares que asignaban al judío las más altas cotas de perversión moral. Este judío representados en una escena de la crucifixión muestran el paradigma de la adyección: deformidad física, egoísmo, maldad.

Dado que la limpieza de sangre era una condición que, en principio, podía estar al alcance de cualquier español, por humilde que fueran sus orígenes, las élites sociales no tardaron en dotarse de nuevos emblemas que no estuviesen al alcance de todos. La condición nobiliaria, ratificada con títulos o hábitos de Ordenes Militares, fue defendida a ultranza no sólo por la alta nobleza, también por la masa de hidalgos de segunda fila que ejercían como oligarquías locales en pueblos y ciudades.

Pie de foto Lámina 12

Cuando un hidalgo español se encargaba un retrato cuidaba que todos los detalles que denotaran la pureza de su linaje quedasen manifiestos con absoluta rotundidad. En este retrato que Velázquez hizo de un hidalgo riojano, un noble de segunda fila, se nos presenta con sólo tres emblemas: al cinto la espada, signo de sus antepasados nobles; al pecho la cruz de Calatrava, cuyos severos estatutos de limpieza de sangre garantizaban su condición de descendiente de cristianos viejos; y en la mano derecha, la vara de mando que señala el poder temporal y el oficio honroso, el que correspondía a un noble, era Alcaide de la fortaleza de Briones, su pueblo.

Los severos códigos nobiliarios consideraban como oficios *viles, propios de gente común,* cualquier ocupación que implicase trabajo manual y muy especialmente las actividades comerciales y financieras. El noble debía ser un hombre ocioso y ocupado en las *honorables tareas* del ejercicio de las armas y del poder político. Con mucha dificultad, se abrió paso un nuevo tipo de mérito, el intelectual, que usualmente traía asociado el servicio a la Monarquía desde la Administración. La nueva *nobleza de toga* fue un revulsivo social que generó toda clase de críticas, pero que terminó por introducir cambios notorios en el concepto de nobleza y de vida noble: cada vez más, el servicio al rey y al Estado fueron prevaleciendo sobre los viejos ideales nobiliarios medievales.

Pie de foto Lámina 13

En este cuadro de Zurbarán se retrata a un Doctor en Derecho por Salamanca, los signos nobiliarios (la espada, el escudo familiar, la armadura y otros) desaparecen y son sustituidos por emblemas corporativos universitarios, la toga y el birrete: un doctor estaba equiparado a un hidalgo, era un *hombre exento,* la jurisdicción universitaria le ponía a salvo de las autoridades judiciales ordinarias y el corporativismo le facilitaba su *cursus honorum* en la Administración.

LAS LEYENDAS DE VÍRGENES DE LAS NIEVES

Eloy Martos Núñez

1. LA DIOSA BLANCA DE LA ANTIGUA EUROPA

La Dama Blanca es un patrón folklórico que tiene conexiones con historias de hadas, brujas, ánimas o fantasmas y Vírgenes o Mártires, como veremos más adelante. A la Dama Blanca, en efecto, se le ha renido culto bajo la forma de espíritus, de santas o de la Virgen María, y, en varios planos, desde su funcionalidad ancestral como maga y curadora a sus mitologías más modernas (v.gr. la nueva conciencia ecologista, que, en busca de la virginidad de la naturaleza, la rebautiza como Gea). Porque el imaginario popular es, sin lugar a dudas, una especie de depósito cultural que tiene sus propias leyes de continuidad, tal como las describiera Van GENNEP.De forma que, en el folklore, la historia de la Dama Blanca se halla diseminada en multitud de cuentos, leyendas y mitos, desde "Blancanieves" a "La Virgen de las Nieves".

En relación al prototipo europeo más antiguo, cuenta Robert GRAVES que la Diosa es una mujer bella y esbelta con nariz ganchuda, rostro cadavérico, labios rojos como bayas de fresno, ojos pasmosamente azules y larga cabellera rubia; se transforma súbitamente en cerda, yegua, perra, zorra, burra, comadreja, serpiente, lechuza, loba, tigresa, sirena o bruja repugnante. Sus nombres y títulos son innumerables. En los relatos de fantasmas aparece con frecuencia con el nombre de «La Dama Blanca», y en las antiguas religiones, desde las Islas Británicas hasta el Cáucaso, como la «Diosa Blanca».

El hecho es que las *damas blancas* pertenecen al folklore europeo y así se atestigua en una amplia tradición leyendística. Por ejemplo, en Escocia y Alemania se conoce así a unos seres sobrenaturales que se consideraban ligados a la suerte de ciertas familias. Así, según una leyenda que circula por Berlín y otros lugares, una dama blanca, mujer vestida de blanco, con máscara y guantes negros, hace su aparición a medianoche y a veces al mediodía; se dice que la aparición anuncia a quienes la ven la muerte del cabeza de familia o de un personaje importante. Fue vista por primera vez en 1486 en Plassenburg, y en otras ocasiones; incluso se dice que fue vista por Napoleón en la campaña de Rusia, y se dijo que la aparición anunció en 1.888 la muerte de Guillermo I. Con variantes, se encuentra también en Yugoslavia y en Países Bajos.

La *Dama Blanca* es, en resumidas cuentas, un motivo universalizado que toma, no obstante, formas comarcales de interés, como ésta que se aprecia en el mapa y que cubre un extensa área hispano–portuguesa: Andalucía, Extremadura y Alentejo, que sigue el patrón indicado de las damas blancas, pero que asume características singulares, muchas de las cuales se han relacionado con divinidades prerromanas, como la diosa lusitana **Ategina**, que era objeto de culto en toda la cuenca del Guadiana, según los yacimientos, con numerosos objetos votivos relacionados con la luna.

De todos modos, no son ni cuentos ni leyendas ni motivos sólo de ámbito europeo. En América, poro ejemplo, esta actuación espectral es concordante con el mismo patrón de “La llorona”, entidad fantasmagórica que aparece en los primeros años del México colonial anunciando desgracias

2. VERSIONES EUROPEAS

Veamos algunas versiones europeas que corresponden a lo que llamamos el "tipo germánico" de dama blanca:

EL TESORO, DINAMARCA.
A un soldado que custodia las ruinas de un castillo en Flesburgo se le aparece una dama "alta y blanquísima", que pide su ayuda para ser desencantada, a cambio le dará un tesoro que deberá compartir con los pobres y la iglesia. El soldado actúa impulsado por la codicia deseando todo el tesoro para él y la dama desaparece, muriendo el soldado de la impresión. G. de D. II, p. 1110

LA DAMA ENCANTADA DE ROTHENHOF, ALEMANIA.
A *un pastor se le aparece una dama, que dice estar encantada y necesitar su ayuda para ser desencantada. Pero el pastor es cobarde ante la prueba que se le propone (llenar una copa de agua debajo de una rueda de molino sujeta con un hilo) y no la supera. Ante esto, la dama llora y dice que no podrá ser desencantada hasta muchos años después.* G. de D. II, p. 1188

LA DONCELLA BLANCA, ALEMANIA.
A un malvado noble moribundo, pero que quiere salvar su alma, se le impone para su salvación una penitencia que deberá llevar a cabo su hija; pero ésta, llevada por la codicia, sólo la cumple en parte, reservándose para sí una parte de los tesoros de los que debía deshacerse. Semanas más tarde, enferma y muere, y su alma se condena por no haber podido revelar el escondite del tesoro. Así, la dama, con una túnica blanca, vaga esperando ser desencantada por un joven bueno. G. de D. II, p. 1200

También en las leyendas occitanas aparece la Dama Blanca como fantasma de una mujer vinculado a los castillos señoriales o que aparece por los caminos. En el Val de Fier (Alta Saboya) hay otra leyenda de Dama Blanca, un hada que se aparecía suspendida por unos abismos rocosos, parecida a la Lorelei del Rihn, cruel, y que atrae a los visitantes, en particular a los hombres hacia el precipicio.

En la base de todas estas historias parece haber una serie de consejas o tradiciones locales de "aparecidas" o "visiones" que, a diferencia del cuento maravilloso, están localizadas y hay abundante información de testigos. De todos modos, abunda más bien el tipo de dama blanca europeo, identificada con hadas, *melusinas*, *xanas* o genios acuáticos, en la línea de historias como las Bécquer en "El rayo de Luna" o "Los ojos verdes". Es decir, es el tipo germánico, que, sin embargo, no coincide del todo con el tipo meridional, por ejemplo, con el bético-extremeño y portugués de "La Virgen de las Nieves" o "Santa Eulalia".

Es así como, desde esta perspectiva, se nos hace más fácil el estudio de famosos Tipos cuentísticos muy difundidos por Europa, como el 709 de Aarne-Thompson, "Blancanieves", cuyas secuencias básicas se describen como *Blancanieves y su madrastra + El rescate de Blancanieves + El envenenamiento + La ayuda de los enanos + La resucitación de Blancanieves.* En efecto, ésta tiene la piel como *nieve*, y, a la vez, los labios como sangre, en esta síntesis dialéctica vemos en las representaciones de la dama blanca. Su relación con la caza, los medios mágicos con que se atenta contra ella, el episodio de la urna de cristal y, finalmente, la resucitación, dan fe de un *crisol de mitos*.

A.M. ESPINOSA recoge dos versiones españolas, una en Toledo y otra en Jaraíz de la Vera (v. 115 y 116), bastante fieles al patrón europeo. No obstante, en la versión toledana, la madre envidiosa echa ella misma -con un conjuro o ensalmo tomado de un

“libro diablórico” (sic)- a su hija en una cueva, de donde la saca la Virgen María. Nótese el paralelismo de versiones como ésta con las leyendas marianas. En efecto, la doncella en la cueva o sepultada en la peña, que “estuvo rogándole tanto a la Virgen Santísima que la Virgen la sacó de la cueva y la puso a flor de tierra” es una descripción palmaria de leyendas marianas, donde la Virgen es sacada de un pozo, desenterrada, descubierta en el fondo de una cueva, etc.

Por lo tanto, la muchacha y la Virgen, desdobladas al modo de V.PROPP en *Heroína* y *Ayudante*, son en realidad, tal como en la leyenda, una misma cosa. Y, aun más, en la versión extremeña , la urna que guarda a Blancanieves es tirada por los ladrones al mar, lo cual no deja de ser llamativo en una versión extremeña, si no es que entendemos el significado auténtico de esta acción, que es restituida al agua, y ya hemos visto la conexión de la Dama Blanca con los genios acuáticos, con una función similar al pozo de leyendas tales como la de la *Virgen de las Nieves*, de Zarza de Alange.

Así pues, algunas clases de *hadas*, por lo tanto, son una manifestación mitológica y folclórica del arquetipo de la *Dama Blanca*. William Butler YEATS, Premio Nobel de Literatura, creía en ellas y afirmaba que en Irlanda le contaron que las hadas pueden suplantar durante un tiempo al alma de cualquier ser viviente, animal o persona, alojándose en sus cuerpos, como sucede en *"La Corza Blanca"* de Bécquer, por ejemplo.

En todo caso, la *Dama Blanca* es un tipo de hada o espíritu femenino. Si consultamos el *Índice de Motivos* de THOMPSON encontramos que son motivos extendidos por todo el mundo, desde la dama blanca que guarda tesoros a la que salva niños rodeado por lobos en la nieve: N572.1 White woman as guardian of treasure, F236.1.3 Fairies in white clothes. F241.1.1.1 Fairies ride white horses ; B81.9.5.1 Mermaid´s white skin. H663 Angel whiter than swan…

Pero las damas blancas también aparecen en el folklore como **Brujas**. Hay un cuento extremeño, recogido por M. CURIEL MERCHÁN, al que se la ha prestado poca atención, que es "María, manos blancas", donde se ve claramente que la primera secuencia, la de la recepción de un auxiliar mágico por parte de un negro "encantado", no es más que -amén del testimonio que supone de consejas semejantes relacionadas con "genius loci" o divinidades que custodian los bosques- la preparación para el desempeño del oficio de "bruja" por parte de esta hermana mayor, llamada emblemáticamente "Manos blancas". De hecho, insiste continuamente en este punto ("Lo de esta joven no es brujería, es virtud..."), lo cual nos indica a las claras que las pruebas de acoso de los pretendientes son un texto más superficial que el texto profundo o hipotexto,que es, repetimos, un testimonio de una práctica de hechicería.

3. LAS DAMAS BLANCAS EN EL MARCO FOLKLÓRICO BÉTICO-EXTREMEÑO Y PORTUGUÉS.

La prosopografía de Damas Blancas se suele relacionar con apariciones de genios de la Naturaleza, lógicamente femeninos, relacionados con cursos de agua o lugares de una sacralidad específica (pozos, cuevas, caminos, etc). Son las hadas, xanas, lusinas, con la raíz de -luz , etc. Es una personificación agraria, es decir, que se aparecía a campesinos y labradores en los atardeceres en el campo, y cuya acción era ambivalente: podían colmarlo de riquezas, o suponer un peligro para ellos, lo mismo que los "mouros" y "mouras" del imaginario popular gallego. Tampoco hay duda de que las "moras

encantadas" del folklore extremeño, andaluz y portugués son a menudo "damas blancas" que custodian cuevas, lagos, etc.

Como leyenda, y teniendo en cuenta que de muchas de las antiguas consejas sólo quedan fragmentos o incluso topónimos sueltos ("Huertas de Ánimas", "El Barranco de la Encantada"...) nos encontramos con una amplia gama de advocaciones que podemos relacionar con el prototipo de Dama Blanca :
- Virgen de las Nieves de Olivenza
- Virgen de las Nieves Zarza de Alange
- Virgen de las Nieves Reina
- Virgen de las Nieves Atalaya
- Otras advocaciones conexas: Vírgenes de la luz, de la Aurora, de la Luna (en la provincia de Córdoba)
- Vírgenes de la Blanca (Pasarón de la Vega), Virgen de Peñas Albas...
- Santa Eulalia
- Santa Catalina
- Santa Lucía ...

Lo original no es que existan estas advocaciones, comunes por otra parte en otros territorios católicos, sino precisamente el que se concentren en una determinada zona -precissmente con poca posibilidad de nevadas- y con unos rasgos que trataremos de explicar, independientemente de que, en muchos casos, el origen "inmediato" parezca sencillo y diáfano, aunque, como diríamos con el maestro Menéndez Pidal, la tradición corre por caminos insospechados y está siempre *latente*, presta a aflorar como "hipotexto" de discursos o creaciones más recientes.

Por ejemplo, se podría argumentar que muchas de estas advocaciones tienen referentes inmediatos en conocida Leyenda Dorada de J. Vorágine. Así, la Virgen de las Nieves se explica como una réplica del milagro romano del s.IV, que dio origen a la Basílica de Santa María la Mayor. Una vez más, la excepcionalidad de lo sobrenatural y de lo físico se enmadejan para trenzar la historia: la epifanía de la Virgen (voz en sueños) se une a la nevada extraordinaria en Agosto, igual que en muchas relaciones de sucesos (tormentas, terremotos, etc) se hace acompañar, por el imaginario popular, del designio o intervención sobrenatural.

El prototipo de este caso sería la LEYENDA SOBRE LA APARICION DE LA IMAGEN DE Nª Sra. de las Nieves, al parecer en el s. XIV, EN ZARZA DE ALANGE :

> *Muchos se habrán preguntado: ¿desde cuándo se venera esta Imagen en la Zarza?, ¿cómo se inició este culto?. Y sus preguntas, tal vez hayan quedado sin respuestas, ya que se está olvidando una hermosa leyenda que nos narra esos remotos orígenes. Desde fecha incierta, pero sin duda alguna en el siglo XIV, nuestro pueblo no era más que una pequeña aldea. La actual calle Queipo de Llano, entonces llamada Carrera, no llegaría más allá del n. Q 35 actual. De allí en adelante continuaba el camino hacia Alange, con cercas a ambos lados, dedicadas a cultivos de huertas y olivares. Existía algún que otro pozo en las inmediaciones del camino, de los que se proveían los vecinos de la mencionada calle. En la margen derecha del camino había una capilla o pequeña ermita dedicada a los Santos Mártires, donde se veneraba una imagen de San Sebastián. Delante de la ermita había una explanada donde ocurrieron los hechos de nuestra leyenda.*
>
> *Un día del mes de agosto, de los ardientes agostos extremeños, una mujer intentaba sacar agua de un pozo próximo a la ermita, pero su cubo chocaba contra un objeto que flotaba en las aguas. La poca profundidad le permitió reconocer una imagen. Efectivamente, una talla de madera policromada era el objeto flotante. La mujer dio voces y acudieron los vecinos de la próxima calle y un joven se of reció a bajar para recoger la imagen.*

Pañuelos y delanteras sirvieron para limpiarla y secarla, y de inmediato se dio cuenta del hecho al Sr. Cura y a las Autoridades. Todo el pueblo lo supo con suma rapidez y allá acudieron de sus casas las mujeres, de las calles los niños y de las cercanas eras los hombres. Todos mostraban su alegría y pocos podían comprender el por qué precisamente esta imagen flotaba en las aguas del pozo.Sin embargo, no es difícil imaginarlo. La invasión agarena del siglo VIll hizo a los fieles devotos esconder imágenes y tesoros religiosos para evitar su destrucción o robo sacrílego. Tal vez la imagen fuera escondida en aquella época entre las piedras del pozo y el tiempo la puso a flote más o menos casualmente.

Sacerdotes, cabildo y pueblo discutieron sobre el lugar a donde debía llevarse la imagen para su veneración. El Párroco era partidario de conducirla a la Iglesia Parroquial de San Martín, pero los más, incluso el cabildo, se inclinaron para que se transportase a la ermita de los Santos Mártires, en cuyas proximidades había ocurrido el hecho y aparición.

Trajeron ornamentos sagrados para revestir al sacerdote. Se inicia el cortejo procesional hacia la ermita, distante solo unos cien pasos. Se cantaron himnos marianos y alabanzas a la Madre de Dios.

Mientras estos hechos ocurrían, se nubló el sol bajó aparatosamente temperatura y comenzó a nevar. Hecho insólito en la cálida Extremadura veraniega. Tan insólito como la nevada del 5 de agosto en tiempo del Papa Liberio, que cubrió de nieve parte de la colina Esqui/ina de Roma, para mostrar el lugar donde se construyera un templo que se llamó Nuestra Señora de las Nieves.

La repetición del milagro en Zarza de A/ange, hizo a sacerdotes, cabildo fieles denominarla "Virgen de las Nieves". Su culto y devoción se extendió, con rapidez por los pueblos vecinos y no muy tarde por toda Extremadura, y el vecino Reino de Portugal/. Muchos fieles acudían a la ermita parí impetrar la protección de la Virgen y para darle gracias por los beneficios concedidos.

Hasta aquí la tradición referida de padres a hijos, de generación er generación y creída por todos hasta nuestros días, porque tuvo por testigo todo un pueblo, que no podía engañar a todos sus hijos colectivamente. Y finalmente habrá quien se pregunte por la localización de aquel pozo donde apareció la imagen. Nosotros creemos situarlo en una casa de los Portales, la más próxima a la ermita, que perteneció más tarde al Patronato con el nombre de la "Casa Mesón " porque daba albergue a /os peregrinos que acudían a orar ante la Virgen y que hoy es propiedad privada ".

Como se ve, la conseja está jalonada de continuas glosas, explicaciones y conjeturas que hagan plausible la leyenda, dándole en seguida una orientación apologética. Lo que queda de núcleo sigue siendo la imagen en el pozo y la nevada extraordinaria, motivos que no casan bien si los comparamos con el milagro romano, por más que se empeñe el compilador. Así y todo, no dejan de llamar la atención las noticias de antiguo referentes a que éste era una devoción que concitaba a fieles "no sólo de sus cercanías, sino también del vecino reino de Portugal", lo cual nos lleva a pensar que se trate de algo más que una advocación local.

Por otra parte, si bien es común la epifanía de la virgen en promontorios o cerros, o el que se hagan señales en torno a la tierra (como veremos, en la leyenda de la Virgen de las Nieves de Olivenza también aparece un cerco en el prado), no hay coincidencia en las secuencias básicas.

Por tanto, podemos adelantar que ni este patrón romano ni el germánico coinciden con la mayor parte leyendas marianas o hagiográficas aludidas de Extremadura. Pero quizás sea la leyenda de **Santa Eulalia** la "pieza de convicción" que más peso pueda tener para nuestra argumentación. De entrada, el martirio y, por ende, la nevada milagrosa no es en Agosto sino en invierno, y por tanto dicha nevada milagrosa tiene otro sentido que el da la ordalía o señal divina, que es más bien el de cubrir el cuerpo desnudo

de la mártir a los ojos de sus enemigos, es decir, el de formar parte de su prosopografía o atributos, como lo es el Hornito o la paloma. Se ha dicho que Prudencio introdujo éste y otros detalles como exaltación poética, pero lo cierto es que la nieve o, si se quiere, las nieblas del Guadiana asociadas a la mártir son un elemento de la tradición oral, y no un simple postizo poético.

En síntesis, Prudencio y la tradición desarrollan el siguiente patrón argumental: siendo Eulalia una niña de doce años, se presentó ingenuamente a las autoridades de Mérida para declararse como cristiana, después de haberse escapado de noche de la casa de campo donde su familia la tenía alejada del peligro de la persecución. Tuvo un comportamiento provocador durante el proceso ante el tribunal y fue martirizada con hierros y fuego. Al morir salió una paloma blanca de su boca y su cuerpo fue cubierto por una nevada inusitada .

El poeta hispanorromano dedica uno de sus himnos del libro Poema de las coronas, Peristephanon , escrito a finales del siglo IV, a cantar el martirio de Eulalia y a describir el edificio donde se le daba culto. Este himno, escrito supuestamente unos ochenta años después del martirio santa Eulalia, nos da detalles desconcertantes, según los propios tratadistas de Historia de la Iglesia . Por ejemplo, véase esta descripción inicial:

> Mas *ella juzga despreciable /*
> *la placidez de su retiro y cierta noche, sin ser vista/*
> *abre la puerta sigilosa y se echa andar por los caminos.*
> *Entre zarzales y entre espinas/ le forman ángeles cortejo y avanza,*
> *así, con pies de rosas.*
> *Hay una luz que la conduce por las tinieblas y el silencio.*
> *Una columna luminosa/ guió a la turba que marchaba hacia la tierra*
> *prometida,/ volvió a las sombras transparentes y protegió a la*
> *caravana.*
> *No de otro modo la doncella/ buscó la noche y ganó el día.*
> *No extravió el rumbo entre las sombras / cuando marchaba hacia los*
> *cielos ya de esta tierra fugitiva.*
> *La blanca estrella mañanera/ aún no asomaba cuando, insomne,*
> *había cubierto un largo trecho/ y ya, de día, se detuvo frente a los*
> *jueces y lictores.*
> *Y les gritó: ¿por qué razones/ queréis perder las almas buenas*
> *tendiendo trampas y acechanzas/ a gentes simples y sencillas para*
> *que nieguen sus creencias*?

Ciertamente, esta descripción de la huida de Santa Eulalia durante la noche, de la larga distancia que tuvo que recorrer y de lo temprano que se presentó a los tribunales, sin una gota de sueño -"insomne"- revela el carácter mitográfico de este texto, así como la conducta impropia ante el presidente del tribunal, y desde luego no propia de una niña, sino más bien de un personaje majestuoso y seguro de sí mismo. Tampoco la versión conservada d e la Passio , escrita a finales del s. VII, añade más verosimilitud, sino que, al contrario, asocia a Eulalia una Santa Julia.

Los especialistas hablan de fuentes virgilianas o eclesiásticas, como el epigrama de San Dámaso sobre Santa Inés, para explicar estos "desajustes". La interpretación se hace más sencilla si pensamos que, tal como postulara Caro Baroja para el caso de la

serrana de la Vera, se particularizó un mito que ya andaba rodando, el de la Dama Blanca, de modo que la "memorata" (cf. Von SYDOW) del martirio sirvió para reactualizar y reavivar el mito. Así, en buena lógica, cobran sentido el vagabundeo nocturno, la distancia recorrida y la actitud altiva y desdeñosa, así como la nevada extraordinaria, es decir, el "traje blanco" que le viene del cielo:

> *Y ya se aquietan las espadas,/ ya cede el tallo de su cuello, ya es una rosa desprendida,/ ya juega el aire entre las nubes,/ ya la paloma llega al cielo.*
> *Cuando el verdugo vio que el ave/era una estrella en las alturas, estupefacto, alzó sus cosas/ y echó a correr despavorido.*
> *Aun el lictor se dio a la fuga.*
> *El blanco invierno nevó entonces/ y revistiendo como un alba el rojo estrado del suplicio,/ a los despojos de la virgen les sirvió al cabo de mortaja.*
> *Callen el grito y el gemido,/ cese el oficio funerario, no más llantos ni lamentos,/ que las exequias de la virgen la cantarán los mismos astros ...*

Así pues, del análisis de la historia de Santa Eulalia caben extraer algunos datos y direcciones de análisis que nos interesan mucho, no sólo para la leyenda de la Santa en sí, sino en un enfoque comparativo mucho más amplio. Veamos:

1. parece que, conforme al derecho romano, Santa Eulalia fue sometida a dos tormentos básicos, los garfios y la muerte en la hoguera, base de lo que primero debió ser el núcleo de la tradición (memorata), y luego una recreación (fabulata) , con todos los elementos de amplificación.
2. la introducción en el horno la asimila al papel de la diosa lusitana **Ategina**, cuyo nombre, según el prof. Blázquez, sería de la misma raíz del galés, "odyn", "horno", y cuyos atributos veremos más adelante. El horno encendido, el fuego, el aceite hirviendo, el plomo derretido, la cal viva... serían símbolos telúricos y ctónicos .
3. los motivos folklóricos asociados con la niebla o la nieve que oculta la desnudez de la mártir, la paloma que sale de la boca... son motivos celestes
4. los azotes, el derramamiento de sangre sería el punto álgido del sacrificio, del ritual de fertilidad (cf. los picaos de San Vicente de la Sonsierra).
5. la duplicidad de los martirios, ahora con Santa Julia -ambas vírgenes- revela también el simbolismo ritual de los gemelos.
6. la leyenda posterior hace del sepulcro o túmulo de la Santa un lugar sagrado y taumatúrgico.

Todo ello revela un modelo que se reproduce no ya en las leyendas de mártires o de santas sino en el modelo mariano básico, y cuyos ejes son los siguientes :

1. la idea del sacrificio como una ofrenda a la divinidad que salvaguarda la prosperidad.
2. el nacimiento, pues, de un pacto entre los oferentes y la deidad, quien se da a conocer mediante prodigios.
3. el pacto es relativo a la salud individual, el bienestar de la comunidad y otros bienes.

Por otro lado, la historia de Santa Eulalia revela bien el paso de lo que etnográficamente se denomina "memorata" (cf, Von Sydow) , de la historia de una niña, hija de una noble familia, muerta por causa de las leyes imperiales, como dice Carmelo Arribas, al nivel de la fabulación, a su identificación con historias ya implantadas en la comunidad, como antes hemos sugerido, en una línea de continuidad entre el mito colectivo y la historia personal.

¿Por qué decimos esto? En primer lugar, ya hemos dicho que se dan ciertos elementos *recurrentes* en muchas historias marianas de la Baja Extremadura (v.gr. Virgen de Soterráneo, Virgen de los Remedios, Virgen de Piedra Escrita...), a saber, la relación de lo *ctónico* (donde entra a formar parte el fuego) con lo celeste (la niebla, la nieve), es decir, la multitud de ermitas asociadas a un pozo o a un curso próximo de agua .

De hecho, en opinión de expertos como José María ÁLVAREZ MARTÍNEZ, no es fiable la creencia de que el Hornito se construyera sobre el lugar del martirio; según éste, sus cenizas o reliquias pudieron haber sido depositadas en el lugar donde hoy se erige la basílica de Santa Eulalia. Dicho mausoleo estaba al aire libre, en el entorno del valle del arroyo Albarregas, flanqueado por tres árboles, según informa Gregorio de Tours.

Todo ello nos lleva nuevamente al cruce de las mismas imágenes energéticas (el agua y el fuego, lo blanco celestial y lo negro color de la tierra, lo luminoso y lo oscuro...) abrazadas para simbolizar la fecundidad y la victoria , como aparece en la misma iconografía de la palma y el horno. Esta interpretación no intenta simplemente reafirmar la vieja teoría de las supervivencias . Se apoya en el éxito y difusión de otros patrones similares, como el de la Virgen de la Calle de Palencia, que cuenta cómo un panadero blasfemo intentó quemar en el horno un leño grande -la imagen de la Virgen- y, al no lograrlo, lo echó a la calle. De esta peripecia, el pueblo justificó el nombre, pero queda perenne el motivo de la inmersión en el fuego, de la fascinación ante lo que simboliza la energía, el huracán, lo que Bachelard llama el "complejo de Prometeo" .

¿Cómo no trascender la anécdota histórica, el plano de la "memorata" , y tratar de acceder a la articulación del mito, a la formación de la leyenda (fabulata) justo cuando es propio de los cuentos maravillosos lo que PROPP llamó en "Raíces Históricas del Cuento" la *estufa de la maga* ? Sin duda , la estufa adonde la bruja pretende introducir a Hansel y Gretel es un motivo iniciático, y, en el ritual, el "bañarse en fuego" (i.e. cubrir el cuerpo con brasas, andar sobre ellas, introducirse en un horno...) es visto como una fuente de rejuvenecimiento y purificación (por otro lado, estas representaciones de la virtud purificadora y rejuvenecedora del fuego perduran luego en el Purgatorio cristiano).

Lo que impacta de la historia de Santa Eulalia es esa ambigüedad en las representaciones o figuraciones del martirio. Para el público, para los verdugos incluso, la impresión les sobrecoge, les hace huir despavoridos. Pero el abrasamiento nada puede contra Eulalia, que "cantaba y reía". Obviamente, aquí tenemos una imagen del éxtasis, o, como diría Bataille, del erotismo vinculado al conocimiento de la muerte.
Este "estado de virtud" que llega a controlar el dolor, esta beatitud es lo que, en expresión de Antonio Bellido, el párroco de Santa Eulalia, conforma "el asombro de una vida", y sin duda esta experiencia primaria e irracional del numen (cf. R. OTTO) es lo que la sigue conservando "en el alma personal y colectiva" no ya de gentes de Extremadura sino de muchas otras partes.

Lo único que decimos es que esta historia es fraguada, como todas, en el crisol de la imaginación creadora, que, como decía Van GENNEP, va más allá de límites de razas, lenguas o culturas. Que, probablemente, algo tiene que ver con la influencia en la cuenca media e inferior del Guadiana de la diosa lusitana Ategina y de su equivalente romano, Proserpina, representada también con un ramo, en asociación igualmente con lo nocturno y lo funerario. Esta "continuidad" viene refrendada por las excavaciones (L. Berrocal-

Rangel, 1993) , como lo demuestra la prolongación de su santuario en la actual basílica hispanogoda de Santa Lucía del Trampal (obsérvese la similaridad iconográfica), en Alcuéscar, y la localización de su santuario principal -Turóbriga- en un punto aún no localizado, pero perteneciente al suroeste, entre la Beturia céltica y la Vettonia.

En este contexto, no debe extrañarnos que la versión más popular y simple de la leyenda, que aún es conocidas en localidades como Calamonte o Fuente del Maestre, se convierta en una especie de leyenda etiológica, que viene a explicar las nieblas persistentes del Guadiana en dichas fechas.

Además, esta interpretación es coherente con otras leyendas relacionadas con Santa Eulalia, como la leyenda portuguesa paralela, que se cuenta relativa al origen de la población del mismo nombre del concejo de Elvas .

Aunque está muy literaturizada, reproduce la conseja en su parte esencial: una doncella se encuentra con el rey, y le responde formularmente "Válgame Santa Eulalia"; al año siguiente, muere en presencia del rey, y le viene a recoger Santa Eulalia. Sin duda, el contexto es el de la descripción, desdoblada, de una lusina ("a terra estava seca, havia muito que nao chovia e o Sol queimava fundo"). Lo significativo es que Santa Eulalia aparezca como un numen asociado a lo agrario y a lo funerario, lo cual también concuerda con otras leyendas recogidas en esa misma antología, especialmente las relacionadas con "mouras" guardadoras de tesoros, como la "Lenda da Dona Branca"

En el caso de la leyenda de "La Virgen de las Nieves" de **Olivenza**, pese a la reelaboración literaria de la autora, se advierte bien la estructura de la conseja. Así, tras advertirnos los antecedentes del suceso ("a unos cinco kilómetros de Olivenza en la dirección que marca la carretera de Alconchel, y a escasos metros de ésta, se levanta sobre un pequeño cerro la ermita de la Virgen de las Nieves, cuya festividad se celebra todos los años el dia cinco de agosto..."), ella misma se interroga sobre " el origen de esta devoción, extraña en tierras de nieves infrecuentes, como las nuestras" , y nos aclara que " recogió hace ya años, de labios de un anciano, la historia de la que él mismo fuera protagonista, a finales del pasado siglo, y que, como decimos, trata de recrear de manera literaturizante (por ejemplo, la distribución en tres partes):

I

Joaquín no había cumplido aún los siete años. Tenía los ojos pequeños, pero vivos, la tez morena y una cabellera rubia, enmarañada por los aires de Extremadura. Era delgado y travieso. Lo que más le gustaba era jugar al escondite. Joaquín no tenía hermanos, pero no por ello era un niño mimado. Obedecía sin refunfuñar, como si detrás de él estuviera siempre el Angel de la Guarda machacando sus malos instintos. Vivía con sus padres, natos pueblerinos, en una casa pequeña y humilde, pero ordenada y limpia, de ésas que tanto abundan en los diferentes pueblos de España.

Una tarde del mes de febrero, Vicenta, madre de Joaquín, concertó con Juan, su padre, para ir los tres a coger espárragos por esos campos de Dios. Lo venían haciendo sus antecesores desde tiempo inmemorial. Era una costumbre agradable.

A media tarde salieron los tres por la carretera de Alconchel. A pesar de los tibios rayos del sol, un aire desagradable enfriaba sus cuerpos. Vicenta se apretó el pañuelo que llevaba en la cabeza, haciendo un doble nudo en las puntas. Joaquín, con su chaleco rojo y sus pantalones largos de pana, iba delante dando saltitos. Antes de llegar a una cuesta, torcieron por un camino a la derecha. Se divisaban por los alrededores varias matas esparragueras esparcidas a gusto del Creador, reconocibles sólo por los entendidos. No era la primera vez que Joaquín se entretenía con aquel juego. Cada vez que sus ojos chocaban con una de las matas, la alegría se reflejaba en su mirada.

Sin darse cuenta se fue alejando cada vez más de sus padres. El viento parecía aumentar su velocidad. La atmósfera, influida por la caída del sol, comenzaba a envolverse en una difusa niebla. El instinto de madre de Vicenta le tocó el corazón y empezó a llamar a Joaquín. Sus repetidos gritos se fueron agrandando cada vez más. Al rato se juntaron con los de Juan. La angustia ya empezaba a nacer en el timbre de las voces. Con pasos

apresurados, él y ella se juntaron campo adentro mirándose con interrogación. De sus gargantas sólo salía una palabra: Joaquín... Joaquín... Joaquín... Juntaron las manos abiertas alrededor de la boca para repetir el grito. El eco de sus voces se estrellaba contra la cerca de una huerta próxima. Después sólo se oía el murmullo del viento.

II

Cuando se dio cuenta de que se había perdido, Joaquín dejó rodar por sus mejillas dos gruesas y silenciosas lágrimas. El manojo de espárragos que aprisionaba en la mano se fue aflojando poco a poco hasta caer suavemente sobre la hierba. Ya era sol puesto. La niebla, ahora espesa, parecía haberse tragado todo el panorama de los alrededores. La indecisión lo desalentó. Fue a sentarse en una pequeña roca que había allí cerca, al lado de un cerro poco prominente. No pasó mucho tiempo, cuando el niño se dio cuenta de un cambio atmosférico. El viento había cesado y una luz que cada vez se hacía más y más intensa invadió un punto en lo alto del cerro. Joaquín, sin comprender, abrió los ojos. En aquel momento quiso oír una música celestial y lejana. A pocos pasos de él, entre el resplandor de la luz ya cegadora, apareció una señora vestida de blanco, con un manto azul. El niño abrió la boca de asombro. . . Sus ojos no pestañearon. A los pocos segundos oyó que le decía:

- SOY TU MADRE DEL CIELO.

Joaquín era un niño sensible. Aquella voz, aquellas palabras, lo invadieron de ternura. Repentinamente se arrodilló. De nuevo la voz de la Señora, una voz que parecía tener eco:

- VEN -le dijo-.

Como un sonámbulo, Joaquín se levantó lentamente, atraído por la voz y la figura. Cuando llegó a su lado, la Señora lo cubrió con su manto azul, en un abrazo tierno. El niño no sabía qué decir, se tragaba las palabras. Pero ahora sentía un gozo infinito. Un calor de nido le recorría todo el cuerpo. Luego, en su imaginación infantil, le parecía estar en el lecho de plumas de Dª Julia, su maestra de escuela, y pensaba con alegría si no estaría ya en el cielo. Permanecía inmóvil, por miedo a que el más mínimo movimiento hiciera desaparecer la visión. De repente ocurrió algo extraordinario. Empezaron a caer copos de nieve, espesos y abundantes. Lo más extraño era que a él no le tocaban. En esa pequeña circunferencia había como un fuego que los derretía. Joaquín no sentía ningún frío. El calor que emanaba la Señora le hizo entrar en una dejada somnolencia. Cerró los ojos y se durmió profundamente.

III

Juan y Vicenta habían sido acogidos en una huerta de los alrededores. Con las primeras luces del nuevo día salieron a buscar el niño Ya no gritaban. Sus ojos escudriñaban con avidez el paisaje, creyendo adivinar su figura en cualquier bulto aparente. La esperanza no les abandonó. Con pasos cansados llegaron a un lugar donde se divisaba el cerro de la aparición.

Juan fue el primero que se fijó en aquella mancha roja que destacaba de los campos.

- ¡Es él, es su chaleco rojo! ¡Es Joaquín. . . !

El tono de su voz parecía resucitar. Fueron corriendo, él y ella, abandonando el cansancio

Joaquín estaba dormido con la cabeza apoyada entre los brazos. Su semblante inspiraba serenidad, parecía un ángel.

La emoción de sus padres lo despertó. Las preguntas se multiplicaron, pero él tan sólo acertaba a decirles:

-Vi una señora que me tapó con su manto y me dormí. No tuve frío, de verdad, no tuve frío ...

Pese a la ornamentación, se perciben claros los motivos **iniciáticos**, el trance en que el niño puede morir en medio del frío, y la acción protectora del "hada de las nieves", como se la llama por ejemplo en una leyenda popular rosa, "Los lobos de Moscovia", de argumento similar.

Pero es que, además de estos elementos disonantes respecto al patrón romano y al patrón germánico de los genios de agua o de las sirenas zoomórficas varían en lo sustancial otros motivos folklóricos relacionados con la blancura.

Es el ejemplo de la leyenda "La mora Saluquia", de Aroche, en la Sierra de Aracena, y atestiguada también la parte portuguesa, en la villa de Moura , con el título de "Lenda da Bela Saluquia". Se trata de una hermosa mora que espera con temor el regreso de su amado, con presagios de muerte, el cual va a desposarla. Mientras ella pasa la noche en vela, el cortejo de su amante es sorprendido por cristianos, y el novio, antes de morir, saca una rosa blanca que le llevaba a Saluquia, y besándola se le vinieron imágenes de un castillo con una dama vestida de novia recogiéndole la rosa. Luego le dijo a sus hombres que quien sobreviviera, le llevase la rosa blanca a Saluquia. Murieron todos, y el capitán cristiano que mató al amado de Saluquia, se puso sus ropas para entrar en el castillo. Con ese ardid, entraron, y cuando se dieron cuenta del engaño, ella se subió a lo alto del minarete y se arrojó al vacío. El capitán se acercó a la dama y al inclinarse sobre ella se le cayó la rosa blanca de su amado en los labios. Álvaro le hizo un homenaje a la princesa y proclamó el lugar como villa de Moura.

Aruccu Vetus es la actual Aroche, pueblo onubense de la Sierra de Aracena, mientras que Arucci la Nova es Moura, pueblo portugués cercano a Aroche. Pero es que incluso las armas de Moura muestran una torre con una mujer muerta en la entrada, y existe el lugar de "Torre de Saluquia"; igualmente, Gentil Marques reseña que una señor a de Evora le informó acerca de la "pedra branca de mágico perfume" que ofreciera Saluquia a su enamorado, como leyenda que explica el origen del jabón

4. UNA EXPLICACIÓN HISTÓRICO-ANTROPOLÓGICA: DEL ARQUETIPO EUROPEO AL IBÉRICO.

LA DIOSA BLANCA COMO DIOSA MADRE. La Diosa Blanca representa la Madre de Toda Vida, el antiguo poder del terror y la lujuria, la araña o las Parcas que tejen los hilos de la vida y de la muerte, o la abeja o mariposas en que se regenera lo muerto, o tantas otras formas más de una imaginería que, según la arqueóloga Marija GIMBUTAS han poblado los mitos y leyendas de la Vieja Europa. Como Proteo, las mil y una formas que adopta esta Gran Diosa de la Vida, Muerte y Regeneración desorienta de su verdadera naturaleza, y desvía la atención sobre estas formas antropomórficas, o en figura de insectos, animales… que se plasmaban en diferentes comunidades y épocas.

Todas tienen el denominador común de verla como la diosa fundamental del panteón de la Vieja Europa desde su visión ancestral como maga y curadora a sus mitologías más modernas en que se le rinde culto bajo la forma de espíritus, de santas o de la Virgen María, y, como la nueva conciencia ecologista, que, en busca de la virginidad de la naturaleza, la rebautiza como Gea. Así pues, en el folklore, la historia de la Dama Blanca se halla diseminada en multitud de cuentos, leyendas y mitos, desde “Blancanieves” a “La Virgen de las Nieves”.

El folklorista A.M. ESPINOSA, citando a A. NUTT, trató de establecer una relación directa entre los cuentos de Blancanieves y el lay de *Eliduc* de Marie de France, postulando, pues, que habría un cuento antiguo de origen celta, *Gold Tree and Silver Tree* , que vendría a ser como la protohistoria de Blancanieves. Por otro lado, lo emblemático de los nombres, Árbol de Oro y Árbol de Plata, nos habla igualmente de una mitología agraria e “infernal”, esto es, asociada a minerales del subsuelo, y el “amortecimiento” de la heroína y las prácticas para revivirla, dan fe de evidentes rituales iniciáticos.

RODRÍGUEZ ALMODÓVAR cree, por su parte, que cuentos como “La niña sin brazos”, “Cenicienta" y “Blancanieves” forman parte de un mismo ciclo, subrayando la lectura social y familiar que cabe hacer de estos cuentos, aunque nosotros pensamos que

es menos importante el nexo familiar que los trazos de magia que aún articulan dichas historias. Igualmente, el carácter "volandero" y la hibridación de materiales explican cosas como que el cuento de Trujillo (Extremadura) "La fea y la guapa" presente, justamente, las dos posibilidades amalgamadas, es decir, las tramas de" Blancanieves" y de "Cenicienta" fundidas. Sin embargo, hay una narración extremeña, "*María, manos blancas*" donde se ve claramente que la primera secuencia, la de la recepción de un auxiliar mágico por parte de un negro "encantado", no es más que -amén del testimonio que supone de consejas semejantes a "genius loci", a divinidades que custodian los bosques- la preparación para el desempeño del oficio de "bruja" por parte de esta hermana mayor, llamada emblemáticamente "Manos blancas". De hecho, insiste continuamente en este punto ("Lo de esta joven no es brujería, es virtud...") y lo mismo se ve en otros cuentos. En "Cadenas arrastrando" el héroe debe aguantar la noche con un libro abierto, es decir, ejecutando la magia d e la palabra, tal como engañaba la madre a Blancanieves en la versión de toledana, y cuyo efecto puede ser la salvación o perdición, trasunto en realidad los viejos mitos de sacrificio, igual que la princesa encantada, presa de locura y dando gritos que aterrorizan, recuerda a Hécate, y, en el lado positivo -la del hada que aconseja- a la Donante de la Visión, a la maga que profetiza y remedia.

CULTOS Y MITOS IBÉRICOS PRERROMANOS

Sin necesidad de invocar la vieja teoría de las *supervivencias*, sí es necesario suponer la continuidad de una imaginería popular que se va remodelando y adaptando a nuevos usos. Los referentes que podemos encontrar en el campo de la *mitología comparada* son muy amplios, pero vamos a referirnos a una hipótesis concreta, que casa con la teoría de Von SYDOW del **ecotipo**, es decir , de una historia que se comarcaliza, que se impregna de elementos locales para configurarse de una determinada manera.

En concreto, partimos de la hipótesis de que hemos de buscar en la base una divinidad prerromana, indígena, que dé cuenta de algunas de las peculiaridades e inconsistencias que hemos ido mencionando. Además, sabemos que las poblaciones prerromanas practicaban el sincretismo, de modo que los cultos romano se solapaban con los cultos y devociones locales. Es el caso de la diosa celta Ategina, que, a tenor de la información que disponemos, se hace el correlato de Proserpina y de otras representaciones lunares clásicas.

Dejando a un lado los aspectos técnicos de su etimología, inscripciones, etc, se sabe que tenía un triple carácter: infernal o ctónico, es decir, relacionada con el subsuelo, los pozos, etc; agrario o vegetal, con atributos como el ciprés o la cabra; y médico. Por tanto es una diosa relacionada con lo funerario y con la fertilidad a la vez, al ser en su origen la diosa de la tierra y de los frutos de la tierra, que renacen todos los años. STEUDING propone una etimología que hace más claramente de Ategina la diosa de la noche y de la oscuridad, por tanto, la dama blanca está ligada la noche como visión fantasmal, con su aureola de luz. Así pues, hay un patrón previo de divinidad que desaparece-aparece, que muere y renace, que poco tiene que ver con el patrón romano o germánico de la dama blanca, y éste puede ser el nexo que explique la asociación del sacrificio de Santa Eulalia con la prosopografía de la dama blanca.

Otro aspecto importante son las capacidades mágicas y *mediúmnicas* de esta diosa: como diosa infernal, se le asociaba a la magia y a la curación; por ejemplo, la

realización de ceremonias como la "devotio" que consistía en poner (por medio de fórmulas, es decir, magia de la palabra) a disposición de los dioses infernales a ciertos individuos a quienes se quería mal () . Leite de Vasconcellos concreta más:

> *"Havia varios graus de devotio, desde a simplez praga ou maldiçao (imprecatio, execratio, etc) oral ou escrita, até, em certo sentido, á consecratio capitis (morte) e ao ver sacrum)."*

Así pues, tras estas invocaciones u oraciones se escondía la creencia en el poder de la palabra, hasta el punto de que estas fórmulas se enrollaban y se metían en las tumbas en láminas de plomo. Por tanto, la escenografía propia de estas divinidades lunares lleva aparejado el oráculo y todos los fenómenos de mántica o inspiración divina, como la incubatio, el esperar señales, que tenemos tanto en la leyenda de Aroche como en la de Olivenza. Igualmente, está ligada a la actividad adivinatoria las situaciones de trance, el estado de ensoñación o la sustitución de la actividad voluntaria por la autómatica, y de todo ello hay en algunas de estas leyendas, por ejemplo, el motivo que Propp bautizara con la "estufa de la maga", que es una suerte de éxtasis o trance, según vimos, en el caso de Santa Eulalia.

Por tanto, tanto en la tipología tanto de la diosa como del *médium* y el santuario, encontramos los nexos ya comentados que nos llevan a Ategina y a sus "avatares" modernos. En su maridaje con la leyenda de Proserpina, vemos, de forma clara, que es una divinidad remediadora, curadora, que remedia la escasez y la enfermedad. En definitiva, Leite de Vasconcelos la describe en su triple aspecto de diosa *agraria, infernal y médica*, y de todo ello es fácil encontrar en las caracterizaciones marianas, hagiográficas y de cuentos maravillosos en esta zona colindante de Extremadura, Portugal y Andalucía.

Y decimos "esta zona", porque, según el insigne profesor portugués, tal sería la distribución del culto de Ategina, en un cuadrante que va desde el río Tajo al Guadalquivir , abarcando poblaciones que hoy están repartidas entre Extremadura, Andalucía Occidental y Portugal, y que explicaría la dispersión de estas historias, desde la Virgen de la Luna de Córdoba a sus correlatos mas suroccidentales.

MAPA DEL CULTO DE ATEGINA

La conjetura es bien clara: si emparejamos el mapa de los santuarios y lugares donde han aparecido testimonios de cultos lunares, junto con los lugares donde se han descrito cuentos, leyendas, topónimos, etc relacionados con las "damas blancas", entonces estaremos en lo cierto de explicar las invariantes narratológicas, y en la buena dirección de encontrar la propia continuidad del mito bajo las leyes que aludíamos de Van Gennep. Si es así, se demostrará, además, que hay un tipo hispánico de damas blancas, que no depende ni de la literatura eclesiástica ni del tipo germánico.

Lo cual, además, debe acompañarse del rastreo complementario de fuentes que puedan avalar y completar esta tesis. Por poner un botón de muestra, tenemos el artículo del profesor Bermejo Barrera: "La calvicie de la Luna: Diodoro Sículo, XXXIII, 7-5, y la posible existencia de un nuevo mito turdetano" . Y que tiene que venir acompañada muy cerca, no sólo por los materiales etnográficos comparativos, como los que hemos intentado al comparar leyendas de la Zarza, Mérida y Olivenza, sino de

las otras ciencias implicadas. Por ejemplo, el papel de la arqueología, que nos da unos datos, que el folklorista puede usar de una manera complementaria, como podemos recoger de las ponencias científicas (v.gr. "Nueva evidencia sobre el culto de Ategina: el epígrafe de Bienvenida").

Ahora bien, la lectura de los paisajes y fenómenos naturales es distinta para nosotros que para los antiguos, de ahí quizás lo paradójico de la actuación de las *damas blancas*, que unas veces amenazan, otras huyen, ponen a prueba o, simplemente, ahuyentan a quien está arrancando una mata del "lugar sagrado". De hecho, para ellos los dioses moraban en parajes agrestes, inhóspitos o solitarios .De ahí que requieran ser reconocidos y santificados a través de todo un sistema de "semáforos" o señales divinas. Este matiz es importante, porque en la religiosidad arcaica las piedras, las grutas, los ríos, los montes... podían ser ellos mismos objeto de veneración al identificar la divinidad con la materia, mientras que, en la nueva visión cristiana, sólo se reconoce la presencia divina en los lugares consagrados.

No obstante, esta tendencia a separar las creencias puramente animistas de las creencias en divinidades que se encarnan eventualmente en esos objetos naturales es algo propio ya del Imperio Romano; son genios que ya no se confunden con su lugar de residencia, y lo que se adora no es el lugar en sí -fuentes, árboles o piedras- sino la presencia *numinosa* en el mismo. Esto explica, igualmente, que el *numen* pueda trasladarse de un lugar a otro, y, con ello, la advocación. Así pues, un patrón típico de una tradición mariana sería éste:

a. Lugar Sagrado hogar de un numen, como la Diosa Blanca
b. Epifanía / revelación del Icono.
c. Consagración del lugar
d. Extensión de la devoción y constitución de un nuevo patronazgo sobre la comunidad.

Bajo esta pauta ya atisbamos la traslación de ciertos motivos folklóricos muy constantes: el espacio mágico, la manifestación de poderes mágicos por parte de una persona/ instrumento, el reconocimiento y la apoteosis/ transfiguración de que hablara PROPP. Y toda una serie de episodios colaterales, homologables a los que rodean al cuento maravilloso. Nótese, por ejemplo, que en todos los casos el motivo de Aarne/ Thompson Q2, Bondad y dureza, aparece asociado a muchas leyendas marianas, y que es consustancial a la mayor parte de las historias de Damas Blancas.

Leyendas que, como en el cuento extremeño de Curiel Merchán "El Premio de la Viejita" o en el prototipo europeo de "Frau Holle" (Señora Nieve), representan a una viejita que pone pruebas a una chica que ha bajado por un pozo o a quien se encuentra en el bosque.

Por ejemplo, en el caso de la Virgen de Guadalupe, junto al motivo ritual de la resurrección de la vaca, tenemos el clásico *Encargo* al vaquero, que lo cumple con toda bondad y enfrentándose a la dureza primero de sus compañeros y luego de los eclesiásticos. Con todo, en otros aspectos, hay como una inversión o transformación de los motivos más primigenios: si la relación entre el Pastor y la Señora puede describirse como la típica del Donante y el Héroe, y la obtención del auxiliar mágico, su plena relevación, su epifanía permanente al ser reconocida como Madre de Dios, el esquema falla en que normalmente a la *consagración del santuario* le sigue el que el pastor se convierte en santero o ermitaño, es decir , de protegido pasa a ser protector.

De todos modos, si bien se observa, el motivo "*blanco como la nieve, rojo como los labios*" está también implícito en la sangre que se derrama, lo cual, junto con otros elementos -lo agreste del paraje, el que esté a un lado de un curso de agua...- se conecta igualmente con una tradición de Dama Blanca, que, en su asociación con la noche y la oscuridad, puede igualmente aparecer en este aspecto dual.

Sea como fuere, no olvidemos que las **leyendas marianas** suelen cumplir una función *pragmática* básica: *explicar el origen de un santuario y de una devoción*, por tanto son, en última instancia, leyendas **etiológicas** ligadas a un lugar y a un culto, aunque, lógicamente, en la leyenda aparezca al revés, el santuario se funda como consecuencia del milagro, y no es éste el que se reelabora para explicar un culto, más o menos borroso en la memoria colectiva.

No se olvide, tampoco, el trasfondo pastoril de muchas de estas leyendas en el contexto de Extremadura, tanto por los protagonistas e incidentes -implicando a animales-, como el sustrato lusitano-romano, ya que las imágenes aparecen a menudo en lugares de los cuales constan resonancias de "deidades antiguas".

Por otra parte, hay otro factor adicional posterior que parece influir en la distribución de los santuarios y, por ende, en la posible repartición de las leyendas de damas blancas: los cultos de los santos y mártires eran más propios de las ciudades, mientras que las apariciones de la Virgen se van a suceder en la campiña. De hecho, cuanto más aislado o rústico es el lugar, mayor enraizamiento parece tener la devoción mariana. Es el caso de la Virgen de la Soledad del Fuego, de Baterno, en la comarca pacense de la Siberia Extremeña, en cuya leyenda fundacional aparece una paloma que deshace la inicial construcción en barro del santuario en el lugar equivocado y señala, en cambio, el cerro agreste en que debe erigirse el santuario.

Se ha dado como explicación que el campo había sido menos cristianizado, que subsistía un mayor fondo de tradiciones paganas. De hecho, según el profesor J.M. BLÁZQUEZ, se conoce la existencia de una deidad indígena de los lusitanos y de los pueblos limítrofes, asimilada a Diana o Artemis, y que patentiza, entre otras cosas, el culto al ciervo, en la línea de lo que venimos exponiendo.

Por otro lado, el profesor Javier DE HOZ, en su artículo aporta documentación referente a genios o divinidades protectoras, como la representación femenina enmarcada en las letras Band Araugel de la colección Calzadilla, sosteniendo en la mano derecha una pátera, en la izquierda una cornucopia, con tres tres altares y un árbol a su fondo. Y Raquel LÓPEZ MELERO, en otro estudio , glosa una inscripción relativa a esta personificación de *Proserpina-Perséfone*, divinidad infernal, la cual permanecía seis meses en el subsuelo, y seis meses renacía como diosa de la vegetación tras el invierno. Se le inmolaba un toro junto a la fuente Cyané. Se asociaban a ella ciertos rituales peculiares, emparentados con los mistéricos de Eleusis, y sus celebrantes eran las matronas, todo lo cual no deja de ser coincidente con algunos rasgos ya glosado en este artículo, y que conectan con elementos folklóricos conocidos.

Datos todos, a fin de cuentas, que coinciden con lo que nos vienen a decir muchas leyendas y que nos confirma la presencia de divinidades femeninas en la Lusitania, las cuales van a actuar de sustrato a la implantación de los cultos marianos, creándose una dinámica interesante que es preciso estudiar en detalle, no ya en períodos aislados sino lapsos de tiempo más amplios, y con ayuda de todo lo que incide en la imaginería popular, desde la tradición oral en sí hasta la plástica tradicional, exvotos, arquitectura popular, rituales festivos, y un largo etcétera, pues la simbología y lo q ue se conoce como el imaginario popular puede perpetuarse a través de uno o de varios de estos canales. La prosopografía de la *Dama Blanca*, que llega desde los mitos prerromanos a la iconología concepcionista, es buena muestra de ello.

No obstante, la evanescencia de estos mitos y el poder del sincretismo arrojan no luz sino oscuridad sobre los mismos. En Albacete, el 29 de Diciembre de 1979, se cuenta la historia de una niña perdida en el monte, Antonia Tamayo, que es cuidada por una mujer “vestida de blanco” y salvada así de morir del frío, y que es una historia

gemela de la leyenda de Olivenza. Historia tal vez repetición del mito, o, en una posición escéptica y dadas las fechas, una de esas historias propias de Ch. Hoy FORT, el populizador de los ovnis, y sus epígonos modernos.

5. LA CONEXIÓN CON LA LITERATURA ROMÁNTICA

A través del folklore, ha habido una amplia conexión de este patrón con lo que podríamos llamar literatura esotérica. Por ejemplo, entre los Templarios la Dama Blanca, transmutada en Santa Catalina o en Vírgenes Blancas, ha sido interpretada, igualmente, como sincretismo de una Divinidad blanca anterior. En efecto, según R. ALARCÓN, la personificación de Vírgenes Blancas sería una confusión popular con el culto de Santa Catalina de Alejandría, y se entroncaría con divinidades y lugares de culto céltico y precéltico (en esos adoratorios dedicados a las xanas y lusinas sería donde nos encontraríamos cultos a mártires, santas o vírgenes “blancas”).

De estas mismas fuentes ha bebido la obra de románticos como Bécquer, casi siempre en torno al estereotipo de la *mujer fatal*, como sucede en *"El Monte de las Ánimas"*, *"Los ojos verdes"* o *"La Corza Blanca"*. Así, en *La Corza Blanca*, en opinión de Joan Estruch Tobella, la protagonista "asume y resume tres arquetipos femeninos: Constanza (mujer altiva y caprichosa), Azucena (mujer espiritual), y Corza-Ondina (mujer sensual y diabólica)".

En *"El Rayo de Luna"* se evidencia claramente el arquetipo de la luna y del ánima junguiana, que han sido muy bien analizados por Esther Harding en *"Los Misterios de la Mujer"*. Ahí es donde leemos que diversas tribus consideraban que la mujer quedaba embarazada no por el semen masculino, sino por los rayos de la luna.

Bécquer, en esta leyenda que sitúa entre San Polo y su querido San Juan de Duero (quiso transformarlo en museo arqueológico), está atrapado, como su personaje, Manrique, por el arquetipo de la *Dama Blanca*. Quizás pueda el lector comprenderlo mejor si transcribo el siguiente texto bécqueriano de la leyenda *"El Caudillo de las manos rojas"*:*"Oís las hojas suspirar bajo la leve planta de una virgen? ¿Veis flotar entre las sombras los extremos de su diáfano chal y las orlas de su blanca túnica? (...) Esperad y la contemplaréis al primer rayo de la solitaria viajera de la noche; esperad y conoceréis a Siannah, la prometida del poderoso Tippot-Delhi, la amante de su hermano, la virgen a quien los poetas de su nación comparan a la sonrisa de Bermach, que lució sobre el mundo cuando éste salió de sus manos...".*

REFERENCIAS

1. GIMBUTAS, M. (1974): *Diosas y dioses de la vieja Europa. 7000-3500 a.C.,* Colegio Universitario de Ediciones Itsmo.
2. LESER, Gérard (1988): *La vallée de Munster, des paysage, des légendes et des hommes,* Strasbourg.
3. MARTOS, E. (1998): “Las Damas Blancas como Tipo cuentístico y leyendístico de España y Portugal”, en Revista de Estudios Extremeños.
4. THOMPSON, S. (1975) *Motif-Index of Folk Literature* tomo VI, pág, 862-863, Universidad de Indiana.

INTERNET

1. http://www.unex.es/interzona/Interzona/Patrimonio/Index.htm
2. http://www.inform.umd.edu/EdRes

3. http://www.inform.umd.edu/EdRes/ReadingRoom/Fiction/FairyTales/
4. http://www.quid.fr/WEB/FEMMES/Q016320.HTM
5. http://www.multimania.com/fab79/themed.htm
6. http://www.dna.fr/dna/dame/legende.html
7. http://www.ciudadfutura.com/bitacora/mas_alla/otradama/otradama.htm

LOS JUEGOS DE CARTAS COMO PARTE DEL PATRIMONIO CULTURAL VERBOICÓNICO Y SU APLICACIÓN EN LA ESCUELA

Juan José Matilla- Seminario Lectura UEX

A lo largo de los siglos las fuentes de información para la infancia han ido modificándose al paso del tiempo por exigencias del tipo de sociedad en el que le tocaba vivir.. Han pasado de una información prácticamente familiar en los primeros años de existencia en la vida del niño por otra que nada tiene que ver con aquélla. Era a partir de una edad determinada cuando había una división en el planteamiento de la información de los más pequeños. Por un lado una escasez de preparación intelectual ya que los niños llegaban al mundo del trabajo con demasiada prontitud. Otros, al contrario, tenían la fortuna de poder acceder a la cultura por diferentes medios y métodos.

Esa infancia que dependiendo de su lugar de procedencia, de su clase o grupo social podía verse beneficiada en la información. Así los niños de clase social elevada y muchas veces urbana tenían un mayor acceso a la cultura a partir de su escolarización; no ocurría lo mismo en una clase social inferior y contrariamente en la mayoría de los casos rural en donde su información y su grado de instrucción era por lo general menor.

Para estas clases sociales menos favorecidas las fuentes de información se basaban en el aprendizaje por imitación de los mayores y, a veces, en manifestaciones orales en el seno de la familia o círculo social restringido. Así nunca dependían de los rígidos horarios de la escuela y se aprovechaba cualquier momento de quietud para ilustrar a los más pequeños.

Hoy día todos los niños y niñas en las sociedades avanzadas están completamente escolarizados. La información para los más pequeños se ve modificada en: primero, adelantando la entrada en la escuela; por lo tanto, menos tiempo en familia; segundo, los métodos utilizados y los materiales con los que se cuenta en las aulas dan otro sentido a la enseñanza y a se entienda como instrucción y/o educación.

¿Cuáles eran, por tanto, algunas de las formas de esas fuentes de información y que servían de instrucción para esas clases sociales menos favorecidas? Consideremos que una parte importante de la población era iletrada o analfabeta y este tipo social poseería fórmulas para acceder a ciertos niveles de conocimiento. Pongamos algunos ejemplos de su comportamiento: reconocían sus rebaños y el número de cabezas que tenían, calculaban el peso

de sus productos, y en su comunicación fluida interponían otros elementos comunicativos diferentes a la palabra, tal como el silbido y otros ruidos de objetos cercanos al emisor y receptor del grupo social muchas veces restringido.

En primer lugar tendrían la palabra. La oralidad para ellos sería imprescindible. Las largas horas que pasaban juntos eran el momento oportuno para que todos aquellos que tenían algo que decir 'contar' irrumpiesen para llenar el espacio de palabras y crear una atmósfera de relajante afectividad con el objetivo enseñar a los oyentes pautas de comportamiento o nociones académicas para su utilización posterior.

Una de los objetivos de la narración de los cuentos era la convivencia, generalmente, entre varias generaciones; reservándose para los más pequeños el papel de auditorio. Por los tanto, oír cuentos se convierte en un acto social que podía recoger bajo su denominación un grupo familiar, muy restringido a otros grupos mucho más numerosos y dispersos, como puede entenderse la narración en una plaza en la que el auditorio es amplio, disperso y diferente.

A veces para el entretenimiento, los adultos, incrustaban algunos materiales que aparentemente no tenían cabida pero que se hacían imprescindibles en su cometido. Cuerdas o hilos que servían para la realización de un sinfín de formas geométricas entrelazadas que alternativamente iban formándose en ejercicios de parejas. Además de materiales tan cercano como los hilos, cuerdas, lana; con trozos de madera y metal servían para otros tantos juegos de camilla o de sentados en semicírculo alrededor de la lumbre para ensayar juegos o ejercicios de habilidad manual. En otras ocasiones estos utensilios se utilizaban para hacer música: tablas de madera, botellas, cucharas y otros objetos de cocina.

Entre todos los materiales existentes podemos colocar en un lugar sobresaliente el mazo de naipes o baraja, comúnmente llamada. Así los naipes podemos afirmar que eran un objeto de juego por excelencia y además de juego podemos definirlo como juego didáctico. Jugadas las cartas en sus múltiples formas aseguraban la observación (juegos de mano y fantasía); incrementaban los conceptos matemáticos (sumas de puntos de algunos juegos), se interesaban por la memoria (en muchos juegos hay que retener cartas jugadas o cartas por jugar); mostraban un manejo fácil y alegre para trabajos de motricidad fina (construcción de castillos y otras figuras); actuaban a favor de hábitos positivos de socialización y daban su importancia a la expresión individual dentro de un grupo; igualmente potencian la picaresca y la responsabilidad; por citar algunos de los más sobresalientes.

Resumiendo podemos asegurar que los naipes, la baraja, tan enraizada en nuestra cultura ha estado presente en el proceso de enseñanza – aprendizaje durante generaciones en grupos sociales menos favorecidos y en

otros que siendo de un nivel cultural mayor, la baraja servía como divertimento y por qué no como método de aprendizaje de otros tantos conceptos.

No olvidemos que la tipología de la baraja abarca a todos los componentes sociales sean niños o adultos y que desde la más tierna infancia el niño cuenta entre sus juguetes una baraja de cartas capaz de transportarlo a otros mundos sean éstos de la magia y la fantasía.

LOS NAIPES COMO RECURSO DIDÁCTICO

Ya hemos comentado que los naipes pueden utilizarse como recurso didáctico en nuestras aulas y que pueden servir como un nuevo acicate para que el proceso enseñanza aprendizaje sea más motivador y atrayente. Los alumnos tienen inmerso el conocimiento de los naipes en su cultura y esto facilita la labor de ellos en el aula. Dentro del acervo cultural, al menos de nuestra sociedad, los naipes han sido y son uno de los juegos más tradicionales que existían y existen en nuestra cultura. No olvidemos que había un diseño especial para los niños en la composición de la baraja y que buenos eran los motivos de moda para inventar una y de ella obtener diferentes ejercicios para la infancia: asociaciones, series, etc. Además este juguete era hasta barato.

La similitud de los naipes con los personajes de los cuentos maravillosos; no olvidemos que existen reyes, caballos, caballeros, oros, copas, espadas maravillosas y un sinfín de símbolos que nos permiten acercarnos a la creación de textos con bases de cuento de maravilloso.

La utilización de los naipes en la creación de cuentos nos marcan el camino seguido por la escritura pictográfica iniciada en la elaboración de frases en la que una ilustración u objeta se convertía en centro de la misma expresión.

Además el uso de los naipes, por extensión, y gracias a la cantidad de matices que definen sus imágenes pueden dilatar y agrandar con toda retórica las definiciones de ellas y con los convenientes nexos realizar un extenso trabajo de creación literaria ya sea de forma oral o escrita.

El primero de los recurso puede ser la observación. Los colores , las formas, los aspectos, los números, los palos, las analogías y las diferencias. El niño pequeño está habituado a ver como los mayores juegan a los naipes. Esta observación se acrecienta cuando ellos mismos, con naipes gastados, son los que manipulan esas barajas y de ser un espectador pasa a ser un actor - jugador. Ya desde el primer momento hay una invitación a conocer, a investigar a desarrollar la inteligencia con múltiples ejercicios para el entretenimiento y el ocio de los más pequeños.

Los naipes pueden servir como potenciadores de la memoria. Juegos en los que el niño ha de memorizar reglas, bazas, puntos, estrategias para dominar a la perfección el dominio de los juegos. De esta forma la memoria se

ve incrementada y favorecida por el desarrollo de los juegos de naipes en la infancia.

Así mismo, sirven para ejercitar la mente a través del cálculo mental. Qué puntos se han obtenido, cuántos faltan, etc.

Faculta el dominio espacial a través de ejercicios de simetrías, diagonales, paralelas, perpendiculares en la disposición de las cartas en muchos juegos.

Definen personajes a través de su personalidad, posición social, profesión, muestran oficios y con diferentes asociaciones nos delatan aspectos del Conocimiento del Medio o de otras áreas sociales ya sean de lugares determinados (geografía), o a través del tiempo (historia).

De su utilización manual podemos adentrarnos en el mundo de lo plástico con trabajos manuales (castillo de naipes), domino de la motricidad fina (repartir, barajar).

Rapidez en los reflejos. Es una constante de muchos juegos de naipes infantiles. A una señal, al ganar una punto, con una orden, etc., los jugadores deben responder inmediatamente. El último pierde y de sus reflejos depende su éxito.

Con algunos juegos aprendemos o aprenden los niños ciertas formas sociales: ya en los mismo palos hay reyes, caballeros, mancebos; en otros se concibe los estratos sociales, en otros la educación a veces integradora, a veces sexista, etc.

También las normas sociales pueden ser favorecidas en el proceso del juego y sus realizaciones. El comportamiento social se demuestra en cada uno de los momentos del juego.

Los naipes ayudan a imaginar historias, acrecientan nuestro imaginación y fantasía; el posible mundo onírico puede transportarnos a otros mundos y conocer otros personajes para organizar el mundo.

Y por supuesto, aprendemos lengua, lengua para utilizarla y ese manejo en la composición de la frases, en entonación y en todas sus expresiones ya sean dramáticas, cómicas, dan al niño recursos suficientes para utilizarla en el momento oportuno con la máxima corrección.

LOS NAIPES OBJETO DE ESTÍMULO PARA APRENDER RITMOS

El primer contacto de los más pequeños con el mundo de los naipes está relacionado directamente con el ritmo. La infancia incorporaba en su personalidad todo un cúmulo de estructuras que forjaban su acerbo cultural.

Estas estructuras podían llegarle al niño de dos formas muy distintas: la primera, en la no intervienen elementos ajenos a la voz, mejor dicho, es la voz el único elemento; las nanas y otras canciones infantiles son sus exponentes más evidentes. En segundo lugar, estructuras en la intervienen elementos junto a la voz; el caso de los naipes y no es el único, dentro del folclor infantil existen muchas actividades en que son necesarios elementos colaterales a la voz, la comba, el clavo, etc. Unos y otros enseñan al niño todo un abanico de estructuras que reconocen su identidad y con ello admiten su cultura como rasgo diferenciador de otra.

Todos esos ejemplos que completan el folclor infantil invitan al niño a asimilarlos y graba en ellos una huella mnémica que les posibilitará posteriormente al reconocimiento y disfrute de nuevas manifestaciones tradicionales u otras que se basen en ellas: canciones de corro, comba, juegos de pandilla, romances,...

Así pues, cuando el niño posee cierto grado de autonomía el adulto impulsa en el niño un aprendizaje más globalizador en tanto en cuanto que intervienen numerosos factores que antes no existían; se entremezcaln nociones matemáticas, lingüísticas, manuales, sociales, etc.

Tan grande es la fuerza que tiene los naipes en el aprendizaje de los niños y de la infancia en general que los grandes autores de la pintura, escultura en la cultura católica no descuidaron la aparición de los naipes en sus obras. No es extraño ver cómo San José enseña a jugar a los naipes al niño Jesús o cómo colgado de las paredes de muchos palacios y museos vemos cuadros y tapices en los que el elemento juego está presente en la expresión artística.

LOS NAIPES COMO MATERIALES ESENCIALES PARA UNA DECORACIÓN

Castillo de naipes. Es una construcción básica en la manipulación de los naipes. Todo niño ha intentado construir un castillo, torre con los naipes de un mazo. Su arquitectura simple, pero difícil, estimula al paciencia, templa los nervios e invita a mostrar dotes de equilibrio.

Composición de abanicos. Extensión de todos lo naipes en una sola mano haciendo con ellos un abanico, espiral o escalera de varios pisos. La dificultad del ejercicio se encuentra en poder mantener en un sola mano todo el mazo de naipes. El abrir y poder distinguir todos los naipes que se encuentran agrupados hasta que por rotación los naipes se han volcado o girado trescientos ochenta grado.

Los naipes en zig – zag. Como si fuera una cenefa distribuir el mazo haciendo serpenteando un espacio. De la habilidad y de la imaginación del

jugador dependerá el resultado final que por su variedad es casi imposible describir.

UTILIZACIÓN LOS NAIPES EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y PRIMEROS CURSOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

La utilización de los naipes en las aulas puede entenderse desde una doble postura que aun siendo diferentes pueden servir para estimularse una a la otra y los objetivos que perseguimos cuando llevamos estos materiales a la clase: atención, observación, estudio de formas geométricas y estructuras lingüísticas, un motivador inestimable para acercar al alumno en la expresión oral y escrita. La doble vertiente es:

a.- Textos recogidos de la tradición oral. Los naipes se utilizan como recurso narrativo. La baraja se convierte en la misma narración y sin ella no tendría sentido el texto.

b.- Textos creados por los alumnos a partir de los naipes. La misma baraja sirve para motivar la expresión oral y escrita de los alumnos. Los naipes facilitan la expresión por asociaciones de ideas con el mundo real y también con el mágico e irreal que los alumnos pueden crear.

TEXTOS RECOGIDOS DE LA TRADICIÓN ORAL Y QUE NARRADOS EN LAS AULAS SIRVEN COMO ELEMENTO MOTIVADOR DE ACTUACIONES EN LA CLASE DE LENGUAJE

Los textos son escogidos y presentados a los alumnos estudiando su grado de dificultad. El primero de ellos es apto para los niños del primer ciclo de Educación Primaria en su exposición. Al final de este ciclo y en los años del siguiente puede explotarse intentando crear otro u otros nuevos con la ayuda de los naipes.

Texto 0

Uno de los juegos más extendidos entre la infancia que precisa de la intervención del adulto es, sin duda, el *burro*. Se precisa la intervención del adulto para ejercer la función de monitor, juez, jefe y notario del juego.

El número de jugadores se hace dentro de una familia y en ella de los niños y de la niñas que formen esa familia. La baraja española de cuarenta cartas es suficiente para realizar el juego. Además esta baraja es la más conocida por los niños.

Del mazo se esconde una carta sin que ninguno de los jugadores sepa cuál es. Se reparten los naipes en número igual entre todos lo jugadores que

intervengan en el juego. Todos los jugadores formarán las parejas que pueden con sus naipes.

Al jugador que le hayan sobrado más naipes seré el primero en coger un naipe del jugador de su izquierda. (con ello se aprenden conceptos básicos como izquierda derecha, etc.); cuando los jugadores vayan formando las respectivas parejas las depositarán en la mesa de juego hasta que uno quede con la carta que hará pareja con la escondida. Este será el jugador burro.

Se rehace el mazo, se baraja o mezcla y se pregunta al perdedor que cuál de dos de las cartas elige: el As de oros por arriba o el as de copas por abajo. Cuando el niño decide se empiezan a pasar naipes uno a uno y con cada uno de los naipes se le va golpeando en la espalda con suavidad y cada naipe posee un letrilla o exclamación que lo define:

As.- ¡Us que te saco los ojos!
Dos.- ¡Us que saco los ojos!
Tres: Triquili troque
Por la calle va San Roque
Con una pucherica llena de
Arrope, arrope, arrope.
Cuatro.- ‘Pa’ tabaco
Cinco: Un pellizco
Seis: Un revés
Siete: Un cachete.

Sota: Sota, sotaña
Tu madre te engaña
Con una castaña
Medio pocha y medio asada

Caballo:
Caballo, caballo mío
Te puse la cebada al rabo
No quisiste comer
Te he llevado a la laguna
Y no quisiste beber

Rey: Rey reinando
Por las montañas
Tirando pedos
Por una caña.

Breve comentario al juego.

Existe un evidente juego fónico en cuanto que se hace patente un rima monótona. Hay una serie de naipes que aumenta su letrilla como son el tres de cada palo, la sota, el caballo y el rey.

La sota se convierte en una moza un poco tonta que es engañada por su madre y lo único que está haciendo esta expresión es que aquéllas jóvenes que escuchen el mensaje que aprendan, que tengan iniciativas.

El caballo era un animal necesario en la vida de años pasados. Su cuidado y su alimentación debía ser esmerada. Esas facetas las podían realizar los más pequeños y en la letrilla se les enseña aquellas facetas que han de ser tenidas en cuenta.

La letrilla del rey, un poco escatológica, sirve para dar un elemento de humor en el juego. Así mismo, la rima intensifica el valor del humor.

TEXTO 1

"No Hace mucho tiempo y no muy lejos de aquí, existía una posada (ese lugar que es parecido a una venta y donde la gente puede hospedarse o simplemente comer); pues bien, había una posada en donde los caballeros y los señores dejaban su cabalgadura y montura mientras hacían sus mandados o comían compartiendo mesa y mantel con otros caballeros de su misma estirpe.

Pues bien, como iba diciendo, existía una venta regentada por una valiente e intrépida dama que atendía con ligereza y prestancia a toda su clientela.

(presentación de la posadera)

Un día allí acudieron tres caballeros con gran hambre y mayor burla. Después de acomodar sus caballerías en la cuadra dando orden que les deparasen buen trato; pasaron al comedor y ocuparon una mesa que se situaba cerca de una de las ventanas que tenía el salón. Comieron copiosamente no sin dedicar alabanzas de la comida cuando se acercaba la posadera y al finalizar los postres, regustando de unas copas de licor pidieron la cuenta. Mas cuando la posadera puso sobre la mesa la minuta de la comida, los tres querían pagar la cuenta.

(presentación de los caballeros)

- Pago yo- decía el primero.
- Tú, no- contestaba el segundo.
- Pues lo haré yo- dijo el tercero
- Tampoco, tú- recriminó el segundo que aseguró – Lo haré yo -.
- Tú, de ninguna de las maneras- respondieron los dos amigos al unísono.

- Basta, señores, basta, a mí me da igual. Yo sólo quiero cobrar. Pónganse de acuerdo y vuelvo inmediatamente cuando sirva aquella mesa que me está esperando.

Después de atender la mesa que estaba esperando su servicio volvió, de nuevo, la posadera a la mesa de los tres caballeros que en ese momento apuraban la segunda copa de licor.

- Ya sé lo que haremos para saber quién paga la cuenta de la comida además de dejar para la joven y guapa posadera una suculenta propina. Vendaremos los ojos de ella y hará efectiva la cuenta aquél a quien la posadera toque en primer lugar- dijo uno de los tres tunantes caballeros.

A la supuesta y original idea no se opuso la posadera y así los hicieron, vendaron los ojos de la joven y le dieron unas vueltas en círculo para que perdiera la noción del espacio y de la ubicación que tenía en la sala.

La posadera con los ojos vendados, el cuerpo ligeramente encogido y los brazos estirados como cuando se juega a la “gallinita ciega” se movía torpemente por la sala alrededor de las mesas.

Fue este el momento que aprovecharon los tres tunantes para largarse del lugar sin pagar. Cogieron sus caballerías de la cuadra que el mozo había preparado momentos antes y huyeron. Para que fuera más difícil la persecución cada uno se fue por un camino diferente. El primero, huyó por el camino de Abajo; camino muy sinuoso que cruza el río y se pierde en la espesura de un bosque cercano. El segundo, se fue por el camino de Arriba; un camino nada aconsejable para quien cabalga en solitario pues tiene fama de ser peligroso y muchas personas honradas son asaltadas por bandas de malhechores que en aquellos parajes cometen sus fechorías. El tercero, se marchó por el camino del Medio, camino que discurre entre viñas y se acaba cuando se llega a la falda del monte, allá lejos, en el horizonte, donde se junta el cielo con la tierra.

En esos momentos la posadera seguía buscando por entre las mesas al caballero que debería pagar la comida y sucedió que agarró por el hombro a un comensal de otra mesa cercana a la que ocupaban los tres desdichados caballeros.

- Usted paga- dijo la ventera cuando sintió el hombro de un personaje. Cuando se quitó la venda con la que se cubría los ojos y descubrió el engaño al que había sido sometida se juró para sus adentros que las cosas no quedarían así.
- Le pido mil disculpas- dijo al hombre que nada tenía que ver en estos asuntos y envió a una camarera para que sirviese a este hombre a otra capa más por cuenta de la casa.

Rápidamente buscó al mozo de la cuadra y le preguntó por donde habían huido esos mal nacidos. El mozo le dijo que cada uno se había marchado por lugar diferente y que sería muy difícil dar con ellos.

- No te preocupes -, le respondió la posadera. Yo sabré cómo buscarlos y entregarlos a la justicia.

- Lo que usted mande- asintió el mozo.

La posadera después de pensar muy bien qué camino iba a seguir, se decidió por el camino de Abajo, el que llega hasta el río. Y se puso a andar...

¿Encontrará la posadera a los tres caballeros y será capaz de llevarlos ante la justicia?

En estos instantes, el narrador compone todo el mazo de naipes y da a uno de los oyentes el mazo para cortarlo por la mitad más o menos.

Puestas las cartas boca arriba se van pasando lentamente para los niños u oyentes vean el efecto del juego. Si apareciese el cuarto caballero se les dirá que es uno de los posibles asaltantes que merodean por el camino de Arriba.

El cuento – juego finaliza cuando aparecen los tres caballero y la posadera en medio de ellos y una vez más se comprueba la valentía de la dama, la victoria de la justicia y si la observación ha sido insuficiente el engaño al que han sido sometidos los más pequeños.

Y colorín, colorado este mentiroso cuento se ha acabado y quién no mueva el culo que se le quede pegado.

Una supuesta explotación del texto anterior en aulas de Educación Primaria.

1.- **COMPOSICIÓN DEL GRUPO.**

Hay una evidente ruptura de la estructura convencional de la composición de las aulas. Se requiere una ubicación en semicírculo o un ángulo superior a él. Igualmente, un espacio vacío para poner el fieltro, mantel de juego y a su alrededor han de sentarse o acomodarse los oyentes. El número de ellos no ha de ser excesivo. En el caso de utilizar la mesa del maestro, los alumnos se acomodarán alrededor de ella siempre, en una u otra forma el narrador ha de quedar de frente a los oyentes.

2.- TÓPICOS QUE SE PUEDEN ESTUDIAR.

El narrador ha de tener muy presente que este tipo de cuentos se distancia mucho en la utilización del vocabulario con el acostumbrado hoy día. Por ello la

vocalización de los términos ha de ser rigurosamente clara par asombrar con las alocuciones propias del texto a los oyentes.

La utilización del tiempo no es caprichosa. Bien es conocido la inexistencia del tiempo cronológico en los cuentos pero cabe la posibilidad de estudiar en este texto de una manera casi presencial la existencia de tres marcadores temporales. El pasado se refiere a todo la parte inicial en donde proliferan los pretéritos perfectos simples e imperfectos. El presente se ajusta a la acción de la comida y el uso abusivo de presentes. El futuro será el referido al fin de la historia y al acontecimiento de la captura de los malhechores. Todo ello con idas y venidas en la narración con el uso de diversas formas verbales. Los oyentes de una manera sutil pueden ir apreciando el tiempo y su cronología.

Existen a lo largo de todo el texto un número grande de pequeñas definiciones que, a veces, en forma de aposición explican un término que realza su situación dentro del texto. La buena expresión del narrador ayudará a los oyentes a comprender el término utilizado.

La adjetivación es escasa y cuando aparecen los adjetivos lo hacen en parejas para intensificar el valor del sustantivo al que representan y quieren en otras ocasiones sirven de un efecto fonético dentro de la misma narración.

3**.- VERDADEROS HECHOS NARRATIVOS.**

Puede que el verdadero valor de la narración esté en la misma acción, en la acción que discurre entre los caballeros y la dama aunque en un principio no se sepa muy bien cómo va a discurrir la historia.

La ilusión del juego narrativo con una solución sensacional y asombrosa por la disposición final de los naipes intensifica en el auditorio el carácter de magia que requieren la mayoría de los cuentos maravillosos. Una vez más, al final de la historia se comprueba la sensación de satisfacción de los oyentes y las soluciones finales que todos quieren dar para intensificar su fantasía o realidad según haya sido su grado de observación.

Texto 2

Este Rey muy poderoso,
Una serpiente al pie,
Un caballero y su copa
Y el palo de esta mujer.

Del árbol salió una fuente,
El Rey se fue a beber sediento
Una mujer se lo impide
Y un caballero le ofrece dinero.

El caballero valiente
La mujer del dinero
Y el Rey por disimularlo
Le dio un vaso de agua lleno.

Toma mujer esta copa
Que con tu maza y caballo
Ganarás este doblón
que este Rey te lo mandó.

Disposición de los naipes de este curioso cuento.

12 oros	1 bastos	11 espadas	10 copas
1 espadas	12 copas	10 oros	11 bastos
11 copas	10 espadas	12 bastos	1 oros
10 bastos	11 oros	1 copas	12 espadas

Explotación del texto en las aulas.

1.- Edad de los alumnos y tópicos que pueden desarrollarse con la explotación de este cuento.

A diferencia del texto anterior este cuento contempla una estructura claramente decidida a querer representar algunos aspectos de la enseñanza y del aprendizaje de la geometría. Por este motivo la inclusión del él en clases de los más pequeños debe tener únicamente su descripción oral.

A partir del segundo ciclo de Educación Primaria se puede ir implicando al niños en algunas cuestiones matemáticas: suma de los valores absolutos de filas y columnas, la suma de sumandos como resultado de la multiplicación, etc.

En cursos superiores de esta etapa de la educación podemos iniciar o potenciar en los alumnos conceptos propios de la geometría como ya se ha asegurado: el estudio de las diagonales, la división de la estructura del cuadrado en cuadrantes, el estudio de las diagonales menores y todo aquello que como si de una tela de araña se tratase pueda surgir en el seno de la clase

de lengua, matemáticas, conocimiento del medio pero todo dentro del currículo del centro.

Podemos potenciar, igualmente, aspectos relativos al área del lenguaje. Desde esta perspectiva podemos estudiar: la rima, la definición, el estudio del vocabulario, las aleluyas, y por indicativos colaterales entrar en el mundo del Conocimiento del Medio y reservar para ellos: el estudio de las monedas, las profesiones, la vestimenta de los personajes, etc.

REFERENCIAS

Héroes, Cuentos y Cartas, Puertas a la Lectura, nº 6 y 7
Sendero de Lecturas, UEX-Carisma Libros, 1998.

LA OBRA DE ARTE AL SERVICIO DE LA TRANSMISIÓN DE IDEAS: LOS ORÍGENES DEL RETABLO Y SU PROGRAMA LITÚRGICO

Vicente Méndez Hernán
Universidad de Extremadura

Muy acertadamente, Martín González ha definido el retablo como «un mural de arquitectura, equipado con receptáculos para la Eucaristía, las Reliquias y las imágenes» esculpidas y/o pintadas. El vocablo procede de la palabra latina *retrotabulum*, según el *Dictionarium ex hispaniensi in latinum sermonem* compuesto por el sevillano Elio Antonio de Nebrija a fines del siglo XV, quien lo define, teniendo en cuenta el desarrollo que adquirió en el Gótico final la pintura flamenca, como una *tabula picta*: una pintura que adorna el altar. Sebastián de Covarrubias mantiene esta acepción del término en su *Tesoro de la Lengua Castellana* de 1611: «Comúnmente se toma por la tabla en que está pintada alguna historia de devoción, y por estar en la tabla y madera se dijo retablo». En 1732, el *Diccionario de Autoridades de la Academia Española, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las phrases o modos de hablar, los proverbios o refranes, y otras cosas convenientes al uso de la lengua,* añade a las definiciones expuestas el valor del retablo como verdadero *laboratorio de ideas*. En 1788, fruto del espíritu neoclásico, Esteban de Terreros y Pando ofrecía una definición del vocablo sin aportar otra cosa que la supresión de toda adjetivación estimativa: «retablo: término de escultura, comprehende por lo común muchos adornos de pintura y talla», el cual «se vuelve, y opone al tabernáculo». En nuestros días, el *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua* mantiene el significado formalista que durante la Edad Moderna elaboraron los vocabularios para definir el mueble litúrgico más importante del templo, sin tener en cuenta el complejo significado simbólico del que estuvo imbuido, sobre todo a partir de la celebración del Concilio tridentino.

Cuando la escasez de reliquias impidió seguir con la costumbre de situarlas en el altar, se optó por disponer la imagen de los santos en dípticos y trípticos de marfil –conserva la parroquia de Berzocana una hermosa placa de este tipo, con la representación de la *Virgen de la Leche con dos Santos*, de fines del siglo XIV o comienzos del siglo XV–, en el frontal o *antipendium* románico o en el iconostasio bizantino, dando lugar con el tiempo a la conformación de un mueble donde exponer y salvaguardar esa serie de objetos de culto, que adquirió una mayor entidad al estar directamente relacionados el tamaño y la altura con una ampliación del programa iconográfico. El profesor Palomero Páramo ha relacionado el surgimiento del retablo con el aumento de miembros integrantes del coro de canónigos: situado originalmente en el presbiterio, tuvo que ser ubicado en la nave central del templo en respuesta al crecimiento que adquirió durante el medievo, permitiendo, a la postre, la conversión del ábside eclesial en la segunda portada de la iglesia.

Constituye la portada uno de los elementos más importantes de los templos eclesiales, o conventuales, por cuanto que a través de ella se hace llegar al fiel un cúmulo de mensajes que su carácter iletrado no le permite adquirir por medio de la lectura. Tal circunstancia ha hecho que a lo largo de la Historia se vierta un especial interés en la proyección de un programa adecuado que posibilitara al cristiano acceder a

las claves necesarias con las que alcanzar el cielo y, por lo tanto, la salvación eterna, con todo lo que esto llevaba implícito de buenas costumbres y reglado comportamiento para con los demás, pero sobre todo para con la Iglesia, verdadero eje y motor de la sociedad durante los tiempos medievales, los modernos y gran parte de los hasta ahora vividos de la contemporaneidad; todo ello sobre todo referido al pueblo más llano. Cuando el fiel se disponía a entrar en el edificio siempre lo hacía por medio de un primer escalón simbólico e iconográfico, la portada, de la que era el retablo del presbiterio un contrapunto fundamental. Entrambas pantallas se creaba un camino, un sendero, una vía de salvación que permitía al creyente acceder a través de la *porta coeli* o puerta del cielo, quedando rodeado del entorno sacralizado donde era ensalzada la importancia de lo religioso y, ya en el siglo XVI, afirmada como corolario de las inquietudes trascendentales consensuadas en el Concilio de Trento. Pero la centuria de mil quinientos no fue sino la receptora de una tradición cuya consecución arrancaba de obras tan importantes para el occidente cristiano medieval como la iglesia de Santa María Magdalena de Vézelay, la fachada de San Pedro de Angulema, el famoso Pórtico de la Gloria del Maestro Mateo, en la Catedral de Santiago de Compostela, o las magníficas portadas góticas de las catedrales de Chartres, Nuestra Señora de París o Reims; paradigmáticas de lo que decimos son las portadas de la iglesia de San Pablo o el colegio de San Gregorio, de Valladolid. Efectivamente, «durante el renacimiento y el barroco el templo gozó de dos fachadas: una externa, de acceso, indicadora y de piedra: la portada; y otra interna, aproximativa, refrendo de la oratoria sagrada y dorada: el retablo».

La eficacia del mensaje didáctico desplegado en el retablo cobró importancia con el Concilio de Trento. En la sesión XXV, celebrada el 3 de diciembre de 1563 bajo el Pontificado de Pío IV, se encomendó *la invocación, veneración, y reliquias de los santos, y de las sagradas imágenes* a los obispos:

> «Enseñen con cuidado los obispos que por medio de las historias de nuestra Redencion, espresadas en pinturas, y otras copias, se instruye y confirma el pueblo, recordándole los artículos de la fe, y de su contínua observancia: ademas que se saca mucho fruto de todas las sagradas imágenes, no solo porque recuerdan al pueblo los beneficios y dones que Cristo le ha concedido; sino tambien porque se esponen á los ojos de los fieles los saludables egemplos de los santos, y los milagros que Dios ha obrado por su mediacion con el fin de que den gracias á Dios por ellos, y los imiten en su vida y costumbres; asi como para que se esciten á adorar, y amar á Dios, y practicar la piedad».

La exaltación de los sentidos promovida en Trento para excitar la piedad de los fieles tuvo en las representaciones plásticas su mejor reclamo. Las historias sagradas a las que el creyente podía acceder al entrar en el templo cumplieron muy bien con la finalidad de ser los garantes de una doctrina suficientemente argumentada: los dogmas representados reforzaban la ideología que, de modo paralelo, la iglesia transmitía a los fieles a través del sermón. Asimismo, se cuidó que las imágenes guardaran el rigor iconográfico y se hiciera de las mismas un legítimo uso, retirando del templo aquellas que no cumplieran con los dogmas de la Fe:

> «(...) mas si se hubieren introducido algunos abusos en estas santas y saludables prácticas, el santo concilio desea ardientemente que se esterminen del todo; de

suerte que no se coloquen imágenes de falsos dogmas, ni que den ocasion á los rudos de incurrir en peligrosos errores»

Teniendo en cuenta que son las imágenes y el retablo *donde debe resplandezer la dezencia de la yglesia,* es lógico que los Visitadores velaran para que los artistas, escultores y pintores sobre todo, cumplieran debidamente con las normas impuestas para la representación iconográfica de tales imágenes. Más aún si tenemos en cuenta que el retablo sirvió en buena medida de refrendo para el sermón barroco, que en muchas ocasiones lo tomó para ejemplificar los dogmas de la fe que desde el púlpito enseñaban los predicadores a los fieles. En 1693 Antonio de Castilla imprimió su sermón *Sacra Dezima de Varias Oraciones Panegyricas*, empleando para su discurso el retablo del Real Convento de San Francisco de Valladolid, cuyo programa iconográfico le sirvió de base para desarrollar su disertación. Ambos elementos, imagen y sermón, fueron los medios más eficaces con los que la iglesia contó para contribuir a los caracteres que Maravall desarrolló en su definición de la cultura barroca: dirigida, conservadora y, sobre todo, transmitida a las masas.

La presencia en Trento del Obispo don Gutierre de Vargas Carvajal en 1551, fue sin duda el medio a través del cual la Diócesis placentina –por poner un ejemplo de nuestra región– puso en práctica de forma inmediata los postulados conciliares. De entre todos ellos, hay uno más que conviene señalar: la sesión XIII, celebrada el 11 de octubre de 1551 bajo el Pontificado de Julio II, ensalzó en sus capítulos I y V la importancia del culto al Santísimo Sacramento, de modo que la Eucaristía se convirtió en el punto focal del templo y el retablo en su custodio:

> «En primer lugar enseña el santo Concilio, y clara y sencillamente confiesa que despues de la consagracion del pan y del vino, se contiene en el gran sacramento de la santa Eucaristía, verdadera, real y sustancialmente nuestro Señor Jesucristo, verdadero Dios y hombre, bajo las especies de aquellas cosas sensibles (...)».
>
> «No queda pues motivo alguno de duda en que todos los fieles cristianos hayan de venerar este santísimo sacramento, y prestarle, segun la costumbre siempre observada en la Iglesia católica, el culto de latría que se debe al mismo Dios. Ni se le debe tributar menos adoracion porque haya sido instituido por Cristo Nuestro señor para recibirle; pues creemos que está presente en él aquel mismo Dios, de quien el Padre eterno, al enviarle al mundo, dice: *Adórenle todos los Angeles de Dios; el mismo á quien los Magos postrados adoraron;* y quien finalmente, segun el testimonio de la Escritura, fué adorado por los apóstoles en Galilea. Declara además el santo Concilio, que la costumbre introducida en la Iglesia de Dios de celebrar con singular veneración y solemnidad todos los años, en cierto dia señalado y festivo, este sublime y venerable sacramento, y la de ser conducido en procesiones honorífica y reverente por las calles y lugares públicos, es muy pia y religiosa (...)».

BIBLIOGRAFÍA

MARTÍN GONZÁLEZ, Juan José, *El Retablo Barroco en España* (Madrid, 1993).
PALOMERO PÁRAMO, Jesús M., *Definición, cronología, y tipología del retablo sevillano del Renacimiento*, en «Imafronte: *El Retablo Español*», n.os 3-4-5 (1987-88-89).
IDEM, *El retablo como laboratorio de ideas,* en «Revista de Arte Sevillano», n.º 1 (1982).
PEÑA VELASCO, Concepción de la, y HERNÁNDEZ ALBALADEJO, Elías, *De la fachada al retablo. Un recorrido por los templos murcianos del siglo XVIII,* en «Imafronte», n.º 10 (1994) (Murcia, 1996), pp. 69-94.
ROGELIO BUENDÍA, José, *Sobre los orígenes estructurales del Retablo*, en «Revista de la Universidad Complutense», T.º XXII, n.º 87 (1973), pp. 17-40.

O rato da cidade e o rato do campo viajam pela Europa

Maria Margarida Morgado
Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal

Introdução

As fábulas de Esopo são pertença de um património cultural mundial, que se adapta à ética e estética de quem os recolhe e (re)conta. Nesse sentido, podem considerar-se instrumentos do projecto imperialista de uma cultura global ditada pelo lugar privilegiado que o ocidente ocupa na memória da história[1] e um exemplo (ou ameaça) de uma cada vez maior interdependência cultural que terminará em hegemonia de uma cultura sobre outras. Contudo, o facto de existirem diversas versões contemporâneas da fábula em solo europeu, diferentes entre si, conduz-nos à reconsideração de um projecto hegemónico de dominação, pois não existe uma única narrativa que domina todas as outras, e qualquer das versões adopta posições críticas relativamente a um texto, que poderia ser considerado 'original', e à sua moral. Como teremos oportunidade de descobrir, embora o espaço europeu seja cada vez mais intensamente descrito como comum e unitário, uma herança literária comum (como é a das fábulas de Esopo) alberga interacções de um texto 'original' com um mosaico de culturas e línguas diferentes que não só re-interpretam as fábulas para crianças de diversas idades, como a adaptam ao tempo e a espaços específicos.

As muitas versões de uma fábula são, aliás, um precioso indicador das muitas pressões de adaptação, oferecendo exemplos de uma diversidade cultural riquíssima no espaço europeu. Assim se passa com a história de *O Rato da Cidade e o Rato do Campo*, que aqui se analisa em livros ilustrados para crianças nas línguas inglesa, francesa, italiana e portuguesa. Ao leitor espanhol fica o convite para encontrar a versão espanhola da narrativa sobre o rato da cidade e o rato do campo, em livro ilustrado para crianças, e de a comparar com as versões que aqui se apresentam.

Para os leitores familiarizados com a obra de Jack Zipes ou de Marina Warner sobre contos de fadas, não constitui propriamente novidade a afirmação de que cada geração rescreve uma história para nela colocar atitudes e valores que se alteraram e para adaptar a narrativa ao tempo em que ela é publicada. Segundo a investigação conduzida no campo dos contos de fadas, as alterações de atitudes e valores que acabam entretecidas com os enredos e personagens de uma determinada história sublinham muitas vezes os papéis sociais das mulheres, hierarquias de classe que deixaram de fazer sentido, alterações nos papéis sociais de homens e mulheres, nas formas e relações de poder, no intuito de tornar mais compreensível a narrativa para a cultura que a recebe ou mesmo de actuar como motor de transformação dela. As muitas versões de aparentemente uma mesma narrativa devem ser encaradas como produtos de relações multiculturais e de trocas de relações interculturais, processos de transferência cultural de uma cultura para outra. Modificam-se narrativas porque cada novo contador ou autor selecciona o que considera pertinente para o seu público infantil ou adulto.

O tempo não é, contudo, a única dimensão de mudança; a geografia constitui outro poderoso agente de transformação sobre os modos de narrar uma história. Quem, entre aqueles que investigam as origens dos contos de fadas, não se admira com as espantosas coincidências de narrativas chinesas e indianas que falam de uma princesa de pé pequenininho? No presente artigo são as variações espaciais de um conto tradicional em espaço europeu que nos interessam e particularmente de uma perspectiva pedagógica. Uma perspectiva histórica privilegiaria acrescentos ou supressões culturais em relação a um texto e procuraria ligá-los aos contextos da sua produção. O meu argumento visa analisar as diferentes versões do conto tradicional de Esopo, *O Rato da Cidade e o Rato do Campo*, no espaço europeu, e sublinhar, relacionando-os, os valores que cada escritor e/ou cultura prefere transmitir às crianças em livros ilustrados.

A minha perspectiva de análise assenta, por conseguinte, em variações no espaço, bem como na produção e recepção contemporâneas. Algumas das questões

[1] Vide John Tomlinson (1999) Globalised Culture: The triumph of the West?. *Culture and Global Change*. Ed. Tracey Skelton and Tim Allen. London: New York. 22-29, p. 3.

que abordo são claramente de foro ideológico e concernem a valorização relativa das noções de cidade e de campo nas versões portuguesa, britânica, francesa e italiana da pequena fábula; outras, centram-se na indagação de como as crianças de hoje são convidadas a 'ler' a narrativa e a interiorizar a sua lógica e moral, os seus valores e as suas relações de poder; outras, ainda, salientam as experiências de vida e de representação que cada cultura considera suas e que condicionam modos de olhar sobre as realidades de cada contexto sócio-cultural.

Da Fábula de Esopo aos livros ilustrados para crianças

Tomando como ponto de partida a fábula de Esopo, seríamos levados a falar de uma processo de 'hibridização', uma vez que a sua re-produção sob a forma de livro ilustrado para crianças e sob versões variadas realça o facto de 'o texto original' (se alguma vez existiu) interagir e se misturar com as identidades culturais de diversos espaços europeus e tempos de rescrita.

Mas, por um lado, a existência de muitas versões de um mesmo texto clássico prova que não será desejável falar de um original ou de um espaço social e cultural a partir do qual se fundam todas as outras identidades culturais de textos que são versões do original. Basta sabermos que Esopo escreve em meados do século VI a.C. e que as suas narrativas eram orais antes de passarem à forma escrita. Encontramo-nos, portanto, mais do que perante um original, face a um texto em rizoma, uma rede de valores e qualidades culturais em interacção.

Por outro lado, as versões plurais de um mesmo texto permitem-nos idealizar espaços culturais e sociais (nações, talvez, ou apenas espaços que partilham uma língua) como produtores de versões particulares do texto. Tomando para exemplo os quatro livros ilustrados da história de *O Rato do Campo e o Rato da Cidade*, logo se conclui que não estamos perante um fenómeno de globalização no espaço europeu, mas em face de uma narrativa com um enredo comum tecido com os valores e as crenças ideológicas de determinados contextos espácio-temporais e dos seus autores e ilustradores.

Não há dúvida que a breve narrativa de como um rato do campo convida um rato da cidade para o visitar, e vice-versa, faz parte da indústria do livro ilustrado para crianças na contemporaneidade, já que não tive dificuldade em encontrar publicações recentes da narrativa nas quatro línguas referidas, em versão de livro ilustrado para as crianças, editado entre 1998 e 2001 e à venda em livrarias. A versão portuguesa é a de Alice Vieira (autora e de Henrique Cayatte (ilustrador), *Rato do Campo e Rato da Cidade* (Lisboa: Caminho, 1992), integrado numa colecção intitulada 'Histórias Tradicionais Portuguesas'; a versão em inglês é a de Helen Craig, *The Town Mouse and the Country Mouse* (London: Walker Books, 1992). A versão francesa escolhida é *Le Rat de Ville et le Rat des Champs* (Paris: Nathan, 2000), sem referência a autor e ilustrações de Isabelle Chatellard. O livro italiano, ilustrado por Maria Mantovani e Renzo Barsotti, *Il Topo di Campagna e Il Topo di Città* (Milano: Edizioni San Paolo, s/ data) também não refere autor. A fábula é, aliás, considerada uma 'narrativa tradicional portuguesa', 'a mais bem amada fábula de Esopo", "um velho favorito" (na versão inglesa), "um conto tradicional" (na versão francesa) e uma das "mais belas histórias", na versão italiana.

Para além do seu valor comercial, a história de *O Rato do Campo e o Rato da Cidade* – ou vice-versa, segundo os títulos de dois dos livros, constitui uma espécie de currículo internacional formal e informal para crianças dos 5 aos 7 anos na Europa. Pode-se considerar um "clássico" no sentido em que sobrevive ao tempo em que foi inicialmente produzido, apesar de só subsistir sob a forma de versões recontadas por alguém (nem sempre um autor reconhecido enquanto tal) e, por vezes, também, sob forma de livro ilustrado. Como fábula que continua a pretender ser, a narrativa contém uma moral e visa divertir e instruir as crianças, desde tenra idade, numa determinada organização espacial, estética e ética, segundo a dicotomia campo – cidade, sendo essa organização espacial também um modo de sugerir às mentes infantis relações de poder e de hegemonia entre modos de vida e valores associados com cada um dos termos dicotómicos.

Ora, o que cada narrativa pretende de facto ensinar em cada contexto linguístico é mais difícil de determinar. As versões sem ilustrações da fábula em duas das suas versões encontrados, ao acaso, na internet[2] coincidem na moral que defendem: que é melhor viver onde a comida escasseia, mas em paz (isto é, no campo) do que ter muita comida, mas não ter segurança e viver com medo (na cidade). Ambas as versões começam no campo e terminam com o rato do campo de volta à segurança rural. A tradução inglesa termina, por exemplo, assim, nas palavras do rato do campo:

> Apesar de teres preparado tão grandiosa festa, tenho que te deixar entregue a ela sozinho. Estou rodeado por demasiados perigos para o meu gosto. Prefiro as searas parcas e as raízes dos arbustos onde posso viver seguro e sem medo.

Os livros ilustrados que seleccionámos são menos incisivos que esta versão na formulação da moral, mas a sua moral também é clara: a versão em inglês sublinha que os dois ratos são felizes nos seus mundos e que os seus são dois estilos diferentes de vida. Em francês, a narrativa não passa juízo sobre o regresso do rato do campo a casa e menciona apenas que ele ali viveu feliz o resto da sua vida. A narrativa italiana contrasta o luxo da vida na cidade com a falta de abundância da vida do campo, onde existe, porém, liberdade e felicidade. A história portuguesa confronta-nos com o ditado final que "viajar é bom, mas o melhor é regressar a casa".

As histórias inglesa, francesa e italiana seguem um enredo básico com pequenas variações (ver quadro), mas a versão portuguesa apresenta-se mais subversiva, pois coloca como o problema inicial o seguinte: o rato do campo sentia inveja do seu primo que vivia na cidade (tinha muito que comer ao longo do ano, um telhado seguro sobre a cabeça no Inverno e frescura no Verão) e o mesmo acontecia ao rato da cidade, que invejava ao primo o ar puro, os horizontes largos e nenhum gato a correr atrás dele. E por isso decidem trocar de lugar para experimentar vidas diferentes.

A dicotomia campo - cidade

Em minha opinião, estes livros ilustrados produzem uma visão eurocêntrica do campo e da cidade e para além de se radicarem na oposição dicotómica entre campo e cidade, oferecem também uma versão simplificada de ambos. Passo a explicar.

O campo e a cidade simbolizam estilos diferentes de vida e modos de organização do mundo também eles diversos, embora sempre idealizados, apesar de o grau de idealização ser variável de versão para versão. As histórias em inglês, francês e português mostram o campo como uma linda seara dourada, uma paisagem bela, um pretexto para o prazer estético dos sentidos, a beleza dos espaços abertos, a possibilidade de dar passeios, enquanto que a versão italiana equilibra a beleza, a liberdade, a hospitalidade e o convívio do campo com a sujidade. Em português, Alice Vieira não esquece igualmente uma referência ao facto de o rato do cidade fazer amigos com facilidade no campo, mas salienta também que o rato da cidade quase morria de pneumonia devido às correntes de ar do pequeno buraco junto à seara. Salientem-se o valor do convívio, ausente dos textos em inglês e francês, e uma ideia do campo que não repousa apenas em paisagens belas e liberdade, pois nele o desconforto físico é uma realidade.

No geral, no entanto, o campo é considerado um ambiente mais positivo do que a cidade. O problema desta valorização do campo reside nas configurações de 'campo' e de 'cidade' preferencialmente articuladas pelos quatro textos. O campo é 'natural', rural, equilibrado, harmonioso; nele não existe mecanização agrícola (apenas um regador e de um sacho na versão italiana), nem vestígios de intervenção agrícola humana. As casas do campo podem ser desconfortáveis e pobres, quando contrastadas com as das cidades, mas o exterior é magnífico. Este não é um campo selvagem, violento ou brutal, mas a natureza humanizada, agradável aos sentidos dos

---

[2] Escolhi duas, ao acaso, uma em inglês e outra em alemão: Aesop's Fables by Aesop, translated by George Tyler Townsend at http://classics.mit.edu/Aesop/fab.html, on 11-2-2002 and 'Die Stadt- und die Landmaus at http:// gutenberg.aol.de/aesop/2mauese.htm, on 11-2-2002.

climas temperados europeus na Primavera e no Verão – e levemente domesticada na versão italiana. Abra-se uma excepção para a versão portuguesa que configura o campo como o lugar onde o rato da cidade não consegue encontrar comida e morre de frio.

Apesar de o campo ser idílico (à excepção do português), o rato da cidade inglês aborrece-se porque sente a falta de variedade, de luz à noite e da bela comida da cidade, sente a falta de actividade e de movimento em seu redor. O campo é demasiado calmo, silencioso e escuro, isto é, claustrofóbico.

A cidade, por seu turno, representa a insegurança, a poluição, as multidões, mas também as noites cheias de luz, ou então, os cenários opulentos e simultaneamente opressivos de grandes casas. O maior contraste entre o campo e a cidade nas quatro versões é, contudo, o facto de haver pouca variedade de comida no campo: o rato da cidade inglês acha a comida 'demasiado simples', para o francês, a comida é 'demasiado fraca'; o italiano come por delicadeza, sem gosto; e o rato português emagrece, por não conseguir encontrar comida e porque sente saudade da sua casa.

Em consequência desta forma de opor a cidade ao campo, é com gradações diferentes de entusiasmo que os ratos do campo partem para a cidade a convite dos ratos desta: o italiano e francês, contentes pelo convite, o português porque tem inveja da vida do primo, mas o inglês, apreensivo e com medo porque nunca antes tinha abandonado a sua seara.

A atmosfera simples, calma, relaxada do campo cede lugar aos símbolos da cidade: fumos, lixo, sarjetas, ruído, confusão, movimento, mas também às belas e grandiosas casas (um palácio italiano; a mansão de um comerciante francês; uma casa senhorial junto a um cinema, no caso do rato inglês, e uma Casa Grande para o português). Só na versão inglesa é que são trabalhadas algumas das significações contemporâneas projectadas para a vida urbana, nomeadamente a diversidade, urbanidade, excitação, a tecnologia dos carros, cinema, luzes, a par da vida em multidão, do domínio das máquinas (o carro, o cinema) e das formas de sociabilidade baseadas no auto-distanciamento.[3]

A parca dieta de sementes e bagas dá lugar a alimentos ricos em açúcar, corantes e conservantes, ao álcool, à variedade de sabores e texturas, embora na versão portuguesa, o rato tenha tanto receio do gato que nem consegue chegar à despensa e quase é apanhado pela ratoeira ao querer apanhar o único pedaço de queijo que vê. Para ele não há gratificação do sentido gustativo. Os outros ratos do campo alternam os prazeres da boca – rica e variada comida, disponível – com as ameaças do gato, da cozinheira e da ratoeira. Mas os ratos do campo perdem a sua tranquilidade porque não sabem enfrentar os perigos com que deparam a cada esquina e decidem regressar a casa.

Para além destas diferenças de conteúdo, o estilo narrativo de cada livro é também diverso: envolve muita intensidade dramática na narrativa em francês, prefere o diálogo coloquial na versão inglesa; alguns textos (o francês e o português) são mais directos nas suas conclusões, enquanto que o inglês é descritivo, pormenorizado e lento no ritmo. As próprias ilustrações são muito diferentes, caracterizadas, na versão portuguesa, por traços breves e simples e por uma caracterização mínima das suas personagens – óculos vermelhos, pasta de executivo e chapéu de chuva com pega vermelha para o rato da cidade -, enquanto que os outros textos reproduzem por completo o estereótipo do chapéu alto e/ou calça riscada, laço e casaca para o rato da cidade, por oposição ao boné, camisa aos quadrados e colete do rato do campo.

A análise detalhada das representações pictóricas de campo e cidade também são reveladoras dos contextos de experiência representados, sendo fácil contrastar nos livros inglês e italiano, que oferecem mais pormenores realistas na representação, o norte do sul da Europa. Os arbustos, as flores, as aves, a erva, as colinas, as árvores revestidas de folhas e a abundante vegetação verde que representam o campo inglês cedem lugar a uma natureza diferente, mediterrânica, no livro italiano: uma pequena

---

[3] Para uma breve resenha sobre os sentidos da vida em cidade nas sociedades contemporâneas, vide Richard Sennett (1999) The New Political Economy and Its Culture". *Spaces of Culture. City – Nation – World*. Ed. Mike Featherstone and Scott Lash. London: Sage, 14-26.

quinta com galinhas, implementos agrícolas, uma árvore despida de folhas e contida por uma cerca, uma pequena aldeia com castelo à distância. Um pequeno rio e bolotas caídas no chão completam o cenário onde também se vêem flores. O pequeno apartamento na árvore da versão inglesa apresenta cave, sala de estar e quarto de dormir, de decoração florida e folhada, armário com pratos pintados e cama confortável, distante em conceito, do habitáculo modesto, rústico e funcional da versão italiana.

A vertente pedagógica

De um ponto de vista pedagógico, - que é aquele que mais nos interessa -, é sobretudo importante compreender e procurar integrar no nosso conhecimento e no das crianças leitoras as diferenças presentes nas muitas versões existentes da fábula, explorando seus valores sociais e culturais enquanto indicadores dos valores considerados apropriados para crianças por uma determinada cultura. O ponto de partida pedagógico consiste na aceitação da diversidade em resultado da interacção de leitores com textos (e contextos), e em considerá-la valiosa para o desenvolvimento de estratégias de educação intercultural e de educação para a cidadania.

A diversidade dos textos dita, por si só, reacções diversas de leitores, professores e investigadores, e pode, quando analisada como fenómeno cultural, contribuir para a compreensão de como se instalam determinadas construções culturais a propósito da narrativa, que, de outro modo, poderiam ser tomadas como universais ou imutáveis. Mas existe um dado importantíssimo que convém não perder de vista: as versões europeias de *O Rato do Campo e o Rato da Cidade* salvaguardam uma identidade europeia comum, ao mesmo tempo que o que há de comum se envolve, a cada (re)conto particular da história, numa língua específica, e no seio de uma nação/cultura, com a diversidade cultural, ao nível da representação do campo e da cidade, dos valores que se associam a cada um deles, e ao nível, também, das ênfases e supressões que cada cultura exerce sobre a narrativa dos dois ratos.

De um ponto de vista educacional, os textos em conjunto, e qualquer deles em particular, são interessantes porque promovem a aceitação da diversidade, no exemplo da disponibilidade de ambos os ratos para experimentar o modo de vida do outro e para viver como o outro, ainda que por pouco tempo. Contudo, a lição sobre tolerância e aceitação do outro nem sempre é encarada com a seriedade que seria desejável em algumas das narrativas. E as conclusões finais de cada texto ajudam-nos a melhor compreender porque é que a lição de tolerância nem sempre é cabalmente concretizada.

O texto inglês termina numa nota paralela sobre os dois ratos, tal como o português; escreve assim Helen Craig:

> Naquela noite, Tyler pôs o chapéu alto e vestiu a casaca e atravessou a cidade para se divertir no teatro. E estava muito feliz.
>
> Sob a mesma noite, Charlie, recostava-se na sua colina. Tinha observado o sol a pôr-se a agora contava estrelas. Também estava muito feliz!

Na versão portuguesa, Alice Vieira escreve:

> E tanto e tão forte suspiraram nesse dia, que se ouviram um ao outro.
> Sorriram e murmuraram ambos:
> - Viajar é bom, mas o melhor de tudo é chegar a casa.
>
> E nessa noite dormiram sem pesadelos.

Num caso e no outro, as diferenças experimentadas por cada um dos ratos foram integradas e aceites enquanto experiências que podem ser partilhadas, embora não apropriadas. A paz de espírito de cada um dos ratos radica em saber qual o seu lugar na sociedade, tanto para o rato da cidade como para o do campo; se para o primeiro é sair e divertir-se, para o segundo pode ser sair e olhar o céu.

Nas outras duas versões e apesar da disponibilidade dos ratos para viverem a vida do outro, elas incorporam também uma reacção negativa aos valores dos outros, subsistindo uma hierarquia: a paz de espírito e a tranquilidade são mais importantes que a riqueza e um nível de vida mais elevado, porque estes envolvem medo, risco e pesadelos que mais vale não ter. Ou seja, viver no campo é melhor que viver na cidade. Mas será que se pode continuar a defender, hoje, para crianças, que a vida do campo é realmente mais livre e feliz do que a da cidade e será que o ponto de vista do rato do campo, cuja focalização é predominante em três das versões (exceptuando a portuguesa) deve continuar a prevalecer num tempo em que a maioria das crianças europeias vive em cidades? Será que vale a pena continuar a contrastar uma ideia do campo sem poluição e lugar da liberdade com uma ideia de cidade desordenada e agressiva para a vida humana, perpetuando o mito de uma ruralidade idílica?

Para além desta oposição dicotómica que considero problemática, os textos abrem, de facto, perspectivas interessantes, sobre a educação intercultural, pois as crianças, ao observarem as ilustrações, aprendem, se quiserem, que, afinal, o ponto de partida das fábulas são dois ratos semelhantes, primos, ou, como na versão italiana, desconhecidos que se encontram. A sua semelhança e identidade tem mínimas variações de chapéus, calças e outras trivialidades, sobre as quais repousa a construção da diferença – diferenças de classe social, de estilo de vida e de cultura linguística, que não impedem, contudo, que qualquer deles atravesse as fronteiras para o espaço do outro. Ambos reconhecem que existem diferenças importantes, apesar da sua similitude básica, podendo, assim, aprender uma lição sobre a aceitação da diferença: que é preciso perder o medo (como no caso do rato do campo inglês) e aprender sobre o desconhecido, pois só assim se consegue escolher acertadamente o que é mais apropriado para si próprio.

E assim viveram os dois ratos em paz para todo o sempre, semelhantes na sua humanidade-de-ratos, mas diferentes na cultura.

LOS CUENTOS DE TRADICIÓN ORAL MURCIANOS Y EXTREMEÑOS[1]

Pascuala Morote Magán (Universidad de Valencia)
Juan Rodríguez Pastor (Instituto de Herrera del Duque, Badajoz))

A la memoria de don Manuel Muñoz Cortés, nuestro maestro y amigo

INTRODUCCIÓN

Antes de introducirnos en la ponencia que nos ocupa hoy, queremos en primer lugar llamar la atención sobre el interés de los cuentos procedentes de la tradición oral española, porque no sólo constituyen un material importante para la enseñanza de nuestra lengua, sino por la conexión que ofrecen con la narración tradicional universal, que supone un acercamiento a la literatura de todo el mundo, pues los cuentos se consideran hoy sin ningún género de duda, patrimonio universal de la humanidad.

Por ello pensamos en la conveniencia de invitar a los estudiantes de español de todos los niveles a sumergirse en la lectura de los cuentos como algo vital, pues escuchar, leer y comprender los grandes cuentos de la Literatura Universal, procedentes en su mayoría de la tradición oral, es una necesidad para aprender una lengua, para fomentar la imaginación, para aumentar la sensibilidad y para conocer claves de literatura. Los cuentos de tradición oral y los literarios nos ofrecen una lección de vida, en la que se intercala lo social con lo cómico, lo real con lo maravilloso, lo escatológico con lo sentimental y con la alegría de recordar y al mismo tiempo de compartir el recuerdo.

Tenemos testimonios de escritores famosos que guardan en su prodigiosa memoria la huella que ha dejado en ellos su contacto infantil con los cuentos, por los que han caminado, de los que han aprendido y que han incorporado a sus creaciones posteriores, en una permanente fusión entre lo tradicional, cuya característica esencial es la oralidad, y la modernidad, cuya base se asienta en la escritura creada a partir de las palabras recibidas y asimiladas con el paso del tiempo. Los términos *cantar* y *contar* están inseparablemente unidos a la historia de la Literatura Universal y ambos conforman el placer de la escucha que conduce al individuo hacia la comunicación, la convivencia, la construcción verbal del mundo, la formación de su autonomía individual y humana y el amor a la palabra repleta de ideas y sentimientos, de realidades y maravillas, de inquietudes, de dudas, de certezas, de experiencias, de aventuras... en suma, repleta de cultura. La palabra, cuyo carácter evocativo establece vínculos de unión y abre las puertas a la memoria.

EL CUENTO DE TRADICIÓN ORAL Y EL CUENTO LITERARIO

[1] Ponencia presentada en el Congreso de la AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español), celebrado en julio de 2001 en Cáceres.

El concepto de cuento de tradición oral implica una serie de problemas que se encuentran en todas las manifestaciones genéricas de la literatura de tradición oral: denominación, autoría, especificidad, origen y antigüedad, en los que no nos vamos a detener. Sí que queremos indicar respecto a la antigüedad y origen de los cuentos de tradición oral lo que señaló Aurelio M. Espinosa:

> "... muchos de los cuentos populares que ahora encontramos en la tradición oral de España han venido de India por medio de los árabes y judíos directamente transmitidos por la tradición oral de muchos siglos"[2]

Y lo que Cansinos Assens en el prólogo al *Libro de las Mil y una noches* indica en este sentido:

> "Esas historias que Schahrasad, la persa, contó en su lengua armoniosa al neurótico rey Schah'riar, vencido al fin bajo el hechizo de su arrullante música, esas historias que salvaron su vida y la de todas las mujeres del reino, han pasado después, apadrinadas por ella, a todas las literaturas del mundo, y, repetidas por miles de rapsodas en todas las lenguas, dulces o ásperas, eufónicas o rudas, en que expresan los hombres diversamente la unanimidad de sus sueños, y recogidas y anotadas por diligentes escribas de todos los países han podido llegar hasta nosotros, incólumes, al través de los siglos"[3]

De hecho, insiste Cansinos Assens en que todas las personas que saben leer conocen este libro y conocen esa parte de la humanidad que se manifiesta en él y si no saben leer, conocen de oídas estas historias.

No es, pues, de extrañar que la mayoría de los cuentos de tradición oral se encuentren dispersos no sólo en distintas zonas geográficas de la Península Ibérica, sino de todo el mundo, cuestión esta que ha señalado Thompson al decir:

> "Una evidencia más tangible aún de la ubicuidad y la antigüedad del cuento folklórico es la gran similitud en el contenido de los relatos entre los más distintos pueblos. Los mismos tipos y motivos de la narración se encuentran extendidos en todo el mundo en las más confusas formas"[4]

Esta extensión geográfica del *cuento de tradición oral* es importantísima desde el punto de vista didáctico, pues puede servir de base para que los estudiantes de español como lengua extranjera aprecien los diferentes sociolectos e idiolectos de los narradores de cualquier sitio, que prestan su colaboración y aportan, haciendo un gran esfuerzo memorístico los cuentos que recuerdan, algunos de los cuales casi no se narran y a no ser por ellos acabarían olvidándose y perdiéndose, pues como ya dijeron los hermanos Grimm: "Los hombres se les mueren a los cuentos"[5]

---

[2] ESPINOSA, A. M. (1946): *Cuentos populares españoles*. Vol. I. Madrid. CSIC, p. XXV.
[3] CANSINOS ASSENS, R. (1992): Prólogo y anotación *Libro de Las mil y una noches*. Madrid. Aguilar, p. 13.
[4] THOMPSON, S. (1972): *El cuento folklórico*. Caracas. Universidad Central de Venezuela, p. 29.
[5] GRIMM, J. y W. (1987): *Cuentos de niños y del hogar*. Prólogo al Vol. I. Madrid. Anaya, 2ª edición en español. (Título original: *Kinder-und Hausmärchen*. Berlín, 1812-1857).

En cuanto al concepto de *cuento de tradición oral*, nos apoyamos principalmente en el magnífico estudio de Baquero Goyanes sobre el cuento en el siglo XIX, quien basa su definición de este género en la etimología de la palabra *contar*:

> "Cuento, etimológicamente es un posverbal de contar, forma procedente de *computare*, cuyo genuino significado es contar en el sentido numérico. Del enumerar objetos pásase por traslación metafórica al reseñar y describir acontecimientos"[6]

En otro fragmento de la misma obra, se fija en la imprecisión del término *cuento*, lo que le hace señalar:

> "Esta imprecisión nace no sólo de la variedad de términos de distinta extensión, sino que tiene sus causas primeras en la convergencia –y lucha– de dos tipos de cuentos: el tradicional y el literario, es decir, el cuento a lo Perrault, Grimm, Andersen, y el cuento literario, a lo Maupassant, Pardo Bazán, Clarín, etc. El primero es tan antiguo como la humanidad, bien mostrenco de todos los países, aun de los más incultos"[7]

En el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* encontramos dos acepciones que convienen al concepto de *cuento*: "(Del latín computus, cuenta) m. Relación de un suceso. 3. Breve narración de sucesos ficticios y de carácter sencillo, hecha con fines morales y recreativos".

Para Jolle "Los cuentos son por oposición a las novelas, *formas sencillas*, es decir, que reposan en estructuras narrativas unidimensionales"[8]

A esto podemos añadir que los narradores de cuentos, en general, lo entienden como sinónimo de *caso, chiste, anécdota, pasaje, etc.*, es decir no tiene para ellos una significación única; consideran *cuento* todo lo que se narra en prosa, se transmite por tradición oral y posee un argumento, aunque sea mínimo.

Anderson Imbert señala que esto ocurría ya en el Renacimiento:

> "El término cuento era empleado por los renacentistas para designar formas simples: chistes, anécdotas, refranes explicados, casos curiosos. Quedó, pues, establecido el término *cuento*, pero nunca como designación única: se da en una constelación de términos diversos. En general retiene una división en temas orales, populares, de fantasía"[9]

Rodríguez Almodóvar lo denomina *cuento popular* y deja de lado el chiste o chascarrillo, al fijarse primordialmente en los cuentos maravillosos, que, posiblemente él no recoja de la tradición oral pero que nos los hace llegar sometidos a un proceso de elaboración literaria como *Los cuentos al amor de la lumbre* y la colección de cuentos de *La media lunita*.

---

[6] BAQUERO GOYANES, M. (1949): *El cuento español en el siglo XIX*. Madrid. CSIC, p. 31.
[7] Ibídem, p. 59.
[8] JOLLE, ANDRÉ (1972): *Formes simples*. Seuil. Col. Poétique. Citado por Georges Jean (1979) en *Los senderos de la imaginación poética.* México. Fondo de Cultura Económica, p. 138.
[9] ANDERSON IMBERT, E. (1979): *Teoría y técnica del cuento*. Buenos Aires. Marymar, p. 19.

> "El cuento popular es un relato de tradición oral, relativamente corto (pero no tanto como el chiste o chascarrillo), con un desarrollo argumental de intriga en dos partes o secuencias, por lo común y perteneciente a un patrimonio colectivo que remite a la cultura indo-europea"[10]

Entre las diferencias existentes entre el *cuento de tradición oral* y el *cuento literario* la primera que vamos a destacar, es su carácter anónimo, es decir, el desconocimiento de autor en la mayoría de ellos, mientras que el *cuento literario* tiene un autor "a quien corresponde plenamente su invención"[11].

Otra característica que los separa es la ausencia de fijeza del lenguaje en el *cuento de tradición oral* frente al lenguaje fijo del *cuento literario*. El primero tiene un carácter lingüístico versátil, acomodaticio al narrador, de ahí que de un mismo cuento se puedan conocer infinidad de versiones y variación de motivos –*variantes*–, que lo conducen a una continua transformación y reelaboración propia de todos los géneros literarios de la tradición oral; por ello Fryda Schultz de Mantovani opina que:

> "El cuento popular [...] se mueve, crece, nunca se sintetiza y resiste innumerables y sucesivas apariencias"[12]

Por ejemplo un cuento contado y vuelto a contar al día siguiente por otras personas, ya no es el mismo, pues ha sufrido las primeras variaciones, y estas variaciones nos parecen de sumo interés en el aprendizaje del español como lengua extranjera, pues se puede poner a su disposición distintas recopilaciones de cuentos procedentes de diferentes zonas geográficas, lo que les puede proporcionar una visión más completa de las variedades dialectales de la lengua española.

Por su parte, Ana Padovani llama la atención sobre el valor del cuento tradicional cuando se transcribe y se fija por escrito, frente al cuento exclusivamente oral:

> "El relato folklórico, cuando es escrito, se fija en un punto y un tiempo determinados, es una instantánea de vida a la que podemos volver una y otra vez. El cuento oral es como un camaleón, el escrito es quietud y ninguno es peor que el otro"[13]

Marisa Bortolussi resume las divergencias entre uno y otro tipo de cuentos, con gran acierto, a mi juicio; del *cuento de tradición oral*, denominado por ella, *popular* indica que está formado por una sucesión de episodios; que los episodios están subordinados al personaje –a los personajes, matizaría yo–; que ofrece una visión maravillosa de la realidad, reducida a "moral naîve"; que resuelve problemas y conflictos; que está situado en otro tiempo y otro espacio y que el lenguaje tiene un carácter impersonal. En torno a los dos últimos puntos su-

---

[10] RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (1985): *Cuentos al amor de la lumbre*. Vol I. Madrid. Anaya, p. 12 (4ª edición)

[11] BAQUERO GOYANES, M. (1967): *Qué es el cuento*. Buenos Aires. Columba, p. 20.

[12] SCHULTZ DE MANTOVANI, F. (1970): *Nuevas corrientes de la literatura infantil*. Buenos Aires. Ángel Estrada y Cía, p. 59.

[13] PADOVANI, ANA (1999): *Contar cuentos. Desde la práctica a la teoría*. Buenos Aires, Barcelona, México. Paidós, p. 49.

gerimos que más que situado en otro tiempo, el cuento de tradición oral es atemporal y más que situado en otro espacio, los narradores lo sitúan en sus espacios reales y sobre la idea del carácter impersonal del lenguaje, no es tan impersonal, pues como hemos indicado anteriormente, cada narrador deja en ellos su impronta lingüística.

Del *cuento literario* indica que tiene un suceso único, que el suceso es más importante que el personaje –de los personajes, añadiría yo–; que ofrece una actitud realista, es decir un intento de captar el momento insólito; que interroga, que plantea problemas y conflictos; que está enraizado en la realidad del narrador y que posee un carácter personal e individual del lenguaje[14]. De estas cuestiones, sugeriríamos que la actitud del narrador, no siempre es realista; que el cuento literario, aunque sea infantil, no está muchas veces enraizado en la realidad del narrador, porque hay cuentos fantásticos, de ciencia ficción, surrealistas... y el carácter personal e individual del lenguaje, suponemos que se refiere a la forma fija lingüística que siempre presentan los cuentos de autor, en contraste con los de tradición oral.

INTERRELACIÓN CUENTO DE TRADICIÓN ORAL–CUENTO LITERARIO.

Queremos llamar la atención sobre la simbiosis existente entre el cuento de tradición oral y el cuento literario en la literatura española. Podemos afirmar que muchos cuentos literarios nacen en los de tradición popular, o toman de ellos su núcleo argumental. Por poco que hayamos rastreado en las colecciones de cuentos recogidos en la geografía española, hemos podido observar que muchos de sus temas y motivos se encuentran ya desde la Edad Media, a partir de cuatro grandes colecciones de cuentos, que sirvieron de fuente de inspiración a otros que se transmitieron oralmente o que se escribieron con posterioridad:

1. La *Disciplina Clericalis,* colección de treinta y cuatro cuentos orientales, escritos en latín del siglo XII, por el judío converso Pedro Alfonso con la finalidad de aconsejar a los clérigos.
2. El *Calila* e *Dimna*, traducido del árabe por mandato de Alfonso X en el siglo XIII. Consta de una colección de fábulas indias procedentes en su mayor parte del *Panchatantra*. El título del libro se debe al nombre de dos lobos hermanos que viven en la corte del león, cuyas conversaciones dan lugar a multitud de fábulas, que pasan a la literatura posterior y perviven bajo diferentes formas.
3. El *Sendebar* o *Libro de los engaños et los asayamientos de las mujeres*, colección de cuentos de origen indio, vertidos al persa y de este al árabe, de donde se tradujeron al español por mandato de don Fadrique, hermano de don Alfonso X, en 1253.
4. *Baarlaam y Josafat*, colección de cuentos indios que llegaron al castellano a través de una versión griega.

En el siglo XIV don Juan Manuel escribe el *Conde Lucanor* o *Libro de Patronio*, colección de cuentos con finalidad educativa, muchos de los cuales han pasado a la literatura posterior más o menos reelaborados, como el "de lo que acontesció a un ome que por pobreza et mengua de otra vianda comía altramuces", el de "los burladores que tejieron el paño mági-

[14] BORTOLUSSI, M. (1985): *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid. Alhambra, p. 11.

co" (*El traje nuevo del emperador*, *El retablo de las maravillas*...), el de "Doña Truhana" (*La lechera*), etc.

Esta fusión entre lo culto y lo popular no nos abandonará ya nunca, pues en el siglo XIV el Arcipreste de Hita en su *Libro del Buen Amor*, vuelve a intercalar fábulas y cuentos de la tradición en su obra, igual que el Arcipreste de Talavera hace a mediados del siglo XV en *El Corbacho o reprobación de las mujeres* y en los siglos de oro las obras teatrales de Calderón de la Barca, Lope de Vega, Tirso de Molina... están plagadas de cuentos, anécdotas y sucedidos que los autores ponen en boca de sus personajes.

De la misma forma la novela se impregna de lo popular y de las narraciones tradicionales en el siglo XVI con el *Lazarillo de Tormes*, *Sobremesa y Alivio de Caminantes* y *El Patrañuelo* de Juan de Timoneda. En el XVII con Cervantes (cuentos intercalados en el *Quijote* y en *La galatea*) y al llegar el siglo XIX se vuelve a revitalizar el cuento de tradición oral con los grandes novelistas de la época, que son, a su vez, grandes cuentistas. Fernán Caballero, El Padre Coloma, Blasco Ibáñez y Juan Valera recogen cuentos y los literaturizan, y Clarín y la Pardo Bazán, entre otros, escriben sus propios cuentos, por cuyos temas y personajes se aproximan a las características realistas y cuasi naturalistas del momento que les tocó vivir.

En la literatura actual concretamente en la novela encontramos supervivencias de relatos tradicionales que se utilizan como activación de recuerdos:

La reina de las nieves de Carmen Martín Gaite; *Entre líneas. El cuento o la vida* de Luis Landero (Tusquets 2001); *Azulete*, de Germán Gullón (Destino 2000); *El niño del ingenio de azúcar* de José Luis do Rego (Celeste 2000). En este último libro el protagonista-niño se va formando literariamente, fascinado por las obras literarias que le cuenta la vieja Totonha, que era como una edición viva de *Las mil y una noches* y también por los relatos que le cuenta su abuelo y que él mismo reelabora para contárselos a su prima Clara y dejarla asombrada. En *El pequeño heredero* de Gustavo Martín Garzo, al niño le cuentan historias, y en otra obra del mismo autor *El valle de las gigantas*, también a Lázaro le cuenta historias su abuelo.

Igualmente sucede en la literatura infantil y juvenil, dentro de la cual se valora la propia literatura, especialmente los relatos de tradición oral; recordemos en este sentido a *Peter Pan*; y en publicaciones recientes *Nube de noviembre* de Ruben Hilary, libro de relatos plagado de historias y cuentos sobre los masais. En *El guardián de las palabras* de David Kirschner y David Casi, sus autores nos adentran en otros libros, ya que nos muestran la historia de un niño que huyendo de peligros diversos se refugia en una biblioteca y allí descubre otros libros como *La isla del tesoro*, *Veinte mil leguas de viaje submarino, Alicia en el País de las Maravillas*, etc., etc; su protagonista Richard escala montañas y acantilados hechos con libros, salta abismos, asciende por la mata de habichuelas mágicas y es salvado por la alfombra de *Las mil y una noches*.

En la actualidad estamos asistiendo a otro proceso de revitalización del género *cuento*, tanto literario como popular, a lo que contribuye la moda de contar cuentos por una parte y al esfuerzo de algunas editoriales como Siruela, Mondadori, Espasa y Anaya, entre otras, para relanzar viejas y nuevas colecciones de cuentos, con lo que están contribuyendo o pueden contribuir al aumento del número de lectores, y en el caso de estudiantes de español como lengua extranjera al conocimiento y profundización de la lengua.

CLASIFICACIÓN DEL CUENTO DE TRADICIÓN ORAL.

La clasificación de los cuentos de tradición oral, como de cualquier otro género de la misma procedencia tiene sus riesgos, porque, a veces los cuentos presentan rasgos que nos hacen dudar sobre su inclusión en uno o en otro apartado. No obstante, teniendo en cuenta, que nuestra finalidad es eminentemente didáctica, creemos que se pueden clasificar los cuentos de tradición oral atendiendo a dos aspectos siguientes:

1. La edad de los sujetos receptores de la narración.
2. El rasgo que más resaltado se presenta, a nuestro juicio: el realismo, lo maravilloso y la presencia de animales parlantes.

Basándonos, pues, en estos hemos establecido el siguiente esquema de ordenación:

Cuentos para niños muy pequeños (aproximadamente de 2 a 5 o 6 años, es decir la edad de Preescolar)	Cuentos necios Cuentos de nunca acabar Cuentos acumulativos.
Cuentos para niños de cualquier edad, adolescentes y adultos	Realistas o costumbristas Maravillosos De animales

Pasamos ahora a estudiar, aunque sea brevemente *Los cuentos para niños muy pequeños*, pues aunque corresponden al periodo del preescolar, pensamos que para los estudiantes de español como lengua extranjera puede ser eficaz trabajar con este tipo de cuentos en las aulas.

Estos cuentos para niños pequeños tienen una finalidad eminentemente lúdica, ya que se pretende entretener, jugar, hacer reír e incluso adormecer a los niños. Stith Thompson los denomina *cuentos-fórmula*, de los que indica:

> "La situación central es simple, pero su manejo formal tiene cierta complejidad y los actores son indiferentemente animales o personas"[15]

Y aún indica que los *cuentos-fórmula* contienen una verdadera narración, aunque la situación central es muy simple y sirve de base para lograr un patrón narrativo, que tiene más interés en la forma exacta en que es contado el cuento, más que en los acontecimientos; "En cualquier caso –resalta Thompson– el efecto de un cuento formulista es siempre travieso y la narración apropiada de uno de estos cuentos adquiere todos los aspectos de un juego"[16]

A este tipo de cuentos pertenecen los denominados *cuentos de nunca acabar*, *cuentos necios* y *cuentos acumulativos*.

---

[15] THOMPSON, S. Op. cit., p. 305.
[16] Ibídem, p. 305.

Los *cuentos de nunca acabar* se denominan también *cuentos interminables* y provocan la risa del receptor –el niño oyente– ya que con la mininarración de estos cuentos se hace caer en la trampa a los niños para que den obligadamente una respuesta afirmativa o negativa. Cuando se pregunta: "¿quieres que te cuente el cuento del necio?" o "¿quieres que te cuente el cuento de la pipa rota?", tanto si el niño responde *sí*, como *no*, se ocasiona una burla, cuya jocosidad surge de la fórmula final del cuento, siempre idéntica:

> "Yo no quiero que me digas que sí, ni quiero que me digas que no. Yo quiero que me digas que si quieres que te cuente el cuento del necio o el cuento de la pipa rota".

Ejemplos de este tipo los encontramos frecuentemente en todas las recopilaciones de cuentos de tradición oral en español, como el conocido de *El rey que metió a sus hijas en tres botijas*:

> "Hace vez un rey,
> que tenía tres hijas,
> las metió en tres botijas,
> las tapó con pez.
> ¿Quieres que te lo cuente otra vez?".

Los *cuentos necios* son muy parecidos a los anteriores porque se produce igualmente una burla, que no la provoca la respuesta del niño, sino la brevedad del pseudocuento, porque con la fórmula evocadora inicial "Hace vez..." o "Érase una vez..." lentamente pronunciada se espera una narración extensa y plagada de acontecimientos, pero el cuento se corta mucho antes, como por ejemplo:

> "Érase una vez un ratón
> que tenía un rabo muy largo
> y se subió a un árbol,
> pues señor, este cuento
> ya no es más largo".

Mauricio Molho los denomina *contracuentos* porque "su función es provocar la decepción del otro, burlado en su vana curiosidad. En todas las historias de este tipo el interlocutor-destinatario es la candorosa víctima de su ingenuidad, objeto de chanza en medio de la alegría general"[17].

El mismo señala que pueden convertirse en *cuentos de cuna*, "porque el niño, sensible al ritmo y a la caricia vocal de la madre, acaba encontrando en el sueño una pasajera compensación orgánica de un placer frustrado"[18]

Para Ana María Pelegrín son "cuentos mínimos"[19]

---

[17] MOLHO, M. (1976): *Cervantes: raíces folklóricas*. Madrid. Gredos, p. 223.
[18] MOLHO, M. Ibídem, p. 223.
[19] PELEGRÍN, ANA MARÍA (1984): *La aventura de oír*. Madrid. Cincel-Kapelusz, p. 94.

Los *cuentos acumulativos* tienen predominantemente una función lúdica. Son cuentos que muy bien podríamos denominar *cuentos-juego*, porque aparte de servir para jugar y reír, constituyen un excelente ejercicio de memorización y de aumento de vocabulario. No poseen un final cerrado y a veces da la impresión de que quedan sin terminar, ya que siempre se podría continuar el cuento con la adición de nuevos personajes, lo que puede ser un excelente recurso de creatividad en las aulas.

Un ejemplo de este tipo de cuentos (recogido en casi todas las recopilaciones de cuentos de tradición oral) es el de *El ratoncico y la hormiguica* cuyo argumento está constituido por la desobediencia del ratoncico que a pesar de la advertencia de su mujer, la hormiguica, para que no destape la olla, cuando ella se marche de casa, él lo hace y se cuece dentro, por lo que ella se pone a llorar en la puerta, por donde van pasando primero los pajaricos que le preguntan:

> –"Hormiguica, ¿por qué lloras?
> –Porque el ratoncico se ha caído a la olla y la hormiguica lo siente y lo llora.
> –Y nosotros como pajaricos nos cortamos los piquicos.
> Se fueron los pajaricos y al rato pasaron unas palomicas y le preguntaron:
> –Hormiguica, ¿por qué lloras?
> –Porque el ratoncico se ha caído a la olla y los pajaricos se han *cortao* el piquico.
> –Y nosotras, palomicas, nos cortamos las colicas.
> Y entonces las palomicas se fueron al palomar y al llegar allí el palomar les preguntó:
> –Palomicas, ¿por qué os habéis *cortao* las colicas?
> –Porque el ratoncico se ha caído a la olla y la hormiguica lo siente y lo llora y los pajaricos se cortaron los piquicos y nosotras, las palomicas, nos cortamos las colicas.
> –Y yo como palomar me echo al río a rular.
> Entonces el palomar se echa al río a rular y le pregunta el río:
> –Palomar, ¿por qué te has *echao* al río a rular?
> –Porque el ratoncico se cayó a la olla y la hormiguica lo siente y lo llora y los pajaricos se cortaron los piquicos y las palomicas se cortaron las colicas, y yo, el palomar, me he *echao* al río a rular.
> –Y yo como río, ni tengo agua ni crío"[20].

Para referirnos a los cuentos del segundo apartado –C*uentos para niños de cualquier edad, adolescentes y adultos*– vamos a empezar por los que denominamos *Cuentos realistas, o costumbristas,* porque sus temas están vinculados con aspectos de la vida cotidiana y abren caminos para explorarla: la religión, la mujer, las relaciones familiares entre padres e hijos y hermanos y hermanas; aquellos que expresan una visión burlesca de la vida, como los cuentos–chistes, los de tontos o rústicos astutos, los de sordos, los de curas, frailes y monjas; los de engaños, malentendidos, aventuras... de todos los cuales se halla ausente lo extraordinario o maravilloso, pues incluso los de temas milagrosos, los santos y Jesucristo están tratados como si fueran personajes procedentes de la realidad. De este tipo es el cuento tan conocido

[20] Este cuento ha sido recogido por la profesora Morote un pueblo de la provincia de Murcia, Jumilla (véase MOROTE MAGÁN, P. (1990): *Cultura tradicional de Jumilla. Los cuentos populares*. Murcia. Academia Alfonso X El Sabio), pp. 103-104.

que termina con una frase que ha pasado a la lengua castellana: "Yo te conocí ciruelo, de tu fruta no comí, los milagros que tu hagas, que me los cuelguen a mí". Se trata del conocido cuento del párroco de un pueblo, que ha mandado tallar un santo y al acabarse la madera, un agricultor les da el tronco de un ciruelo seco. Cuando al final todos los pueblerinos se admiran ante el santo y lo consideran muy milagroso, el agricultor contesta con el consabido final, que ya hemos mencionado.

Los *Cuentos maravillosos* son aquellos en cuyas situaciones predomina lo irreal: habas, coles o frijoles gigantes que llegan al cielo (*Porrita, componte* del padre Coloma), muñecas y asnos que evacuan oro y dinero (*Pelusa*, también del padre Coloma), mesas proveedoras de los más ricos manjares, fuentes que hablan, aguas milagrosas, animales simbólicos, objetos animados, príncipes encantados, aventuras extraordinarias...

En torno a los *cuentos maravillosos* Rodríguez Almodóvar los define como "una clase particular de los cuentos populares más ampliamente denominados *de hadas*, *encantamiento* o *fantásticos*, transmitidos como todos los cuentos populares de forma oral, sin que esta transmisión afecte por lo común a una determinada estructura narrativa, la cual se mantiene incólume, por mucho que pueda variar el cuento en todo lo demás"[21].

En estas ideas de Almodóvar se percibe el eco de las teorías de Propp, cuyos estudios sobre los cuentos maravillosos rusos marcaron un hito en las investigaciones estructurales en torno al cuento, de las que no se puede prescindir.

Propp aplica la denominación de *cuentos maravillosos*, a los estudiados en su libro *Las raíces históricas del cuento*, a propósito de los cuales indica:

> "... el género de cuentos que comienza con una disminución o un daño causado a alguien (rapto, expulsión del hogar) o bien con el deseo de poseer algo [...] y se desarrolla a través de la partida del protagonista del hogar paterno, el encuentro con un donante que le ofrece un instrumento encantado o un ayudante por medio del cual halla el objeto de su búsqueda. Más adelante, el cuento presenta un duelo con el adversario [...], el regreso y la persecución. Con frecuencia esta composición presenta determinadas complicaciones. El protagonista ya ha regresado a su hogar, sus hermanos le arrojan a un precipicio. Más adelante reaparece, se somete a una prueba llevando a cabo actos difíciles, sube al trono y contrae matrimonio en su propio reino o en el de su suegro"[22]

Esta es la base, según la teoría de Propp, de la composición de muchos cuentos, que, si respetan dicho esquema, se pueden considerar *cuentos maravillosos*. Señala Propp que cada personaje de estos cuentos desarrolla una acción cuyo significado en la intriga del relato se denomina *función*. Las funciones que aísla y enumera son treinta y una, constitutivas de la estructura de este tipo de cuentos[23], aunque en realidad en ninguno de los cuentos españoles de tradición oral que hemos estudiado nunca hemos encontrado las 31 funciones completas.

---

[21] RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (1982): *Los cuentos maravillosos españoles*. Barcelona. Crítica, p. 27.
[22] PROPP, VLADIMIR (1974): *Las raíces históricas del cuento*. Madrid. Fundamentos, p. 17.
[23] PROPP, V. (1981): *Morfología del cuento*. Madrid. Fundamentos. En el capítulo 3, pp. 37 a 74, puede verse detalladamente el estudio que sobre las funciones de los personajes de los cuentos maravillosos realiza este ensayista.

Propp distingue, a su vez, siete personajes funcionales: antagonista, donador, auxiliar mágico, la princesa o el objeto de la búsqueda, el remitente, el héroe y el falso héroe.

El tercer grupo está constituido por los *cuentos de animales*, puesto que animales son sus protagonistas, aunque utilizan el lenguaje de los hombres, están dotados de sus mismas cualidades y defectos (astucia, cobardía, miedo, mentira, generosidad, egoísmo, presunción...) e incluso plantean problemas propios de los hombres como la búsqueda de aventuras y trabajo, el hambre y la pobreza...

Stith Thompson dice de los cuentos de animales lo siguiente:

> "Los cuentos no mitológicos en que aparecen animales están concebidos usualmente para demostrar la viveza de un animal y la estupidez de otro y el interés descansa por lo general en la índole de los engaños o en el absurdo predicamento al cual conduce la estupidez del animal"[24]

Como ejemplo de estos cuentos podemos citar los de *La zorra y el águila, Los tres cerditos, El medio pollito, Los tres ositos*... Todos se aproximan a la fábula, pues de ellos se extrae una enseñanza; y participan del juego y de lo extraordinario, porque no deja de ser sorprendente e inusitado que un pollito acabe, por ejemplo, casándose con la hija del rey, como sucede en algún cuento.

CUENTOS EXTREMEÑOS DE TRADICIÓN ORAL

Extremadura es, por lo que se refiere a los cuentos, una de las regiones mejor conocidas. Y no es por menos, al ocupar, según Luis de Hoyos[25], la primacía cronológica en la historia del folklore científico, gracias a la labor, a partir de 1880, de folkloristas como Luis Romero y Espinosa, Matías Ramón Martínez, Sergio Hernández de Soto, etc. Pero ya, antes del siglo XIX, también es posible encontrar algunos cuentos populares.

Es el caso del maestro Gonzalo Correas, un extremeño que ocupa lugar destacado entre los humanistas españoles del primer tercio del siglo XVII. Cacereño de nacimiento (Jaraíz de la Vera, 1571), durante cuarenta años fue catedrático de Salamanca, hasta su muerte, en 1631.

Su *Vocabulario de Refranes y Frases Proverbiales*[26] es su obra más importante, al menos para el folklore. La obra quedó inédita, hasta que la Real Academia Española decidió editarla en 1906.

Algunos refranes de Correas son en realidad cuentecillos. Maxime Chevalier contabilizó 43 cuentos folklóricos[27]. Claro está que, como Correas no especifica su localización, no podemos considerarlos extremeños; he aquí un par de ellos:

---

[24] THOMPSON, STITH. Op. cit., p. 33.
[25] HOYOS SAINZ, LUIS DE (1985): *Manual de Folklore*. Madrid. Textos redivivos [1947], 2, Itsmo, p. 15.
[26] CORREAS, GONZALO (1992): *Vocabulario de Refranes y Frases Proverbiales*. Madrid. Visor Libros.
[27] CHEVALIER, MAXIME (1983): *Cuentos folklóricos españoles del Siglo de Oro*. Barcelona. Crítica, p. 11.

Canta, zurrón, canta, si no, darte he una puñada. El cuento que fingen es que un romero traía un gran zurrón, y decía que le haría cantar por sacar mucho con la invención, y era que llevaba dentro un muchacho que cantaba en diciéndole esto.

Entrad, veréis hilado de un año y cagado de un mes. Es el cuento, que una mujer harona y comedora se quería acreditar de hacendosa con su marido, y cada vez que él venía, decía: "Mazorcas, al mazorcal, donde las ciento y veinte están". Pareciéndole al marido según aquello que ya habría tela, preguntó que cuándo la echaba; y averiguado que no había sino unos pedazos de mazorcas, enojado de esto, puso una tinaja adonde la mandó que cagase, y no en otra parte. De ahí a un mes estaba ya llena, y entonces, por correrla, llamó los vecinos diciendo: "Entrad, y veréis hilado de un año y cagado de un mes", mostrando la tinaja y los pedazos de mazorcas que sacó de tras una arca. Es baldón de flojas y comilonas.

Pero, como decíamos, es en el último tercio del siglo XIX cuando, con el surgimiento de las sociedades de folklore, la recopilación de cuentos populares alcanza un punto culminante en Extremadura. Antonio Machado y Álvarez (padre de los poetas Machado) fue el iniciador de estas sociedades, al fundar en 1881 *El Folk–Lore Español*, sociedad para la recopilación y estudio del saber y de las tradiciones populares.

Siguiendo a su amigo Machado, varios jóvenes extremeños constituirán en sus localidades de origen las primeras sociedades extremeñas de folklore. En diciembre de ese mismo año, 1881, Matías Ramón Martínez organiza esta sociedad en Burguillos del Cerro (Badajoz); y al año siguiente, en 1882, Romero y Espinosa funda la de Fregenal de la Sierra (Badajoz).

La labor de estos dos folkloristas, Luis Romero y Matías Ramón, será fundamental para el nacimiento de otras sociedades de folklore en Extremadura. Además, estas sociedades de folklore tendrán gran importancia para la recopilación de cuentos populares en este final del siglo XIX, ya que casi todos los recopiladores extremeños están relacionados con estas sociedades, especialmente don Sergio Hernández de Soto.

El primer gran recopilador de cuentos extremeños fue Hernández de Soto con sus "Cuentos populares de Extremadura"[28]. Este folklorista nació en Zafra, en 1845.

Cuando Hernández de Soto escribió la introducción a sus cuentos, en 1885, había reunido ya unos 170. Su idea era publicar la mayoría de los cuentos, divididos en cuatro o cinco tomos. Los dos primeros tomos iban a estar dedicados a los cuentos de encantamiento, y los otros a los de adivinanzas, supersticiones, animales, chascarrillos...

Sin embargo, al final, la colección se verá reducida a un único tomo. La *Biblioteca* dejó de publicarse ese mismo año de 1886, por lo que la mayoría de sus cuentos quedaron inéditos. De haberse cumplido las previsiones de Hernández de Soto, nos hubiéramos hallado ante una obra impresionante: cuatro o cinco tomos y casi doscientos cuentos.

---

[28] HERNÁNDEZ DE SOTO, Sergio (1886): "Cuentos populares de Extremadura, *Biblioteca de las Tradiciones Populares Españolas*, X. Madrid.

De todos modos este único tomo que publicó, con sus veintiséis cuentos maravillosos, es todo un hito y hoy es ya necesaria su reedición. Los veintiséis cuentos están recogidos en la provincia de Badajoz, en Zafra y Alange principalmente. Son cuentos como:

a) *La palomita* (nº 1, procedente de Zafra). Refiere el conocido tema de la negra y la paloma, dentro del ciclo de "La princesa encantada". Pertenece este cuento al tipo 408: "Las tres naranjas".
b) *El mágico Palermo* (nº 4, Alange). Recoge el conocido tema de "Blancaflor, la hija del Diablo" (el mágico Palermo). Es un cuento del tipo 313C: "La muchacha como ayudante en la fuga del héroe" más "La novia olvidada".
c) *Hierro, Plomo y Acero* (nº 22, Alange). Así se llaman los tres perros que ayudan al protagonista a matar la serpiente de siete cabezas. Cuento tipo 300: "El dragón de las siete cabezas".
d) *Los dos hermanos* (nº 24; Zafra). Cuento tipo 327A: "La bruja arrojada a su propio horno", etc.

Señalemos que Hernández de Soto, aunque recoge los cuentos de forma fidedigna, no realiza lo que hoy entendemos por transcripción literal. Por ejemplo, en algunos cuentos apenas llega a transcribir literalmente, marcándolas en bastardilla, una docena de palabras propias del habla popular.

Con el final del siglo XIX la actividad de las sociedades de folklore se irá debilitando hasta desaparecer por completo. Únicamente cabe citar al folklorista Rafael García-Plata de Osma, cuyos artículos aparecieron con profusión en la excelente *Revista de Extremadura* (Cáceres, 1899-1911). Sin embargo, aunque García-Plata estuvo atento a todas las manifestaciones de la tradición oral (romances, refranes, juegos, rimas infantiles...) apenas se interesó por los cuentos populares.

Uno de los escasos cuentecillos populares publicados por García-Plata (variante de "Yo te conocí ciruelo" que ya hemos mencionado) está recogido en Arroyomolinos de Montánchez, de cuyo pueblo es patrón san Sebastián. En este pueblo tenían un santo tan viejo que decidieron sustituirlo por otro. Encargaron la obra a un carpintero, quien compró un tronco de naranjo e hizo la imagen. El vendedor del naranjo se quedó con un trozo y se hizo un pesebre. Cuando el nuevo santo fue instalado en la ermita, acudió todo el pueblo a verlo, con el mayor fervor...

> "Allí estaba también presente el vendedor del tronco, y chocándole aquella religiosidad hacia un santo cuya procedencia le parecía tan humilde, dicen que exclamó:
>
> ¡Glorioso san Sebastián,
> criado en mi *naranjá*,
> del pesebre de mi burro
> eres hermano *carná*;
> los milagros que tú *jagah*
> .....!
>
> Hay consonantes que son mejores para adivinarlas que para escribirlas"[29]

[29] Publicado en el periódico *El Partido Liberal*, Cáceres. 22 de febrero de 1899; y reproducido en *Ruta de la Plata. 10 años de poesía en Extremadura*. Madrid, 1986, pp. 277-278.

Por su parte, Aurelio M. Espinosa, padre, llevó a cabo en los años veinte una impresionante recogida de cuentos populares. La obra, *Cuentos populares españoles, recogidos de la tradición oral de España*, fue publicada en tres volúmenes, primeramente, entre 1923 y 1926, por la Universidad californiana de Stanford y, más tarde, en Madrid, entre 1946 y 1947. El primero de los volúmenes recoge 280 versiones de cuentos; los otros dos se dedican al estudio y catalogación de dichos cuentos. Es, pues, una obra indispensable para conocer la tradición cuentística española.

Espinosa viajó a España, en una expedición costeada por la *American Folklore Society*, con el fin de obtener materiales narrativos que pudiera contrastar con sus colecciones de cuentos recogidos en América. Llegó a España en julio de 1920 y estuvo aquí durante cinco meses.

Espinosa no visitó Extremadura, aunque sí recogió en su colección ocho cuentos extremeños, de un informante, natural de la localidad cacereña de Jaraíz de la Vera, que residiría fuera de Extremadura. Entre los ocho cuentos extremeños recogidos por Espinosa podemos señalar:

a) *Los tres trajes* (nº 110): cuento del tipo "La Cenicienta".
b) *La ahijada de san Pedro* (nº 146): cuento del tipo "La doncella disfrazada de varón y la reina calumniadora". Señala Espinosa que es una versión preciosa y rarísima en otras partes de Europa, por lo que "es uno de los cuentos más interesantes de nuestra colección".
c) *Vicente, Vicente, deja la soga y vente* (nº 208), cuento que recoge la aventura de una zorra y un lobo que se encontraron una soga en el camino. A la zorra no se le ocurrió otra cosa que atar una punta de la soga al cuerno de una vaca y la otra punta al pescuezo del lobo, que se llamaba Vicente. Claro, la vaca salió a correr y se llevaba al pobre lobo Vicente a rastras:

"Y ya que iba muy lejos, la zorra le gritaba al lobo:
–Vicente, Vicente,
deja la soga y vente.
Vicente, Vicente,
deja la soga y vente.
Y Vicente la contestaba:
–Si la soga no se rompe
y el nudo no se desata,
iremos a parar pronto
en casa *el* amo *e* la vaca.
Conque ya llegó la vaca a la casa el amo con el lobo a rastro. Y salió el amo y desollaron a Vicente a zurrón *cerrao*, y lo dejaron irse a morir al campo".

Podemos incluir entre los recopiladores de cuentos extremeños al gran folklorista portugués Leite de Vasconcellos, ya que recogió una docena de cuentos populares en Extremadura a principios del siglo XX. Estos cuentos, dispersos en varias publicaciones, están recogidos también en la obra *Contos populares e lendas*[30]

[30] Coimbra. Acta Universitatis Conimbrigensis, 1963 e 1966.

Obviamente Leite de Vasconcellos se interesó por los cuentos de las zonas fronterizas de Olivenza y Valle de Xálima (San Martín de Trevejo, Eljas y Valverde), cuentos narrados en lo que Leite consideraba "dialectos portugueses". Por eso los transcribe con las grafías de la lengua portuguesa: "*A dorra i u lobu*", "*Ti Jerómínu*", "*U ómi i u bastardu*", "*A furniga e u ratunitu*", etc.

Entre García-Plata, Espinosa y Leite de Vasconcellos apenas reúnen dos docenas de cuentos populares. Habrá que esperar más de medio siglo, hasta 1944 para encontrar otra gran recopilación, la de Curiel Merchán. Y es que, tras Hernández de Soto, fue Curiel Merchán quien se convirtió en el segundo hito extremeño en esta tarea recopiladora, con sus "Cuentos extremeños"[31], publicados en la *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* (Madrid, 1944).

Es la más extensa recopilación de cuentos extremeños. Curiel, maestro de profesión, reúne 144 cuentos de muy diversa condición, sin orden clasificatorio, con retoques literarios y en ocasiones incluso con moraleja.

Curiel era natural de Madroñera, localidad cercana a Trujillo; por eso la mayoría de los cuentos se localizan en estas dos localidades cacereñas. La obra de Curiel ha sido reeeditada en 1987. En la recopilación de Curiel aparecen muchos cuentos maravillosos "La flor de Lililón" (nº 69), "Juanito el Oso" (nº 130), "Las tres naranjitas de amor" (nº 117), etc. También aparecen numerosos cuentos de animales: "El gallo y el medio real" (nº 60), "La zorra y las sardinas" (nº 92), "El pobre lobo" (nº 111), etc.

Como es lógico, aparecen pocos cuentos obscenos, ya que Curiel procuró seleccionar el material; pero sí hay algún cuento de pega como "Las peras del cura". Curiel señala en una nota que:

> "Este cuento, aparte lo poco limpio, es cuento de pega; para empezarle, se pide licencia para contarle a uno de los oyentes, y, claro, alguno la da, sin sospechar el final del cuento, que es propio de alegres veladas, etc.".

El cuento es que un cura, al subir a un peral, se quedó enganchado y no podía bajar. Entonces el sacristán subió a ayudarle y también se quedó enganchado. Lo mismo les pasó sucesivamente a un monaguillo y a una vieja. Los cuatro se quedaron allí enganchados.

> "Empezaron los cuatro a comer peras, y al cura, que estaba más alto, le entró una *cagalera* que se iba de patas abajo, y todo cayó encima del sacristán, a quien puso gimiendo. El sacristán, de tanto comer, también se ensució encima del monaguillo, y el monaguillo encima de la vieja; pero la vieja, como no tenía sobre quién ensuciarse, se *cagó* sobre la que dio licencia".

Menos conocida es una pequeña recopilación de Moisés Marcos de Sande[32] (1947). Se trata de once cuentos populares recogidos en Garrovillas (Cáceres). Esta colección de cuentos

---

[31] CURIEL MERCHÁN, MARCIANO (1987): *Cuentos extremeños*, Mérida. Editora Regional de Extremadura.

[32] MARCOS DE SANDE, MOISÉS (1947): "Cuentos extremeños". Madrid. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, III, CSIC, pp. 86-95.

presenta un valor enorme, ya que, por primera vez, todos los cuentos están transcritos fielmente, con un intento de transcripción fonética. El hecho puede comprobarse simplemente leyendo el título de algunos cuentos: "El baili", "El labraol y suh hijuh", "Benininu", etc. Uno de los cuentos narra la historia de un zapatero y un labrador. El zapatero tenía una cochina, y el labrador un huerto con habas. La cochina se empicó a las habas, y el labrador le dijo al zapatero que tuviese cuidado.

> "Una beh el labraol cogi'a la cochina y le coltó lah orejah y el rabu, y ehcribiend'un papel le jid'un agujeru y se lo colgó del pehcuez'a la cochina. El animal entr'en casa y el zapateru ley'el papel que idía:
>
> Alabau sea Dioh muehtr´amu,
> lah orejah y el rabu pol allá queamuh.
> Id'el amu del güeltu
> que si buelbu p´allá
> boy a pagal con el cuelpu".

En los últimos años, otro maestro, Pedro Montero, se ha dedicado a la recopilación de cuentos populares. Su labor es meritoria porque, por un lado, intenta acercar el cuento a la escuela, estimulando a los maestros para que dediquen algo de tiempo a esta tarea; por otro lado, está obteniendo un material cuentístico importante referido a un gran núcleo urbano como es Badajoz.

Montero realizó un estudio en los años ochenta sobre el estado actual de los cuentos populares extremeños en los distintos barrios de Badajoz. Fruto de este trabajo fue su libro *Los cuentos populares extremeños en la escuela*[33]. Este libro se divide en tres partes: en una se ocupa de los principios pedagógicos, metodología, guía para la recogida de cuentos, etc.; en otra ofrece diversos recursos didácticos y sugerencias para utilizar los cuentos en la escuela; y en otra parte presenta treinta y cinco cuentos: "La flor de la Lilá" (Badajoz), "Los niños perdidos" (Oliva de la Frontera), "Periquito y Mariquita" (Feria), "Garbancito" (Badajoz), etc.

En 1990 apareció otra colección de cuentos, titulada *Cuentos populares extremeños y andaluces*[34]. Se trata de una recopilación llevada a cabo por más de medio centenar de alumnos y profesores del Instituto de Bachillerato de Fregenal de la Sierra, bajo la coordinación de Juan Rodríguez. Los cuentos se transcribieron fielmente, a partir de las cintas magnetofónicas, lo que conlleva que su lectura no sea fácil para el lector medio.

De los 115 cuentos que forman esta colección, 72 se recogieron en las localidades del sur de Badajoz: Fregenal de la Sierra, Fuentes de León, Higuera la Real, Bodonal de la Sierra, etc.; el resto se recogieron en localidades del norte de Huelva: Cumbres Mayores, Arroyomolinos de León y Encinasola.

En 1997 Juan Rodríguez coordinó otro libro, *Cuentos extremeños maravillosos y de encantamiento*[35]. Se transcriben aquí 37 cuentos recogidos principalmente en la provincia de Badajoz. De forma un tanto sorprendente se reeditó en 1998, 1999 y, por cuarta vez, en 2001.

---

[33] Badajoz, ICE, 1988.

[34] RODRÍGUEZ PASTOR, J. (1990): *Cuentos populares extremeños y andaluces*. Badajoz–Huelva. Diputaciones provinciales.

[35] RODRÍGUEZ PASTOR, J. (1997): *Cuentos extremeños maravillosos y de encantamiento*. Badajoz. Diputación provincial. Reediciones en 1998, 1999 y 2001.

La buena acogida que han tenido estos cuentos maravillosos animó al Servicio de Publicaciones de la Diputación de Badajoz a continuar publicando cuentos. Así, en el año 2000, aparecieron los *Cuentos extremeños de animales*[36], colección de 115 cuentos (aunque 18 de estos cuentos reproducen los ya publicados por recopiladores como Aurelio M. Espinosa, Leite de Vasconcellos, Pilar García de Diego, etc.); en el año 2001 apareció una tercera colección, los *Cuentos extremeños obscenos y anticlericales*[37], doscientos cuentos y cuentecillos breves (los cuentos obscenos tienen como temas los típicos infantiles del "pedo, pis, caca" y otros más subidos de tono, referidos a temas sexuales. Los cuentos anticlericales se denominan así porque sus protagonistas son gentes del clero: curas, frailes, monjas...; pero, en realidad no son inmorales ni nada parecido); y para este año, 2002, Juan Rodríguez ha preparado el último tomo de esta colección, los *Cuentos extremeños costumbristas*, otra colección de doscientos cuentos populares.

Desgraciadamente hay también estupendas recopilaciones de cuentos extremeños que, por desgracia, aún no han podido ver la luz. Es el caso de Félix Barroso, Antonio Lorenzo Vélez y José Luis Puerto, quienes se encuentran actualmente preparando una serie de volúmenes sobre las tradiciones orales de Las Hurdes. En el caso de los cuentos tienen previsto publicar, si consiguen el apoyo suficiente, al menos dos volúmenes, lo que hará que esta colección se convierta en una de las más amplias realizada en una sola comarca. Esta colección lleva provisionalmente el título de "Cuentos de tradición oral en la comarca de las Hurdes" y esperamos verla pronto en las librerías.

Señalemos también que, en la parte teórica, contamos con dos tesis doctorales referidas a los cuentos extremeños, las de los profesores Eloy Martos[38] y Enrique Barcia. Este último, Enrique Barcia, defendió en 1999, en la Universidad de Extremadura, la tesis doctoral titulada "Los cuentos populares extremeños. Su utilización didáctica en Educación Infantil y Primaria". En esta obra, por ahora inédita, analiza los cuentos de Hernández de Soto, Curiel Merchán, Marcos de Sande, Pedro Montero, etc.

En definitiva, la tradición cuentística extremeña tuvo un inicio espectacular, a fines del siglo pasado, con el auge de las sociedades de folklore y, principalmente, con la figura de Hernández de Soto. Tras este importante inicio del interés por la recogida y estudio de los cuentos populares, nos encontramos con una larga etapa, de 1886 a 1944, en la que apenas hallamos recolectores interesados en los materiales de la tradición cuentística. El interés renace, a mediados de siglo, con Curiel Merchán y Marcos de Sande, y se mantiene actualmente con Pedro Montero y Juan Rodríguez.

Estos altibajos en la labor recopiladora no impiden, sin embargo, que la tradición cuentística extremeña, como señalamos al principio, siga siendo en nuestro país una de las mejor conocidas.

Además, con este recorrido por los cuentos extremeños de tradición oral, hemos querido dejar patente el interés que este tema ha despertado entre los folkloristas extremeños; porque

---

[36] RODRÍGUEZ PASTOR, J. (2000): *Cuentos extremeños de animales*. Badajoz. Diputación provincial.

[37] RODRÍGUEZ PASTOR, J. (2001): *Cuentos extremeños obscenos y anticlericales*. Badajoz. Diputación provincial.

[38] MARTOS, ELOY (1988): *La poética del patetismo. Análisis de los cuentos populares extremeños*. Mérida. Editora Regional de Extremadura.

es evidente que la riqueza de Extremadura en este tema de los cuentos de tradición oral es grande, pero no mayor que la de Murcia (como ha demostrado Pascualita Morote) u otras regiones españolas; más bien la suerte que hemos tenido es la de contar con recopiladores que han recogido estos cuentos populares y con instituciones dispuestas a sacarlos a la luz.

CUENTOS MURCIANOS DE LA TRADICIÓN ORAL

En contraste con Extremadura, región extremadamente rica en colecciones de cuentos y leyendas de tradición oral, Murcia que por su paralelismo con Extremadura en la forma de hablar –*lenguas de paso* se denominan las empleadas en ambas regiones–, en gastronomía, en costumbres y creencias..., muy cercanas en Extremadura a Castilla y Andalucía y a La Mancha y Andalucía en Murcia, no ha tenido hasta hace pocos años relativamente, recopilaciones o estudios de cuentos de la tradición oral. Hay que indicar, sin embargo, que todos se han gestado bajo la dirección o apoyo de nuestro querido profesor y colega de AEPE don Manuel Muñoz Cortés, que desde siempre tuvo un extraordinario interés por la Dialectología y por la Literatura de tradición oral. Por ello, vamos hacer una sucinta relación de algunas publicaciones en torno al cuento en Murcia, pues aunque pienso que actualmente se están haciendo más estudios, aun no han terminado de cuajar con la misma intensidad que en Extremadura.

Así pues, relacionados con el cuento y con otros aspectos de la tradición oral nos vamos a fijar en las siguientes obras: *De la tradición oral a la enseñanza de la literatura*, de Carmen Nicolás Marín[39]; *Cultura tradicional de Jumilla. Los cuentos populares*, de Pascuala Morote Magán[40]; *Mitos y leyendas de las cuevas y yacimientos prehistóricos de Murcia*, de Ricardo Montes Bernárdez y Esmeralda Mengual Roca[41]; y *Cuentos murcianos de tradición oral*, de Pedro Guerrero Ruiz y otros[42].

El primero de los citados se trata de un libro en el que su autora, Carmen Nicolás, presenta un proyecto de investigación llevado a cabo en un Instituto de Enseñanza Media de Mula (Murcia), ubicado en la corriente de renovación pedagógica y basado en el material etnográfico que recoge y analiza con grupos de estudiantes del citado Instituto. Con este trabajo pretende una motivación inicial hacia sus alumnos, partiendo de la literatura oral de la zona que conocen, para conducirlos a la lectura de las grandes obras literarias. De hecho, ella misma indica:

> "¿Cómo motivar a un alumno de quince años? Se debe invitar a la reflexión del por qué y para qué se estudia (la literatura) y de la utilidad del esfuerzo efectuado [...] He querido transmitir que las historias enriquecen nuestras vivencias cotidianas y, a veces, nos relatan aventuras que jamás habríamos tenido ocasión de vivir ¿Cómo viajar al centro de la tierra, si no es con Julio Verne? Al mismo tiempo he pretendido invitarles a ingeniar fantasías o realidades, es igual, el caso es vivir e imaginar situaciones y acontecimientos"[43]

---

[39] Dirección Regional de Educación y Universidad. Murcia, 1987.
[40] Academia Alfonso X El Sabio. Murcia, 1990.
[41] Academia Alfonso X El Sabio. Murcia, 1990.
[42] Universidad de Murcia, 1993.
[43] NICOLAS MARÍN, C. Op. cit., p. 21

En este libro incluye la autora, aparte de ejemplos de distintos géneros de la tradición oral, cuentos recogidos por sus alumnos y varias leyendas.

En el segundo libro, de Pascuala Morote, se estudian y recopilan los cuentos procedentes de la zona geográfica de Murcia denominada El Altiplano que abarca Jumilla y Yecla. En él se recogen unos 100 cuentos, cuya ordenación se atiene a los criterios que hemos expuesto al comienzo de la ponencia.

El tercer libro, de Bernárdez y Mengual, recoge como su titulo indica algunos mitos y algunas leyendas que están relacionadas con la prehistoria murciana.

Y el cuarto libro, de Guerrero Ruiz y otros, es una excelente colección recogida igualmente por alumnos de la Escuela de Magisterio de Murcia en toda la provincia.

Desde esa fecha hasta la actualidad sabemos que se están preparando otras colecciones que están a punto de publicarse y también que se está trabajando mucho con el cuento de autor y de tradición oral en la mayoría de escuelas de la región de Murcia.

FOLKLORE Y ESCUELA. EXPERIENCIAS

La incorporación del folklore a la escuela viene siendo algo habitual en las últimas décadas. No es algo nuevo, pues ya Arcadio de Larrea[44] publicó a mediados del siglo XX un libro sobre el tema; pero, ha sido al final del siglo XX cuando bastantes profesores y maestros nos hemos interesado en trabajar con los alumnos sobre materiales de esta literatura de tradición oral. Como ejemplo de este interés ya hemos citado la interesante experiencia de Carmen Nicolás[45] en 1987, en el Instituto de Mula (Murcia). Citaremos ahora otras experiencias.

Es el caso de otro maestro, Pedro Montero, como ya hemos comentado, publicó en 1988 *Los cuentos populares extremeños en la escuela*[46], donde ofrece numerosos recursos didácticos y sugerencias de trabajo para la clase, así como un método de control y evaluación de la actividad.

Otra interesante experiencia es la de Ricardo López Serrano: *La recogida de literatura tradicional como actividad educativa* [47]. Aquí expone los conceptos de folklore y literatura tradicional, el valor pedagógico del folklore, el método de recogida de literatura tradicional (constitución del grupo de trabajo, cuestionarios para recoger cuentos, actividades complementarias con los cuentos), etc., así como una breve antología de los materiales recogidos por sus alumnos en una comarca de Ávila. Por ejemplo, como actividades que se pueden realizar con los romances, recoge López Serrano las siguientes:

* Leer expresivamente algunos romances.
* Completar un romance mutilado.
* Dramatizar un romance.

---

[44] LARREA, ARCADIO de (1958): *El folklore y la escuela. Ensayo de una didáctica folklórica*. Madrid. CSIC.
[45] NICOLÁS MARÍN, C. Op. cit.
[46] MONTERO, Pedro. Op. cit.
[47] LÓPEZ SERRANO, RICARDO (1986): *La recogida de literatura tradicional como actividad educativa*. Salamanca. ICE.

* Realizar el comentario lingüístico o literario de un romance.
* Prosificar un romance convirtiéndolo en cuento, etc.

Y, por último, citaremos la experiencia de Juan Rodríguez Pastor, quien empezó a recoger materiales para estudiar el habla de su pueblo (*Léxico de la agricultura y la ganadería*[48]) y, después, también el folklore (*El habla y la cultura popular de Valdecaballeros*[49]). Con este bagaje universitario, cuando comenzó a trabajar como profesor en un Instituto, no pudo menos que utilizar su atracción hacia el folklore para intentar atraer la atención de sus alumnos hacia la clase de Lengua y Literatura. Así empezó a recoger con sus alumnos cuentos, romances, supersticiones, adivinanzas...

Tras varios intentos, más o menos fallidos, fue en el Instituto de Fregenal de la Sierra, al sur de Badajoz, donde Juan Rodríguez consiguió realizar su mejor experiencia. Allí, con la colaboración de los otros tres profesores de Lengua y Literatura Españolas, se dedicó durante el curso 89-89 a recoger, transcribir y ordenar cuentos tradicionales.

El trabajo de recogida y los cuestionarios se ofertaron a los más de trescientos alumnos del centro. De ellos colaboraron, recogiendo cuentos, sesenta alumnos. Todos los cuentos se grabaron magnetofónicamente. El total de textos recogidos fue de 352 (incluyendo las numerosas versiones).

Una selección de los mismos, 115 cuentos, obtuvo el premio García Matos (con D. Manuel Muñoz Cortés como presidente del jurado) a la recuperación del folklore extremeño y, por este motivo, fue publicada en 1990 por las Diputaciones provinciales de Badajoz y Huelva, ya que al Instituto de Fregenal acuden alumnos extremeños y alumnos de varios pueblos de la sierra onubense. Los pasos seguidos fueron los siguientes:

a) Formar un grupo de trabajo con los profesores de Lengua y Literatura Españolas.
b) Decidir que el trabajo se iba a centrar en los cuentos populares.
c) Confeccionar un cuestionario para la recogida de los cuentos.
d) Explicar cada uno a sus alumnos lo que se proponía que llevaran a cabo, de forma voluntaria, e intentar ilusionarlos en la tarea recolectora.
e) Repartir a cada alumno una hoja con unas breves notas sobre la manera de recoger los cuentos y con el resumen de algunos cuentos populares.

Se hizo hincapié en que, antes de utilizar estos resúmenes, debían seguir los siguientes pasos:

1. Recordar los posibles cuentos que les narraran en su infancia; y, en su caso, intentar grabar dichos cuentos a la misma persona que se los narró.
2. Preguntar a los informantes si recuerdan algún cuento que les narrasen a ellos en su infancia, y proceder a su grabación.
3. Citar al informante una serie de personajes característicos de los cuentos populares, tales como príncipes, viejas o brujas, tontos, curas y sacristanes, estudiantes, el Señor y san Pedro, el lobo, la zorra, la serpiente de siete cabezas, barberos, segadores, zapateros...; y grabar los posibles cuentos que, referentes a dichos perso-

[48] Cáceres. Memoria de licenciatura, inédita. 1978.
[49] Cáceres. Tesis doctoral, inédita, 1983.

najes, recuerden los informantes.

4. Pasar a leer, poco a poco, los resúmenes que se les había entregado (aclarando que no se buscaba ese cuento que se había resumido, sino que pretendíamos ayudar a que los informantes recordasen cualquier cuento, aunque no tuviera nada que ver con el resumen leído)

Respecto a los resúmenes de cuentos, cada uno debe confeccionarse su propio cuestionario. Nuestros cuestionarios nunca han tenido un orden estricto. Nos hemos limitado a resumir en una o dos líneas los principales cuentos, utilizando cualquier colección (Curiel Merchán, Aurelio M. Espinosa, Rodríguez Almodóvar...) y nuestras propias recopilaciones.

En noviembre de 1988 se entregó a los alumnos una primera hoja con la metodología básica y con el resumen de veinticuatro cuentos populares. Se pretendía especialmente que los alumnos pudieran aprovechar las vacaciones navideñas para la recopilación. En el mes de enero, tras recoger la primera entrega de materiales, se les entregó una segunda hoja en la que se resumían otros cuarenta cuentos.

Para la recolección, se proporcionó también a los alumnos las cintas magnetofónicas, ya que interesan especialmente los cuentos grabados. Los alumnos, al entregar las grabaciones, indicaban, en una hoja aparte, todos los datos solicitados en la metodología: nombres, titulo de los cuentos, fecha, edad de los informantes, lugar de la grabación, etc.

El principal problema que encontramos, fue conseguir la participación del alumnado. El trabajo de recolección ha de ser siempre voluntario y, desgraciadamente, es difícil ilusionar a algunos jóvenes en un proyecto donde no vean un beneficio material. Este escollo conseguimos salvarlo, mejor de lo que imaginábamos, ofreciendo subirles la nota en la asignatura.

Para finalizar transcribimos la primera parte del cuestionario que repartimos a los alumnos, la parte referente a metodología. Respecto a los resúmenes de cuentos, transcribiremos sólo unos ejemplos.

> Cuestionario para la recogida de cuentos populares. Metodología:
>
> 1. Localizar personas de edad, preferentemente de nuestra familia o vecindad, en lugares que conserven la vida rural.
> 2. Utilizar magnetófonos; pasar manualmente la parte inicial de la cinta para evitar pérdidas en la grabación, y cortar antes de que termine.
> 3. Lograr la confianza del informante; dejarle que cuente la historia como quiera, sin intervenir.
> 4. Con personas de confianza, y de nuestro mismo sexo, podemos consultar, si surgen, textos eróticos.
> 5. Sólo recogeremos cuentos aprendidos oralmente, no los leídos en libros (Patito feo, Blancanieves, Hansel y Gretel, La casita de chocolate, etc.)
> 6. Si nuestro informante no recuerda ningún cuento de los que le contaran en su infancia, podemos leerle, poco a poco, los resúmenes que van a continuación para ver si recuerda algún cuento, aunque no sea el mismo resumido por nosotros
> 7. Después de grabar los cuentos, anotaremos los siguientes datos de nuestro informante: nombre y apellidos, edad, lugar de nacimiento, persona de quien aprendió el cuento (si lo recuerda), fecha y lugar de recogida. Anotáremos también el título del cuento y nuestros propios datos: nombre, apellidos, edad, curso, etc.

Resumen de algunos cuentos populares

1. *La adivinanza del pastor*: por adivinarla, debe casarse con la princesa; pero, antes, el rey le pone varias pruebas...

2. *Blancaflor, la hija del diablo*: ayuda al héroe en las difíciles tareas que le impone el diablo (sacar anillo del mar...) y luego huyen montados en un caballo.

3. *El príncipe encantado*: una muchacha lo desencanta, para lo cual tiene que gastar unos zapatos de hierro.

4. *Juan, el Oso*: con ayuda de Arrancapinos libera a la princesa, tras vencer al diablo; y se casa con ella.

5.- *La princesa encantada*: un pastor coge un pez, sus hijos van al castillo de Irás y No Volverás, encuentran a varios animales que, agradecidos, les dan algo para convertirse en hormigas, águilas, etc.

TÉCNICAS DE ACERCAMIENTO DE LOS CUENTOS MURCIANOS Y EXTREMEÑOS

En los cuentos populares murcianos y extremeños aparecen algunas variantes utilizadas por los narradores para situar el cuento en Murcia o en Extremadura o, al menos, en un marco geográfico rural que un murciano o un extremeño pueden llegar a percibir como propio. Por supuesto, esta sensación de cercanía, salvo las referencias geográficas concretas, también puede ser percibida por personas de cualquier otra comunidad.

Especialmente en los cuentos de costumbres o realistas son abundantes las referencias de todo tipo al entorno rural, a una sociedad agrícola y ganadera que está cambiando, si no desapareciendo. Así, por ejemplo, la acción del cuento suele transcurrir en espacios cotidianos: un camino, el campo, una casa, un pozo, una sierra, un río... De esta forma, al oyente no le resulta difícil imaginar que la acción ha ocurrido en su propia localidad.

A ello ayuda también la abundancia de referencias a comidas y productos gastronómicos habituales de Murcia (las *gachamiga*, las *tajaícas* de tocino, las longanizas, las fritillas, los tostones...) y de Extremadura (las migas, las *puchas, poleás* o gachas; los torreznos, el jamón...)

También abundan las referencias a los trabajos agrícolas: ordeñar, arar, sembrar, segar, aventar en la era, cerner harina, maquilar, etc.; y a oficios y personajes como carboneros, mesoneros, arrieros, pastores, zapateros, leñadores, estudiantes, sastres, etc.

Aparecen también referencias a animales como burros, las bestias, mulos, borregos, guarros (en Jumilla con su habitual sufijo *–ico*: marranicos, pollicos, zorricas, cabriticos, gatico...), etc.; y a enseres y aperos agrícolas como el caldero, la olla, la talega, las alforjas, la tinaja de aceite, el zurrón, el celemín, la cuartilla, el hacha, el arado, el yugo, la jáquima, la *azá*, la artesa del pan, el carro, etc.

Alusiones a la vivienda y a la arquitectura popular tenemos en los chozos de los pastores, la majada, el pesebre, el corral, el huerto, la era, el molino, etc. No faltan tampoco menciones a la vestimenta: la toca, la camisa, el camisón, los calzoncillos, las bragas, etc. Y tam-

poco faltan alusiones al trabajo casero, principalmente en manos de mujeres y niños: hilar, hacer los *mandaos*, rebanar las migas para almorzar, etc.

Alusiones y referencias a otras costumbres son por ejemplo: ir a misa, ir al baile, cazar conejos, acudir al curandero, pedir posada, comprar un burro en la feria, hacer la matanza, etc.; pero, sin duda, el problema social que destaca con más fuerza en los cuentos murcianos y extremeños es el de la pobreza. Los protagonistas carecen de alimentos, de ropa, de juguetes... Muchos cuentos presentan a familias muy pobres, "tan pobres que no tenían *na pa* comer"

Señalemos también que algunos personajes son presentados como reales o casi reales, tanto en los cuentos murcianos (el tío Quico, la tía María, el tío Roque, María Juana...) como en los cuentos extremeños (tía Juana Sánchez, el tío Severiano, el tío Perico Aceituno, el tío Narciso, el cura Agapito, Manuela...)

En los cuentos costumbristas abundan, además, las referencias geográficas concretas. Así en los cuentos murcianos aparecen topónimos de Jumilla, como el propio nombre (en el cuento titulado *El Señor y san Pedro en Jumilla*), la sierra del Carche (en *El burro del tío Roque*), la calle de la Torre, la calle del Hospital, Santa Ana (en *El tonto y su burro)*, etc. En los cuentos extremeños aparecen referencias a pueblos como Herrera del Duque, Benquerencia, Cañamero, Logrosán, Guadalupe, Cijara, etc.

A veces el narrador tiende a aumentar el realismo del cuento, su verosimilitud, vistiendo la narración con un viso de hecho verídico. Para ello no duda incluso en introducirse él mismo en el cuento: "cuando llegué yo", "fue uno aquí, en las calles del pueblo", "estaba yo también", "era un cura de nuestro pueblo", etc.

Señalemos también que el lenguaje del narrador es desenvuelto, no dudando en ocasiones en utilizar palabras malsonantes y tacos si es preciso.

Respecto al habla popular, señalemos que la mayoría de los cambios fonéticos que aparecen en los cuentos murcianos y extremeños son esporádicos, coincidiendo con vulgarismos y dialectalismos muy extendidos en todas las hablas hispánicas: *pos* (pues), *ánde* (dónde), *riyéndose* (riéndose), *jurastes* (juraste), *tamién* (también), *venemos* (venimos), *me se* (se me), *venir* (venid), *pacá* (para acá), *haiga* (haya), *muncho* (mucho), *dispertar*, *bujero*, *andó* (anduvo), *mu* (muy), *cuála* (pronombre interrogativo femenino), *abuja*, etc.

Hay otros rasgos lingüísticos en los que también coinciden el murciano y el extremeño. Algunos, como la aspiración de la *–s* en situación implosiva o final de palabra, no se recogen en la transcripción de los cuentos: *dehpuéh* (después), *eh* (es)...

Son también comunes, por ejemplo, los siguientes rasgos:

a) Pérdida de la consonante *d*, tanto en situación inicial de palabra, final o interior. Es un fenómeno muy repetido: *to* (todo)*, na* (nada), *posá* (posada), *cortao* (cortado), *virtú* (virtud), *azá* (azada), etc.
b) Neutralización de las consonantes *l* y *r* en situación implosiva. Lo normal es la neutralización en favor de la *r*: *barcón* (balcón), *sarta* (salta), *varga* (valga), etc. Pero también hay ejemplos de la neutralización contraria: *casal* (casar), *decil*, *blincal, comel*, etc.

c) Fórmulas de tratamiento como *chacho*, *chacha*; y expresiones del tipo *cucha*, que expresan admiración ("*Cucha*, el haba, que ya ha *crecío*")

Como es lógico hay rasgos diferentes. En los cuentos extremeños destaca la aspiración de f- inicial latina: *jabas* (habas), *jacha*, *jartarse*, *jerir, jigo*, *jiguera*, *jincar, jocicos, jorquilla, jurgar* (hurgar), etc.

Pero el rasgo que mejor distingue unos cuentos de otros es el distinto uso de los diminutivos. En los cuentos de Jumilla, el diminutivo habitual es *–ico* (*zorrica, curica, pajica, pollico, hijico, ratico, hermanico, tajaíca, animalico*...); en los cuentos extremeños el diminutivo habitual es *–ino*: *chiquinino, muchachino*, *poquinino*, *tontino*, *zorrinos*, *chivinos*, *ratino, cachinino*, *perrina*, *niñina,* etc.

También en el léxico encontramos algunos ejemplos del habla popular murciana y extremeña:

a) murciana: comer *a arpás* (con las manos), *enreaera* (liosa), *matuscón* (gran cantidad), *maestranzos* (hierbajos), *balamío* (rumor, el DRAE lo recoge de Murcia), las *gachamigas* (el DRAE recoge gachasmigas, de Murcia), etc.
b) extremeña: *alburraca* (urraca), *chirgate* (chorro), *cingar* (atrapar), *en burrica* (a cuestas), *enfarar* (resbalar), *mastranchos* (hierbajos), *moga* (mocha), *pachocha* (enfermiza), *percancear* (conseguir), *rachandija* (racha), *velahí*, etc.

Otra técnica de acercamiento de los cuentos al auditorio es el uso de las formas de entrada y salida. Los cuentos tienen a veces "una señal" que marca el principio y el final. Estas fórmulas de entrada y salida es una técnica que suelen utilizarse con diversos fines, principalmente, al principio, para colocar la acción en un espacio o tiempo indeterminados ("Había una vez") y, al final, para señalar que lo narrado es algo ficticio y que el oyente debe volver a la realidad ("y se acabó"). Sirvan unos ejemplos.

Las fórmulas de entrada más utilizadas son las del tipo "Esto era una vez", "Era una vez", "Había una vez", etc. En los cuentos murcianos, Pascualita Morote llama la atención sobre la frecuencia con que se emplea "Hace vez".

Mayor variedad encontramos en las fórmulas de salida. Además de la conocida: "Y colorín, *colorao*, este cuento se ha *acabao*", encontramos fórmulas murcianas como: "Y va de cuento, por si acaso miento. No diré verdad, pero de cuento va"; "Este cuento se ha *acabao* y *embobaos* a *tos* nos ha *dejao*"; "Cuento, recuento, pipiricuento, con arroz y pimiento, ya se ha *acabao* y por la boca de... se ha *colao*"; "Y vivieron felices y comieron perdices y yo me quedé con dos o tres palmos de narices"; "Entonces se casó con el rey y fueron muy felices, a mí me dieron, unas zapatillas de papel de estraza, me vine *pa* mi casa, empezó a llover y colorín, *colorao*, este cuento se ha *acabao*", etc.

Esta última formulilla tiene sus equivalentes extremeñas: "Ellos se quedaron allí, y a mí me dieron unos zapatos de chocolate *pal* camino, pero como era tan goloso, me los comí" (Curiel); "Y yo, que estaba allí, me hicieron unas alpargatas de manteca y, al camino, *me se* derritieron" (Fuenlabrada de los Montes).

Otras fórmulas extremeñas de salida son por ejemplo: "Y aquí *s´acabó* mi *cuentu* y mi *casamientu*, *jid´un joyito* y le mee *dentru*" (Marcos de Sande); "Y se acabó mi cuento con pan

y pimiento, y quien no lo quiera creer que se quede tuerto" (Hernández de Soto); "Se acabó mi cuento. Una pulga en un pino, unos cuentos son largos y otros chiquininos" (Curiel Merchán); "Y colorín *colorao*, el cuento se ha *acabao*; el que no levante el culo, se le quedará *pegao*" (Fregenal de la Sierra).

Y terminamos con dos de las formulillas extremeñas más curiosas que hemos encontrado; una, obscena, recogida en Castilblanco ("Y claro, se acabó mi cuento de sal y pimiento, la burra *preñá* y el burro contento"); y otra, anticlerical, recogida en Herrera del Duque ("Y ya se acabó mi cuento de pan y pimiento, mi culo *arremendao* y el de Dios *adorao*")

CONCLUSIONES

– Consideramos el cuento de tradición oral un género fundamental para trabajar la literatura y la lengua con estudiantes de español como lengua extranjera, pues ponemos así al alumno en contacto con las variedades del español hablado y sus distintos registros, ya que cada narrador deja en los cuentos, su impronta lingüística.

– El cuento de tradición oral es un componente fundamental para que el estudiante desarrolle su habilidades de adquisición y desarrollo del español como lengua extranjera, pues podemos ofrecerle una gama de actividades que agrupamos de la forma siguiente: *Oír cuentos, Contar cuentos y Crear sus propios cuentos*. De esta forma se puede apropiar de unas palabras, de unas estructuras lingüísticas y de unos recursos literarios que interioriza y puede hacer suyos.

– El cuento de tradición oral permanece siempre y se conoce en todos los idiomas (Perrault, Anderssen, Grimm...). Sus motivos y temas viajan por todo el mundo, por tanto para los estudiantes de español, este puede ser un medio de acercamiento a una literatura, que por sus temas, puede no resultarle extraña, lo que posibilita su interés hacia la misma.

LECTURA: COMUNICACIÓN EN LIBERTAD

Gerardo Palomo. Universidad de Extremadura

Desde que el hombre aparece en este planeta ha tenido la necesidad de comunicarse. Al principio fueron los gestos y sonidos emanados de su garganta (guturales) los soportes de aquello que pretendían comunicar, antes de llegar al uso de la voz como tal. Después, gracias a la grafía, son sus rasgos escritos los que le amplían sus medios para comunicarse.

Con esta grafía, en un principio el hombre reprodujo de forma más o menos fiel a la realidad y con un componente individualista que aportaba aquel primitivo comunicador, lo que quería compartir con los demás; expresaba su inquietud artística y comunicaba información tan importante para su entorno como la concerniente a la caza o ubicación de animales para su sustento.

La comunicación nace, pues, como una necesidad vivencial primaria.

Después, el hombre se comunica a través de unos rasgos más estilizados y abstractos, como consecuencia de una limitación necesaria de la extensión de los elementos con los que informa. Surge así un proceso comunicativo tendente al actual, donde la abstracción economista de unidades significantes, consigue simplificarlo estableciendo la necesidad de codificaciones y convenciones que permitan descifrarlas. De esta forma la grafía se vuelve más idealizada, más simple en su manifestación, pero más compleja en su lectura, se hace más difícil interpretar sus códigos.

Tras el paso de milenios, el hombre evoluciona en su comunicación con los demás llegando a convertir ciertos convencionalismos en algo natural a su propia especie. Tanto es así que llega a poder prescindir de la abstracción del significante, gracias a las nuevas técnicas y procedimientos que inventa para ello.

Poco a poco los códigos se van haciendo más simples y a su vez más complejos, logrando con ello un enriquecimiento semántico que permite universalizar la información.

Lo ideal, por lo tanto, sería conseguir un procedimiento comunicativo liberador de la necesidad de convencionalismos que den sentido a lo expresado. De esa forma, la ausencia de códigos artificiales liberaría al sujeto perceptor de la obligatoriedad de compartir culturas y experiencias comunes con los que emanaron aquella información que percibe.

La presencia de un código natural ofrece la posibilidad de poder descifrar, también, de forma natural.

Cuando José Val del Omar me dijo en los últimos años de su vida: "no busques nada que no esté en la naturaleza", me hizo intuir, al decir esta frase inmersos en la búsqueda de nuevos procedimientos comunicativos, tras su dilatada vida creando artilugios tecnológicos enriquecedores de la comunicación y descubriendo técnicas e inventando los medios materiales que las hicieran posibles, que la tendencia hacia procedimientos artificiales, tan marcada en el pasado siglo XX y tan inmersos en la sociedad actual, pueden llegar a constituir una preocupante perturbación semántica del significante, más que su liberación.

Los distintos lenguajes de las nuevas formas de expresión nacidas un siglo atrás, nos obligan a tener una cultura audiovisual para podernos comunicar con ellos. La identificación de lo representado en la representación llega a rechazarse en la Sociedad de la Información y lo comunicado se aleja de la realidad de lo que se informa.

La perturbación del significante icónico desvirtúa la imagen de la realidad. De esa forma, no percibimos una imagen de lo real sino una imagen de la imagen de la realidad. Y con ella, lo que realmente percibimos es la imagen irreal de lo que fue originariamente la realidad.

Descubrir y desvelar la verdad y la objetividad de la información al sernos comunicada, nos obliga a llevar a cabo un proceso dinámico de captación de la realidad, mediante un esfuerzo intelectivo de un alcance insospechado que nos permita identificar desde el cómo, el qué se nos dijo en tal representación de la realidad del hecho informado.

La lectura, pues, nos libera de la ignorancia, nos enriquece el espíritu y nos fortalece para la tortuosa andadura por los caminos de la comunicación de las mentes.

Es fácil pensar en aquello que conocemos y entendemos. Pero, ¿qué ocurre cuando leemos algo que no entendemos?. Obviamente puede deberse a su desconocimiento. Desconocimiento motivado bien por falta de información sobre ello o bien por falta de capacidad de interpretación para entenderlo. Esa carencia de capacidad intelectiva puede deberse, a su vez, a la carencia de indicios o datos que nos permitan saber que estamos tratando entender realmente, el qué, el motivo de nuestra atención hacia lo tratado.

Ese interés, pues, esa necesidad, incluso, de conocer sobre aquello que en un determinado momento nos llama y ocupa nuestra atención, es lo que nos lleva a querer entenderlo, a saber con exactitud que oculta la primera impresión que nos causa su presencia. Gracias a su estructura y a su soporte obtenemos un indicio de lo que puede ser, pero sin saber aún realmente de que se trata. Para ello desvelamos que contiene y que nos aporta. Es, en suma, la culminación del proceso, la lectura que nos permite conocer y comprender la información contenida en esas formas que transportan hasta nosotros algo que por una u otra razón nos interesa.

Este proceso que conlleva la lectura para poder saber de lo tratado, es algo consustancial a la vida cotidiana, lo que nos diferencia del ser irracional que tan sólo se mueve por su instinto, de un ser que vive la naturaleza en la naturaleza, que su intelección no suele llegar más allá de lo primario; su tiempo de reacción, de respuesta a un estímulo, se produce en un corto espacio de

tiempo, no intelectualiza, no analiza cual puede ser la mejor reacción ante ese estímulo, simplemente reacciona tal y como le ha enseñado la naturaleza.

Pero aún así, aunque primaria, existe una cierta codificación en el mensaje y una decodificación, también primaria, que permite descifrarlo. Esa simplicidad, hasta ahora, sólo se da en la naturaleza, no así en la codificación artificial de lo comunicado que obliga, tanto al hombre como a las máquinas que inventa, a que exista una decodificación que nos devuelva su contexto a la naturaleza, a su entorno natural.

De ahí la importancia de la frase de Val del Omar. Con ella, como gran precursor de la comunicación, indicaba algo que el destino no le permitió llegar a conocer, pero los que le conocimos sabemos que tenía razón. Si el hombre quiere comunicarse en libertad tiene que volver a la naturaleza de la que surgió. Tiene que volver a comunicarse de forma natural aunque para llegar a ello tenga que hacerlo a través de lo artificial. Sólo el artificio que nos brinde la posibilidad de comunicarnos a través de unos artilugios instrumentales que permitan volver a lo natural, será el realmente válido para que la lectura no suponga un esfuerzo, más o menos titánico, para poder navegar, sin peligro al naufragio, por los tenebrosos mares que conducen al conocimiento y con él a la verdadera libertad: sólo es libre el que sabe. Pero para saber hay que, también, que conocer, que averiguar lo que se quiere saber y eso es, precisamente, lo que nos proporciona la lectura.

Con ella desvelamos la verdad oculta de la Información en la Comunicación.

No se trata de hacer con esto una apología al análisis y a la lectura. Su importancia aflora por sí sola. Se trata, tan sólo, de aportar un pequeño, aún minúsculo, grano de arena que ha de servir para elevar la montaña que nos permita otear un horizonte y desde él un camino, al que se llegue sin impedimentos ni trabas que dificultan y entorpecen la andadura, que nos lleve a una comunicación total.

De esta forma, el hombre vuelve a ser libre en el universo de la Información y se comunica en libertad.

"HISTÓRIAS TRADICIONAIS PORTUGUESAS CONTADAS DE NOVO", DE ANTÓNIO TORRADO - ALGUMAS INTERTEXTUALIDADES COM O PATRIMÓNIO DOS CONTOS TRADICIONAIS

Maria da Natividade Pires

(Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação de Castelo Branco – Portugal)

Considerando que o texto só ganha vida ao circular, no momento de recepção pelo leitor, momento em que se estabelece o diálogo, que só é diálogo autêntico quando se desencadeia o jogo da sedução, levando à descoberta de novas facetas, desenvolveremos neste artigo uma análise intertextual, tentando "estudar de forma sistemática diferentes mecanismos de absorção, contaminação e transformação de textos" (Lopes, 1987: 240).

A análise que nos propomos fazer, ao incidir nos níveis da história e do discurso, socorre-se, necessariamente, de vectores críticos provindos da narratologia, no propósito de conseguir detectar articulações globais e possíveis alterações da ordem canónica dos núcleos funcionais da história, que nos poderão conduzir a macro-estruturas semânticas e suas implicações ideológicas.

Este é um campo privilegiado para a análise da problemática da intertextualidade. Segundo a taxonomia de Gérard Genette [1], podemos até considerá-lo exemplo de um processo de transtextualidade onde todas as modalidades específicas de diálogo transtextual se manifestam, à excepção, talvez, da

---

[1] Apresentamos aqui uma explicação sobre o uso desta terminologia: usamos, por vezes, o termo "intertextualidade" na acepção global que lhe confere Julia Kristeva, encarando o texto como "absorção e transformação de outro texto" (1969:146), e considerando que esse processo integra três conjuntos de elementos: o *corpus* literário, o *corpus* paraliterário e o *corpus* não-literário.

Quanto a Gérard Genette, este refere a intertextualidade como uma das manifestações de um processo mais vasto e englobante, que seria a **transtextualidade**, a qual se manifesta a vários níveis:1.intertextualidade 2.paratextualidade 3.metatextualidade 4.hipertextualidade 5.arquitextualidade (1982:7-17).

Optámos, assim, conscientemente, por usar o conceito de Kristeva para as referências mais englobantes (quando fazemos uma análise dos textos que remete para o *corpus* paraliterário), conciliando-o com a taxonomia de Genette nos casos em que nos pareceu pertinente diferenciar, de uma forma mais específica, vários níveis de diálogos entre os textos.

metatextualidade (referimos esta restrição mas lembramos que este é também um campo particularmente motivador para o leitor-crítico explorar esta relação).

A imagem do palimpsesto, associada por Genette à intertextualidade na sua acepção mais geral e referida por Carlos Reis em *O Conhecimento da Literatura* (1995:189), sendo extremamente elucidativa deste processo de absorção e transformação é quase "excessiva" relativamente aos textos que vamos analisar, já que não se "apaga" o texto anterior, nem intencionalmente nem inconscientemente. Mas,

> Se toda a escrita é leitura de textos anteriores, toda a leitura é sempre dupla, toda a leitura retoma a ordem cronológica, decifra num texto os traços de textos anteriores. Nesta perspectiva é a leitura do texto mais antigo que é segunda: ele é sempre lido através dos textos posteriores, não se pode dele fazer uma leitura fiel, não se recupera nunca um sentido primeiro, como uma fonte pura (Geneviève Idt, 1984, apud Reis, 1995: 190).

A dimensão da **arquitextualidade** coloca-se aqui de forma um pouco complexa relativamente a alguns dos textos, pela sua integração nos modos do discurso, géneros e subgéneros literários.

Tendo delimitado o âmbito do nosso trabalho em função do modo literário "narrativa" e da categoria do género "conto" colocam-se-nos alguns problemas relativamente a certos textos da colecção de contos seleccionada. Sendo a designação geral "Histórias Tradicionais", esta designação engloba alguns textos que não se enquadram na delimitação teórica de género que nos interessa. Veja-se o caso de *A Nau Catrineta*, de António Torrado, oriundo do romance tradicional.

Este exemplo ilustra a situação de que "a condição modal não anula a possibilidade de interferências ou contaminações, quase sempre insuficientes, contudo, para porem em causa uma determinada tendência marcante, de feição lírica, narrativa ou dramática" (Reis, 1995: 241-242). Não há dúvida de que a "feição narrativa" é marcante, como acontece também em *A História da Carochinha e do Infeliz João Ratão*, apesar de se tratar de uma versão em verso.

Não nos baseamos numa análise dos géneros "fundada na caracterização da forma da expressão" (idem:254) mas um texto como "A Nau Catrineta" coloca-nos alguns problemas pela sua integração num subgénero literário, o romance tradicional, de diferentes características também no plano da forma do conteúdo. O romance tradicional é um subgénero de "concretização oral" (expressão de Bruce A. Rosenberg, apud Reis, 1995:259), onde a utilização do verso não põe em causa a condição modal narrativa mas outras especificidades levam-nos a excluir este texto do nosso corpus (o que não invalida que,

pontualmente, seja referido, a propósito de alguns aspectos relevantes e não dependentes da sua classificação como romance tradicional).

Uma diferença significativa está no facto de o conto não estar sujeito ao registo em verso, o que permite mais facilmente variações discursivas e, por outro lado, não se apoia em certos processos quase mnemónicos, como o romance.

Consideramos aqui o romance tradicional como um subgénero. O carácter fragmentário do romance tradicional, justificado por Menéndez Pidal (o qual defende o processo do fragmentarismo apenas como um primeiro passo na evolução dos romances), Menéndez Pelayo, Andrés Bello, Milá y Fontanals (Viana, 1990: 20) pela sua origem ligada aos cantares de gesta - que se teriam fragmentado, ficando na memória do povo apenas os episódios mais marcantes, tendencialmente os de dimensão lírica mais forte, apesar de haver romances tradicionais de dimensão épica e de dimensão épico-lírica - arrasta, frequentemente, o aparecimento de uma narração "in media res", sem informação sobre uma situação inicial e frequentemente sem conclusão, aspectos que afastam estes textos, tanto no plano do conteúdo como no plano da estrutura, dos contos, que são aqui o nosso ponto de referência.

Esta explicação do aparecimento do romance tradicional pela fragmentação de um outro género reflecte o "movimento de desagregação dos géneros, sintoma visível de uma indagação que se interroga sobre a unidade da linguagem, a da obra literária e, mediatamente, sobre a do sujeito que a enuncia" (Reis, 1995: 290).

Não nos debruçamos aqui mais longamente sobre as opiniões contraditórias quanto às origens do romance porque isso transcende o âmbito do nosso trabalho mas queremos referir, no entanto, que a teoria apresentada não tem sido encarada pacificamente e que investigadores como Agustín Durán, Fernando J. Wolf e Julio Cejador defendem, pelo contrário, que terão sido os romances a preceder os cantares de gesta (Carolina Michaëlis, inicialmente, também assumira esta posição mas depois mudou de opinião). Pere Ferré faz uma síntese desta polémica e remete para as palavras de Giuseppe Di Stefano:

> En estas diatribas es la hipóteses épica la que por ahora sale más favorecida; pero téngase en cuenta que la cuestión está lejas de quedar resuelta y que algunas dudas y consideraciones formuladas por los partidarios del origen líricco del romancero son de mucho peso (apud Ferré, 1993:19).

Lembremos que este problema das origens continua também nebuloso para os contos e que Braulio do Nascimento defende que os estudos do romanceiro tradicional devem estar estreitamente ligados aos dos contos populares, o que poderá esclarecer problemas interdisciplinares (1989:339).

Voltando ao nosso *corpus*, não deixa de ser curioso registar como que um "retorno" a uma certa indiferenciação de géneros nestas recriações de textos tradicionais ao tentar-se recuperar uma tradição oral onde essas questões teóricas e epistemológicas não eram relevantes.

Quando usamos aqui o termo "retorno" não esquecemos que, na literatura erudita, sobretudo durante o Séc. XVIII, a diferenciação entre os géneros se pretendeu rígida e clara, até ao alvorecer do Romantismo.

Isto remete-nos para uma perspetiva histórica. Como considera Carlos Reis (1995: 264): "Tal como os géneros, também os subgéneros são entidades historicamente localizadas; (...) sendo também, como os géneros, transitórios e instáveis, são-no de forma por assim dizer mais intensa, uma vez que a sua instituição responde a peculiares e não raro fugazes cenários epocais".

Mas, aquilo que este autor expõe para a criação poética, ao nível da atitude contemporânea da recuperação de referências de género, sem se "incorrer obrigatoriamente nos riscos da convenção ou da obsolescência", parece-me ser aplicável também a esta recuperação de histórias tradicionais e, mais particularmente, do subgénero "conto tradicional": “Dir-se-á até que a assumida consciência dessa recuperação pode ser a garantia de que tal procedimento se encontra protegido contra os riscos da emulação passiva (...) não se hipoteca, por isso, a possibilidade de inovar pelo interior da tradição" (idem: 291-292).

*

Analisemos agora as relações paratextuais, sobretudo ao nível dos "efeitos de moldura" (Reis, 1995: 205), que vamos encarar como “jogos de sedução” – os títulos, os *incipit* e os *explicit*. Comecemos pelos títulos:

Gérard Genette refere o título como "objecto de circulação" e considera que ele se dirige a muito mais pessoas do que o texto. A propósito desta análise, Carlos Reis acrescenta: "Como parece evidente, a circulação a que se refere Genette é a da obra literária imersa no meio cultural que a reconhece como tal" (idem:215). Daí que não nos parece despiciendo o facto de em alguns contos os autores optarem por títulos

iguais ou semelhantes aos de versões tradicionais e noutros casos escolherem outros títulos. Sobretudo tendo em conta que a sua conservação pode servir como "marca de identificação e de factor de ancoragem cultural" (ibidem).

Nos recontos de A. Torrado, verificamos as seguintes situações relativamente aos dezasseis títulos dos seus textos:

1. O primeiro título de António Torrado com que nos deparamos, *A Nau Catrineta*, é um óptimo exemplo do funcionamento do título como marca, identificação e factor de ancoragem cultural, como referido atrás. É o único caso em que o autor não introduz qualquer modificação relativamente ao título tradicional mais corrente, pelas implicações que ele tem ao nível do imaginário cultural e histórico do povo português. Destinando-se esta colecção preferencialmente a um público infantil, o título contribuirá também para a transmissão de referências fulcrais da cultura tradicional à nova geração, numa perspectiva também de cariz didáctico.

2. António Torrado salienta a presença da personagem masculina e a sua infelicidade ao optar pelo título *A história da Carochinha e do infeliz João Ratão*, em vez de referir apenas a personagem feminina, como é mais frequente nas versões tradicionais, e ainda porque nenhuma outra versão do corpus seleccionado se socorre de um adjectivo para qualificar a personagem masculina.

3. Em *O Macaco do Rabo Cortado*, de novo se inclui no título uma "especificação de estado" que nenhuma versão tradicional refere, mesmo no caso em que o protagonista da história é outro animal (a raposa ou o gato).

4. O título *Dom Pimpão Saramacotão e o seu Criado Pimpim* explora, de forma intencional e evidente processos rítmicos e de aliteração com o objectivo de criar um determinado horizonte de expectativa, apontando para uma diegese que se espera de efeito cómico. É, sem dúvida, um título muito mais aliciante para um público infantil do que "O padre ridículo" ou "Nomes trocados", para além de mais uma vez individualizar as personagens, definidas de imediato pelos nomes.

Segundo informação que nos foi dada pelo próprio autor, ter-se-á inspirado num conto recolhido por Adolfo Coelho que não faz parte do nosso corpus pelo facto de estar incluído na *Obra Etnográfica*, na secção "Jogos e Rimas Infantis" (1993c, II: 93), texto esse que não tem, aliás, qualquer título. No entanto,

como se pode verificar no Anexo 3, também Tomás Pires, Leite de Vasconcellos e Alda da Silva Soromenho e Paulo Caratão Soromenho recolheram versões deste conto.

5. *O Menino Grão de Milho* funciona como uma espécie de oxímoro de cariz absurdo pela oposição e junção de uma referência humana e outra vegetal e pelo contraste criado de imediato ao nível da *dimensão* esperada para cada um dos elementos. Desta vez, a informação adicional, que não consta em nenhum dos títulos das versões tradicionais ("História do Grão de Milho", "O baguinho de milho", etc.) provoca uma estranheza desencadeadora de curiosidade.

6. Segundo testemunho do autor, a história de *Gil Moniz e a ponta do nariz* foi-lhe contada, há alguns anos, por uma professora açoreana, como pertencendo ao património ficcional açoreano (não tivemos hipótese de fazer uma pesquisa em recolhas específicas desta região, pelo que não sabemos se ela se encontra registada em alguma fonte impressa de origem açoriana). Encontrámos, no entanto, uma versão muito próxima recolhida por Ataíde de Oliveira. Neste caso, o título, pela sinédoque contraposta ao todo e pela rima interna produz também um efeito humorístico.

É evidente a semelhança da estrutura narrativa à de *O Macaco do Rabo Cortado*.

7. *Toca que toca, dança que dança* aproxima-se da estrutura do provérbio, que é frequentemente bipartida, com um ritmo binário que se pode desdobrar em quaternário, como aqui. Para além disso, a repetição provoca uma aliteração que poderia ser o início de uma lengalenga.

Neste caso, a informação do título, comparativamente aos das versões tradicionais, funciona exactamente ao contrário do que acontece nos outros contos - Não sabemos se ele remete para um ser ou um objecto - e, assim, a referência concreta "gaita maravilhosa", de todas as versões, transforma-se numa referência a acções, através de verbos performativos. O ritmo estabelece paralelos com um ritmo musical e dançante mas ganha uma dimensão mais abstractizante.

8. A expectativa, o suspense, a sensação de perigo iminente ou acontecimentos inesperados é algo conseguido com o título *Vem aí o Zé das Moscas*, através do inesperado nome próprio e da utilização de nível de língua familiar ("vem aí"), com o advérbio *aí*.

9. O título *A Machada Machadinha do José e da Joaquina* retoma, de certa forma, as características que registámos nos primeiros casos analisados, com a atribuição de *pertença* do objecto a personagens identificadas (nas versões tradicionais temos apenas a referência ao objecto - "A Machadinha"

- ou a contecimentos - "As sete parvoíces"). Ora, uma das características do conto tradicional é o anonimato das personagens. Assim, este processo, repetido em vários títulos, de identificação das personagens resulta numa "aproximação" do leitor às personagens.

A reiteração da designação do objecto, alternando com o diminutivo e explorando a proximidade fonética dos nomes das personagens, assim como aquilo a que poderíamos chamar "paralelismo" (o diminutivo encontra paralelo a nível fonético no final do lexema Joaqu**ina)**, obtendo-se um efeito de equilíbrio e de carga afectiva.

10. De novo encontramos a explicitação de algo referente à personagem em *Doutor Grilo, Médico de El-Rei*. Nalgumas versões tradicionais este Doutor Grilo chama-se João Grilo ou João Ratão. Não sabemos se o autor conhece as versões em que ele tem este último nome mas parece-nos que, de qualquer dos modos, não o escolheria, para evitar confusão com a personagem João Ratão de *A história da Carochinha*, para além de que a designação "Doutor Grilo", sem o nome próprio "João", deixa na ambiguidade a identidade da personagem - homem ou animal? - o que, como efeito de incógnita funciona perfeitamente. O título de "Doutor" e o aposto "Médico de El-Rei" atribuem-lhe um estatuto social oposto à insignificância do pequeno animal que é o grilo (não é um médico qualquer mas sim "de El-Rei"), estando implícita uma certa ironia; por outro lado, a explicitação da profissão parece coadunar-se mais com um ser humano. Assim, nada no título nos permite resolver a incógnita.

11. Encontrámos apenas uma versão que poderá ser um hipotexto do conto *As Três Fortunas do Lobo Feroz*, com o título "O lobo e as três fortunas". A inversão da ordem dos termos salienta a importância das *Fortunas*, criando uma expectativa face à descodificação do sentido dessas "fortunas", e, por outro lado, a opção pela inclusão do adjectivo "Feroz", reforça a imagem tradicional da ferocidade do lobo, o que irá depois estabelecer uma relação paratextual de contraste com a diegese.

12. Com o título *A Raposa das Botas Altas* obtém-se um efeito idêntico ao de *O Menino Grão de Milho* e *Doutor Grilo, Médico de El-Rei* - é o contraste entre o 1º elemento e o segundo que desperta a atenção pelo inédito da situação: um animal não usa botas. Estranheza acentuada pelo pormenor do tipo de botas, "altas".

Esta alternativa ao título da versão tradicional encontrada - "O lobo e a zorra" - pretende, claramente, remeter para um imaginário onde todos os seres são animizados e humanizados, de acordo com a imaginação infantil.

13. *Sapateiro Remendeiro, Muito Trabalho e Pouco Dinheiro* remete-nos para a estrutura do provérbio, neste caso com um ritmo ternário - a substituição do adjectivo "pobre" por "remendeiro", para lém de criar uma aliteração com "dinheiro", situa-nos num campo vocabular mais popular, logo mais adequado ao nível social da personagem e a referência à situação profissional e económica imprime um cunho de crítica social.

14. O conto *A Bela-Micaela e o Monstro da Pata Amarela* reúne a referência a duas personagens principais, quando, habitualmente, o conto tradicional privilegia, no título, apenas uma. Esta opção resulta numa antítese, que, aliás, se desdobra em duas: Bela / Monstro (a qual remete para um dos tópicos mais frequentes e constantes no imaginário popular - existindo, até, nalgumas classificações, o "Ciclo da Bela e do Monstro") e Monstro / Pata Amarela - o aposto retira carga dramática ao possível confronto para o qual aponta o título. Por outro lado, a rima interna (Micaela/ Amarela), também contribui para sugerir um clima lúdico, ao contrário de títulos tradicionais como "A Bela-Menina" ou "A Menina e o Bicho".

15. A única matriz que encontrámos para *A máquina prodigiosa de Pedro Ovelheiro* foi "A Máquina Maravilhosa", de Ataíde de Oliveira. Ora, a substituição do adjectivo parece-nos ter que ver com a fuga a um vocabulário demasiado corrente e vulgar ("prodigiosa", pela menor frequência de uso apresenta uma conotação mais afastada dos acontecimentos habituais) e o aposto "Pedro Ovelheiro" frisa o papel da personagem no uso ainda desconhecido da máquina.

16. *Olho Vivo, Pé Ligeiro e Mais Amigos*, surge como uma enumeração baseada em duas expressões populares que designam qualidades ou atributos mas que, com a terceira parte do título se percebe que referem personagens - há, portanto, uma oposição à partida entre a "natureza" dos vários elementos do título que, afinal, se reduz a uma harmonia, pelo efeito de "atracção" da terceira referência.

Concluímos, portanto, que todas estas opções têm subjacentes não só o gosto pessoal e a preocupação estética mas também uma forte preocupação em atrair o leitor, preferencialmente o leitor-

criança, de cujo desenvolvimento psicológico, cognitivo e afectivo o autor parece ter um profundo conhecimento.

A escolha dos títulos não é, portanto, arbitrária, regendo-se por preocupações na relação a estabelecer com o público leitor, salientando-se o humor, a ironia, a cumplicidade brincalhona, resultantes, muitas vezes, da exploração de ritmos e sonoridades, como aliás é frequente em toda a obra de António Torrado e não apenas nestas recriações de textos tradicionais nem apenas nos seus outros escritos para um público infantil.

*

Relativamente aos títulos, consideramos ainda interessante fazer um levantamento das referências a personagens femininas e masculinas. Não pretendemos fazer uma leitura sexista desses dados nem explorar aspectos que, nos últimos anos, têm absorvido frequentemente os investigadores dos contos tradicionais, como a presença e as imagens da mulher nos contos (vd. Jack Zipes, 1986, 1989, 1993b, 1995 ; Marie-Louise von Franz, 1993a; Karen E. Rowe, Ruth Bottigheimer, Kay F. Stone, in Bottigheimer, 1986; Shawn Jarvis, in Haase, 1993). Não pretendemos fazer leituras abusivas, por demasiado impressionistas, nem atribuir intenções ao autor empírico que resultem demasiado especulativas, esquecendo "os limites da interpretação" de que fala Umberto Eco (1990), no entanto, sendo o nosso *corpus* de contos infantis composto por uma colecção que funciona como "série fechada" e que implica uma selecção a partir de um conjunto muito mais alargado, salientámos que dos títulos dos contos de A. Torrado constam 16 personagens masculinas e apenas 4 femininas, aparecendo sempre, neste último caso, a personagem feminina acompanhada de uma masculina, excepto em "A Raposa das Botas Altas" (ao longo da diegese de "A Máquina Prodigiosa do Pedro Ovelheiro" não aparece, aliás, nenhuma personagem feminina) – Veja-se o Gráfico nº1.

A ilustração, de certa forma, funciona também como "efeito de moldura", ainda que a um nível semiótico e não apenas textual, pelo horizonte de expectativa que cria quando aparece associada de imediato ao título. Ela interfere na relação do leitor com o texto - quando este vê ou manuseia o livro e não é apenas ouvinte, sem acesso visual ao volume, por isso a ilustração desempenha um papel também de criação de horizonte de expectativa. Esta é uma vertente fundamental na diferença da relação do leitor com a história, a ser explorada noutro tipo de trabalho.

*

Vejamos agora o caso do ***incipit***, fazendo um levantamento das situações:

1. "Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo" (A. Torrado):

. "Era uma vez um macaco mariola..." (*O Macaco do rabo...*)
. "Era uma vez um casal sem filhos..." (*O menino Grão...*)
. "Era uma vez três irmãos..." (*Toca que toca...*)
. "Era uma vez um rapaz e uma rapariga..." (*A machada...*)
. "Era uma vez um sapateiro..." (*Sapateiro remendeiro..*)
. "Era uma vez uma zorra trinca-pintos..." (*A Raposa...*)
. "Era uma vez um tio de dois sobrinhos..." (*Olho vivo...*)

O *incipit* de sete dos quinze contos da colecção corresponde à situação *dita* mais típica no conto tradicional (o penúltimo exemplo inclui um pequeno texto introdutório que poderá funcionar "à laia de" prefácio, não alterando assim o início do discurso enunciativo).

Nos outros casos, as estratégias usadas remetem também de imediato para o mesmo universo ficcional.

*

Comparemos agora esta situação com as que encontramos nas várias versões dos contos tradicionais, identificadas como possíveis matrizes (as quais serão designadas de *hipotextos*, sendo os novos textos designados de *hipertextos*, segundo a terminologia de Genette, como temos feito na análise de outros níveis de transtextualidade).

A pesquisa feita relativamente aos possíveis hipotextos dos contos de António Torrado (num total de 15) conduziu à identificação de 78 versões de contos tradicionais. Fez-se, numa segunda etapa, uma 2ª selecção, excluindo os contos que apresentam coincidências apenas de alguma sequência, personagem ou estrutura e obtivemos um conjunto de 55 versões.

Verificámos que do conjunto de cinquenta e cinco versões apenas dezasseis se iniciam por "Era uma vez..." (29%), ainda que algumas outras se iniciem por fórmulas muito próximas, como "Uma vez..." ou "Era um rapaz...". Nas reescritas de António Torrado cerca de 50% das situações apresentam o *incipit* "dito" mais tradicional (Vd. Gráficos 2 e 3).

Podemos concluir que há uma preferência por esta fórmula inicial por parte deste autor contemporâneo e que esta preferência tem uma intencionalidade: a de contribuir para a vinculação destes textos a um paradigma cultural que se pretende valorizar nas suas formas típicas mais inscritas no imaginário colectivo.

*

Quanto ao ***explicit***, se em princípio, "ao acabar formalmente o texto, conclui também o seu desenvolvimento semântico e estabelece a sua fronteira final", ele não é "necessariamente um rígido fecho semântico; de facto, ele não impede a abertura para um mundo exterior e até, noutros casos, o seu prolongamento noutros textos" (Reis, 1995: 210-211).

Segundo Bruno Bettelheim, para que estes contos sejam considerados contos de fadas eles terão de ter um final feliz. Heda Jason (1989:79), apesar de se situar numa perspectiva estruturalista e não psicanalítica como Bettelheim, também define o conto de fadas com base num critério idêntico.

Referindo-se aos finais dos contos tradicionais, Marie-Louise von Franz (1993b: 57-58) considera que apesar de habitualmente haver um desenlace, feliz ou catastrófico:

> Parfois, cependant, dans des contes très primitifs, il n'y a de dénouement ni heureux ni malheureux et l'histoire cesse tout simplement. Elle devient tout à coup absurde et s'évanouit, exactement comme si le conteur perdait soudain tout intérêt pour elle et s'endormait.
>
> Il peut arriver aussi qu'il y ait une sorte de fin ambigue, chose qui ne se rencontre pas dans d'autres genres, tels que les légendes ou le matériel mythique: l'heureux dénouement est suivi d'une remarque négative faite par le conteur.

Verificamos facilmente que o fim ambíguo não é característico das recriações de contos que estamos a analisar.

Nos recontos de António Torrado, encontramos repetidamente, excepto em dois deles (nºs 4 e 5), um *explicit* que frisa o *terminus* de um mundo ficcional: "E a história acaba aqui". Há, no entanto, várias situações que criam uma oscilação entre a intencionalidade da demarcação deste mundo ficcional e a intervenção do narrador num sentido aparentemente contrário - o do testemunho que atribui veracidade ao que se contou. Em seis das histórias não surge nenhum final extrínseco à diegese, nem comentário do narrador, nas outras encontramos as seguintes situações: "Ninguém pode refutar(...) o tal gajeiro *era eu*." (N.C); "No domingo a seguir deram uma grande festa (...). *Nós estávamos lá*, a deitar os foguetes."

(M.G.M.); "Quanto à gaitinha...*dizem que* foi guardada num cofre forte..."(T. T., D.D.); "*Parece que*... O nosso homem curou-se" (Z. M.); "Como se entende, chegando a este ponto, já não há mais nada para contar" (M.M.J.J.); "*Conta-se que* certa vez..." (R.B.A.), (neste caso, um novo episódio é acrescentado à história mas só nos interessa salientar a fórmula pela qual se introduz uma certa incerteza na intriga); "...menino... que havia de ser um homem de muita fama. Até *parece que* foi..." (S.R...).

Destacamos o final do conto *Dom Pimpão Saramacotão e o seu criado Pimpim* pelo facto de surgir a estratégia de discurso directo com o leitor: "Terá esta aventura emendado Dom Pimpão? Podem arriscar, que não custa nada."; e o final do conto *As Três Fortunas do Lobo Feroz* pela ambiguidade estabelecida entre mundo real e mundo ficcional: "E o lobo afastou-se de vez, virando as costas a esta história".

Esta **ambiguidade** manifesta-se até através de uma espécie de cumplicidade da personagem no pacto ficcional - nesta mesma história, o próprio lobo comenta, a seguir à sua primeira desgraça: " - Singular fortuna esta! Se as outras forem da mesma força, nem ao fim da história chego" - mas não interfere na diegese.

No caso dos recontos de António Torrado, encarámos de forma diferente daquela que assumimos em relação às versões tradicionais os comentários que considerámos "extrínsecos à diegese". Isto porque os valorizámos como integrados num labor estético inexistente nas versões tradicionais e porque eles decorrem de uma intencionalidade de recuperação de "performance" de um "tempo perdido", pretendendo-se estabelecer com estas estratégias uma ponte entre os contadores tradicionais e os novos narradores da sociedade mediatizada.