

**LA LITERATURA Y LA EDUCACIÓN:  
PERSPECTIVAS HISTÓRICAS**

**EDUCACIÓN EN LA LITERATURA Y  
LITERATURA EN LA EDUCACIÓN**





VI ENCUENTRO IBÉRICO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

LA LITERATURA Y LA EDUCACIÓN:  
PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

*Educación en la Literatura y  
Literatura en la Educación*

María Nieves Gómez García  
Consuelo Flecha García  
María Isabel Corts Giner  
(Eds.)

Centro Cultural El Monte  
Sala Juan de Mairena

Sevilla, 18 al 21 de septiembre de 2006

CAJA SAN FERNANDO

CAJA DE AHORROS  
EL MONTE

**Cajasol**



# ÍNDICE

## INTRODUCCIÓN

<i>María Nieves Gómez García</i> .....	7
--	---

## PONENCIAS

### Sección primera: Metodología de la investigación histórico-educativa

A Literatura como representação de possibilidades <i>Margarida Louro Felgueiras</i> .....	21
--	----

Literatura oral y ecología de lo imaginario <i>Gabriel Janer Manila</i> .....	45
--	----

### Sección segunda: La literatura en la educación

O olhar dos professores sobre a Literatura <i>Lígia Penim</i> .....	71
--	----

Posibilidades de la literatura en la educación. Narraciones científicas y pseudocientíficas <i>Juan Luis Rubio Mayoral</i> .....	93
--	----

Literatura y formación general. Nuevas finalidades, nuevas propuestas <i>Isabel Martínez Santamaría de Unzá</i> .....	133
--	-----

### Sección tercera: La educación en la literatura

Representações da escola na literatura juvenil em Portugal da ditadura à democracia <i>Isabel Vila Maior</i> .....	149
--	-----

La educación de las clases subalternas a través de la literatura para el pueblo: literatura y educación informal <i>Miryam Carreño</i> .....	187
Um poeta a crescer na escola e fora dela: notas autobiográficas de José Gomes Ferreira <i>Carina Infante do Carmo</i> .....	217
Viajar, contar, aprender: los relatos de viajes como fuentes literarias para la Historia de la Educación <i>María José Rebollo Espinosa</i> .....	233

#### CONFERENCIAS

Sevilla se lee: una experiencia viva <i>Lola González Gil</i> .....	263
Sobre las virtudes pedagógicas del cuento popular <i>Antonio Rodríguez Almodóvar</i> .....	289

## INTRODUCCCIÓN

**E**N septiembre de 2006 tuvo lugar en Sevilla el VI Encuentro Ibérico de Historia de la Educación<sup>1</sup>. Se cumplía así la decisión acordada por la SEDHE (Sociedad Española de Historia de la Educación) y la SPCE (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Secção de História da Educação) que eligieron a Sevilla como sede de ese Encuentro. Y se continuaba la historia de estas jornadas, que tuvieron su origen en 1991, en el acuerdo tomado por los entonces presidentes de dichas Sociedades, Julio Ruiz Berrio y Antonio Novoa. Ambos tuvieron la feliz idea de proponer una actividad científica que reuniese a historiadores e historiadoras de la educación, sobre todo portugueses y españoles, aunque también de otros países y comunidades de lenguas ibéricas. Se llamarían Encuentros/Encontros, y se celebrarían cada dos años, alternativamente en Portugal y España, con similar número de asistentes para los dos países anfitriones. Con un objetivo claro: crear un espacio de debate presencial que estrechase los lazos de unión entre los países vecinos y al mismo tiempo sirviese de estímulo y enriquecimiento para la investigación histórico-educativa, en este caso la ibérica.

En San Pedro do Sul se celebró el primero de ellos, y, a partir de ahí, Zamora, Braga, Alariz y Castelo Branco han sido sedes de los siguientes, donde las sesiones científicas, recogidos sus resultados en las correspondientes Actas, se alternaron con actividades culturales y lúdicas, que ampliaron el conocimiento de ciudades y rincones, portugueses y españoles, llenos de belleza e historia. Todo lo cual fue haciendo de los Encuentros unas jornadas cada vez más relevantes en el ámbito de la Historia de la Educación, llenas de atractivo para los investigadores e investigadoras de este campo científico. Porque,

además, los temas elegidos y los trabajos presentados consiguieron, en cada uno de los distintos eventos, sintetizar pasado y presente y futuro.

En el caso de Sevilla fueron varias las razones por las que en el VI Encuentro Ibérico de Historia de la Educación se eligió como tema de debate *La literatura y la educación: perspectivas históricas*, con un subtítulo especialmente significativo: *Educación en la Literatura y Literatura en la Educación*.

En primer lugar, la convicción de que la literatura tiene una extraordinaria importancia para la educación, en su doble versión, como contenido de enseñanza, insustituible en la formación de los escolares, y, desde luego, como un retrato sociológico de indudable valor para la historia de la educación. Ella sola sería una razón más que suficiente con la que justificar nuestra elección. Sin embargo, no siendo de menor importancia, aunque ciertamente consecuencias de la anterior, también han existido otras razones que sirvieron para tomar esa decisión. Así, el poco uso que se hace de la literatura como fuente de investigación histórico-educativa, entre los investigadores de uno y otro país, el también poco uso que nuestros alumnos y alumnas hacen de la lectura literaria como fuente educativa, y, finalmente (ésta es una opinión no contrastada), el escaso conocimiento que existe entre nosotros de la literatura portuguesa, a excepción de las llamadas obras maestras, y su relación con la educación. Hecho que no se da también entre nuestros vecinos. Por todo ello, creo que nuestra elección fue acertada, máxime cuando nuestra intención era conseguir, además de un mayor acercamiento entre los dos países hermanos, España y Portugal, objetivo de los distintos Encuentros ya celebrados, procurar que el mutuo conocimiento, desarrollado a partir de la educación, repercutiera en una profundización en la investigación de una de las muestras más certeras de la madurez y capacidad creativa de un pueblo, como es la literatura y de su relación con la educación y su historia.

Cierto que no todos los autores están de acuerdo en defender que la relación entre educación y literatura sea algo definido y real y, muchos de ellos, literatos e historiadores, no consideran a la literatura como una fuente fidedigna para la historia de la educación. Es decir, a pesar de las anteriores afirmaciones, no deja de ser nuestro tema un tema controvertido, pero, quizás por ello, lleno de virtualidad, como todo lo que está sometido a debate. Y, por otra parte, precisamente, es el debate el método de trabajo preferentemente utilizado en el desarrollo de estos eventos. Debate y análisis de todas las cuestiones que giren alrededor del asunto central. Y, sin duda contrastación de opiniones fundadas.

Escribiendo Vargas Llosas sobre las posibilidades de la literatura, de la novela en este caso, en su obra *La verdad de las mentiras*, decía “que no se escriben historias para contar la vida sino para transformarla, añadiéndole<sup>2</sup> algo”, o lo que es lo mismo, que el escritor de literatura, entendida esta como ficción, va a reflejar siempre en sus escritos su propia visión del mundo, su “filosofía de vida”, con lo que su novela no será un contar objetivo de la realidad sino más bien un contar mediatizado por el que escribe, que ha elegido un modo de interpretación en el que intenta, incluso inconscientemente, mostrar el mundo a través de su mundo, supliendo desde la ficción sus propias carencias. Y en ese sentido una novela cumplirá su misión, añadirá Vargas Llosas, mientras “más ampliamente exprese una necesidad general y cuantos más numerosos sean, a lo largo del espacio y del tiempo, los lectores que identifiquen, en esos contrabandos filtrados de la vida, los demonios que los desasosiegan”<sup>3</sup>. Es decir, no se trata, en definitiva, de que la literatura tenga que estar intencionadamente puesta al servicio de una “causa” o de una ideología, ni siquiera al servicio de la de su autor, sino que, siendo ella ficción, paradójicamente, con esa ficción, expresará una verdad que será más fiel a la realidad mientras más apropiado de la realidad se sienta quién escribe y quién lee. De ahí que la literatura de ficción cuando consigue transformar en universales las visiones que de la realidad tiene quién las crea, ofrece una imagen del mundo, espacio y tiempo, capaz de

acercarnos a ese lugar y a ese momento con más fiabilidad que la propia narración histórica. Y de ahí que en la educación, en nuestra educación, esa literatura de vates, ciegos, trovadores, cordel, entrega..., novelas, cuentos, poesía, teatro..., por poner algunos ejemplos, haya tenido tanta influencia en la formación de los pueblos.

Pues, matizando la opinión del gran escritor y premio Nobel chino, Gao Xingjian, que afirma que la literatura solo “sirve para transmitir conocimientos, pero no para despertar la conciencia moral”<sup>4</sup>, entiendo que al “dejar el escritor testimonio de su época”, única misión que el autor de *La montaña del alma* le encomienda, no deja de ofrecer en ese testimonio todo un tratado de posibilidades morales a elegir por quién, desde la curiosidad, accede al mundo testimoniado. Y con ello se está conformando su propia moralidad, se está educando. Aunque quizás haya que reconocerse que “la literatura no intenta en absoluto subvertir, sino descubrir y revelar la verdad de un mundo que el hombre o bien raramente puede conocer, o bien apenas conoce, o bien cree conocer y en realidad no conoce. Quizás sea ésta, la verdad, la cualidad más básica, e irrefutable de la literatura”<sup>5</sup>. Y quizás sea de esa manera como cumple la literatura su misión educativa aunque esta no sea específicamente moralizadora. Poniéndose de manifiesto, una vez más, que es el conocimiento el que permite la libertad, y desde luego el que permite la verdadera educación. Literatura como fuente de conocimiento, ya que “cuando la literatura se ocupa de la verdad, todo, desde los pensamientos íntimos de la persona hasta el mismo curso de los acontecimientos aparece expuesto sin omisión alguna: tal es la fuerza que adquiere la literatura cuando el escritor en lugar de inventar a su capricho, intenta revelar las verdaderas circunstancias de la naturaleza humana”<sup>6</sup>. De esa forma y no de otra escribe el portugués Miguel Torga sus *Cuentos de la Montaña*<sup>7</sup>, haciendo que sus historias, de anónimos personajes de aldea, adquieran una relevancia universal, y se transformen en paradigmas que arrastran por la radicalidad de su existencia, una existencia arrancada de la realidad por la mano de su autor. Que sí hace de la literatura una fuente

de conocimiento educativo y una fuente de conocimiento histórico. Y como Miguel Torga, tantos y tantos autores, cuyas influencias educativas son ajenas a sus propias intenciones. Pero quizás consecuencia inmediata de la capacidad de los mismos para crear su obra “rebasando fronteras, idiomas, penetrando y rebasando costumbres sociales y relaciones interpersonales que el espacio geográfico y la historia ha tornado específicas, y las sensaciones profundas que revela son consustanciales a la especie humana”<sup>8</sup>. Teniendo, además, en cuenta, que en la literatura, en este caso en la novela, no hay que olvidar una frase de Kundera, que de alguna manera justifica el hecho de que este género literario no muera nunca y, a su vez, siga siendo una fuente de conocimiento: “todas las novelas de todos los tiempos se orientan hacia el enigma del yo [...] que siempre ha terminado y siempre terminará en una paradójica insaciabilidad”<sup>9</sup>.

Tal el valor de la literatura como contenido a integrar en el currículo de los estudiantes de primaria y secundaria. Tal la necesidad de armonizar su valor formativo-humanístico con su especial carácter de obra creativa de ficción. Y su posibilidad para estudiar la vida real a partir de la imaginaria, transformada la literatura en fuente de investigación histórico-educativa. Por ello elegimos este tema. Por ello trabajamos sobre él. Y para corroborar que nuestra decisión fue acertada, nada mejor que la publicación de todos los trabajos que en tal Encuentro se defendieron y que hoy presentamos con la pretensión de que con su lectura se cumplan al menos algunos de los objetivos propuestos<sup>10</sup>.

La obra se ha estructurado según el orden siguiente: en primer lugar las ponencias defendidas, ocho en total, distribuidas en tres secciones: 1) *Metodología de la investigación histórico-educativa: la literatura como fuente de investigación*; 2) *La Literatura en la educación* y 3) *La Educación en la literatura*. Y como segunda parte, las dos conferencias impartidas en el Encuentro.

En la primera sección escriben Margarida Louro Felgueiras, historiadora y profesora portuguesa de la Universidade de Porto, y Gabriel Janer Manila, el gran novelista y poeta mallorquín, profesor de la Universitat de les Illes Balears. Sus ponencias, *A Literatura como representação de possibilidades* y *Literatura oral y ecología de lo imaginario*, constituyen una sólida introducción para justificar el uso de la literatura en la educación y en la Historia de la Educación. En el primer caso, la autora analiza las posibilidades del discurso histórico como representación, y sus relaciones con el mundo real y el mundo de ficción, literario, para, más adelante, describir algunas de sus investigaciones, en este campo tan apasionante y controvertido. Y en el segundo caso, la ponencia de Janer es, además de un discurso poético, un alegato serio y fundado a favor del uso de la literatura oral, de la palabra.

En el siguiente apartado, tres ponentes: Ligia Penim, profesora de la Escola Secundaria de Lima de Freitas, nos introduce en el tema con su trabajo, *O olhar dos professores sobre a literatura*, Juan Luis Rubio Mayoral, de la Universidad de Sevilla, en su ponencia *Posibilidades de la literatura en la educación. Narraciones científicas y pseudocientíficas*, e Isabel Martínez de Santamaría, catedrática de educación secundaria, con su trabajo, *Literatura y Formación general: nuevas finalidades, nuevas propuestas*. La primera es un estudio bien escrito y reflexionado que nos permite tener una visión muy interesante del papel representado por los profesores desde sus opiniones sobre la importancia de la literatura. Tal como dice su autora “reflexionar sobre las formas como los profesores de lengua e literatura portugueses de la escuela secundaria de Portugal piensan la literatura”. En el caso de la segunda de las ponencias citadas, nos encontramos con un trabajo creo que muy novedoso y bien desarrollado, y que nos plantea la posibilidad de que a partir de un lenguaje, llamémosle literario, se puedan expresar los contenidos de la ciencia. ¿Es posible desde la ficción explicar la ciencia sin atentar contra su fundamento? El escrito de Rubio Mayoral queda para el debate. Y por último la tercera de las ponencias, es un alegato no

sólo a favor del tándem literatura-educación, sino, además un proyecto para el uso de la literatura en el aula lleno de innovación y creatividad.

Cuatro autores tratan sobre el apartado tercero: dos portugueses, Isabel Vila Maior, del Instituto Politécnico de Portalegre, con su ponencia *Representações da escola na literatura juvenil portuguesa do século XX* y Carina Infante do Carmo, de la Universidade do Algarbe, escribiendo sobre *Crescer na escola e fora dela: notas autobiográficas de José Gómes Ferreiras*. Y dos españolas, Miryam Carreño, de la Universidad Complutense, que analizó el tema *La educación de las clases subalternas a través de la literatura para el pueblo*, y María José Rebollo Espinosa, de la Universidad de Sevilla, que propuso su versión sobre *Viajar, Contar, Aprender. Los relatos de viajes como fuentes literarias para la Historia de la Educación*.

En el caso de la primera, nos encontramos con un análisis meticuloso y lleno de interés que rastrea el imaginario de la escuela a través de distintos textos de la literatura portuguesa del siglo XX y partir de una introducción, en que la autora, Isabel Vila Mayor, desvela su propio concepto de literatura y narración literaria, mostrando la modernidad de su pensamiento.

Carina Infante, en la siguiente ponencia, busca en la obra de un autor concreto, Gómez Ferreira, argumentos con los que avalar esa relación afirmada entre el escritor, el poeta en este caso, y su propia experiencia de la escuela, de la educación. Y de cómo a veces la escuela se recuerda claustrofóbica en una “infancia estragada”. Una imagen a tener en cuenta, desde luego.

La tercera ponencia nos permite conectar con la llamada literatura, transmitida desde la palabra hablada. Su autora, especializada en este tema, plantea la relación del mismo con la formación de las clases subalternas en la España del primer cuarto del siglo XIX. Y con su trabajo lleno de meticulosidad nos muestra cómo de la mano de este tipo de literatura (“teatro, sermones, los recitados en plazas públicas o mercados, etc.”), la gente del pueblo adquiere una serie de valores y principios, religiosos,

políticos, morales en definitiva, que tienen, en muchos casos, a la calle o al púlpito como aula de enseñanza. Así, desde la literatura “predicada”, se dará una educación informal llena de eficacia.

María José Rebollo da un giro, y en su ponencia pone el acento en la narrativa de viajes y en su importancia para la educación. Con su acostumbrada claridad, la autora nos prende también a nosotros de la fuerza y pasión del viajero que cuenta, que relata. Y que por lo mismo no debe ser ignorado, como autor literario que abre nuevos caminos a los que quieren aprender viendo, aunque sea a través de la magia de esos relatos.

Una Conferencia-Propuesta, de la Catedrática de Literatura Infantil de la Universidad de Sevilla, Lola Gonzalez Gil, *Sevilla se lee: una experiencia viva*, se sirve del Encuentro como foro informativo de una de las actividades más interesantes desarrolladas por la Universidad de Sevilla en los últimos años, y que aquí reproducimos. Su autora ha conseguido con su amor por la lectura, crear un entramado internacional de lectores apasionados, que contagian con su hacer.

Y por último, la Conferencia de Clausura, a cargo del premiado escritor sevillano, contador de cuentos en el sentido más literal de la palabra, Antonio Rodríguez Almodóvar, y que trató sobre *Los valores pedagógicos de los cuentos populares*. Conferencia en que su autor se transformó en los distintos personajes de su relato de ficción, consiguiendo que historiadores e historiadoras recrearan desde la literatura su propia infancia. Argumento definitivo para seguir afirmando que la Literatura debe estar en la Educación porque la Educación está en la Literatura.

María Nieves Gómez García  
*Coordinadora del VI Encuentro Ibérico  
de Historia de la Educación*

## Notas

<sup>1</sup> Organizado en Sevilla por los Profesores, Becarios de FPI y Colaboradores de la Subárea de Historia de la Educación del Departamento de Teoría, Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Facultad de Ciencias de la Educación:

María Nieves Gómez García, Consuelo Flecha García, Isabel Corts Giner (Comité Organizador); Guadalupe Trigueros Gordillo, Cristina Yanes Cabrera (Secretaría); María José Rebollo Espinosa, Marina Núñez Gil, Pablo Álvarez Domínguez (Diseño Gráfico); Virginia Guichot Reina, Patricia Delgado Granados, Rosario Martín Romero, Consuelo Calderón España, Inmaculada Aguilar Arrones (Relaciones Públicas); Tatiana Barba Bravo, Bárbara de las Heras Monastero, Mónica Guerra García, Estela Moreno Bermúdez, Manuel Jesús Moreno Díaz, Soledad Moreno García, Carmelo Real Apolo, Sara Riaño Paniagua y Manuela Tejero Ariza (Colaboradores).

Comité Organizador de Portugal: Joaquim Pintassilgo y Jorge Ramos do Ó.

Asesores Colaboradores: Julio Ruiz Berrio, Mercedes Vico Monteoliva, Agustín Escolano Benito y Antonio Viñao Frago.

Patrocinado por la Fundación El Monte.

<sup>2</sup> M. Vargas Llosas (2002): *La verdad de las mentiras*. Madrid, Alfaguara, p. 17.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>4</sup> Gao Xingjian (2003): *En torno a la literatura. El testimonio de la literatura*. Barcelona, El Cobre, pp. 112-113.

<sup>5</sup> *Ibidem*, *La razón de ser de la literatura*, p. 95.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 85.

<sup>7</sup> Miguel Torga (2006): *Cuentos de la Montaña*. Madrid, Alfaguara.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 89.

<sup>9</sup> Milan Kundera (1994): *El arte de la novela*. Barcelona, Tusquets, p. 33.

<sup>10</sup> Gracias por su inestimable colaboración a Joaquín Pintassilgo, entonces Coordinador de Secção de História da Educação da SPCE, y que tanto ha facilitado nuestra labor de relación con los participantes portugueses. Las Actas del VI Encontro, no hubieran salido sin su ayuda.



# PONENCIAS



**SECCIÓN PRIMERA**

**METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN  
HISTÓRICO-EDUCATIVA**



# A LITERATURA COMO REPRESENTAÇÃO DE POSSIBILIDADES

Margarida Louro Felgueiras  
*Universidade do Porto*

## **Resumo**

Ao abordar o problema da utilização de textos ficcionais como fontes para a investigação em História da Educação temos, necessariamente, de nos remeter para o re-equacionar de questões epistemológicas não só sobre a oficina da história mas também sobre o discurso histórico como representação, suas relações com o real e com os imaginários sociais. Procuraremos analisar algumas destas relações a partir da nossa própria experiência de investigação, em que recorreremos a textos literários, e equacionar algumas possibilidades, que o contacto com a literatura nos pode proporcionar na escrita historiográfica.

## **Introdução**

Abordar o problema das fontes, sejam de que tipo fôr, é desde logo entrar no âmago da teoria da História e da Filosofia do conhecimento. É que, qualquer opção metodológica ou decisão técnica está sempre condicionada por um quadro teórico e epistemológico, que orienta e valida o processo e o conhecimento produzidos. Mas tentar tratá-las, como me foi proposto, a partir da relação com a Literatura, acrescenta algo de ironia à questão. Tendo já sido a História considerada um tipo

de literatura, e como tal adstrita, enquanto disciplina, às Faculdades de Letras e ou Humanidades, poderá parecer que estamos hoje a ser conduzidos a um retorno literário<sup>1</sup>, que se poderia configurar como sendo, de algum modo, intra-disciplinar. Por um jogo de relações ambíguas e múltiplas, que caracterizam os tempos pós-modernos, abrimos o nosso olhar ao contacto com outros domínios, o que enriqueceu a produção historiográfica, mas sentimos também a fragilização dos nossos pressupostos. Acresce, ainda, a grande diversidade de fontes e métodos ao dispor do historiador, o questionamento da validade do conhecimento assim como o recuo da noção de veracidade, no imaginário social e não apenas no domínio científico, que nos leva a debater e re-definir a diferença e a identidade do fazer e saber historiográfico. Por isso escolhemos falar desta relação da História com a Literatura como um conjunto de possibilidades.

## **1. Da representação do real no discurso histórico**

No processo de construção do conhecimento histórico a disciplina manteve um carácter literário e erudito, recolhendo e crivando informações, que deveriam ser utilizadas como um instrumento de formação dos cidadãos ou dos súbditos. Conhecer os factos memoráveis era a primeira forma de prestar homenagem aos personagens ilustres, rememorando os seus feitos, ressuscitando-os do esquecimento. Não se confundia, porém, com o panegírico ou a epopeia, pois continha além de aspectos obscuros, indispensáveis à função atribuída de “mestra da vida”, uma dimensão colectiva, política, mesmo na cronística.

Na Modernidade, a História desenvolveu-se na convivência com o Direito, a que fornecia os factos e memórias necessários ao estabelecimento da *consuetudine*. Este desenvolvimento permitiu aliar os domínios da retórica e da erudição com o sentido e necessidade da

prova. A narrativa histórica surge tanto como um discurso autorizado como de autor. Essa “autorização” advém-lhe da posse de informação, comprovada, legitimada pela referência ao real acontecido. Como assinala Pesavento<sup>2</sup>, desde os pais fundadores –Heródoto e Tucídides– o discurso histórico não é impessoal: há a presença de um narrador que constrói a sua credibilidade no que viu e ouviu ou ficou fixado na escrita. O documento aparece mais fidedigno que a memória, porque a imutabilidade do suporte da escrita impede a colagem de opiniões adventícias. O historiador aparece como o mediador, a palavra autorizada que constrói um saber e o transmite, deixando entrever, através da escrita, uma realidade que o público desconhece em si mesma ou nos seus sentidos. Uma escrita que tem como referente o real acontecido, exterior à sua textualidade e representado por ela, pelas suas imagens e metáforas, ainda que marcada pelas próprias possibilidades que a língua e o estilo permitem ou limitam.

É precisamente essa natureza do discurso histórico, esse “realismo”, que a pós-modernidade tem vindo a questionar, desde a *viragem linguística (linguistic turn)* dos anos 70 e as pesquisas sobre a análise do discurso, abalando a possibilidade de conhecer ou, como afirma Calazans Falcon<sup>3</sup>, apresentando o texto historiográfico como um simples artefacto linguístico. Neste caso só existiria uma referencialidade interna ao texto ou inter-textos, acusando-se a pretensão de apreender o real, de ocultar o carácter de representação, de construção, de imaginação<sup>4</sup>, presentes em toda a narrativa histórica. Como Ginzburg salientou, a narrativa histórica como representação não significa menos exigência de prova, mas apenas que “o seu estatuto é inevitavelmente alterado”, que a “relação entre quem narra e a realidade afigura-se mais incerta, mais problemática”<sup>5</sup>. E afirma, glosando Natalie Davis, a narrativa histórica ultrapassou há muito a oposição entre verdadeiro e inventado para se basear “na integração, *sempre assinalada* pontualmente, de *realidades e possibilidades*”<sup>6</sup>. Este assinalar constante do narrado e do verosímil aparece como uma

exigência para se lograr identificar as relações entre o discurso histórico e o literário.

Na perspectiva de hermeneutas como Ricoeur, há uma ligação essencial entre linguagem e acontecimento, pois é a partir desta que ele é fixado, nomeado, mas o Autor recusa a fusão entre história e linguagem. Para ele a constituição da objectividade histórica é correlata da subjectividade do historiador –uma subjectividade que nunca é deixada à deriva e que possuiu características específicas<sup>7</sup>. Segundo Calazans Falcon, “Para este autor, trata-se de *re-figuração* e não de *referência* pois é a própria noção de *realidade histórica* que se redefine a partir de conectores próprios à narrativa”<sup>8</sup>. Narrar aparece como um poderoso mediador que torna possível a obra historiográfica e o próprio sentido da História, que irradia a partir de múltiplos “núcleos organizadores”, que são os acontecimentos. Para Ricoeur, a narrativa participa do sentido do devir histórico através da unidade da composição, que ordena e unifica os acontecimentos, e também, pela sua narração dramatizada.

O papel da linguagem na constituição de “mundos reais”, foi sublinhado por Wittgenstein, pela filosofia da linguagem, entre outras correntes<sup>9</sup>, mas uma certa ênfase na impossibilidade de representação do real, no relativismo das representações, da recusa em poder distinguir o verdadeiro do falso, a que Ginzburg chamou *máquina de guerra céptica*<sup>10</sup> acabou por associar a representação ao simbólico, ao imaginário<sup>11</sup>. E é nesta vertente, através de conceitos como “imaginários sociais”, “representações sociais”, “memória social” ou “mentalidades colectivas”, que a representação é introduzida de novo na historiografia. O interesse pelo simbólico, como capacidade instituinte da própria realidade, lugar de conflitos sociais e força reguladora da vida colectiva, aparece ligado à exploração de novas fontes e sobretudo, à procura de uma realidade histórico-social densa, portadora de sentidos, e da verdade possível.

Não nos propomos aqui fazer uma súmula do já largo debate teórico em torno do real, da representação e da ficcionalidade na narrativa histórica. Em Portugal, *História e Literatura*, o nº 21 da *Revista História das Ideias*, apresenta um trabalho bem sucedido, de mapeamento desse debate, tal como a obra colectiva, editada por Topolski<sup>12</sup>, *Historiography between Modernism and Postmodernism*, pelo que nos dispensamos de sumariar aqui toda uma vasta bibliografia sobre o tema. Quisemos apenas assinalar alguns aspectos, que nos ajudam a estabelecer o diálogo entre a Literatura e a História e a posicionarmo-nos do ponto de vista metodológico.

## **2. A relação do historiador com a Literatura**

A relação entre a literatura e a narrativa histórica tem levado a sublinhar, nas palavras de Ginzburg, o “núcleo fabulatório” presente nas narrativas científicas mas não levou à procura do “núcleo cognitivo que se pode encontrar nas narrações de ficção”<sup>13</sup>, como no romance. Analisar a relação entre estes dois campos, não a partir da retórica argumentativa presente no discurso histórico mas a partir dos traços do real que a ficção concita, ou do “núcleo cognitivo” de um autor, abre um campo de novas possibilidades na busca de traços do passado, que respondam às interrogações que hoje lhe somos capazes de colocar. Mas em que medida, uma obra ficcional pode ser vista como contendo esses traços, indícios, vestígios, que podem ser prova, atestar o real acontecido, ou mesmo o imaginário colectivo? Que se pode buscar, em qualquer género literário, como matéria-prima que sirva na oficina da História? Que informações, que visões da História, da sociedade e do tempo e que critérios ou método, para as validar?

As formas artísticas não são nunca uma simples cópia do real, nem mesmo na fotografia. E poderá a fotografia desvelar o sentido das coisas? Contudo, através delas podemos conhecer, tomar contacto com

aspectos menos explorados do real. A Literatura tem esse poder de dilatar a nossa experiência, de nos conduzir a mundos possíveis, reais ou fictícios, de uma forma atraente, onde, segundo Henry James<sup>14</sup>, é mais difícil recolher provas. Referia-se naturalmente a cenas da vida privada, a estados de alma, sentimentos, emoções. Tudo aquilo que a abordagem micro recuperou para o discurso histórico, humanizando-o, procurando atingir os imaginários sociais, mas que apenas se desenvolveu a partir dos anos 60/70 do século XX.

Recorreremos a alguns excertos de romances portugueses, de diferente escopo e época, para corroborar a riqueza e a possibilidade da literatura como fonte e como modelo organizador do discurso histórico.

### **2.1. Recordando teoria e forma pela mão de Lídia Jorge**

O romance *A Costa dos Murmúrios*, de Lídia Jorge<sup>15</sup>, 1988, desenvolve-se em Moçambique, em Lourenço Marques<sup>16</sup> dos finais dos anos 60, início de 70, tendo por cenário central o hotel Stella Maris povoado pelos oficiais portugueses e suas mulheres. Poderíamos fazer o inventário dos sítios, das plantas, dos bichos, das cores, dos edifícios, dos massacres e factos narrados. Encontraríamos, de certo, inúmeras referências concretas, reais, com que a autora teceu o cenário e a intriga do romance. Ele foi transposto para o cinema e foi possível filmar essa paisagem maravilhosa do Índico, o hotel e alguns dos locais referenciados. A correspondência é possível, ainda que, como diz a Autora “uma correspondência pequenina, modesta, que ilumine apenas um pouco da nossa treva”<sup>17</sup>, volvidos mais de 30 anos. Pode-se, também, analisar a forma como a Autora aborda determinadas temáticas, como a Guerra Colonial, a morte ou outras. Estas são vias, aliás já experimentadas no trabalho com outras fontes artísticas (pintura, gravura, arquitectura, etc.) e na História da Literatura, quer se analise um Eça de Queirós ou um José Saramago.

Não se ignora as inevitáveis, prováveis e problemáticas deformações com que a autora ou quem aquele mundo percorreu se debatem, quando fazem um esforço de memória. Todo o regresso ao passado é perturbado pela alegria e sofrimento, entretecidos no jogo do esquecimento e da recordação. Lídia Jorge vai assinalando esse afastamento do vivido, dizendo que dele só restará um murmúrio.

António M. Ferreira<sup>18</sup>, numa obra recente, chama a atenção de como “ao longo do tempo a escola e o ensino foram sendo modulados enquanto temas literários”, dando testemunhos dos lados mais negros da vida escolar. O livro que organizou, contendo trabalhos no âmbito dos Estudos Portugueses, dá conta de como a educação e a escola têm sido tratados em textos literários da época medieval ao século XX. Já na História da Educação, os diversos géneros literários, a biografia, os livros de viagens e os manuais escolares, têm sido algumas vezes explorados neste sentido: podemos procurar imagens e memórias sobre a escola, a educação familiar, a adolescência e a infância, as professoras, o colégio. Referimos, a título de exemplificação, trabalhos exemplares –pela exaustividade da pesquisa, os de João Amado<sup>19</sup>; pelo carácter exploratório, Rogério Fernandes<sup>20</sup>. Este último fez uma exploração de termos utilizados na Crónica de Fernão Lopes para designar a criança e a infância, enquanto o primeiro tem explorado a obra de Aquilino Ribeiro<sup>21</sup> para identificar os brinquedos, os jogos e as brincadeiras das crianças portuguesas do meio rural. Na aproximação à criança, numa via etno-antropológica e histórica, João Amado encontra, no repositório literário da vasta obra do autor neo-realista, um conjunto impressionante de descrições, que fornecem elementos sobre o brincar e crescer infantil. Essas imagens visuais não fornecem apenas uma sistemática de nomes, categorias, objectos. Apresentam contextos, quadros do quotidiano em que esses mesmos objectos são usados, as regras associadas ao uso, quer sejam as normas do jogo como as da possibilidade de ser jogado, por quem e quando. Através do brinquedo pode-se verificar a diferenciação social da infância. Estes

elementos aparecem geralmente no cenário, seja da pintura, da fotografia ou na literatura. Ajudam a criar o “efeito de realidade”, ao remeter o texto ficcional para uma realidade cultural, social, da época da infância do narrador ou dos personagens, que animam os livros. Auxiliam a desvendar o universo de experiência do autor, mas também dessa realidade que o constituiu como pessoa, sujeito de um tempo preciso, aberto e fluído, simultaneamente. Estes dados podem ser completados, confrontados, comparados com outro tipo de informações, de fontes, materiais, toponímia. Porém, como assinala Ginzburg, é ingênua a confiança na “complementaridade dos testemunhos do passado” e a narrativa histórica deve precaver-se de preencher as lacunas da investigação, “transformando um torso numa estátua completa”<sup>22</sup>. A integração de diversos tipos e séries documentais vai para além da simples lógica combinatória de elementos dispersos.

Enunciámos formas possíveis de exploração dos textos literários, mais óbvias e imediatas, mas que têm sido pouco exploradas na historiografia da educação entre nós. Mas não é este o uso que o romance de Lídia Jorge nos sugere. Há outros possíveis, que podem tornar o diálogo entre a Literatura e a História também enriquecedor. Refiro-me à obra literária como modelo narrativo, de apresentação dos resultados da pesquisa e à própria noção de História que veiculam. E esta obra, nesta perspectiva, parece-nos reveladora, estimulante.

### *2.1.1. A teoria*

Lídia Jorge, através da narradora vai apresentando as suas concepções sobre a memória, o relato, a História e ao mesmo tempo demonstra como procede para descrever tudo o que sendo verdadeiro não existiu assim, a não ser na narração. Cria momentos verosímeis a partir de dados esparsos do concreto, e desse modo produz o “efeito do real”, talvez com mais força, mais persuasão, do que outro tipo de descrições, explicações, desse real concreto que quer desvelar.

Segundo afirma a narradora “uma memória fluida é tudo o que fica de qualquer tempo, por mais intenso que tenha sido o sentimento” e “quem pretender achar o âmago dessa pequena recordação, que não o acha, mesmo que, um a um, persiga os passos de todas as figuras (...) até ao último instante”. “(...) o que possa ficar da sua memória sobre a minha memória não vale a casca de um fruto”.

Este texto serve de advertência à ênfase por vezes posta na entrevista, na recolha de memórias, como se fosse possível ressuscitar uma imagem de todos os sentidos e sentires dos actores do passado. Nesses trabalhos encontra-se implícita uma certa ideia de sociedade, que é necessário submeter à crítica: é a sociedade um somatório de indivíduos? ou uma estrutura? ou algo mais?

Nas palavras de Eva Lopo, a personagem principal, o relato aparece como “uma lamparina de álcool que iluminou, durante esta tarde, um local que escurece semana a semana, dia a dia, à velocidade dos anos”<sup>23</sup>. Desaconselha a preocupação com a verdade “que não se reconstitui, nem com a verosimilhança que é uma ilusão dos sentidos. Preocupe-se com a correspondência. Ou acredita noutra verdade que não seja a que se consegue a partir da correspondência? (...) que coincidam as arestas com as arestas, os nomes com os gestos e com as coisas, não é de facto já uma conquista razoável?”<sup>24</sup>. “A verdade não é o real, ainda que gémeos”<sup>25</sup>.

Neste jogo de palavras, a narradora ao mesmo tempo que questiona afirma a importância da memória, assinala os seus limites. Estes são, simultaneamente, a salvaguarda de reservas que possam colocar ao relato de questões de um tempo “em que qualquer outro teria dificuldade em regressar”, mas que a escritora enfrentou narrando. Pelas próprias reservas que tece à memória, valoriza o relato e a sua correspondência com o real, ainda que de forma diversa da que se exige do discurso histórico. É esse relato que permite, com todas as fragilidades, olhar o passado obscurecido. O que desperta o leitor para o historicamente acontecido, para a probabilidade de ter acontecido da

forma como é contado, para identificar exactamente alguns traços do quotidiano comum ou das condições mais gerais que o condicionam, como as político-militares, no caso. Simultaneamente, explicita o que é a verdade para o romancista, indicando exactamente como procedeu para criar as personagens.

“Não, não vou dizer que as figuras estão erradas, e que é indiferente que estejam erradas, de modo nenhum. Tudo está certo e tudo corresponde. Veja por exemplo o major. Esse magnífico major. Está tão conforme que eu nunca o vi, e no entanto reconheço-o a partir do seu relato como se fosse meu pai. Reconheço-o obviamente porque os dentes dele estavam numa outra boca, o pingalim numa outra mão, os cabelos oleados andavam despegados do pingalim e dos dentes, numa outra pessoa, que de facto se inclinava de mais quando uma mulher passava (...) Ah, como admiro essa figura que encontrei espalhada por várias! (...) Claro que não foi bem assim, mas a correspondência é perfeita. A tal pequena, humilde e útil correspondência que não nos deixa navegar completamente à deriva. Às vezes quase, contudo”<sup>26</sup>.

A escritora para caracterizar as suas personagens procede por recolha e exagero de alguns dos traços de uma população, constituindo um modelo, uma personagem, um quadro da vida, naquilo que podemos designar pelo recurso à constituição de figuras “ideal-tipo”. Assim, basta-lhe a correspondência de alguns traços ao contexto real, que ela terá a liberdade de criar as personagens. Contrariamente, “A singularidade atrai o relator como a peça de carne atrai o cão”, e isso nem à ficção parece interessar. Essa tem sido uma das críticas relativamente a um certo tipo de narrativa histórica. Mas, na perspectiva da história social, do quotidiano, da cultura material, de facto o que importa na narrativa dos factos comuns é menos a singularidade do que a visão de conjunto representada por esses casos individualizados. Procura-se, através da experiência de pessoas concretas, dos seus modos de viver, captar as

experiências subjectivas. Assim se analisam as dinâmicas educativas, as resistências, a emergência de representações colectivas em dados bio ou auto-biográficos. O que importa é perceber como esses dados singulares expressam “a dimensão interior subjectiva de uma unidade social abrangente”<sup>27</sup>. O que remete para o estilo e carácter literário da escrita científica. E de facto a exploração da dimensão interior, subjectiva é um procedimento dominado exemplarmente pela literatura. Contudo, em História, o procedimento ideal-típico só é legítimo enquanto modelo analisador de um contexto, de grupos sociais e não na narrativa de situações históricas. A “simples correspondência” exige que o nome corresponda à personagem, a data ao facto e ao local. A narrativa histórica enfrenta dificuldades na comunicação de conhecimentos de dados comuns, da vida quotidiana, colectiva. Como dar voz aos sujeitos do passado? Como, seguindo Rüsen, ter em conta a interpretação subjectiva como um dos condicionamentos estruturais das acções? Em suma, como integrar e avaliar os factores culturais como componentes, num contexto de vida?<sup>28</sup>

A museologia da educação, área de trabalho que me é cara, serve-se por vezes de personagens-tipo para a condensação de informações reais<sup>29</sup>, baseados numa descrição etno-histórica. Sendo preciosa como meio de comunicação imediata, esta técnica deixa-nos a sensação de estarmos a transformar “um torso numa estátua”, de estar a criar um estereótipo. Obviamente que o discurso histórico constitui a consciência histórica sobre o passado, seja através de imagens comunicadas por escrito ou plasticamente. Será pois mais rígida a forma plástica que a imagem literária? A História da Educação mostra-nos como as metáforas podem persistir ao longo de séculos! Mas o desafio à narrativa histórica, que não é romance histórico, é explicar os processos sociais, colectivos, tendo em conta que os actores são simultaneamente os autores, que os factos aconteceram de uma determinada forma e não de outras, que poderiam ter sido

possíveis; que o relato é testemunho autorizado pelas provas sujeitas a análise crítica, e que é responsabilidade do historiador ir sinalizando tanto as fragilidades das suas fontes, quanto o seu valor de prova. Mas por onde passa essa “hermenêutica de profundidade das condições humanas de vida”?

Regressando à *Costa dos Murmúrios*, é ao nível da organização e estrutura da narrativa que Lídia Jorge apresenta um modelo interessante. Começa a obra pela apresentação de um relato, mais ao menos breve e linear de um episódio singular de uma praga de gafanhotos e da morte de um jovem oficial. Todo o resto do romance se desenvolve sob a forma de uma conversa com uma entrevistada, personagem maior do enredo, detentora de um saber testemunhal, que tece todas as considerações, quer as já citadas sobre a memória e a História, quer dando cada vez mais pormenores sobre o caso acontecido, que a autora do relato se propõe investigar. E é essa forma narrativa de discussão dos dados, que é realmente interessante, pelas correcções que a entrevistada acrescenta, como vai de algum modo julgando e justificando as opções da jornalista, ao longo dos capítulos. Há como uma hermenêutica em busca do sentido.

Na narrativa histórica, “as estratégias de argumentação nas quais se empregam construções teoriformes, aparecem então como modos da própria narração, como estratégias de narração, nas quais se trata do aumento das chances de racionalização da simbologia histórica”<sup>30</sup>. Encontrar a forma estilística para expressar simultaneamente relato e argumentos que o fundamentam, expressão das condições estruturais e elementos singulares, que caracterizam determinadas formas de viver, formas de sentir e pensar, que actuam simultaneamente com as condicionantes gerais na forma de agir dos sujeitos, é uma das exigências para que aponta a apreensão da complexidade do social. E é neste campo que o contacto com o romance nos poderá fornecer modelos de escrita, expressivos e rigorosos.

## 2.2. Revisitando clássicos no confronto de testemunhos

Segundo Farge “a articulação entre as vozes singulares e a expressão dita colectiva da opinião pública marca um espaço que pode ser estudado: podemos descrever, analisar a um tempo a voz singular e a sua capacidade de afastamento relativamente à norma, bem como o seu modo de articulação sobre a comunidade social”. Podemos também ver como vozes singulares, no seu afastamento à norma, funcionam como constituição de novas comunidades de sentido. Este facto parece desenhar outro campo de possibilidades para o uso da Literatura como fonte.

Regressando à minha experiência pessoal (que é o lugar de onde falo), ao procurar compreender a iniciativa privada no campo da escolarização, confrontei alguns escritos clássicos do século XIX em Portugal sobre o analfabetismo. Entre a elite letrada portuguesa de então encontram-se algumas vozes singulares, que procuram explicações para os pesados níveis de analfabetismo e de abandono escolar. Alexandre Herculano ou Eça de Queirós são dois desses vultos, que manifestam um certo distanciamento na análise da educação popular e colocam, o que poderemos chamar a *questão do pão* como absolutamente elementar para a pensar. Referimo-nos às condições técnicas e às relações de trabalho da produção agrícola, à pobreza endémica e ao trabalho das crianças<sup>31</sup>. Eça de Queirós, ao analisar a organização do ensino, aponta causas políticas para a sua infecundidade, uma vez que escreve artigos no âmbito de uma campanha política, mas procura a razão da ineficácia noutras esferas. Afirma: “Nas classes pobres - a família é hostil à escola, diz-se. É um erro. A família não nega o filho à escola, requer o filho para o trabalho. A criança aqui é um trabalhador”<sup>32</sup>.

A família camponesa, na maioria constituída por caseiros, que trabalhavam terras alheias pagando rendas elevadas e por jornaleiros, de rendimentos e situação ainda mais precária, utiliza a força de

trabalho dos filhos na lavoura. É o Autor que diz: “num país pobre, numa agricultura quase primitiva e numa indústria quase instintiva, a criança tem quase o trabalho do homem. O filho tem o seu dia tomado como o pai”<sup>33</sup> e enumera as tarefas executadas: “Pequeno, de 7, de 10 anos, conduz os bois, pasta o gado, guia o carro, acarreta, sacha, auxilia, colabora na cultura. Tem a altura de uma enxada, mas a utilidade de um homem. Sai de madrugada, recolhe às trindades, com o seu dia rudemente vivido”<sup>34</sup>. Estes textos, inicialmente publicados n’As Farpas, em Março de 1872, com Ramalho Ortigão, pretendiam estar “ao serviço da revolução”, contribuir para a reforma dos costumes e das mentalidades. Neles Eça afasta-se das explicações de contemporâneos, que atribuíram esta situação a características étnicas, de mentalidade, à relutância do povo à instrução, ou a factos conjunturais, como aos programas desajustados, ao atraso no pagamento dos salários dos professores, ainda que sobre estes se tenha referido de forma acutilante.

Ao focalizar a atenção para as condições objectivas da população rural e das classes laboriosas, Eça assinala os constrangimentos que se levantavam à escolarização de massas e procura abarcar a complexidade da situação, criticando a falta de escolas, de professores e de escolas onde se formar, assim como de uma inspecção eficaz. Propunha como remédio a criação de cursos nocturnos não apenas para adultos, que rapidamente os abandonavam, mas para ambos: crianças e adultos.

A historiografia da educação tem referido os discursos sobre a escolarização popular como uma “construção retórica”<sup>35</sup>, que não tem em conta os factores socioeconómicos e políticos em que se desenvolvia. E, contudo, estas vozes singulares tinham deles consciência e fornecem pistas de interpretação e de pesquisa. Poderíamos questionar, seguindo o próprio Autor e com os dados estatísticos da educação, onde estariam as escolas, os professores, se os pais pudessem de facto enviar os filhos à escola? Se as escolas

construídas eram rapidamente aceites pelos poder local e central? Se o surto industrial, quando se dá, fomenta a escolarização? Podemos circunscrever as causas do analfabetismo ao trabalho rural ou elas atravessam toda a sociedade?

Durante o constitucionalismo monárquico e apesar das várias reformas de que foi alvo o ensino, o poder não criou as condições para um sistema educativo de massas. A rede das escolas elementares era diminuta, mesmo considerando o ensino oficial e particular no seu conjunto<sup>36</sup>.

A baixa frequência e assiduidade escolares são analisadas por Eça<sup>37</sup>:

“Nas famílias trabalhadoras a criança é um braço, é uma parte da tarefa, é um aumento de trabalho, é uma actividade criadora, é um lucro. Mandá-lo à escola, de manhã, de tarde –umas poucas de horas, é diminuir a força laboriosa da família: educar a criança na escola torna-se assim inutilizar um homem na lavoura. Pobres, com uma cultura toda feita a braços, sem poder pagar jornais– a família tira-o à escola, para o dar ao trabalho. É claro. Uma família de lavradores não pode luxuosamente diminuir as suas forças vivas. Não é por a criança saber soletrar que a terra dá o pão, mas é por a criança cavar que os sulcos germinam”.

O escritor ainda lhe acrescenta outro factor –as despesas com a educação: “o aluno pobre só aceita o ensino gratuito– absolutamente: se tem de comprar penas, lápis, lousa, pauta, papel –abandona a escola, como um lugar perdulário.

O professor tem de pagar estes pormenores: de outro modo desertam-lhe a aula: o vazio da sua escola e o fim do seu salário”<sup>38</sup>.

Até aos anos trinta do século XX permanece a baixa frequência e assiduidade, a falta de edifícios, comprovados pelas estatísticas escolares. São passados 60 anos sobre os escritos de Eça de Queirós.

Com a reforma do ensino primário de 1870, aparece legislação<sup>39</sup>, que pretendia atacar alguns destes problemas mas, na prática, os

poderes pouco investiram para a concretizar. É à acção de grupos políticos, como o Partido Republicano, de beneméritos, da vontade colectiva das populações, que se deve algumas das obras mais significativas.

A denúncia desses grupos não se traduziu em pressão eficaz sobre o Estado, para que desencadeasse acções sustentadas financeiramente, capazes de resolver os problemas de base, limitando-se este a apelar para a iniciativa particular, esperando desta uma actuação complementar ou mesmo de substituição. Mais tarde, os republicanos no poder não mostraram mais capacidade de actuação que os seus antecessores. As escolas, instaladas em casas de aluguer ou em edifícios sem condições mínimas de luz e salubridade teriam um ar sujo e triste, que já levava Eça a considerá-las “uma grilheta ao abecedário”, onde o “professor domina pela palmatória, ensina pela rotina, e põe todo o tédio da sua vida no sistema do seu ensino”<sup>40</sup>.

A instrução primária foi um campo à volta do qual se estabeleceu um largo consenso discursivo, cristalizado em expectativas de progresso, partilhado por professores quer das Escolas Normais quer elementares, de republicanos, maçons e monárquicos, quer de alguns monarcas, como foi o caso de Pedro V. Consenso que encobria profundas divergências, mascaradas por uma política de ineficácia social e rotatividade de interesses. Estas vozes singulares fracturam o consenso, não quanto à enunciação do objectivo –a necessidade de educar– mas nas prioridades, no tipo, extensão e qualidade das medidas a realizar. O trabalho, que iniciámos, não nos autoriza afirmações categóricas mas permite antever uma participação significativa, sob diversas formas, da iniciativa particular na construção da escola pública em Portugal. Não só na construção de edifícios escolares mas na criação de um vasto leque de instituições educativas pioneiras, como as de ensino agrícola, na educação de crianças com necessidades específicas (caso de surdos), criação de creches e de asilos escolas, de cantinas escolares. Estas iniciativas

devem ser vistas à luz de projectos sociais diferenciados, ligados a focos de desenvolvimento económico e organizados simbolicamente de diferentes formas, mas tendo por base o mesmo discurso do progresso. Reconhecer este dado é tornar ainda mais clara a importância do papel do Estado como promotor de uma instrução universal, garantia das condições de igualdade de oportunidades de acesso a todos os cidadãos/ãs. A iniciativa particular, da mais filantrópica à mais interesseira, não basta para cumprir a tarefa de prover uma educação para todos. Ela só pode ser olhada como subsídio e pressão sobre o Estado, na exigência do cumprimento do que são as suas funções na organização de uma sociedade moderna, mais igualitária e progressiva. Era, parafraseando Alexandre Herculano, uma forma de instaurar a ordem pública pela doçura da razão, pois seria mais fácil governar cidadãos instruídos do que incultos. Abordar alguns dos autores mais representativos nesta perspectiva pode significar o fio de Ariane, no labirinto de consensos ensurdecedores. É mais uma possibilidade de olhar a Literatura como fonte.

### **2.3. Desvelando a interioridade: o romance de internato<sup>41</sup>**

Foram as necessidades da investigação e a opinião oportuna de dois colegas e amigos que me levaram ao romance de internato<sup>42</sup>. O problema com que me defrontava então era o de penetrar no interior da vida do internato masculino. Iria fazer entrevistas a alguns antigos alunos, director, funcionários, mas tinha a noção das limitações que o entrevistador, em particular uma mulher, teria ao vasculhar alguns temas, como a sexualidade, a relação entre pares, os castigos. Mas como interpretá-las? Como interpretar algumas meias palavras, sorrisos dos depoentes? Collingwood falava da experiência humana comum, a partir da qual podemos compreender o outro do passado. E era essa falta de experiência que eu sentia, pois as vivências da adolescência são tão diferentemente marcadas segundo o género. O

romance de internato, geralmente de carácter autobiográfico, veio preencher essa lacuna, funcionando como um terceiro termo de comparação.

Geralmente de carácter autobiográfico, o romance de internato permite conhecer a experiência do aluno, no que ela se confronta com as regras, o instituído e a vivência dos adultos. E também o que permanece na sombra do que é visto e dito, como existindo apenas para esses. Essa realidade surge muitas vezes a olhos estranhos como fantasia não credível, ainda mais se expressa por crianças ou adolescentes. É um quotidiano que aparece na mutabilidade de espaços e tempos interditos, só visível para os próprios actores e, excepcionalmente, para a estrutura dos adultos, quando os sujeitos são apanhados na quadrícula da disciplina institucional. E nesses casos, não o podemos ignorar, será sempre uma visão mediada e controlada pelo adulto.

O romance de carácter bio ou autobiográfico não está isento desse problema. Derrida fala do testemunho como “um acto presente”<sup>43</sup>, de inscrever, de forma única, insubstituível, um dado instante que a testemunha repete e, por isso é digna de crédito. E ao afirmar isto Derrida procura mostrar a impossibilidade de alguém poder dar testemunho longo tempo depois, mesmo relativamente a si mesmo. Porque o adulto que foi adolescente já o não é mais, o que impossibilita testemunhar por um outro eu, que já não existe. Seria “Testemunho puro enquanto testemunho impossível”<sup>44</sup>. Não partilho desta dissociação psicológica ao nível da identidade do sujeito, que sobreleva a estranheza do eu face a si mesmo. Contudo, esta argumentação teórica tem o mérito de chamar a atenção sobre os limites da narrativa face ao real acontecido e o papel que a linguagem desempenha na construção da memória. No romance de internato, de facto é um adulto que fala da sua experiência de adolescente, e que procura um sentido, não só para esse período mas para o transcurso da vida, que olha a partir do presente. Pode haver uma atribuição de

sentido, que de facto não existiu na época narrada, e um investimento dos personagens e dessa fase da vida com ideais e críticas à sociedade, correspondendo mais ao pensamento adulto do que ao dos jovens.

No caso português, destaca-se no século XX um conjunto significativo de escritores que escreveram romances de internato com carácter autobiográfico. A leitura de alguns deles exerce forte impressão pela descrição de situações, pela análise psicológica, pelo rigor do enquadramento, e também pela crítica, que fazem, das concepções pedagógicas e educativas. Há toda uma intencionalidade na escolha dos títulos, nas personagens, nos termos usados, que nos remetem obviamente para as condições de produção e para a análise da obra literária, a que o historiador não pode ficar indiferente. No caso dos romances de internato, reportando-se a um conhecimento directo dessa realidade, fornecem inúmeras informações na caracterização dos ambientes, na descrição e atribuição de sentido às práticas, que encontramos noutro tipo de relatos e em vestígios materiais. Mas mais do que um inventário de dados para a composição de um cenário, este tipo de romances permite a entrada no mundo da adolescência masculina, na análise das razões dos sujeitos. De facto, apesar do sem número de internatos femininos, ao longo do tempo, os romances, escritos por homens, retratam apenas a condição da adolescência masculina. É toda uma visão de mundos fechados, que através deles se abrem à nossa compreensão. E esta será mais uma das possibilidades da obra literária para a investigação histórica.

## Notas

- <sup>1</sup> Cf. L. Stone (1979): “The Revival of Narrative: reflections on a New Old History”, in *Past and Present*, nº 85, Nov.
- <sup>2</sup> Sandra Jatahy Pesavento (2000): “Fronteiras da ficção. Diálogos da história com a literatura”, in *Revista História das Ideias*, vol. 21. Coimbra, pp. 34-36.
- <sup>3</sup> Frederico J. Calazans Falcon (2000): “História e Representação”, in *Revista de História das Ideias*, vol. 21. Coimbra, Instituto de História e Teoria das Ideias, p. 90.
- <sup>4</sup> Cf. Calazans Falcon, *op. cit.*, p. 99, em particular a referência a Castoriadis, nota 31.
- <sup>5</sup> Carlo Ginzburg (1991): *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa, DIFEL, pp. 200-201.
- <sup>6</sup> *Ibidem*, p. 183, sublinhado nosso.
- <sup>7</sup> O autor enumera essas características, que constituem a seu ver a riqueza da subjectividade do historiador: “le jugement d’importance, – le complexe de schèmes de causalité, – le transfert dans un autre présent imaginé, – la sympathie pour d’autres hommes, pour d’autres valeurs, et finalement cette capacité de rencontrer un ‘autrui de jadis’”. P. Ricoeur (1964): *Histoire et vérité*, 3ª ed. Paris, Seuil, pp. 32-33.
- <sup>8</sup> P. Ricoeur (2000): *Temps et récit, III - Le temps raconté*, 1985, citado por F. J. Calazans Falcon: “História e Representação”, in *Revista de História das Ideias*, vol. 21. Coimbra, Instituto de História e Teoria das Ideias, p. 125. Exemplos de conectores seriam o tempo calendário, a noção de geração, e a de traço.
- <sup>9</sup> Cf. a propósito F. J. Calazans Falcon: *op. cit.*, pp. 87-126.
- <sup>10</sup> *Ibidem*, p. 116.
- <sup>11</sup> *Ibidem*, p. 96.
- <sup>12</sup> J. Topolski (ed.) (1994): *Historiography between Modernism and Postmodernism. Contributions to the methodology of the Historical Research*. Amsterdam-Atlanta, Ed. Rodopi.
- <sup>13</sup> Ginzburg, *op. cit.*, p. 194.
- <sup>14</sup> Henry James: *L’arte del romanzo*, citado por Ginzburg, *op. cit.*, p. 202.
- <sup>15</sup> Lídia Jorge nasceu no Algarve mas ensinou Literatura em Angola e Moçambique do tempo colonial. Conheceu o ambiente da guerra colonial e vai ser dos primeiros escritores portugueses a debruçar-se sobre esse tema, como um murmúrio, “o derradeiro estádio antes do apagamento”, talvez para o anular.
- <sup>16</sup> Antiga designação colonial da cidade hoje Maputo.
- <sup>17</sup> Lídia Jorge (2002): *A Costa dos Murmúrios*, Ed. Público, p. 34.
- <sup>18</sup> António Manuel Ferreira (2004): *Sob o olhar de Minerva: a escola e o ensino na Literatura*. Aveiro, Univ. Aveiro.
- <sup>19</sup> João Amado (2002): *O universo dos brinquedos populares*. Coimbra, Quarteto. *Idem*, “A investigação e a memória literária dos brinquedos populares”, in PESSOA, Rodrigo e AMADO (org.): *Crianças de hoje e de ontem no quotidiano de Conímbriga* (pp. 52-57). Instituto Português dos Museus - Museu Monográfico de Conímbriga.

- 20 Rogério Fernandes (2004): “Notas em torno de retratos de criança”, in FELGUEIRAS, M. L.; MENEZES, M. Cristina (orgs.): *Rogério Fernandes. Questionar a Sociedade, interrogar a História, (re)pensar a Educação*. Porto, Afrontamento/FPCEUP, pp. 435-444.
- 21 João Amado (1999): *Aquilino Ribeiro e os Jogos Tradicionais*. Cadernos Aquilinos, nº 10.
- 22 Ginzburg, *op. cit.*, p. 199.
- 23 Lúcia Jorge, *op. cit.*, p. 33.
- 24 *Idem*, p. 34.
- 25 *Idem*, p. 71.
- 26 *Idem*, p. 35.
- 27 Jörn Rüsen (1987): “Reflexões sobre os fundamentos e mudança de paradigma na ciência histórica Alemã-ocidental”, in NEVES, Abílio Afonso Baeta; GERTZ, René E. (coord.): *A nova historiografia alemã*. Rio Grande do Sul, Univ. Federal RGS/Instituto Goeth, p. 33.
- 28 *Ibidem*, p. 36.
- 29 Refiro-me em particular a uma exposição sobre o ensino secundário em Glasgow, que representava a figura do director, do auxiliar de educação, do aluno, numa escola durante a 2ª Guerra Mundial. Esta é uma técnica muito usada em várias exposições, com muita aceitação por parte do público visitante.
- 30 Jörn Rüsen, *op. cit.*, p. 37.
- 31 Cf. a propósito Margarida Louro Felgueiras: “Depois do pão a educação”. *Expectativas sociais e promoção da escolaridade básica na passagem do século XIX para o XX em Portugal, no preto*.
- 32 Eça de Queirós; Ramalho Ortigão (2004): *As Farpas - Crónica mensal da política, das letras e dos costumes* [1872]. Cord. de Maria Filomena Mónica, 2.ª ed. Cascais, Pincipia, Publicações Universitárias e Científicas. Cf. ainda Eça de Queirós (2000): *Uma Campanha Alegre*. Lisboa, Livros do Brasil, p. 315, onde há uma referência directa ao campo e não às classes pobres.
- 33 *Idem*, p. 404.
- 34 *Ibidem*, p. 404.
- 35 Cf. Rogério Fernandes (1998): “Génese e Consolidação do Sistema Educativo Nacional (1820-1910)”, in *Revista de Educação*, vol. VII, nº 1; Helena Costa Araújo (1996): “Precocidade e ‘retórica’ na construção da escola de massas em Portugal”, in *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 5, 161-174.
- 36 Cf. para o séc. XVIII Áurea Adão (1997): *Estado Absoluto e Ensino das Primeiras Letras. As Escolas Régias (1772-1794)*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. Para o início do séc. XIX ver Rogério Fernandes (1994): *Os Caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras*. Porto, Porto Editora e ainda António Nóvoa (1987): *Les Temps des Professeurs*. Lisboa, I.N.I.C., vol. I e II; Maria Isabel Baptista (1999): *A Escola Transmontana. Tempos, Modos e Ritmos de Desenvolvimento. 1759-1835*. Bragança.
- 37 Eça de Queirós; Ramalho Ortigão (2004): *As Farpas - Crónica mensal da política, das letras e dos costumes* [1872]. Cord. de Maria Filomena Mónica, 2.ª ed. Cascais, Pincipia, Publicações Universitárias e Científicas, p. 404.

- <sup>38</sup> *Ibidem*, p. 406.
- <sup>39</sup> A. Caldeira Cabral (1981): “Acção Social Escolar”, in SILVA, Manuela e TAMEN, Maria Isabel (coord.): *Sistema de ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 447-448 e o Decreto-Lei n° 38 968, de 27 de Outubro de 1952 (Plano de Educação Popular). A legislação de 1894, 1897 e 1901 determinava a criação de “caixas económicas escolares”, nas escolas primárias, para “facilitar a frequência escolar às crianças pobres, fornecendo-lhes alimentação, calçado, vestuário, livros e outros objectos escolares”.
- <sup>40</sup> *Idem*, p. 407.
- <sup>41</sup> Retomarei nesta parte alguns excertos de um nosso trabalho já publicado. M. L. Felgueiras (2004): “O internato em algumas obras literárias portuguesas dos anos 40”, in FILHO, Luciano Mendes Faria (org.): *A Infância e sua educação. Materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte, Autêntica, pp. 213-226.
- <sup>42</sup> Devo a Luciano Faria Filho a sugestão de leitura do *Ateneu*, de Raúl Pompeia e a João Amado, a leitura de *Uma luz ao longe*, de Aquilino Ribeiro. Isto marcou o começo da minha incursão pela Literatura, com preocupação historiográfica.
- <sup>43</sup> Jacques Derrida (2004): *Morada*. Viseu, Edições Vendaval, pp. 35-38.
- <sup>44</sup> J. Derrida, *op. cit.*, p. 110.

## Referencias bibliográficas

### Obras Literárias

- JORGE, Lúcia (2002): *A Costa dos Murmúrios*. Ed. Público.
- ORTIGÃO, R. (1992): *As Farpas VIII. O País e a sociedade portuguesa. Os nossos filhos: instrução pública* (Edição integral). Lisboa, Clássica Editora [Escritos do período de 1871/1876].
- — — (1993): *Últimas Farpas, 1911-1914*. Lisboa, Clássica Editora.
- POMPEIA, Raul (s. d.): *Ateneu*, romance precedido de um ensaio por Mário de Andrade. Lisboa, Livros do Brasil.
- QUEIRÓS, Eça de (2000): *Uma Campanha Alegre*. Lisboa, Livros do Brasil.
- QUEIRÓS, Eça de; ORTIGÃO, Ramalho (2004): *As Farpas - Crónica mensal da política, das letras e dos costumes, 1872*. Cord. de Maria Filomena Mónica, 2.ª ed., Cascais, Pincipia, Publicações Universitárias e Científicas.
- RIBEIRO, Aquilino (1991): *Uma luz ao longe*. Lisboa, Dom Quixote.

### Bibliografia Geral

- ADÃO, Áurea (1997): *Estado Absoluto e Ensino das Primeiras Letras. As Escolas Régias (1772-1794)*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- AMADO, João: "A investigação e a memória literária dos brinquedos populares", in PESSOA, Rodrigo e AMADO (org.): *Crianças de hoje e de ontem no quotidiano de Conímbriga*. Instituto Português dos Museus - Museu Monográfico de Conímbriga.
- — — (1999): *Aquilino Ribeiro e os Jogos Tradicionais*. Cadernos Aquilinos, nº 10.
- — — (2002): *O universo dos brinquedos populares*. Coimbra, Quarteto.
- ARAÚJO, Helena Costa (1996): "Precocidade e 'retórica' na construção da escola de massas em Portugal", in *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 5, 161-174.
- BAPTISTA, Maria Isabel (1999): *A Escola Transmontana. Tempos, Modos e Ritmos de Desenvolvimento. 1759-1835*. Bragança.
- CALAZANS FALCON, Frederico J. (2000): "História e Representação", in *Revista de História das Ideias*, vol. 21. Coimbra, Instituto de História e Teoria das Ideias.
- CALDEIRA CABRAL, A.: "Acção Social Escolar", in SILVA, Manuela e TAMEN: *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- DERRIDA, Jacques (2004): *Morada*. Viseu, Edições Vendaval.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro: "Depois do pão a educação. Expectativas sociais e promoção da escolaridade básica na passagem do século XIX para o XX em Portugal", in FERREIRA, António Gomes (org.); Coimbra: GRUTHIMEL/ CEIS 20 - Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX [No prelo].
- — — (2004): "O internato em algumas obras literárias portuguesas dos anos 40", in FILHO, Luciano Mendes Faria (org.): *A Infância e sua educação. Materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte, Autêntica.

- FERNANDES, Rogério (1994): *Os Caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras*. Porto, Porto Editora.
- — — (1998): “Génesis e Consolidação do Sistema Educativo Nacional (1820-1910)”, in *Revista de Educação*, vol. VII, nº 1.
- — — (2004): “Notas em torno de retratos de criança”, in FELGUEIRAS, M. L.; MENEZES, M. Cristina (orgs.): *Rogério Fernandes. Questionar a Sociedade, interrogar a História, (re)pensar a Educação*. Porto, Afrontamento/FPCEUP.
- FERREIRA, António Manuel (2004): *Sob o olhar de Minerva: a escola e o ensino na Literatura*. Aveiro, Univ. Aveiro.
- GINZBURG, Carlo (1991): *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa, DIFEL.
- NÓVOA, António (1987): *Les Temps des Professeurs*. Lisboa, I.N.I.C., vol. I e II.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy (2000): “Fronteiras da ficção. Diálogos da história com a literatura”, in *Revista História das Ideias*, vol. 21, Coimbra.
- PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIOANAL: *Decreto-Lei nº 38 968*, de 27 de Outubro de 1952 [Plano de Educação Popular].
- REVISTA HISTÓRIA DAS IDEIAS*, vol. 21, Coimbra, Instituto de História e Teoria das Ideias, 2000.
- RICOEUR, P. (1964): *Histoire et vérité*, 3ª ed., Paris, Seuil.
- RÜSEN, Jörn (1987): “Reflexões sobre os fundamentos e mudança de paradigma na ciência histórica Alemã-ocidental”, in NEVES, Abílio Afonso Baeta; GERTZ, René E. (coord.): *A nova historiografia alemã*. Rio Grande do Sul, Univ. Federal RGS/Instituto Goeth.
- SILVA, Manuela; TAMEN, Maria Isabel (coord.) (1981): *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- STONE, L. (1979): “The Revival of Narrative: reflections on a New Old History”, in *Past and Present*, nº 85, Nov.
- TOPOLSKI, J. (ed.) (1994): *Historiography between Modernism and Postmodernism. Contributions to the methodology of the Historical Research*. Amsterdam-Atlanta, Ed. Rodopi.

## LITERATURA ORAL Y ECOLOGÍA DE LO IMAGINARIO

Gabriel Janer Manila

*Universidad de les Illes Balears*

C'est oublier l'immense domaine de la littérature de voie orale qui, pendant des siècles, et malgré tout parvenu à satisfaire les besoins d'art, d'éducation et de rêve d'une enfance qui dans sa grande majorité ne savait pas lire ou n'était pas destinée à apprendre à lire.

Marc SORIANO

"L'enfance de l'art".

*La Revue des livres pour enfants,*

n° 107-108. París, 1986

Las palabras que decimos, y aquellas que utilizamos para crear realidades de ficción, tanto si llegan hasta nosotros desde la noche de los tiempos como si se han desprendido de la actualidad más próxima, si han surgido en un barrio periférico de nuestras grandes ciudades, en un pueblo perdido entre montañas o en una ribera lejana del océano, en otra cultura, contienen un pozo de sabiduría acumulada y constituyen nuestra gran experiencia cultural. Con el aprendizaje de las palabras abandonamos la naturaleza e ingresamos en el universo de la cultura. Marguerite Yourcenar lo escribió de manera hermosa: "Tu cuerpo se compone de tres cuartas partes de agua, más una pequeña cantidad de minerales terrestres, un puñadito. Y esa gran llama dentro de ti cuya

naturaleza no conoces. Y en tus pulmones, apresado una y otra vez en el interior de tu caja torácica, el aire, ese apuesto extranjero sin el cual no puedes vivir”<sup>1</sup>. Cuando ese conjunto de elementos –agua, tierra, aire y fuego– empieza a vivir, el ser humano busca la provisión del lenguaje: esta estructura virtual que ya llevamos dentro y que sólo el juego –la imaginación aplicada al embrujo del significado– puede ser capaz de poner en activo. El juego es el gran mediador entre la naturaleza y la cultura: el puente que une nuestros balbuceos prelingüísticos con la ribera de nuestros aprendizajes lingüísticos. En aquellos tiempos de balbuceo y breves eclosiones lingüísticas, el tono de una voz que presentimos cerca, su inflexión, su ritmo, su música nos aportan, cuando apenas tenemos cierto “oído” para esa música rara, algunas emociones fundamentales: cierta sensación de bienestar, alegría, sorpresa, un poco de miedo<sup>2</sup>. Pronto va a saber que el juego es representación e irrealidad, que este juego va a posibilitar la experimentación de realidades que jamás existieron y va a contribuir en el proceso de formación de la experiencia humana. Y porque es ante todo representación, el niño sabe muy bien que está a salvo de la realidad verbal que oye contar. Ese misterio que suena en la voz del que narra, o canta, o recita retahílas de versos. Cabe preguntarse de qué manera se establece el territorio de la ficción. En términos cognitivos podríamos decir: de qué manera aparece la competencia ficcional. Quienes han estudiado el desarrollo afectivo y cognitivo del niño saben que la ficción nace como un espacio de juego: en esta porción tan particular de la realidad donde las leyes de la realidad están suspendidas. El aprendizaje de esta competencia requiere el aprendizaje de un conjunto de actitudes de gran complejidad. Pero es una conquista específicamente humana que hallamos en todas las colectividades<sup>3</sup>. Hoy sabemos que el ser humano es un infatigable productor de ficciones destinadas a ir más allá de la vida real. Ficciones conducidas a través del arte, la literatura, el juego, la fiesta... Que por medio de la ficción podemos recomponer y ordenar el mundo,

pero también podemos invertirlo con el fin de reinventar la condición humana. Sombras que nos fascinan y encantan: Narciso se ahoga al querer abrazar su reflejo. Li Po sufre la misma suerte al querer atrapar con sus manos el reflejo de la luna en el agua del lago. Puede que estos relatos sirvieran de modelo cognitivo a los seres humanos cuando trataban de crear los primeros dispositivos de representación visual. J. Bruner ha escrito que las historias que contamos no son en exclusiva productos del lenguaje, admirables por su generativismo: su capacidad de producir múltiples versiones de una misma situación. El hecho mismo de narrar es fundamental para la interacción social. “Raconter des histoires –dice– est intimement lié, pour ne pas dire constitutif de la vie culturelle”<sup>4</sup>. También, el relato literario subjuntiviza la realidad: nos refiere aquello que es, pero también lo que podría o debería ser. Un universo subjuntivizado es excitante porque nos permite explorar universos posibles que nos atraen y perturban. Estos mundos posibles en cuanto estructuran la materia de que están hechos los sueños y la ordenan puede que sean subversivos. “Es la mediación de lo imaginario –escribe G. Steiner–, de lo inverificable (lo poético), son las posibilidades de la ficción (mentira) y los saltos sintácticos hacia mañanas sin fin lo que ha convertido a hombres y mujeres, a mujeres y hombres, en charlatanes, en murmuradores, en poetas, en metafísicos, en planificadores, en profetas y en rebeldes ante la muerte”<sup>5</sup>. Una de las diferencias que desde el origen distinguen a los seres humanos de los otros primates es la capacidad de asimilar y entender las intenciones y los estados mentales del otro: el ser humano tendría una aptitud dirigida a la intersubjetividad, necesaria para orientarnos hacia la vida colectiva. Bruner duda “que cette vie collective eût été possible sans cette aptitude proprement humaine à organiser et transmettre notre expérience sous une forme narrative”<sup>6</sup>. Y añade que esta competencia depende de la existencia de un fondo común de mitos, relatos populares, romances, poemas.

Hija de la imaginación y la memoria, ese mundo indefinible que hemos dado en llamar literatura puede ser un viejo mito que, después de recorrer todos los laberintos llegó hasta nosotros cubierto con ropas de ahora. Pienso –sólo a modo de ejemplo– en James Dean, el pequeño príncipe de Hollywood, muerto a los 24 años en accidente de tráfico y que me hace pensar en Orfeo, en su trágico destino, nacido de la soledad, de la impaciencia, de la energía que contiene su desesperación. Pienso en Maria Callas. Se ha dicho de ella que poseía la voz más bella del mundo; pero una belleza frágil. Passolini le hizo representar su propio drama: Medea, atormentada, hermosa, grande. Son materiales de ficción que estuvieron siempre en el imaginario colectivo, que se infiltran en los pliegues del tiempo y reaparecen de nuevo bajo múltiples formas. Puede ser, también, una canción antigua: un romance, una nana, un canto de trabajo, una retahila de disparates y absurdos, una balada de amor, un juego de palabras, un trabalenguas. Puede ser uno de aquellos viejos cuentos que se contaron al calor de la lumbre, junto al fuego, con la complicidad del fuego, del misterio que se desprende de las llamas, en la esquina de una plaza pública en día de mercado, o bajo el pórtico de una iglesia. Puede ser una antigua leyenda épica: la historia de un gran héroe fundador de pueblos y ciudades, el relato de la vida del santo patrón, que ahuyenta las pestes, la historia que funda un espacio misterioso o establece un culto. Puede ser un rumor moderno, una leyenda urbana en la que se proyectan viejos temores que los hombres arrastran desde la noche oscura. Historias que se dan o se dieron por ciertas, relatos de aventuras, crónicas de terror, historias o narraciones de vida.

Estos materiales que configuran el espacio de la literatura oral –un espacio cuyos límites son afortunadamente imprecisos– constituyen el patrimonio inmaterial de los pueblos. Y son estos materiales precisamente los más maltratados y fragilizados por la globalización. El patrimonio inmaterial de un país, todo este conjunto de textos orales –de etnotextos– define en gran parte su identidad cultural y, sea grande

o pequeño, este patrimonio debe tener significación y sentido para cada nueva generación. Por su vulnerabilidad, este bagaje inmaterial de memoria debería convertirse en un objetivo de conocimiento. Pero sobre todo, debemos tener en cuenta su capacidad energética, en el sentido en que favorece la creatividad humana y contribuye a la configuración de nuestro imaginario. En qué se convertiría Marràqueix, inmovilizada en la conservación museística de sus murallas, mezquitas y palacios, si la plaza Xemàa el Fna dejase de ser esta encrucijada de culturas vivas, pobladas de música y clamores, llena de color y saturada de perfumes llegados de mundos diversos, que tenemos la suerte de conocer<sup>77</sup>. Marràqueix era la ciudad donde las leyendas negras y blancas se cruzaban –ha dicho la escritora marroquí Fátima Mernissi–, los lenguajes se mezclaban y las religiones se encontraban con el silencio inmutable de las arenas en constante movimiento. Tierra inacabada hasta la perfección, naturaleza en estado bruto, el Sahara. Sabemos que un día fue el mar.

Numerosos textos medievales, tanto poéticos como narrativos –ha dicho Juan Goytisolo– fueron escritos para ser recitados y, para leerlos adecuadamente, requieren que se tome en consideración su dimensión auditiva y paralingüística. Muy significativamente, el sector más innovador y revulsivo de la narrativa del siglo XX –Joyce, Céline, Arno Schmidt, Carlo Emilio Gadda, Guimarães Rosa, Gabriel García Márquez...– entronca con algunos elementos básicos de la tradición oral: las novelas de estos autores sugieren a menudo la lectura en voz alta, el encuentro con una galería de voces que tratamos de recuperar o de imaginar mientras leemos. De este modo, leer se convierte en el redescubrimiento de algunas voces que manteníamos calladas en algún oscuro rincón de la memoria<sup>8</sup>. De esta manera, la presencia simultánea del autor que lee en voz alta o del recitador y del público concede a los textos una dimensión inédita, como en los tiempos de Chaucer, Bocaccio, Juan Ruíz o Ibn Zayid. Una continuidad soterrada crea vías de enlace entre la edad media y las vanguardias literarias de nuestro tiempo.

Goytisoló ha descrito de forma muy hermosa la experiencia de la narración oral en la plaza de Xemàa el Fna y ha explicado las tradiciones que allí convergen; entre ellas, la bereber en sus dos lenguas: el *tamazigh*, mayoritaria, y el *susi*, de la región de Agadir, y la subsahariana, con lo que ésta supone de presencia de tradiciones llegadas de más allá del desierto: “El narrador se dirige directamente al círculo de espectadores y cuenta con su complicidad. El texto que recita o improvisa funciona como una partitura y concede al intérprete un amplio margen de libertad. Los cambios de voz y de ritmos de declamación, de expresiones del rostro y de movimientos corporales juegan un papel primordial”<sup>9</sup>. Y provoca en la imaginación del receptor las imágenes que la musicalidad de las palabras y de las frases estimula. Como si se tratara de crear una melodía con sus contrapuntos, los juegos de sonidos, las disonancias. De proyectar en la música de las palabras el eco de su significado.

El aumento de tráfico, la degradación ambiental y, sobre todo, algunos proyectos inmobiliarios, si se llevan a término, desfigurarán para siempre el entorno de Xemàa el Fna. Todo esto es suficientemente grave para llevar a cabo una movilización internacional en defensa de este patrimonio oral e inmaterial en peligro. Se trata del único lugar del mundo donde cada día del año, músicos, narradores, bailarines, juglares y bardos actúan ante una enorme cantidad de gente que se renueva de manera continua. La Plaza nos ofrece un espectáculo permanente en el cual se desdibuja la distinción entre actores y espectadores: cualquiera puede ser uno u otro si lo desea. Ante el rodillo de unos medios informativos que empobrecen nuestras vidas, Xemàa el Fna opone el ejemplo del espacio público que invita a la sociabilidad gracias al humor, la tolerancia y la diversidad creada por sus poetas y sus contadores de cuentos<sup>10</sup>.

Todas estas voces, en calidad de emanación del cuerpo, son un motor esencial de aquella energía colectiva. Alimentaron durante siglos la imaginación de las gentes, también, como refiere Marc

Soriano, la de aquellos niños cuyo destino no era aprender a leer. En *L'invention de la littérature*, Florence Dupont<sup>11</sup> ha subrayado la vitalidad de la producción literaria oral y ha opuesto la cultura viva de los griegos y romanos, la que se vincula al banquete y acerca los hombres a los dioses mediante los placeres del cuerpo, de la danza y el vino, del canto, de los juegos verbales y el sexo, a la cultura “fría”, monumental, de las bibliotecas. No pretendo enfrentar la literatura oral y su diversidad de formas a la palabra escrita. Si hoy hacemos recaer nuestra atención en aquello que hemos convenido en llamar comunicación literaria oral, lejos de oponer dos formas de expresión humana, es para enfatizar o insistir en su complementariedad. Y hay que advertir que la oposición entre oralidad y escritura no es en absoluto radical<sup>12</sup>. Ruth Finnegan ha insistido en los límites inciertos que las separan: “... no hay una línea de demarcación clara entre la literatura oral y la escrita, y cuando nos proponemos diferenciarlas –como sucede a menudo–, aparece con claridad que hay encabalgamientos bien visibles”<sup>13</sup>. No son, oralidad y escritura, dos realidades que se excluyen, sino que conviven en las sociedades modernas y en continúa interrelación. Una literatura que llega hasta nosotros mediante una voz –es una voz que, en su calidad de emanación del cuerpo al que representa, se vuelve motor esencial de las energías que subyacen en la colectividad<sup>14</sup>–, o a través de aquel mundo de voces que resuena en nuestra imaginación cada vez que nos acercamos a un libro y emprendemos su lectura. “No concibo la creación a partir de cero –afirmaba Manuel Rivas en la presentación de *El lápiz del carpintero*–, me gusta sentir como si estuviera escuchando lo que alguien me relata. Esta novela pertenece a una memoria coral, es como si estuviera escrita a muchas manos”<sup>15</sup>. La literatura oral es en primer lugar un vehículo de emociones inmediatas, abierta a una multiplicidad de matices que se perfilan al ritmo de una voz. En el principio era la palabra. Y percibir aquellas emociones es dar hospitalidad a aquella voz. La hospitalidad que acoge la palabra

imprevista, jamás oída, balbuciente, que viene del otro. Esta manera de escuchar debe ser a la vez activa y desnuda<sup>16</sup>. Esta palabra que viene de lejos –que fue en el principio– inicia a los niños en el ritmo, en el lenguaje simbólico, en el ejercicio de la memoria; despierta la sensibilidad, conduce a la imaginación. Y configura nuestras primeras experiencias literarias. Posibilita nuestro acceso a la ficción, nos entrena en la percepción de otros mundos posibles, en la ruptura del orden conocido, nos incita a entrar en el bosque, a suspender por un instante nuestra incredulidad, y a estar dispuestos a retomar aquel tiempo en que también los animales eran capaces de hablar.

A lo largo del siglo XX, antropólogos, psicólogos y lingüistas demostraron que el ser humano no posee al nacer la posibilidad de hacer uso de las palabras; pero la adquiere por la experiencia, mediante su relación con el entorno. En los primeros años de la vida de un niño, el aprendizaje de la palabra pasa por la necesidad de nombrar las cosas que desea obtener. La expresión oral se convierte en la primera forma de la actividad discursiva. En la escuela, la palabra y la capacidad de escuchar están en el centro de algunos aprendizajes cognitivos: ésta es la razón por la cual el fracaso escolar es a menudo imputable a las dificultades de lenguaje no superadas, a una expresión oral deficiente. El niño que tiene dificultades para hablar correctamente corre el riesgo de no adquirir de forma adecuada el dominio del escrito y, a la vez, ser incapaz de activar ciertas operaciones mentales. Las carencias de un lenguaje oral correcto afectan a su maduración intelectual y a la capacidad de comprender cualquier materia; puesto que el dominio del lenguaje oral es una competencia transversal necesaria para la adquisición de otros saberes. A esto se añade el hecho de que las operaciones cognitivas más frecuentes se efectúan de manera espontánea, y a la vez decisiva, en la comunicación oral. Tomar la palabra en público es un acto que requiere diversas competencias: es necesario ser capaz de escoger las palabras, de ordenarlas en una sintaxis coherente, de definir un determinado nivel lingüístico, de

saber manejar diversas formas discursivas. Toda situación de interlocución implica igualmente fenómenos sutiles de adaptación del discurso, de regulación de la palabra, de reactivación de nuestros propósitos. Hablando con los demás, escuchando los argumentos y tomando en cuenta la personalidad y las ideas de nuestro interlocutor, y tratando de convencerle, es como adquirimos nuestras primeras competencias retóricas y argumentativas. Enseñar a expresarse oralmente es también invitar al alumno a tomar conciencia de su cuerpo, a comprender los mecanismos fisiológicos sin los cuales la transformación del aire en sonido –y, además, en sonido significativo– es imposible, a dominar el timbre, la altura y la intensidad de la voz<sup>17</sup>.

Sería apasionante conocer cómo de las restantes habilidades de la inteligencia pudo emerger la palabra. Surgía de una inteligencia muda, de aquellas habilidades que, a su vez, perfecciona y amplía. La pregunta es: ¿Con qué herramientas prelingüísticas aquella inteligencia muda pudo superarse a sí misma? “Visto ahora en sus resultados –escribe J. A. Marina–, en esa gigantesca y maravillosa estructura, y en esa polimorfa y eficacísima habilidad, la invención del lenguaje resulta una hazaña inexplicable. En poco más de tres años, un niño aprende lo que debió de costar a la especie humana decenas de miles de años conseguir”<sup>18</sup>.

El estudio de la palabra desde la perspectiva antropológica nos lleva al análisis de la comunicación interpersonal. Desde este enfoque, me interesa la palabra en cuanto está socialmente situada. Contar un cuento, proponer una adivinanza, enunciar un proverbio es una práctica social y, a la vez, un acto lingüístico. Esto implica estudiarla a través de las relaciones que el hombre establece con su entorno y su cultura a través de sus manifestaciones lingüísticas. Ponemos el acento en la forma que adopta un discurso en el acto de comunicación<sup>19</sup>. Al emprender el estudio de la oralidad en situación interlocutiva, encontramos el apoyo a nuestra orientación entre los trabajos recientes referidos a la literatura oral y a la antropología lingüística, que han

demostrado el carácter dialógico de los usos del lenguaje, sea cual sea su forma: oral o escrita. Por su parte, la etnografía conversacional ha subrayado el carácter interaccional de los usos lingüísticos. Estos estudios han demostrado que la oralidad no es exclusiva de cierto tipo de sociedad, o de ciertos tipos de contextos sociales, sino que participa bajo formas distintas en toda actividad lingüística. Pero la antropología ha dado un paso más al plantearse el estudio de los “usos sociales” de las figuras retóricas y del repertorio de recursos literarios con que la imaginación humana se ha configurado. Un viejo texto se hace definitivamente moderno cada vez que vuelve a ser repetido. Y es siempre una prueba de la vitalidad del idioma, de su secreta energía.

*La ficción viaja a través de la voz;* pero en este viaje la voz se deja acompañar por otros recursos: la entonación, la gestualidad, la personalidad del locutor y, también, por el sol, y el paisaje, y la calidad del aire del día o del instante irrepetible en que se produce la comunicación<sup>20</sup>. Nuestros actos son siempre irrepetibles, por eso nunca vas a bañarte dos veces en el mismo río, ni en un mismo relato, ni en aquellos versos que aprendiste a recitar de niño y que te han acompañado durante toda tu vida. Cuando tú tomas la palabra, enunciado y enunciación no pueden separarse y en esto se funda el ritual de la comunicación literaria oral, en su belleza instantánea y efímera. Se trata de una voz que se erotiza. Paul Zumthor ha descrito esta experiencia con la palabra “performance”: una actividad compleja por medio de la cual un contenido poético es simultáneamente percibido en un espacio y un tiempo irrepetibles. Pero esa voz debe surgir del silencio. Existen demasiados ruidos a los que no podemos controlar. Nos hemos acostumbrado a vivir entre máquinas, a levantar la voz para que nos oigan. Gritamos, y se nos atrofia el oído, incapaces de percibir las sutilezas de la palabra, el valor del silencio, los registros con que se produce cada intensidad. Los anacoretas del desierto leían el pensamiento de Dios en los silencios de la creación. La entonación que ponemos en la lectura de un texto literario en voz alta es al mismo

tiempo melodía y ritmo, y esa música interna del texto no siempre la descubre el lector silencioso. André Gide recomendaba a los lectores de Proust que no hicieran juicio alguno sobre la novela hasta después de haberla leído en voz alta.

Es evidente que en las sociedades contemporáneas que hemos convenido en llamar occidentales, la oralidad no se da de una forma pura. Ha sido Walter Ong<sup>21</sup> quien ha definido los cambios culturales que, con la presencia de la escritura, se producen en una colectividad humana. Cambios que atañen al papel de la palabra y del conocimiento en el seno de aquella comunidad. Ong distingue la oralidad primaria de la oralidad secundaria. No es lo mismo el uso de la palabra en una sociedad sin escritura que la palabra oral que se desprende de una cultura con una fuerte presencia de la palabra escrita. En nuestra sociedad de hoy difícilmente se puede vivir al margen de lo escrito, omnipresente en la vida urbana. Vivimos en una sociedad fuertemente marcada por la escritura en la que la palabra funciona condicionada por la letra impresa. Y no sólo por la letra impresa. También, condicionada por la imagen y los múltiples lenguajes de nuestro tiempo<sup>22</sup>. La palabra de hoy, lejos de los tiempos en que se narraban viejas historias bajo los soportales de las plazas y se cantaban romances en la esquina de una calle, nos llega determinada por la cultura de masas y sus efectos. A menudo, se opone el universo de la palabra oral a lo que podríamos llamar la tiranía de la trivialidad, del egoísmo, de la rutina y la indiferencia. Vuelve a levantarse la voz dispuesta a diseñar un nuevo humanismo, a contribuir a la creación de una conciencia crítica capaz de construir una nueva tierra.

No es difícil entender hasta qué punto la comunicación oral –en las sociedades de oralidad primaria– y, especialmente el discurso poético, fue una estrategia cultural que pudo contribuir a la configuración de ciertas capacidades intelectuales, a la estructuración del pensamiento y a la organización de la mente. Así lo ha visto Eric A. Havelock que analiza la función de la poesía épica en la cultura

griega con la intención de explicar las estructuras mentales psicológicas y lingüísticas de la sociedad micénica. En la cultura griega de la época arcaica, el canto épico contenía la sabiduría de la tradición y el cantor transmitía mediante el relato el patrimonio cultural, jurídico y religioso del pueblo; comunicaba también los modelos acústicos, la técnica del eco como expediente mnemónico... Dice Havelock que en la edad clásica el genio específico de los griegos era de naturaleza rítmica. Aquello que nosotros llamamos el sentido griego de la belleza, en arquitectura, en escultura, en pintura, en poesía, fue sobre todo el sentido de la proporción fluida y elástica. Esta facultad fue llevada por los griegos a la perfección a través de un ejercicio insólito e intenso en el campo de los ritmos acústicos, verbales, musicales, durante los siglos oscuros. Era la difusa autoridad de la palabra impuesta por la exigencia de la memoria cultural que hizo surgir entre los griegos la maestría en otros tipos de ritmos. Aquella presunta desventaja en la conquista de la civilización, el analfabetismo, resultó ser su principal ventaja<sup>23</sup>. En un sentido muy parecido se ha expresado el profesor Sebastià Serrano. Es necesario, viene a decir, fijarnos en el lenguaje poético en función de la necesidad de nuestra especie de resolver algunos problemas fundamentales para la supervivencia, como el de la conservación de la información y el de control de una ansiedad que crecía proporcionalmente a la información recogida. Las formas poéticas, y los mitos, y los rituales religiosos habían sido las grandes creaciones simbólicas y lingüísticas que, a lo largo del período de la cultura oral, habían emergido como estrategias adaptativas de extraordinaria eficacia. Sin ninguna duda, podemos afirmar que, para una comunidad, invertir en poeticidad era hacer una excelente inversión y aquellas que así lo hicieron fueron las que tuvieron más capacidad de sobrevivir. De hecho, la poeticidad podría funcionar perfectamente como mecanismo de selección entre las culturas<sup>24</sup>. Y una buena muestra de este fenómeno la constituyen los múltiples refranes y retahilas de versos sometidos a las leyes del ritmo

que formaron el repertorio comunicativo de las comunidades orales y que todo el mundo escuchaba y repetía con la intención de que les quedaran grabados en la memoria. Eran una fórmula mnemotécnica de extraordinaria eficacia, un envoltorio frágil pero extraordinario para el pensamiento. Y he aquí que las necesidades mnemotécnicas llegaron a condicionar el esqueleto mismo de la lengua y su sintaxis. Aquellas formas de expresión oral tendieron a ser intesamente rítmicas porque el ritmo facilitaba su memorización. Y ya sabéis que sin memoria no se puede pensar, porque no puede unirse lo anterior a lo posterior, el pasado con lo que aún no ha llegado. La memoria es, en cierta manera, sinónimo de cultura, porque favorece la posibilidad de hacer surgir en el momento oportuno ciertas referencias imprescindibles. Y hay quien afirma que nos acordamos más de aquello que aprendimos si implicamos en el aprendizaje una cierta emoción. Hassane Kouyaté, un narrador mandingo, un griot de la 35 generación de narradores, hijo del legendario Batrou Sékou Kouyaté, conocido en Europa por su colaboración con el director escénico Peter Brook, ha dicho que el hecho de ser contador de cuentos e historias orales ha desarrollado en él una extraordinaria memoria afectiva y asociativa. Para comprender y recordar un cuento –ha destacado–, es necesario escuchar con el corazón, con la piel, con la nariz, con la boca y los ojos; sólo después vendrá el oído. Afirma que únicamente retiene las historias que le commueven. Y añade: Son ellas que me escogen a mi. Pero una historia también puede perderse durante cinco o seis años en mi vientre y reaparecer de forma inesperada<sup>25</sup>. Pienso que existe una poética de la oralidad: la prosa rítmica con que Shéhérezade contaba sus cuentos –una prosa hecha de entonaciones, de silencios, de gestualidad– no es extraña al cambio de actitud del rey Shahriyar, profundamente decepcionado y resentido contra el amor. Las historias que escucha todas las noches poseen un poder benéfico: la capacidad de transformar el resentimiento que llevaba incrustado en el corazón en amor a la vida. Durante mil y una noches, casi tres años, el rey aprende

a enamorarse de nuevo, a transformar su odio en amor ferviente, a creer en el otro. Antes dije que los ritmos verbales de la poesía épica determinaron los esquemas del arte clásico. Los griegos, que habían descubierto el poder persuasivo de la música y del canto, trataron de relatarlo en el mito de Orfeo: Eurídice había muerto de una mordedura de serpiente y Orfeo no hallaba consuelo, porque nada le confortaba de la ausencia de su amada. Acudió al reino de las sombras y consiguió del rey de las tinieblas que la dejara salir, con la condición de que no la mirara durante el camino de retorno. La inquietud de Orfeo le hizo volver la cabeza y Eurídice se desvaneció para siempre. La música y el canto de Orfeo enternecía las fieras y las encinas acudían a escuchar su canto. (Permitidme que evoque una representación de *Orfeo et Euridice* de Christoph W. Gluck a la que asistí en el teatro de la ópera de Berlín, una noche de otoño de 1989, pocos días después de la apertura del muro. La nieve caía sobre el asfalto iluminada por los neones. Sobre el muro. Sobre las cenizas del muro, la música de Gluck nos decía que el amor vence todas las tinieblas, que la canción de Orfeo es poderosa).

He apuntado algunas de las funciones de la literatura oral, entre las que cabe destacar su capacidad de iniciar a los niños en el ritmo, en el lenguaje simbólico, en el ejercicio de la memoria, a la vez que despierta la sensibilidad y estimula un imaginario enraizado en la tradición. La comunicación literaria oral nos permite huir del imaginario estándar y globalizador. No porque tengamos que centrarnos únicamente en aquella literatura –cuentos, poesía, juegos de palabras– que surgió a nuestro lado, en el huerto de nuestra cultura más cercana, sino porque, sea cual fuere su procedencia, al pasar a través de tu voz pasa a formar parte de tu imaginario. Yo me siento africana –ha dicho la gran narradora de historias Catherine Zarcate– gitana, china, piel-roja. Por medio de los cuentos, nos podemos sentir perfectamente vinculados a nuestra tierra, a nuestro pueblo, a los pueblos amigos, a la humanidad, en aquello que la humanidad tiene de más humano. Tal vez, a este suceso se le podría llamar interculturalidad.

Como Adán, nuestro padre, cada ser humano desde el primer día de su existencia tendrá que descubrir cuanto le rodea: las estrellas del cielo y los árboles de la tierra, los animales, los gestos de las personas y todo cuanto existe. Descubrir la vida de la que formamos parte a través de la observación y de la experiencia. Y la posibilidad de nombrar a cada una de estas adquisiciones vendrá dada por el entorno inmediato. Los procesos mentales –entre ellos el ejercicio del pensamiento imaginario– resultan de la interacción entre el organismo y su entorno. De ello no se escapa el lenguaje, mas bien ocurre todo lo contrario, porque su desarrollo emerge a partir del encuentro afectivo con la realidad. De esta dialéctica con el entorno aparece la palabra, la capacidad de dar nombre a cada cosa. En definitiva, la enigmática vinculación entre el significante y el significado. Me he referido al desarrollo del lenguaje a partir del encuentro afectivo con la realidad. Me gustaría insistir en este punto. A menudo no hemos tenido en cuenta la relación que existe entre la maduración de los procesos mentales y la calidad de las emociones. Esta vinculación del desarrollo de la inteligencia a la afectividad no puede dejarse al margen, cuando emprendemos el estudio de los procesos que sigue el aprendizaje de la lengua. El paso desde el mundo del instinto al de la inteligencia se realiza a través de una sucesión de progresos que rompen en cada momento la primitiva seguridad instintiva y ponen el organismo en peligro. Para que este proceso se produzca con normalidad es necesaria la conjunción de una relación afectiva entre aquel ser, el cerebro del cual se abre cada día a una nueva función, y otro que le protege y le ampara. La maduración del lenguaje vendrá, pues, determinada por esta relación afectiva con la realidad. Descubrir las cosas del propio entorno con la certeza de que cada una de estas cosas ha sido previamente nombrada por hombres y mujeres que vivieron en el mismo lugar, es una condición básica para aquella maduración. Descubrir, sobre todo, que esta nominación se ha producido desde una posición afectiva con el propio entorno, desde una voluntad inmensa de adaptación, de

absoluta conjunción. Porque en definitiva esta es la historia que siguieron las palabras. Jean Piaget observó este hecho: cada palabra es el resultado de un larguísimo proceso. Podría ser interesante seguir la trayectoria de las palabras y de su relación con los conceptos que representan. Palabras y conceptos rodaron a lo largo de los siglos como los cantos de la orilla de un río. Y este rodar de boca en boca a través del tiempo las ha vuelto amables al tacto y las ha desposeído de aristas cortantes ajustándolas a la realidad humana, a su paisaje cotidiano, a la continua nominación de cuanto constituye el universo concreto de los hombres. Y esta experiencia de muchas generaciones acumulada en las palabras es adquirida por el niño durante sus primeros años de vida. Hay que reconocer hasta qué punto el lenguaje recoge y expresa la experiencia adquirida durante su peregrinaje milenario y cómo interviene en el proceso de maduración del pensamiento, desde los primeros meses de nuestra existencia.

Hace unos dos años, el periodista francés Bernard Pivot, que durante décadas condujo un programa de televisión dirigido a la difusión de la literatura, publicó un libro en el cual se proponía sensibilizar a los lectores y comprometerles en la tarea de recuperación de las palabras que están a punto de desaparecer. Un volumen de ciento sesenta páginas en el que reflexiona sobre las causas que llevan a la desaparición de centenares de palabras que caen en desuso y, porque se borran del lenguaje cotidiano, se eliminan de los diccionarios más utilizados: aquellos que se venden por miles de ejemplares y son consultados por los estudiantes. El nuestro es un país —dice con cierto lirismo en la punta de los labios— donde las palabras se pierden y mueren. Y propone —hay una cierta voluntad de subrayar los aspectos ecologistas de la iniciativa—, que cada hombre o mujer, niño o joven, elabore su propia lista de palabras que quisiera salvar del olvido, como quien hace un herbario. Víctimas de su propia vejez, del uso exclusivamente literario, de su resonancia clásica o de su preciosismo arcaico, muchas palabras son inhumadas. Pivot se propone salvar a

cien y construye su propia lista. El libro "100 mots à sauver" es una propuesta para hacer revivir algunas palabras en su expresividad y belleza. En el cementerio de las palabras muertas está enterrada la parte más sugestiva del idioma. Es cierto que continuamente aparecen nuevos términos que dan respuesta a las necesidades de la lengua con la finalidad de actualizarla. Pero es la herencia de significados aquello que configura el pensamiento de hombres y mujeres, mientras conforma la vida. Las cosas que no somos capaces de nombrar es como si no existieran. Estamos hechos de adjetivos, y de verbos, y de pronombres, y de preposiciones, y de adverbios... Por medio de las palabras, nos atrevemos a imaginar otros mundos. Hasta que los hemos nombrado, no sabíamos que existieran.

No es difícil observar en nuestros días hasta qué punto el lenguaje oral, la lengua que utilizamos en la calle, en los actos más frecuentes de comunicación humana, pasa por un proceso de debilitación y empobrecimiento. Las causas son varias; pero el resultado es la progresiva pobreza expresiva de hombres y mujeres. El lenguaje se empobrece porque se empobrecen también las relaciones del hombre con su entorno. La lengua está aquí, pero hay que descubrirla. Es necesario trabajarla a partir del entorno y reencontrar tras las palabras la prodigiosa vitalidad que contienen, la fuerza de su rodar de boca en boca a lo largo del tiempo. A la degradación sistemática y persistente del uso de la lengua cabe oponer la alternativa ecológica. El hombre forma parte del entorno en que vive. Y la lengua es también un elemento de esta realidad. Pero así como los recursos de la naturaleza se agotan y cada vez es más difícil tenerlos en abundancia, también la lengua se empobrece. Se trata de proponer una práctica didáctica capaz de combatir este empobrecimiento, contra los agentes contaminantes, capaz de rescatar las formas marginadas de una lengua y de luchar contra la degradación persistente. Sería una didáctica depuradora y recuperadora al mismo tiempo, capaz de conducirnos al encuentro de todos los registros del idioma.

La alternativa ecológica en el estudio de la lengua constituye, en primer lugar, un método de trabajo. Y la parte más eficaz de este método va a estar en la exploración de los registros orales. La pobreza expresiva de muchas gentes se debe al bloqueo ante lo imaginario y a la falta de recursos imaginativos. Todo esto nos lleva a una conclusión: la pobreza expresiva es también la consecuencia de un pensamiento creativo afincado en la mediocridad. Es urgente utilizar los productos que la imaginación ha configurado a través de la lengua. Y entre estos productos habrá que fijar de manera especial la atención en los materiales que proceden de la literatura oral. Su estudio no significa un paso atrás, sino la comprensión de una experiencia de siglos, de una experiencia humana que intentaba ser precisamente un paso hacia adelante. El hombre de hoy desconoce los nombres de las cosas que le rodean porque su conocimiento del entorno es insuficiente y escaso. Se dice que, en otros tiempos no había “árboles”, porque la gente conocía cada árbol. No había “árboles”, porque había encinas, y olivos, y almendros, y olmos... No había “pájaros”, porque había golondrinas, y estorninos, tórtolas, y mirlos. Sebastià Serrano se ha referido a este empobrecimiento en un libro sugestivo y ha hecho referencia al desconocimiento que tenemos de aquello que es inmediato en nuestra vida, de los signos que configuran el universo de nuestra cultura. Pero también se empobrece la vitalidad de los signos, puesto que el hombre de nuestro tiempo está sometido a la más impía colonización. Los signos que habían conducido al hombre durante siglos hacia el conocimiento de su propio entorno, tanto si fuera para adaptarse a él como para transformarlo son destruidos por la mediocridad que proponen los grandes dominadores de la cultura.

Pero las lenguas son seres vivos, organismos que viven en un determinado espacio, integradas en el ecosistema del cual el hombre forma parte, sujetas a una contaminación y a una degradación sistemática. Porque el espacio de una lengua es siempre la sociedad que la habla, pero no en un sentido sincrónico. Sino la sociedad que la

habla y, hablándola, la ha moldeado en el tiempo y el espacio hasta adaptarla a la propia vida. Es, por tanto, la lengua, una energía, una fuerza increíble de conocimiento y de creatividad. La ecología del lenguaje habrá de investigar los efectos de este potencial energético contenido en la lengua. En definitiva, su vitalidad y su capacidad de lucha<sup>26</sup>. Hace años encontré en la obra de G. Steiner algunas afirmaciones formuladas en el mismo sentido: “Los idiomas son organismos vivos. Infinitamente complejos, pero organismos a fin de cuentas. Contienen cierta fuerza vital, cierto poder de abstracción y desarrollo. También pueden experimentar la decadencia y la muerte”<sup>27</sup>.

La realidad –el entorno– en que vivimos ejerce la función de modelo. Los enunciados que emitimos como consecuencia de esta relación son moldeados en parte por las descripciones y los estereotipos de la sociedad. Inspirarse en un modelo no es únicamente actuar como este modelo, sino imitar su lenguaje, sus enunciados y sus afirmaciones. Cuando el modelo está contaminado –Chomsky diría vampirizado, expoliado o travestido por los poderes ejecutivos del Estado moderno–, forzosamente, tanto los sentimientos como el conocimiento de la propia realidad que aparece en el corazón y en la mente de los hombres, también están contaminados. De hecho, toda la obra de Noam Chomsky podría ser considerada como un inmenso y riguroso trabajo de depuración del lenguaje. Una acción de higiene que se inicia con una voluntad firme de desmontar las mentiras verbales de las sociedades modernas, en un intento de analizar los comportamientos verbales de los cuales se sirven los poderes de nuestro tiempo para dominar cínicamente la vida económica y moral de los ciudadanos. La gramática de Chomsky conduce al comportamiento cívico, al compromiso con los restos de una lengua que era capaz de asegurar la vida de la cultura y que ha sido corrompida por la inflación de las palabras, por la contaminación que ha degradado y convertido en un yermo las antiguas fuentes y los

pastos. Liberar las palabras de las muchas adherencias que las convirtieron en un cementerio semántico.

Chomsky llegará a afirmar que se trata de un acto criminal, de una forma oculta de terrorismo de estado, dirigido a desposeer a los ciudadanos de la única fisonomía que tuvo su libertad. La polución verbal nos puede conducir a la ruina moral, porque las palabras han sido seducidas y la subversión ha penetrado indecorosamente la semántica; puesto que los mensajes significativos han sido manipulados por un poder que ha empobrecido el lenguaje y la capacidad imaginativa del hombre vinculada a la palabra<sup>28</sup>. Corresponde a los poetas –permítidme este esparcimiento– devolver a las palabras sus mejores significados, aquellos que rehuyen la contaminación. Alicia pregunta: Por qué las palabras no significan siempre las mismas cosas? Y la respuesta: Eso depende del que manda.

Mediante las palabras, cuando florecen en sus labios no contaminados, el narrador crea espacios de ficción, nuevas realidades que sólo se desvanecen en el momento en que el relato concluye y la historia contada acaba por cerrarse. “El narrador es el eje –escribe M. Vargas Llosa–, la columna vertebral, el alfa y el omega de toda ficción”<sup>29</sup>. En este espacio abierto puede suceder lo inesperado. Erase una vez... un mundo lejano, un país remoto, una tierra desconocida. La voz que narra es una voz creadora, una voz que despierta la imaginación y nos abre una ventana a través de la cual podremos entrever otros universos. Por su fuerza poética, por su vitalidad regeneradora se convierte en una creación continuada y sin límites. Contar historias es buscar lo que no somos en lo que ya somos, es aceptar, en aquel que somos, todos los otros que no podemos ser. “Somos –ha escrito J. Bruner– una colonia de yoes posibles, entre los que se encuentran algunos temidos y otros deseados”<sup>30</sup>. La palabra crea de forma incesante mundos paralelos. Y circula en nosotros regida por leyes comparables a las del agua: se adentra en nuestro interior, se instala en nuestra imaginación, la hace revivir, realiza un viaje a través

de nuestra memoria como el agua en las profundidades de la tierra. Como el lenguaje, nos trae los elementos necesarios para sobrevivir. En la voz del que narra resuena la memoria colectiva, por la armonía que pone en sus palabras, el ritmo, la voz: aquellos elementos que configuran la coreografía de la palabra. Atravesar un mundo narrado tiene la misma función que tiene el juego para un niño. Érase una vez... Se abre aquel espacio mágico. A partir de ahora yo voy a ser el sheriff, tú serás el bandido. Entramos en el bosque. Estamos dispuestos a que los animales empiecen a hablar. Y las piedras. Es indudable que, entre las estrategias de las que se sirve el narrador de historias, las primeras líneas con que abre el espacio imaginario del relato tienen una importancia extraordinaria. Y la primera frase, como bien ha observado Teresa Colomer<sup>31</sup>, es esencial. Se trata de introducir el receptor en la historia mediante un pacto de ficción con la irrealidad. Esta mentira no pretende reemplazar la realidad ni disimularla, sino subrayarla por medio de la poetización. Se abre la escena del texto y tras esas puertas se esconden los ogros, las princesas, los diablos, las brujas, los monstruos, los genios, los bosques, los caminos... Aquella irrealidad que configura el espacio mágico. El imperfecto es el tiempo verbal, porque se refiere a un pasado inconcreto, más propicio al relato oral. La función de los tiempos verbales es guiar la recepción textual. Y cada texto tiene un tiempo verbal que le caracteriza. No dudo que el imperfecto es uno de los tiempos característicos del mundo narrado. Los tiempos verbales constituyen uno de los grandes prodigios de la inteligencia humana. La conjugación, el intento de decir la diversidad de situaciones en el tiempo: el efecto de retroversión que nos permite el futuro anterior, yo habré amado. Y el subjuntivo, tan a punto de perderse. Es el único que puede expresar el tiempo de la hipótesis y de la posibilidad, de la no realidad. El subjuntivo suspende mi pensamiento en el espacio virtual y me permite expresar la condición, la posibilidad, la duda, el deseo, el futuro incierto, la hipótesis transgresora que funda la vida<sup>32</sup>. Junto a la biodiversidad natural hay

que defender la diversidad de sueños. Dejar que los narradores de hoy encuentren de nuevo las virtudes fecundantes del mito, del cuento popular, de las viejas leyendas o de las nuevas. Estos narradores, que han sabido conjugar perfectamente el patrimonio cultural y la modernidad, son capaces de todos los atrevimientos y, a la vez, de todas las rupturas. Se inspiran en la literatura postmoderna, en obras como “Si una noche de invierno, un viajero”, de Italo Calvino. De esta manera han conquistado un público urbano educado por los medios de comunicación y que hoy llena plazas públicas y salas de teatro. Estos narradores han devuelto a las mujeres y a los hombres de hoy el placer de oír contar historias, aquellos imborrables momentos de comunicación iniciados por padres y abuelos mediante los primeros cuentos, antes del sueño. Un espectáculo inédito en un mundo regido por la pantalla omnipresente, que recupera la comunicación directa, entre quienes escuchan y aquel ser de carne y hueso que cuenta, y te mira a los ojos, y te exige que agudices la imaginación. Durante el último festival de París: “París Quartier d’été”, sólo hace unos meses, se improvisaron escenarios y se buscaron lugares inéditos para convertirlos en espacios hábiles para la comunicación literaria oral: en los bares, en el hall de los hoteles parisinos, en iglesias y capillas, en el vestíbulo de los bancos, en los jardines públicos, en los grandes almacenes, en las salas de matrimonios de los ayuntamientos y... en los cementerios. En estos lugares, afirmaron quienes tuvieron la idea, la palabra adquiere una nueva sonoridad y su significado se percibe de otra forma. Con esta experiencia –siete narradores contaron sus historias en siete cementerios– se quería conseguir establecer un hilo que uniera la realidad de los vivos con la de los muertos. Estos narradores transmitían mediante la palabra, el más antiguo instrumento de comunicación, algunos valores de la humanidad y homenajeban a quienes ya no estaban en este mundo retomando sus relatos. De esta forma, la vida permanece y prosigue.

## Notas

- <sup>1</sup> Marguerite Yourcenar (1989): *El tiempo, gran escultor*. Madrid, Alfaguara.
- <sup>2</sup> Vid. Fabricio Caivani (2003): *Bienvenidos a casa*. México, Conaculta, p. 20.
- <sup>3</sup> J. M. Shaeffer (2002): *¿Por qué la ficción?* Madrid, Edic. Lengua de trapo, p. XIX.
- <sup>4</sup> J. Bruner (2002): *Pouquoi nous racontons des histoires?* París, Retz, p. 31.
- <sup>5</sup> George Steiner (1998): *Errata*. Madrid, Siruela, p. 114.
- <sup>6</sup> *Ibidem*, p. 18.
- <sup>7</sup> Vid. Léon Pressouyre (enero 2001): "La memòria és més que pedres". *El Correu Unesco*, n° 262. Barcelona, pp. 18-19.
- <sup>8</sup> Vid. Juan Goytisolo (enero 2001): "Les mil i una nits de Xemàa el Fna". *El Correu Unesco*, n° 262. Barcelona.
- <sup>9</sup> Juan Goytisolo: *Ibidem*, p. 34.
- <sup>10</sup> Juan Goytisolo: *Ibidem*, p. 36.
- <sup>11</sup> Florence Dupont (1994): *L'invention de la Littérature*. París, La Découvert.
- <sup>12</sup> Geoffrey Stephen Kirk (1979): *Homer and Oral Tradition*. New York, Cambridge University Press, p. 69.
- <sup>13</sup> Ruth Finnegan (1992): *Oral Poetry*. Cambridge, University Press, p. 2.
- <sup>14</sup> Paul Zumthor (1990): *Performance, Réception, Lecture*. Québec, Le Préambule, p. 29.
- <sup>15</sup> Xosé Hermida (10-X-1998): "Manuel Rivas". *El País* (Babelia), p. 4.
- <sup>16</sup> Patrick Kéchichian (7-VIII-1997): "Au commencement était le verbe". *Le Monde*, p. 21.
- <sup>17</sup> B. Doucey (setiembre 2000): "Enseigner l'oral au collège". *Nouvel Revue Pédagogique*, n° 533. París, p. 5.
- <sup>18</sup> José A. Marina (1998): *La selva del lenguaje*. Madrid, Anagrama, p. 40.
- <sup>19</sup> Louis Siran (1999): *Rhétoriques du quotidien. Pour une anthropologie de l'interlocution*. París, L'Harmattan.
- <sup>20</sup> Florence Dupont (1991): *Homèr et Dallas. Introduction à une critique anthropologique*. París, Hachette. Colec. "Les Essais du XXe siècle", p. 167.
- <sup>21</sup> Walter Ong (1982): *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. Londres y New York, Routledge.
- <sup>22</sup> Dietrich Scheunemann (1966): *Orality, Literacy and Modern Media*. Columbia, Camden Hous, pp. 79-95.
- <sup>23</sup> Eric Havelock: *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone* (Traduc. italiana). Bari, Laterza, 1973.
- <sup>24</sup> Sebastià Serrano (2000): *Comprende la comunicació*. Barcelona, Proa, pp. 250-251.
- <sup>25</sup> Vid. Marie Lemonnier (17-23 de mayo de 2001): "Les secrets du griot". *Le Nouvel Observateur*, n° 1906. París, p. 32.
- <sup>26</sup> Gabriel Janer Manila (1982): *Cultura popular i ecologia del lenguaje*. Barcelona, Ceac, p. 19.
- <sup>27</sup> George Steiner (1990): *Lenguaje y silencio*. México, Gedisa, p. 134.

- 28 Noam Chomsky (1971): *Lenguaje y entendimiento*. Barcelona, Seix y Barral; (1972): *Conocimiento y libertad*. Barcelona, Ariel; (1974): *Estructuras sintácticas*. Madrid, S. XXI; (1975): *Por razones de Estado*. Barcelona, Ariel.
- 29 Mario Vargas Llosa (31-X-1999): "La mentira de las verdades". *El País*, p. 16.
- 30 Jerome Bruner (1991): *Actos de significado*. Madrid, Alianza Editorial, p. 102.
- 31 Teresa Colomer (1999): "L'entrada al món de ficció". *L'Arc*, nº 8. Palma de Mallorca, Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de les Illes Balears, pp. 24 y ss.
- 32 Gabriel Janer Manila (2002): *Infancias soñadas y otros ensayos*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 66-74.

**SECCIÓN SEGUNDA**

**LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN**



# O OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE A LITERATURA

Lígia Penim

*Escola Secundária Lima de Freitas*

## **Apresentação**

Esta comunicação tem por objectivo reflectir sobre as formas como os professores de língua e literatura portuguesa do ensino liceal em Portugal pensam a literatura. Desde a reforma de 1894-95 que os programas liceais para o ensino da língua portuguesa têm por base a literatura. O texto literário deve constituir o suporte de todos os conhecimentos, no ensino secundário, nomeadamente os gramaticais porque não se deverá isolar os aspectos mecânicos da língua do seu sentido. Então, no contexto de um ensino marcadamente literário procuro discernir as formas de aceitação e reconhecimento ou, pelo contrário, de rejeição, de uma comunidade docente específica – a dos professores de português – do papel social e do estatuto do escritor e da sua escrita.

Interessam-me os cruzamentos entre as duas actividades, a literária e a educativa. O meu olhar é unilateral, visto que os discursos seleccionados são apenas os dos professores e não os dos escritores. São os discursos de alguns professores que animarão a comunicação que se segue. Quero mostrar como os professores acreditam que a literatura pode educar. De entre os muitos discursos produzidos pelos professores, de entre as muitas fontes que os transportam (imprensa, prefácios de livros de leitura, histórias da literatura, manuais de estilos literários ou pequenos estudos literários integrados em edições

escolares) selecciono um conjunto de enunciados ligados aos princípios da *Educação Nova*. Defendo que estes enunciados se introduzem eficazmente na disciplina, multiplicando-se entre os professores de português e conseguindo uma visão coerente do que a literatura pode dar à escola. Entre as décadas de 1920 e 1950, a relação entre a literatura e o ensino é colocada com uma enorme clareza, nomeadamente na imprensa pedagógica. Por esta razão é este o período que aqui trago.

Nas páginas da revista *Educação Social* (1924-1927) desenvolve-se um forte discurso, a várias “vozes”, sobre a defesa da educação estética e moral pela literatura. O escritor tem, para estes professores de português, um papel de educador que não pode ser negligenciado. Para António do Prado Coelho, professor do Liceu Pedro Nunes, o escritor tem a nobre missão de “velar pelo património de verdade que a humanidade conquistou”, sem abusar do seu poder enunciativo para fins pouco “saudáveis”. É que o artista é um eleito que tem capacidades excepcionais para representar a alma das colectividades e do meio em que vive. É que o artista, com a sua intuição e sensibilidade, transporta para a escrita as grandes aspirações espirituais da sua época. É que o artista valoriza as orientações da consciência colectiva<sup>1</sup>. E é todo este poder de representação da humanidade que, segundo António do Prado Coelho, obriga o artista a uma responsabilidade social e educativa indeclinável.

“Sem que se enfeude à pedagogia ou à sociologia, a arte, a grande arte cada vez menos pode parecer ignorar que, como factor de cultura do sentimento da humanidade, dispõe de recursos especiais para nos fazer melhores e mais unidos”<sup>2</sup>.

A literatura deve formar homens e mulheres de amanhã, tornando-os melhores. Mas, se a arte literária ou outra deve ter este desígnio educativo, nem tudo fica feito apenas pelo acto da escrita ou da

publicação. À educação cabe o papel de complementar, de aferir os seus resultados e precaver contra os “perigos” em que os artistas por vezes caem, esquecendo o seu papel ou abusando da sua situação.

“Como resistir a esses novos cantos de sereia, senão com o respirar constante de uma atmosfera interior bem saneada, o que é só possível pela educação, determinando a fixação de noções claras e definidas”<sup>3</sup>.

Este professor liceal não fala de uma selecção escolar das obras dos artistas, sugere contudo um enquadramento educativo que permita o uso da arte do ponto de vista estético, mas fundamentalmente ético, de formação da vontade e de educação racional dos sentimentos. O escritor e o professor encontram-se unidos no mesmo projecto educativo, complementando os seus papéis.

César Porto, outro dos professores que escreve para *Educação Social* (1924-1927), corrobora a posição do anterior, defendendo que a literatura tem uma missão social educadora e recriminando os escritores que a esquecem. Para ele, o escritor não pode pensar na escrita como uma “profissão de luxo”. A concepção da “arte pela arte” não se coaduna, portanto, com a missão de escrever e de educar através da escrita. Ele alerta os escritores para a necessidade de olharem a sociedade à sua volta num país onde a cultura se encontra mal distribuída e afastada daqueles que dela mais precisam, o povo. O discurso político da educação popular que vem do século XIX ainda está presente em César Porto, que considera ser o momento histórico dos professores e dos escritores se unirem na promoção da cultura dos mais desfavorecidos. Nesta perspectiva, acusa alguns escritores de subserviência relativamente às classes mais elevadas.

“Por nossa parte, acreditamos, talvez com certo exagero, que os candidatos a artistas estão igualmente convencidos de que exercem um mister de simples luxo, e outro tanto os literatos, seguindo este meio em

que vegetam. É ver como esses se encostam às classes favorecidas, que são, bem se sabe, a minoria; é olhar como se elogiam, pondo a sua pessoa no cume, sobranceira a qualquer missão”<sup>4</sup>.

Outro professor de português, Agostinho de Campos, torna-se, através da escrita em jornais e revistas, um divulgador incansável da literatura. Ele considera-a igualmente o mais “forte património da humanidade”. Por sua vez, junta-se aos que advertem contra o perigo da sedução literária. Podemos verificá-lo, por exemplo, quando fala de Guerra Junqueiro. No caso deste escritor, sugere que o seu poder da palavra pode ser perversamente exercido. Aquilo a que ele chama de “estilo sonoro” de alguns escritores é uma forma de desrespeito dos mesmos relativamente ao público a quem se dirigem.

“[Guerra Junqueiro esquece-se] do prestígio tirânico da palavra, do seu feitiço exercido nas almas desprevenidas (isto é em quase todas as almas), [do qual] foram vítimas muitos jovens leitores de Hugo, de Baudelaire, de Richepin, de Junqueiro e de outros poetas geniais, que por assim dizer cloroformizam o raciocínio de quem os lê, levando a gente a admitir como correntes certas ideias já de si excepcionais e reforçando ainda o ludfbrio pela influência artística entorpecedora do paradoxo brutal, da antítese violenta, da síntese temerária ou da desconcertante blasfémia”<sup>5</sup>.

Segundo Agostinho de Campos, a escrita falaciosa de alguns escritores constituiu um perigo para o público incauto ou jovem. Também este professor sustenta que os escritores devem ter uma clara noção de responsabilidade social, porque num “país de analfabetos” como Portugal ainda mais se sente a necessidade da escrita e da educação se unirem. Os excessos de estilo são como feitiços que “cloroformizam” o pensamento. Existe, nas suas críticas, uma concepção racionalista sobre a escrita ao exigir com tal veemência uma

consciência social e política do escritor. Os escritores devem ter o sentido referencial da “verdade” e da “realidade”, ao mesmo tempo que presidirá à sua actividade intelectual a noção de um público popular que deles precisa para se educar. Porém, os limites que Agostinho de Campos propõe aos escritores encontram-se no plano de uma ética auto-governada. É o escritor que deve conhecer os limites do que escreve, é ele que os deve estabelecer. A partir destes pressupostos não delimita a leitura a um horizonte exclusivo de autores “clássicos” e antigos, de prestígio social inquestionável. Quando defende os critérios que usou na selecção de textos para a sua *Antologia Portuguesa*, reporta-se a Antero de Figueiredo e deixa claro que a literatura que a escola deve fornecer deve ser, antes de tudo, interessante, a fim de não espantar futuros leitores.

“Você é um enfermeiro da gente moça, a quem Herculano receitava caldos de Viera e de Bernardes. Mas –assistente moderno– tira a gordura a esses caldos e só ministra a essência, a substância útil e deleitosa. Põe também de parte a medida da malga grande, que são os in-fólios clássicos, e serve esse alimento sadio em pequenas chávenas, que se tomam com regalo”<sup>6</sup>.

O que deve ser “servido” aos alunos e alunas não põe em causa o cânone escolar estabelecido. Apenas orienta esse cânone para o interesse dos jovens. E, embora reconhecendo que a expansão marítima portuguesa, mais do que encher a nossa história de heróis, tem relevância pelo que trouxe de “belo e de útil, de bem sólido e de bem permanente, [que] foi aparar a pena e estender o papel onde Gil Vicente, Camões, Barros, Mendes Pinto, Albuquerque, Gaspar Correia, Diogo de Couto, e tantos outros escreveram os seus poemas”, considera que não são apenas estes escritores coevos que importam ao ensino. A literatura escolar não pode circunscrever-se apenas ao rol de escritores antigos para povoar as selectas e a imaginação dos alunos e

das alunas. Ela deve “beber” imagens nos escritores modernos como o Eça, o Oliveira Martins ou o Ramalho Ortigão. Acrescenta, por isso, que as leituras escolares devem incluir as correntes da literatura moderna, nomeadamente o romantismo e o realismo. Ele comenta a importância do romantismo para a educação do carácter juvenil, visto que, segundo ele, só este movimento foi capaz de sacudir o marasmo cultural que a literatura clássica impusera. Na sua perspectiva ética, pensa que é igualmente importante mostrar aos jovens o significado criativo das mudanças culturais. A inovação literária contém, então, potencialidades éticas, que o ensino deve desenvolver.

“O adormecido mundo da rotina despertou o sentido do raro, do exótico, do extraordinário e do imprevisto; exaltou o indivíduo, celebrou a aventura e glorificou a paixão. Depois, naturalmente, tudo foi outra vez caindo em si e repoltrando num classicismo confortável e sedentário”<sup>7</sup>.

O papel do escritor seria também esse, o de “espevitir” as consciências e levar a pensar. Lembra que, mesmo quando se tratasse da análise dos autores antigos, com a aparência no seu tempo de insuspeitos e suspensos de uma “ingenuidade salutar”, é de recordar que teriam tido, a seu tempo, uma irreverência politicamente marcada. Deixa a sugestão, contudo, de que a passagem do tempo no texto literário realiza um efeito em que o discurso perde eficácia. Para ele, esta eficácia do discurso literário depende da posição do leitor e é, então, socialmente definida. É isto que exprime ao falar, por exemplo do Padre Manuel Bernardes ou do Padre António Vieira:

“A doutrina de um e de outro era anarquista, e se não gerou logo a anarquia, é porque naquele tempo não havia instrução primária, e os pequenos não sabiam ler as coisas subversivas que os grandes escreviam uns dos outros. Eu acho bem que se tenha ensinado o povo a ler. Mas, sabido que o povo é uma criança, entendo que uma vez dado esse grave

passo, toda a literatura deve ser proibida ao mesmo tempo, a não ser, é claro, a literatura infantil...”<sup>8</sup>.

Interessante ironia lançada contra as posições que defendem a delimitação do que é ou não é literatura educativa. Ele mostra que os perigos da literatura são os mesmos do que os da própria educação, ou melhor, que estes estão associados. A ideia de que não é possível conter as leituras nem do povo nem dos jovens liga-se ainda mais claramente à defesa de que apenas a auto-consciência dos escritores pode contribuir para conter a tentacular sedução das palavras mais eficazes, ou seja, as literárias. Com este professor igualmente investido na defesa da “educação popular”, não se aprova logicamente um povo inculto ou “infantilizado”. Infere-se, porém, dos seus artigos, que a escola não tem como função servir de “almofada” aos conflitos sociais. A escola não pode, segundo ele, conter, proteger, numa palavra, regular a leitura. E porque a literatura tem uma relação estreita com a vida, ao falar de Castilho afirma que “a mania de exigir à arte e à literatura que sejam morais, no meio da imoralidade da Vida e de quase tudo que as rodeia e inspira, é incurável e eterna”<sup>9</sup>, e no entanto impraticável.

Assim, Agostinho de Campos estabelece limites para a actuação ética tanto da literatura como do ensino através dela. Relativiza uma visão em que os escritores ora são, “repelentes monstros de libertinagem literária” ora, pelo contrário, são seres que atingem os “cumes da inocência e pureza”.

“O mais certo é irmos parar onde estamos, isto é: a um mundo de contrastes, onde há muito vício a par de muita virtude, e onde os escritores podem e poderão sempre conceber e escrever os horrores e imundícies que lhes saíam de dentro, depois de terem entrado de fora, sem conseguirem com isso acabar com a raça insistente de rapazinhos ajuizados, dos bons chefes de família, das castas donzelas e das esposas

honestas. Se o mal viesse da leitura, a cura estaria no analfabetismo. Castilho que era cego, não via com facilidade e profusão com que também trespõem os que não sabem ler”<sup>10</sup>.

E porque ser-se analfabeto não é o garante da protecção contra os males do mundo, venham eles da literatura ou de outro meio cultural qualquer, será melhor deixar que os jovens leiam, leiam muito e, de preferência, que “leiam bem”, mesmo que com isso se corra o risco de nem sempre serem os melhores textos aqueles que lhes caem nas mãos.

A avaliação do desempenho social dos escritores pelos educadores através de considerações sobre os efeitos da escrita literária na educação parece-me ter atingido o ponto de chegada no início da década de 1940 com a iniciativa editorial da Sá da Costa de lançar dois livros para a promoção da leitura. A iniciativa desta editora não será, eventualmente, única no movimento de divulgação da literatura<sup>11</sup>. Mas, a intenção que envolve a publicação destes livros –a de servirem de roteiro de iniciação à literatura portuguesa de jovens e adultos– é singular. Dois livros, *Como se devem ler os clássicos* (1940) e *Como se devem ler os escritores modernos* (1942); três professores escolhidos entre os mais populares e conceituados educadores cuja defesa da literatura portuguesa não deixa dúvidas –José Pereira Tavares, João de Barros e José Guerreiro Murta; entre eles um escritor reconhecido, João de Barros; todos eles ligados activamente à imprensa pedagógica e cultural. São estes certamente condimentos fundamentais para o sucesso do empreendimento.

O objectivo é claro. Visa-se a formação de leitores. Inscrever a leitura num amplo espaço da população portuguesa, criando hábitos continuados, persistentes, de elevação cultural. Reconhecem estes educadores que, para isto a escola não chega. Tal como não chega a disponibilidade editorial das edições didácticas e devidamente anotadas. É necessário um projecto social realizado em várias frentes,

onde a escola e outras instituições se conjugam. O projecto é desde logo explicado por José Tavares.

“Para que deles tire o máximo de proveito, deve o leitor possuir alguma cultura. Não são auxílio suficiente as edições de autores, embora acompanhadas de prefácios e anotações de toda a espécie, como as que nestes últimos quinze anos têm vindo a lume. Requer-se muito mais. Todo o estudioso deve conhecer razoavelmente a língua portuguesa na sua fase actual e pôr-se ao corrente da sua evolução através das diferentes épocas literárias”<sup>12</sup>.

Para se ser leitor de textos clássicos é, como diz José Tavares, necessário “possuir alguma cultura”, saber usar as anotações de quem comenta e “conhecer razoavelmente a língua portuguesa”, não só hoje como a sua evolução. Ser leitor de textos clássicos não parece ser uma empresa fácil. É um projecto ambicioso. Implica a generalização de hábitos culturais.

Guerreiro Murta, por seu turno, diferencia a actividade de escrita da de leitura. Para ele, enquanto a actividade de escritor é uma vocação inata, a de leitor não o é. Diz “que não se nasce é com a arte de bom leitor. Essa [a competência da leitura] terá de se aprender”<sup>13</sup>. O livro de José Tavares dedica-se a apresentar os requisitos culturais necessários para a leitura de textos antigos; o livro de João de Barros e Murta Guerreiro visa preparar os leitores para textos modernos. Em comum estes educadores pensam que, tanto a leitura de textos antigos como modernos exige uma preparação prévia. A cultura é aquilo que aproxima os escritores dos leitores. Porém, a “bagagem” cultural necessária para cada escritor, cada género literário, cada época histórica, é diferente.

José Tavares sugere que a sua tarefa é mais difícil, visto que “a gente moça não ama os clássicos e até, muitas vezes, os odeia”. Não desanimando, afirma o seu desejo de acabar com “a lenda de que os

clássicos são difíceis, inabordáveis e... inúteis!” e de contrariar as “ideias-feitas” dos jovens que, “desprezando os escritores antigos, só nos moderníssimos encontram motivo de prazer intelectual”<sup>14</sup>. Ele propõe-se demonstrar como os escritores antigos “são vivos e modernos, tão fáceis e agradáveis como os autores contemporâneos”<sup>15</sup>; acabar com o “fosso” cultural entre as épocas; adaptar os textos antigos à aceleração da vida moderna; encher de referentes culturais, mitológicos, religiosos e sociais as “cabeças” dos jovens. Tudo isto na difícil aproximação dos jovens aos textos antigos.

Mas, quanto aos escritores modernos, dispensará a leitura dos seus textos esta preparação? João de Barros e Guerreiro Murta defendem que a motivação para a leitura de textos “modernos” se encontra desde logo garantida e deve ser obviamente aproveitada na educação literária. Os jovens procuram a aventura, assim como os escritores “modernos” procuram os “territórios inexplorados da escrita”. Tanto o escritor como o leitor estão abertos à descoberta. “E os rapazes, em matéria de arte seguem naturalmente o roteiro do coração, os voos da fantasia, a linha movediça, sinuosa da indisciplina, da rebeldia”<sup>16</sup>. Para estes educadores os escritores modernos “falam mais à alma” e a sua poesia ainda mais.

“A melhor sinfonia de abertura é ainda a que é dada pela orquestração das estâncias dos nossos poetas vivos –velhos e novos– pois são aqueles que põem nos versos um sentir igual ao desses principiantes”<sup>17</sup>.

Contudo, a mediação escritor/leitor é ainda necessária. E é necessária de forma diferente do que o é para os escritores antigos, porque a partilha de referências culturais não chega para formar leitores ou nunca é suficiente. Portanto, diz Guerreiro Murta, “a novos meios de expressão devem corresponder novos sistemas de análise literária, novas modalidades na arte de leitura”<sup>18</sup>. E, nesta linha se traça um percurso activo na apropriação pelo leitor da escrita “moderna”, um

percurso com exigências de diversidade e de consciência crítica. Ao mesmo tempo que realiza a defesa do leitor activo afirma a importância de uma leitura diversificada. Embora o cânone escolar seja obrigatoriamente restrito, este deve abrir-se para leituras fora da escola.

“Que assim se proceda em classe sob a direcção dos professores de literatura, ainda é de aceitar; mas que se leve o grande público a postergar todos os valores poéticos que não sejam de primeira grandeza, não concordamos por variadíssimas razões”<sup>19</sup>.

E, fundamentalmente, porque tal delimitação não permite a construção crítica do leitor, que acantonado num tipo específico de leituras ficará sem um quadro de referências comparáveis, sem a capacidade de discernir diferenças, de apreciar e valorizar aspectos singulares, onde reside justamente a riqueza da literatura. Um leitor forma-se a ler muito, a deambular entre escolas, géneros e escritores, cada um deles único na sua especificidade e subjectividade. Todo o esforço de João de Barros e Guerreiro Murta é feito em prol, por um lado, da racionalização das abordagens dos escritores “modernos” e, por outro, da mobilização dos jovens para um traçado individual de leituras. É da diversidade e multiplicação das escritas que se faz a formação, afirma João de Barros.

“Certos escritores por circunstâncias várias não têm lugar no primeiro plano. Alguns, todavia, contribuíram inegavelmente para o esplendor global das nossas letras na longa época estudada”<sup>20</sup>.

Para formar um leitor não chegam, pois, meia dúzia de escritores modelares e consagrados, por melhores que sejam. A importância do discurso situa-se para além de quem o usa e liga-se ao contexto em que foi produzido. Por isso, Guerreiro Murta acrescenta:

“Há escritores de pouco crédito na balança da crítica; todavia, o leitor vulgar descobre neles tesouros de maior valia do que em mestres consagrados”<sup>21</sup>.

Os discursos que tenho vindo a seguir têm a marca de uma pedagogia da *Educação Nova*. A educação através da literatura implica uma centragem nos e nas jovens. Invoca-se a sensibilidade do leitor, o seu nível etário, os seus interesses e motivações. São estes aspectos que permitem, em determinado momento, traçar uma geografia própria para as escolhas de escritores a ler. Por exemplo, quando Guerreiro Murta fornece uma lista de obras ordenadas consoante os conhecimentos e a maturidade dos leitores, ele que pretende que sejam bem amplas para viabilizarem opções. Se a qualidade literária é variável e quase todos os textos merecem ser lidos, as divergências políticas também são tratadas de forma muito curiosa. Para João de Barros, todos os escritores são patrióticos e esta parece ser uma qualidade essencial para serem lidos. Porém, as formas de que o “amor à pátria” se revestem são muito diferentes.

Assim, com este amplo critério ideológico tanto se pode ser pelo optimismo progressista de Teófilo Braga ou do desespero decadentista dos simbolistas. Embora João de Barros considere que a vida e obre de um escritor se entrelaça coerentemente, os escritores não são medidos pelos mesmos parâmetros, nem pelo modelo de escrita que seguem, nem pela postura política e social. O que verdadeiramente importa é que a literatura se coloque ao serviço da educação. Os escritores devem conhecer as necessidades dos jovens.

“A inteligência do rapaz vai-se fortificando dia a dia; a sua alma vai passando por metamorfoses várias; daí o óbice de encontrar obras que satisfaçam esses dissemelhantes estados de cultura”<sup>22</sup>.

As posições dos três professores de ensino secundário, José Tavares, João de Barros e Guerreiro Murta, sobre aquilo que a

literatura reverte para a educação podem não ser integralmente partilhadas por toda a comunidade de professores de português. A literatura vista como uma educação ética para a vida, centrada no aluno ou aluna, nas suas motivações e no seu desenvolvimento psicológico são princípios da pedagogia da *Educação Nova*. Embora não queira alongar-me aqui com a análise de outras fontes que permitiriam saber até que ponto estes princípios se encontravam difundidos entre os professores de português, não posso deixar de referir alguns indicadores. Os programas de língua e literatura portuguesa dos liceus de 1894/95 até 1947/48 não deixam de referir a necessidade de partir do texto literário e dele retirar uma educação ética. Mas explícito ainda é a forma como os professores liceais, nos relatórios dos professores agregados e auxiliares desde 1932-33 até à década de 1960, mostram como o discurso que tenho vindo a referir os toca. Mostram como a literatura é uma fonte de ensinamentos éticos, por exemplo; ou como a literatura se inscreve nas necessidades psicológicas dos sujeitos em crescimento.

Gostava agora num outro prisma, que não o da leitura, mas o da escrita, reflectir novamente sobre a relação entre a literatura e a educação. Embora os enunciados relativos à utilidade dos modelos literários para implementação da escrita não sejam visivelmente em tão grande número como os da leitura, nem por isso deixam de merecer atenção. A leitura que fomenta outras leituras versus a leitura que motiva e alimenta a escrita, nem sempre aparece diferenciada. Quando Francisco Adolfo Coelho, no final do século XIX, critica as tradições oitocentistas do ensino da escrita, adverte sobre a inutilidade dos compêndios de estilística e as vantagens da utilização do texto literário. É lendo e percebendo os processos pelos quais os escritores passam na sua actividade que os alunos melhor poderão atingir, a partir da adolescência, o seu estilo pessoal. A valorização da imitação dos escritores como caminho para chegar à criação original é retomada ainda por Guerreiro Murta.

“Os futuristas rejeitam toda a espécie de imitação e pretendem gerar o original. Por isso, mascaram os seus escritos com as maiores excentricidades linguísticas. A verdadeira originalidade, ouvi eu dizer a Adolfo Coelho, só se encontra na casa dos doidos”<sup>23</sup>.

É imitando que se cria o novo. De um texto chega-se a um outro texto e a qualidade do segundo depende da do primeiro. Reconhece uma parte inata no “gênio” do escritor, mas “sem a leitura dos bons mestres é impossível aprender o segredo da arte de escrever”. Do “convívio” com os escritores, “sem dar por isso, tomaremos pouco a pouco o hábito da boa linguagem, fazendo surgir no nosso espírito formas análogas àquelas que os escritores empregaram”<sup>24</sup>. Os escritores deixam nos jovens uma “boa semente” e “preceitos salutareis” de escrita, que permanecerão ao longo da vida. O professor deve, por isso, estimular esse trabalho que, embora imitativo, sedimenta hábitos que lhe virão a ser muito úteis. Contudo, o objectivo do ensino não é, em princípio, transformar alunos em escritores.

“Não se transforma um principiante num literato de gênio com a mesma facilidade com que um escultor tira de um pedaço de bronze uma estátua perfeita. Mas há na arte de escrever processos, demonstrações, regras e conselhos que estão à altura de todas as inteligências. Na arte de escrever há uma parte que é um dom, mas há outra que se pode ensinar [...] as disposições, as tendências, as faculdades, numa palavra, o talento da mocidade, pode ser desenvolvido e convenientemente explorado para fazer mais tarde surgir um escritor”<sup>25</sup>.

Guerreiro Murta não rejeita liminarmente a possibilidade de ver surgir uma inesperada vocação. Parece-me inclusive que espera, sem o dizer, que os alunos o surpreendam.

“Para isso é preciso sair da rotina e analisar a substância do texto, estudar a sério a anatomia do estilo [...]. Não se ensina a pôr elevação

artística no encanto de uma paisagem, na frescura das brisas, no marulho das ondas, no perfume dos jardins, nem graça divina no sorriso de uma namorada. Mas ensina-se a compreender e a estimar o ritmo, a flexibilidade, a harmonia das frases e todas as belas virtudes da língua”<sup>26</sup>.

Este processo intelectual e emocional, levado a cabo pela escola, aproxima-se bastante neste professor do próprio processo criativo do escritor. A ambiguidade radica no encontro do jovem com um estilo pessoal, não obstante este estilo não se encontrar na esfera do literário. Enquanto isto, os modelos de escrita literária servem de critério base para a análise do trabalho dos alunos, porque o desejo de uma aproximação da escrita escolar à literária lê-se em enunciados como este: “oxalá possam, com intuição artística, embalar-se nas suas belas páginas”<sup>27</sup>.

Entre as fontes que consultei, o discurso que rejeita taxativamente a função do ensino de português formar escritores aparece tarde. Este enunciado surge num contexto curricular específico que convém explicitar. O de afirmação do ensino da língua portuguesa no contexto da reforma do ensino técnico e profissional, a partir da década de 1940. Os professores metodólogos do ensino técnico profissional, Virgínia Motta e Irodino Teixeira de Aguiar, foram as “vozes” mais afirmativas. Diz esta professora que “a escola não tem nem deve alimentar a pretensão de transformar cada aluno num artista da palavra”<sup>28</sup>. Na escola e através da escola lêem-se os “bons escritores”, aprecia-se a sua escrita, faz-se dela a substância do ensino, mas nem todos os alunos têm vocação para a escrita, uma Escrita com E maiúsculo –a literária. A escola não tem como missão sequer diagnosticar estas vocações, completamente fora do seu âmbito. Virgínia Motta admite que os alunos devem realizar exercícios estilísticos, mas esclarece que estes exercícios não servirão para transformar jovens em escritores.

“Por exercícios de carácter estilístico, não vou aqui entender aqueles que, porventura, possam contribuir para facilitar ao aluno o emprego de metáforas, imagens, comparações, perífrases, etc. Tal pretensão seria, neste grau de ensino, absolutamente descabida, se é que não transcende o âmbito de qualquer escola”<sup>29</sup>.

A escolarização da escrita deve ser escalonada consoante dois vectores: os géneros literários e os níveis de aprendizagem dos alunos. Os géneros mais complexos como a narrativa, o resumo e todos os que exijam um pensamento mais abstracto devem ser deixados para os anos mais avançados. A poesia, entretanto, é colocada no topo desta hierarquia.

“Mas aqueles a quem a natureza negou a intuição do ritmo e de todas as belezas próprias da poesia, semelhante trabalho revelar-se-á de valor negativo, pois tenderá a provocar exactamente o contrário do que se pretende –a aversão futura por uma das mais sublimes manifestações do espírito humano”<sup>30</sup>.

O ensino da escrita não toca, segundo ela, os aspectos mais subjectivos e criativos da actividade literária –a poesia– pois é de maior subjectividade literária. No protocolo introdutório do livro de *Exercícios de Composição Escrita*, publicado em 1966, Irondino Teixeira Aguiar e Carlos Alberto de Vasconcelos, esclarecem esta posição.

“Se ninguém, com dez réis de senso, contesta a veracidade da afirmação de que “o poeta nasce, não se faz”, como há-de proceder-se de maneira oposta para o caso do escritor ou artista da prosa? A Escola não ensina a arte de ser poeta, nem cria poetas. Pode, quanto muito, ensinar a arte de versejar e criar versejadores. Igualmente no tocante à prosa, não ensina a ser artista ou prosador de garra. Mas pode (e deve) ensinar a escrever com pureza, correcção e clareza”<sup>31</sup>.

Para estes “autores”, o manejar a língua portuguesa com clareza e correcção é já bastante ambicioso para os alunos do ensino técnico e profissional. A escrita literária seria uma esperança vã no contexto desta aprendizagem. Virgínia Motta defende, porém, o desígnio de estimular no aluno a sensibilidade à literatura nacional, despertando-lhe sentidos e emoções literárias.

“[E ao aluno é necessário] repassá-lo da alma própria do idioma, pondo-o em comunicação com os escritores nacionais considerados melhores, quer pela forma, quer pela chama grandiosa do espírito, e, através ainda do mesmo processo, levá-lo a construir um estilo próprio, baseado materialmente, na correcção e na clareza e, espiritualmente, na sinceridade e na elevação das ideias”<sup>32</sup>.

Virgínia Motta não abdica da concepção pedagógica em que a literatura é o meio para atingir o objectivo último de criação de um estilo próprio, combinando as competências técnicas, com as de correcção e clareza às competências éticas, de sinceridade e elevação. Os alunos não serão, porém, nem profissionais nem artistas da palavra. São consumidores através da leitura, apreciadores das formas inventadas pelos escritores, conhecedores das dificuldades e possibilidades que a língua introduz e capazes, finalmente, de dar forma ao pensamento adaptando a língua a contextos precisos. A experimentação é objectivo e estratégia escolar para atingir estes fins. E, como diz Ironidino Teixeira Aguilar, nenhum tempo gasto na leitura e na escrita pode ser considerado mal gasto.

Por isso, a escola não questiona o valor da literatura, apenas invoca o seu direito de a condicionar às necessidades e objectivos precisos. A literatura é considerada, pelos professores de português, como o discurso educativo mais eficaz. A função social dos escritores é tida como o melhor, senão o único, suporte da sua actividade docente. Assim, nesta já longa incursão às perspectivas dos educadores

sobre o papel da literatura e à função dos escritores como educadores, considero que, tanto para a aprendizagem da leitura como para a escrita, a escola pretende ter à mão um manancial de textos que facilitem a demonstração do expoente máximo a que a língua chegou pela via literária. Mas não esconde a finalidade a que os textos se destinam –instilar nos jovens comportamentos éticos desejáveis.

A literatura é o meio de promoção da leitura e da escrita, mas principalmente de formação de cidadãos e cidadãs, de elites culturais, mas também de seres socialmente úteis à nação, responsáveis pelo seu trabalho e pela sua família. Pecando por excesso, não resisto a recorrer à razão apresentada por Guerreiro Murta, porque “conquanto o seu escopo [o literário] não seja moralizador, consegue-o muitas vezes com muito maior êxito do que os próprios moralistas”<sup>33</sup>. Portanto, pede-se auxílio aos escritores nessa formação que está longe de ser unicamente intelectual, é social e moral.

Procura-se na literatura uma linha identitária que impregne o jovem de valores nacionais, tanto por recurso aos textos antigos como aos modernos, embora “o amor à pátria” ou o respeito pela religião sejam entendidos de forma diferente consoante os períodos históricos em discussão. Globalmente, pretende-se que os escritores auxiliem o ensino na sua finalidade central –a construção de identidades pessoais e nacionais. De relembrar, contudo, que esta missão comum a professores e escritores em prol da “boa formação moral” não deixa de ser vista com alguma desconfiança pelos primeiros. É que os escritores, por vezes, esquecem-se do seu papel de educadores. Para colmatar possíveis falhas no processo literário, para atenuar os efeitos de uma literatura “inconsciente” do seu poder, para restabelecer os equilíbrios éticos exigidos à educação, existem os professores, seus mediadores. Embora, naturalmente se façam sentir no ensino secundário as posições que visam regular as leituras dos jovens pela sua proibição, as posições ligadas à *Educação Nova* propõem outras estratégias não repressivas.

Entre as estratégias para “ler bem”, verificámos as propostas apresentadas nos livros de José Tavares e de João de Barros e Guerreiro Murta. As abordagens racionais da literatura, que passam pela releitura dos textos, a fim de lhes retirar a carga “apaixonada” que contêm, a sua inscrição no ambiente cultural a que pertencem ou a análise comparada das obras, são algumas das suas sugestões. As reflexões de Agostinho Campos, por seu turno, permitem relativizar esta problemática. Para ele, os perigos da literatura são essencialmente os mesmos que os da própria educação. Educar é já, em si mesmo e neste sentido, uma acção de risco. O distanciamento temporal entre o escritor e o leitor pode atenuar estes riscos de sedução, mas ao fazê-lo, reduz igualmente a eficácia discursiva do texto literário. Se não queremos tomar como garante a ingenuidade e a ignorância, há principalmente que confiar, como este professor diz, na consciência política e social do escritor.

No essencial, o que importa é que do lado dos professores de português a literatura deve subordinar-se ao valor social para a formação dos jovens, intelectual e moralmente falando. Os escritores são, portanto, admirados e respeitados pelos professores do ensino secundário, nomeadamente os de língua e literatura portuguesa. Mas o respeito a que são votados pede, em contrapartida, um comportamento socialmente exigente. Exigem-se compromissos sociais para a divulgação escolar da literatura, especialmente aos escritores modernos. O escritor deve ter consciência do poder discursivo que investe e põe a circular. O escritor deve ter um comportamento modelar que atravessa a sua obra, mas que a ultrapassa. O escritor deve conhecer o poder educativo da sua escrita sobre o público jovem que a ela acede. Enquanto isso, a educação compromete-se à promoção ritualizada da literatura em práticas escolares quotidianas. É, portanto, um sistema de trocas culturais, este que a escola propõe à literatura.

## Notas

- <sup>1</sup> António do Prado Coelho (1924): “A Educação Estética pela Literatura”. *Educação Social*. 1º Ano, nos 5 e 6. 10 e 25 de Março, pp. 68-69.
- <sup>2</sup> António do Prado Coelho (1924): “A Educação Estética pela Literatura”. *Educação Social*. 1º Ano, nos 5 e 6. 10 e 25 de Março, p. 66.
- <sup>3</sup> António do Prado Coelho (1924): “A Educação Estética pela Literatura”. *Educação Social*. 1º Ano, nos 5 e 6. 10 e 25 de Março, p. 69.
- <sup>4</sup> César Porto (1926): “A Educação pelo Romance”. *Educação Social*. 3º Ano, nº 4. 15 abril, p. 101.
- <sup>5</sup> Agostinho Celso de Azevedo Campos (1926): *Ler & Tresler*. Lisboa: Livraria Aillaud & Bertrand, p. 11.
- <sup>6</sup> Agostinho Celso de Azevedo Campos (1926): *Ler & Tresler*. Lisboa: Livraria Aillaud & Bertrand, p. 208.
- <sup>7</sup> Agostinho Celso de Azevedo Campos (1926): *Ler & Tresler*. Lisboa: Livraria Aillaud & Bertrand, p. 26.
- <sup>8</sup> Agostinho Celso de Azevedo Campos (1926): *Ler & Tresler*. Lisboa: Livraria Aillaud & Bertrand, p. 400.
- <sup>9</sup> Agostinho Celso de Azevedo Campos (1926): *Ler & Tresler*. Lisboa: Livraria Aillaud & Bertrand, p. 45.
- <sup>10</sup> Agostinho Celso de Azevedo Campos (1926): *Ler & Tresler*. Lisboa: Livraria Aillaud & Bertrand, p. 45.
- <sup>11</sup> No livro de José Tavares, *Como se devem ler os clássicos* (1940), este autor refere-se a uma acção concertada de divulgação literária da produção portuguesa levada a cabo pela editora Sá da Costa. Diz ele que a editora, “sem olhar a sacrifícios, empreendeu a mais notável colecção de clássicos que jamais se publicou em Portugal” (1940: 3). O seu livro inserir-se-ia nesse esforço editorial, mas com o fim de facilitar a relação dos leitores com os textos clássicos anteriores ao século XIX. Era, portanto, um guião de leitura, embora se dirigisse a um público amplo de leitores. Contudo, o empreendimento editorial da Sá da Costa, tal como o autor informa, não é único, visto que, a partir da década de 1920, um conjunto de iniciativas editoriais e a acção de estudiosos tinha dado “a lume” muitas obras de escritores clássicos portugueses. E enumera estas iniciativas, referindo-se a colecções e editoras, que passarei a citar: a colecção de Mendes dos Remédios, integrada sob o título *Subsídios para o Estudo da Literatura Portuguesa*; a editora Renascença Portuguesa, do Porto; a colecção organizada por Agostinho de Campos, *Antologia Portuguesa*, publicada pela Livraria Bertrand; as suas próprias publicações; a editora de Marques Braga; a Imprensa da Universidade de Coimbra, por iniciativa de Joaquim de Carvalho; as publicações de iniciativa de Augusto César de Pires de Lima; a Cosmópolis Editora; a Livraria de Fernando Machado, no Porto; da mesma cidade, a Livraria Civilização; a publicação de *Textos Literários* pela Seara Nova; a Livraria Franco, com a colecção *Textos Explicados*

- sob a coordenação de António José Saraiva; a editora Educação Nacional, do Porto; a Livraria Sá da Costa, com a colecção “Clássicos do Estudante”.
- 12 José Pereira Tavares (1940): *Como se devem ler os clássicos*. Lisboa: Sá da Costa, p. 105.
  - 13 João de Barros; Guerreiro Murta (1942): *Como se devem ler os escritores modernos*. Lisboa: Sá da Costa, p. 225.
  - 14 José Pereira Tavares (1940): *Como se devem ler os clássicos*. Lisboa: Sá da Costa, pp. 101-102 e 103.
  - 15 José Pereira Tavares (1940): *Como se devem ler os clássicos*. Lisboa: Sá da Costa, p. 101.
  - 16 João de Barros; Guerreiro Murta (1942): *Como se devem ler os escritores modernos*. Lisboa: Sá da Costa, p. 163.
  - 17 João de Barros; Guerreiro Murta (1942): *Como se devem ler os escritores modernos*. Lisboa: Sá da Costa, p. 190.
  - 18 João de Barros; Guerreiro Murta (1942): *Como se devem ler os escritores modernos*. Lisboa: Sá da Costa, p. 166.
  - 19 João de Barros; Guerreiro Murta (1942): *Como se devem ler os escritores modernos*. Lisboa: Sá da Costa, p. 182.
  - 20 João de Barros; Guerreiro Murta (1942): *Como se devem ler os escritores modernos*. Lisboa: Sá da Costa, p. 131.
  - 21 João de Barros; Guerreiro Murta (1942): *Como se devem ler os escritores modernos*. Lisboa: Sá da Costa, p. 194.
  - 22 João de Barros; Guerreiro Murta (1942): *Como se devem ler os escritores modernos*. Lisboa: Sá da Costa, p. 208.
  - 23 José Guerreiro Murta (1925): *Como se aprende a redigir - I*. Lisboa, p. 67.
  - 24 José Guerreiro Murta (1925): *Como se aprende a redigir - I*. Lisboa, p. 23.
  - 25 José Guerreiro Murta (1925): *Como se aprende a redigir - I*. Lisboa, pp. 19-20.
  - 26 José Guerreiro Murta (1925): *Como se aprende a redigir - I*. Lisboa, p. 10.
  - 27 José Guerreiro Murta (1925): *Como se aprende a redigir - I*. Lisboa, pp. 19-20.
  - 28 Virgínia Santos Mota Teixeira Aguilar (1947): “Os exercícios escritos na disciplina de Português”. *Escolas Técnicas*, Boletim de Acção Educativa, nº 14, p. 640.
  - 29 Virgínia Santos Mota Teixeira Aguilar (1947): “Os exercícios escritos na disciplina de Português”. *Escolas Técnicas*, Boletim de Acção Educativa, nº 14, p. 640.
  - 30 Virgínia Santos Mota Teixeira Aguilar (1947): “Os exercícios escritos na disciplina de Português”. *Escolas Técnicas*, Boletim de Acção Educativa, nº 14, p. 650.
  - 31 Irodino Valério Peixoto Teixeira de Aguilar; Carlos Alberto Vasconcelos (1966): *Exercícios de Composição Escrita*. Porto, p. 5
  - 32 Virgínia Santos Mota Teixeira Aguilar (1947): “Os exercícios escritos na disciplina de Português”. *Escolas Técnicas*, Boletim de Acção Educativa, nº 14, p. 640.
  - 33 João de Barros; Guerreiro Murta (1942): *Como se devem ler os escritores modernos*. Lisboa: Sá da Costa, p. 194.



## POSIBILIDADES DE LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN. NARRACIONES CIENTÍFICAS Y SEUDOCIENTÍFICAS

Juan Luis Rubio Mayoral  
*Universidad de Sevilla*

Tres clases hay de ignorancia: no saber lo que debiera saberse, saber mal lo que se sabe, y saber lo que no debiera saberse.

François de la ROCHEFOCAULT (1613-1680)

De las relaciones entre literatura y educación, mis limitaciones han determinado que venga a tratar de esclarecer la posible utilidad de aquellos géneros vinculados a las ciencias naturales y exactas y del uso que de ellos pudiera realizarse, como medios –instrumentos– susceptibles de ser empleados en la enseñanza. Este tipo de literatura ha sido una forma de difusión del conocimiento sobre la naturaleza desde la antigüedad clásica. A ello se une otra realidad ciertamente maniquea; la fijación de *dos culturas* –científica y humanística– que trasladadas a los sistemas de formación, y arraigadas en el imaginario social, hacen complicado entender que una obra científica pueda ser a la vez literaria, y servir a ambas caras de esta división artificial de la cultura.

Para mostrar la utilidad de la literatura científica hemos optado por analizar las obras que reúnen al menos dos condiciones: en primer lugar, han sido redactadas por científicos que además de protagonizar un descubrimiento, han empleando la narración para describir el proceso,

las circunstancias y el contexto de ese hallazgo, con la finalidad de hacer accesible al mayor número de personas su contenido. Aunque es común calificarlas como literatura de “divulgación” científica, el término no nos parece el más adecuado. Optamos por definir las como *narraciones*, empleando la interpretación de la profesora María Nieves Gómez García, al concluir que “cualquier modo de expresión hablada o escrita es en definitiva una narración, un contar sobre el mundo, incluyendo en éste término a la propia persona que narra”<sup>1</sup>. Es poco probable que podamos encontrar una definición más clara y de mayor utilidad para investigar sobre la literatura en la educación.

La segunda característica, remite no sólo al autor; también al tema, al estilo y al género literario. En este caso el científico se transforma en literato, pero utiliza la narración como pretexto, que en forma de metáfora, es empleado para describir su visión crítica de la realidad utilizando la ficción como medio. Serían, las cuasi olvidadas *narraciones pseudocientíficas*, de Santiago Ramón y Cajal. Una, de las que decidió dar a la imprenta, presenta demasiadas coincidencias con el conjunto de sus narraciones *científicas*. Por tanto, es nuestro criterio incluirla dentro de esta investigación, por dos razones que nos parecen suficientes: la primera reside en el carácter del autor. Científico comprometido con el cambio de la realidad educativa, pero con dificultad a la hora de manifestar abiertamente sus ideas en un momento de clara crisis y decadencia política como es el final del siglo XIX hispano –fecha en la que fueron redactadas estas narraciones–. La segunda, se encuentra en la construcción del texto y el desarrollo del argumento. En ella hace confluir los elementos esenciales que caracterizan en forma y contenido la dualidad de la cultura y de los sistemas de educación, sobre todo por mostrar los resultados de dos modelos de enseñanza enfrentadas: la científica y la humanística, de indudable interés, pensamos, para la historia de la educación<sup>2</sup>. No nos quedan muchas dudas para afirmar que, despojada de los elementos de ficción y del estilo literario propio de Cajal, la narración “pseudocientífica” viene a estampar la realidad

descrita por un científico sobre la antítesis y el conflicto entre la educación “literaria” y la experiencial. Por tanto, es un *contar sobre el mundo*, que *incluye a la persona que narra*. A pesar de la fecha de su redacción, ejemplifica a la perfección el conflicto que desde la obra de C. P. Snow, se identifica con las *dos culturas* aún latentes sin duda en nuestros sistemas educativos, lo que añade sin duda mayor valía.

Desde estas restricciones necesarias, vamos a dar cuenta inicialmente de los problemas de comunicación entre ciencias humanas y naturales, analizando los posibles puentes que existen entre ambas y sus posibilidades de tránsito. Desde ellos, intentaremos determinar las posibilidades de la narración como medio de transmisión de la génesis y el contenido del conocimiento científico. No hace mucho, David Hubble, premio Nóbel de Fisiología o Medicina en 1981, afirmaba que para la neurobiología, Ramón y Cajal y sus contribuciones, eran equivalentes, por decirlo de alguna manera, a la doble hélice en biología molecular<sup>3</sup>. Si seguimos este guión, es claro que del Nóbel hispano disponemos entre otras obras *narrativas*, de sus *Recuerdos de mi vida*, o sus interesantes *Reglas y consejos sobre investigación científica*. Además, la comparación de Hubble prueba la centralidad del conocimiento trasladado a las narraciones científicas de James D. Watson *La doble hélice* (junto a *Genes, chicas y laboratorios*) y Francis Crick *Qué loco propósito*, ambos, descubridores de la estructura del ADN. Todas ellas son ejemplos singulares de un tipo de literatura, cuyos méritos y valía ha sido reconocida por el conjunto de la comunidad científica. Desde su posición central en la cultura, el proceso de este *descubrimiento* se puede analizar también a través de las narraciones del grupo de científicos más cercanos al descubrimiento. Pero como parte necesaria de esta clave del *secreto de la vida*, hay que subrayar que en él coincidieron la matemática, la física, la química y la biología entre otras ciencias. Sin que sea posible descontextualizarlo del momento histórico en que se produce o de las consecuencias que impondrá en la

realidad social. De este modo la industria y los sistemas de producción, la ética, la filosofía, la medicina, la política, la legislación, y el futuro de las sociedades, comienzan a depender de los desarrollos producidos a partir de 1953, fecha de este descubrimiento y también de sus aplicaciones. A modo de vuelta de tuerca, recalamos en la obra de Santiago Ramón y Cajal, del que se cumple el centenario de la concesión del Nóbel de Fisiología o Medicina, y que con magistral y afilada ironía fue capaz de trasladar al imaginario mundo de la creación literaria los resultados no tan ficticios de dos maneras contrapuestas –humanística y científica– de concebir la formación del individuo. En mi opinión, creo que es difícil encontrar mejor alegoría para resolver las relaciones entre literatura, ciencia y educación.

No puedo dejar de advertir que a lo largo del trabajo han surgido otras interrogantes de cuya resolución no es posible dar cuenta en estas páginas, aunque se plantean como caminos abiertos a nuevas investigaciones<sup>4</sup>. Una de ellas, tiene que ver con la formación del científico, con los determinantes que condicionaron su vida como investigadores. Alguna de las personalidades más trascendentes de la ciencia, entre otros, Max Planck<sup>5</sup>, Erwin Schrödinger, Albert Einstein, Richard Feynman<sup>6</sup>, François Jacob<sup>7</sup>, Santiago Ramón y Cajal, James D. Watson o Francis Crick, acompañan su producción científica con relatos autobiográficos y algunos textos “didácticos” que deben servir como referente. Pero ¿con qué tipo de literatura tuvieron contacto a lo largo de sus años de formación? ¿Cuál fue la influencia en su vocación científica, en la configuración de sus creencias? ¿En qué medida lo reconocen? Esas preguntas podían ser contrastadas con literatos reconocidos. Y con ello surgen otras interrogantes, ¿es posible que su formación “literaria” les llevara –en el caso de los científicos– a difundir sus conocimientos y el proceso vital que habían seguido para alcanzar esos descubrimientos? ¿Con qué éxito han trasladado ese conocimiento?, y a la postre ¿qué utilidad real han tenido esas narraciones científicas en la educación?

## Narraciones científicas y literatura

¿Puede considerarse *literatura* una narración científica? cuestión ésta simple en su formulación pero compleja en su respuesta. Hay algunos argumentos suficientes para considerar *literatura* las obras de James D. Watson (1968) *La doble hélice. Relato personal del descubrimiento de la estructura del ADN*, publicada originalmente en Gran Bretaña en 1968 por Weidenfeld & Nicholson, o la de Francis Crick *Qué loco propósito. Una visión personal del descubrimiento científico*, publicada originalmente en 1988, y también las de Santiago Ramón y Cajal *Recuerdos de mi vida: Historia de mi labor científica* y en buena medida sus *Reglas y consejos sobre investigación científica. Los tónicos de la voluntad*. Además, en ese terreno se han movido muchos científicos. Albert Einstein, redactó en su día unas *Notas autobiográficas*<sup>8</sup> transformadas en un autorretrato científico. Max Planck tiene una *Autobiografía científica*<sup>9</sup>, François Jacob hace lo propio en *La estatua interior* y también Erwin Schrödinger escribió un escueto recuento de su labor científica en *Mi vida*<sup>10</sup>. Memoria que podríamos ampliar, lo que sin duda sería labor fecunda para el objeto de estas páginas, pero no de este trabajo.

A esas *narraciones científicas*, se han sumado obras básicas sobre el contenido de sus hallazgos. Es posible recordar que Albert Einstein publicó *Sobre la teoría general de la relatividad especial y general* tratando “de dar una idea lo más exacta posible de la teoría de la relatividad, pensando en aquellos que, sin dominar el aparato matemático de la física teórica, tienen interés en la teoría desde el punto de vista científico o filosófico en general”<sup>11</sup>. También en *La evolución de la física*, firmada junto a Leopold Infeld, indicaban que no habían escrito un texto de física y que su intención “fue, más bien, describir a grandes rasgos las tentativas de la mente humana para encontrar una conexión entre el mundo de las ideas y el mundo de los

fenómenos”<sup>12</sup>. En años recientes, es obligado referirse a la obra de Stephen Hawking (1990) *Historia del tiempo*<sup>13</sup>, convertida en best-seller capaz de reportar fama mundial y reconocimiento científico a su autor<sup>14</sup>. Tampoco pasó desapercibida la obra de Carl Sagan, *Cosmos*. Correlato de una serie documental cuya emisión televisiva puso al alcance de todos buena parte de algunos conceptos esenciales de la ciencia. En el campo literario hace pocos años era premiada la novela de Jorge Volpi (1999) *En busca de Klingsor*<sup>15</sup>, cuyo recorrido por la física de la primera mitad del siglo XX, corre paralelo a la trama por encontrar el “grial” atómico que tornara la balanza de la guerra mundial a favor de Alemania. En el de la diversión y la aventura del pensamiento se han movido las obras de George Gamow y su propio personaje, Mr. Tompkins, creado para explicar teorías complejas y difíciles de una manera simple, como sucede entre otras en *El país de las maravillas*<sup>16</sup> dedicado a la teoría general de la relatividad. En años recientes, y con título semejante, Robert Gilmore en su *Alicia en el país de los Cuantos*, desarrollaba, como reza su subtítulo *Una alegoría de la física cuántica*<sup>17</sup> lo que no deja dudas sobre la forma y el objeto del texto. Tampoco podemos olvidar la *Historia química de una vela*, de Faraday, en la que se recogen seis conferencias de Navidad para niños<sup>18</sup>. La “idea clave de la conferencias de Faraday era que no importa lo que miren, si lo miran suficientemente de cerca, ustedes están implicados en el universo entero”<sup>19</sup>. En otras áreas, obras singulares como *El demonio de las matemáticas*, de Hans Magnus Enszemberger, se han adentrado de manera original en este campo. Desde la ficción, el matemático y profesor de historia de las ciencias Denis Guedj (2000), publicaba *El teorema del loro*<sup>20</sup> –con el claro subtítulo *Novela para aprender matemáticas*– en la que entremezcla con habilidad los enigmas matemáticos dentro de una trama policíaca. Junto a ellas, y en otro nivel las obras básicas de Ian Stewart<sup>21</sup> o del propio Benoît Maldebrot, padre de los fractales, sin olvidar las biografías, como la

del matemático John Nash<sup>22</sup> redactada por Sylvia Nasar y convertida en obras cinematográfica *A beautifull mind (Una mente maravillosa)* protagonizada por el oscarizado Russel Crowe<sup>23</sup>.

Otros autores emplean las entrevista y la explicación básica de contenidos científicos, como las de Eduardo Punset (2004), *Cara a cara con la vida, la mente y el universo: conversaciones con los grandes científicos de nuestro tiempo*. O la más reciente (2006): *El viaje a la felicidad: las nuevas claves científicas*<sup>24</sup>, frutos en buena parte de los contenidos del programa de divulgación científica *Redes*, que el autor dirige. Quizás baste un breve repaso a la temática elegida por la Feria del Libro de Madrid, en 2006, dedicada a la ciencia y acompañada de un rico despliegue comunicativo. En este contexto José Manuel Sánchez Ron, interrogado sobre a la actualidad de los científicos y de su labor, no dejaba de aseverar que habían tendido a abandonar “la torre de marfil”. Que además, en la actualidad “hay muchos más científicos que escriben bien y articulan sus conocimientos con una gran habilidad expositiva. Esa entre otras, es una de las razones del éxito de Arsuaga, Bermúdez de Castro y Carbonell: que escriben bien”<sup>25</sup>. Recordemos que estos autores forman parte del grupo de científicos que vienen trabajando en el yacimiento arqueológico de Atapuerca fruto del que han surgido varias monografías científicas y obras literarias que podrían servir de apoyo y referencia de aprendizaje. También para ilustrar las aportaciones necesarias –interdisciplinares– que desde distintas ciencias ejemplifica las relaciones de la antropología, la genética, la anatomía, la fisiología, la arqueología, la historia, la física, la geología, o la propia ficción científica y también la génesis de una literatura singular vinculada a los descubrimientos científicos que se vienen produciendo en el mencionado yacimiento<sup>26</sup>.

## Memoria histórica

Cuando retomamos la historia de la educación apreciamos que las formas literarias de difusión del conocimiento sobre la naturaleza han existido desde la antigüedad clásica<sup>27</sup>. No podemos olvidar el carácter didáctico de las obras de Hesíodo (s. VI a.C.) *Los trabajos y los días*, Virgilio (70-19 a.C.) *Geórgicas*, y Lucrecio (95-55 a.C.) *De rerum natura*. Un reconocido filólogo como el profesor Bartolomé Segura, cataloga las *Geórgicas* como una *obra didáctica*, al igual que el poema de Lucrecio (*Sobre el ser de las cosas*), compuesta a imitación del griego Hesíodo (*Los trabajos y los días*). De las *Geórgicas* subraya que el tema pudo ser sugerido a Virgilio por Mecenas –ministro de Augusto– en un momento en que el Emperador pretendía acometer una renovación completa del imperio. Este tema sobre la agricultura, entraba dentro de un “vasto plan de animar a los latinos al cultivo de la tierra abandonada”, aunque, “ni por la concepción y composición ni por el tratamiento podían las *Geórgicas* tener éxito y hacer volver al campo a los pequeños cultivadores (...) Virgilio no tocó (ni podía) todos los temas rústicos, y, por el contrario, éstos aparecen como pretexto para sus continuas disgresiones y cuadros poéticos que nada tienen que ver con la técnica de cultivo, técnica que si resplandece, en cambio, en los escritores de prosa especializados, como Catón, Varrón, Colmuela, etc.”<sup>28</sup>. En *De rerum natura* –en palabras de Italo Calvino– Lucrecio viene a “escribir el poema de la materia, pero inmediatamente nos hace observar que la verdadera realidad de esa materia consiste en corpúsculos invisibles. Es el poeta de la concreción física vista en su sustancia perpetua e inmodificable, pero es el primero que nos dice que el vacío es exactamente igual de concreto que los cuerpos sólidos... Incluso cuando está estableciendo las leyes de la mecánica que determinan todos los acontecimientos, siente la necesidad de conceder a los átomos desviaciones imprevisibles respecto a la línea recta, de tal modo que se garanticen libertades tanto

a la materia como al ser humano. La poesía de lo invisible, la poesía de las posibilidades infinitas e imprevisibles procede por tanto, como la poesía de la nada, de un poeta que no tiene dudas del carácter concreto del mundo”<sup>29</sup>.

## Científicos escritores

Sin caer en la temeridad de determinar los límites normalizados y una definición suficiente de lo que puede interpretarse por *literatura científica*, es posible extraer algunas conclusiones, que tras contraponer el lenguaje poético al científico, como medio –extremo– de diferenciar la obra literaria de la científica, concluyen afirmando: “puede decirse que el lenguaje poético es más rico que el científico, si bien esta riqueza está conseguida a base del sacrificio de una virtud que el científico aprecia por encima de muchas otras: la precisión –unisignificativa– de la expresión”<sup>30</sup>. Es posible que uno de los intentos más rigurosos destinados a establecer los puntos de encuentro entre ciencia y literatura quede recogido en la obra de David Locke (1992): *La ciencia como escritura*<sup>31</sup>. De la primera parte de la obra se extraen seis perspectivas para la lectura de textos literarios, que van a servir como referencia para investigar la utilidad de cada una de ellas en la lectura de textos científicos. Para ello ingenia el artificio ficticio de la existencia de seis teorías concretas con autonomía suficiente para demostrar su validez de cara a la lectura de un texto. Estas son: “1) *teoría de la representación*, que ve el texto literario esencialmente como una representación del mundo real; 2) *teoría de la expresión*, que observa esa obra como una expresión de los pensamientos y sentimientos de su autor; 3) *teoría de la evocación*, que la valora como evocadora de respuestas por parte de sus lectores; 4) *teoría del objeto de arte*, que juzga la obra literaria como un *object d’art*, interesante con sus propiedades puramente formales; 5) *teoría del artefacto*, que

sitúa la obra en su medio social; y 6) *teoría de la instrumentalidad*, que coloca la obra entre los sistemas significantes que organizan, estructuran y constituyen de hecho el mundo” (p. 10).

Hemos subrayado la *teoría de la instrumentalidad* por ser la más próxima a los intereses de la educación. La obra científica vendría a relacionarse con los *sistemas significantes que organizan y estructuran el conocimiento de la realidad*. No deja de ser paradójico que a pesar del grado de complejidad, especialización y obsolescencia que demuestra el desarrollo del conocimiento, se pueda encontrar cierta “popularidad de la ciencia contemporánea”. Es cierto que no es demasiado “fácil de digerir”. Entre otras razones, quizá la esencial radica en el distanciamiento de la experiencia común. Félix Lucas, establece además tres circunstancias básicas que concurren en esa realidad: la primera es que *las teorías –expresadas como artefactos lingüísticos– saltan por encima de las percepciones*. La segunda es que hemos pasado de una visión realista de las teorías científicas, capaces de dar cuenta de cómo son realmente las cosas, a otra, según la cual *las teorías son instrumentos eficaces con valor predictivo pero con poca capacidad para ofrecer descripciones de lo real*. Finalmente, el *distanciamiento entre ciencia y “sentido común”; entre lo que sabemos y lo que creemos (lo que aceptamos)* dificulta la asimilación de las teorías<sup>32</sup>. A pesar de estos matices, es posible que nunca la ciencia se haya divulgado más. Entre otros medios, la literatura científica quizás sea parte de la clave explicativa de esta realidad que afecta de manera directa al campo de la educación y a la difusión y popularización –democratización– del acceso al conocimiento, en este caso científico.

Podemos estar de acuerdo con David Locke en que tanto los discursos científicos como los literarios representan la realidad, y que estos lo hacen de formas bastante diferentes, y que “ambos cuerpos de discurso son accesibles mediante métodos sugeridos por teorías distintas [por tanto] nada en el instrumental crítico-literario tiene que

quedar *per se* fuera de los límites del análisis de los textos científicos” (p. 42). La aplicación de esos instrumentos de análisis sirve para revelar “algo que los científicos necesitan conocer si la ciencia tiene que proceder con una conciencia completa de su metodología; algo que el mundo de la crítica literaria necesita conocer si tiene que comprender enteramente sus propias modalidades de lectura y su radio de aplicabilidad; algo que todos aquellos que habitan en el mundo que la ciencia ha construido necesitan conocer si deben comprender ese mundo y como funciona” (pp. 42-43). Y quizá una realidad necesaria para las ciencias de la educación, y para la accesibilidad al conocimiento científico; al indicar: “Si hay dos culturas, ambas se entrecruzan. Y si el mundo debe apreciar lo que la cultura científica está diciendo, y lo que está *haciendo* diciéndolo, debe emplear los métodos de la cultura literaria para descubrir cómo lo está diciendo, y cómo lo está haciendo” (p. 43).

### **¿Dos culturas enfrentadas?**

La relación entre literatura, ciencia y educación, ha generado encendidos debates entre “dos culturas”, la humanística y la científica, sobre el que se ha postulado un enfrentamiento cuya metáfora se aproxima al “Duelo a garrotazos” que el magistral Goya estampó en las paredes de la Quinta del Sordo formado parte de sus pinturas negras. Dos litigantes, enfrentados entre sí, atenazados por la tierra hasta las rodillas y separados a la distancia necesaria para que los mazos y varas con que lidiar la afrenta surtan el mayor daño a su enemigo. Condenados a aniquilarse e incapaces de librarse del aciago destino. Diatriba que a semejanza de esta pugna irresuelta, enfrenta las maneras de dar cuenta de la realidad, y que ha sido el origen de reiterados alineamientos y banderías, y también de particiones del conocimiento sujetas a un maniqueísmo ancestral.

En los sistemas educativos modernos se plasmó en caminos de formación cuya distancia ha acabado por aumentar de forma proporcional a la gradación en niveles del sistema de formaciones, enriqueciendo al individuo en una especialización que puede transformarlo en un ignorante en la *otra cultura* al quedar trazadas como vías divergentes. *Ciencias y letras*, en el lenguaje común, o lo que no sin desacuerdos clasificamos como ciencias humanas y naturales. El propio Snow, al referirse al sistema británico afirma que la norma clásica “de formar únicamente una elite reducida no ha sido nunca quebrantada, aunque sí se ha introducido en ella alguna flexibilidad. Dentro de esta pauta hemos mantenido la pasión nacional por la especialización (...) A los dieciocho, nuestros especialistas en ciencias, saben más ciencia que sus contemporáneos de cualquier parte del mundo, aunque saben menos de todo lo demás” (p. 45). Desde un punto de vista aplicado a la teoría del desarrollo económico, Snow, acaba por cerrar la diatriba en términos prácticos. Apreciaba como problema principal que la población de los países industrializados se estaban haciendo cada vez más rica, a la vez que la de los no industrializados continuaba “en el mejor de los casos lo mismo que estaba, de suerte que el abismo que separa a los países industrializados de los demás es mayor cada día. A escala mundial es esta la brecha abierta entre ricos y pobres” (pp. 51-52). Buena parte de ello era atribuible a la ausencia de formación.

Cuatro años después de la polémica conferencia Rede –impartida en Cambridge en mayo de 1959– Snow publica *Las dos culturas: un segundo enfoque*, insistiendo en las primeras líneas, en los objetivos que guiaron su primera conferencia: “esperaba obrar como un acicate para la acción, primero en la enseñanza, y segundo –en mi propio criterio la última parte de la conferencia fue siempre más apremiante– en *avivar el interés de las sociedades ricas y privilegiadas por aquellas otras con menos fortuna*”<sup>33</sup>. En relación a la primera de las cuestiones, quizá la más importante a largo plazo, insiste en una idea ya defendida en la mencionada conferencia: “Los cambios en la enseñanza no van a

producir milagros. La división de nuestra cultura está haciéndonos más obtusos de lo que habríamos menester; podemos restaurar las comunicaciones hasta cierto punto; pero, como antes dije, no vamos a sacar hombres y mujeres que comprendan tanto de nuestro mundo como Piero della Francesca, o Pascal, o Goethe comprendieron del suyo. Con algo de suerte, sin embargo, podremos educar a una considerable proporción de nuestras mejores inteligencias a fin de que no sean ignorantes de la experiencia imaginativa, en las artes como en la ciencia, ni lo sean tampoco de los dones de la ciencia aplicada, del sufrimiento remediable de la mayoría de sus semejantes, ni de las responsabilidades que una vez que se han visto, no puedan ser esquivadas” (p. 109).

Es posible que esta herencia se haya originado, en buen parte, de la división medieval del conocimiento, en las materias que componían el trivium<sup>34</sup> y el quadrivium, que vinieron a dar origen a los *studia humanitatis*. Pero no es el objeto de este trabajo dar cuenta pormenorizada de la génesis, los orígenes o la evolución de esta apasionante división del conocimiento. En realidad, el enfrentamiento y la oposición de las *dos culturas* que gestara C. P. Snow<sup>35</sup> en la *Conferencia Rede* de 1953, ha dado pie a sólidas matizaciones –Huxley<sup>36</sup>, Feyerabend– y a algunas propuestas alternativas<sup>37</sup>. La realidad ha dejado muy atrás las tesis y el diagnóstico del físico y novelista inglés, para convertir el conocimiento en un proceso de segmentación que más semeja el que acaeció durante la construcción de la torre de Babel. Tampoco los modelos formativos han sido capaces de acabar con esta tendencia –más bien al contrario–.

## Sabios ignorantes

Afirma Enzensberger, que de hecho, la “figura del *idiot savant*, del ‘científico como idiota’ no es pensable sin su correlato, que seguramente es más fácil de encontrar. El *idiot lettré* es una especie que prolifera entre

especialistas en humanidades, artistas y escritores y que quizá se sienta todavía mejor en su limitación que su imagen especular”<sup>38</sup>. Si nos dejamos guiar por este autor, todos los indicios apuntan –en su opinión– a que “el gran cisma entre las ciencias naturales, por una parte, y las artes y las *humaniora* por otra, es un típico invento del siglo XIX. La progresiva especialización del saber y su encapsulamiento en el ámbito universitario, el desarrollo de la jerga científica y la victoria del positivismo son causas y síntomas al mismo tiempo de ese desarrollo. (...) Esta pelea entre hermanos en la casa de la *intelligentsia* ha durado ya suficiente tiempo, y, como siempre en estos casos, las actitudes hostiles de los participantes en estos torneos se determinan recíprocamente. El *idiot savant* y el *idiot lettré* se parecen más de lo que ellos suponen” (pp. 266-267). Enzensberger, comenta que la aparición del *idiot especializado* ha podido ser consecuencia inevitable de la diversificación de las ciencias, y también que el discurso al uso sobre la interdisciplinariedad no puede engañar sobre la relación existente entre aumento del saber y estrechez de miras<sup>39</sup>. A nivel práctico, ninguna de estas aportaciones teóricas ha logrado aunar y conciliar en la educación media y superior, las ciencias humanas con las ciencias exactas y naturales<sup>40</sup>.

## **Narraciones científicas.**

### **El camino hacia la “hélice dorada”**

Literatura y ciencia tienen demasiados puntos en común para pasar desapercibidos. Es común admitir –aunque desconozcamos al autor de tal aserto– que *la realidad supera a la ficción*; y este es el caso de el hecho científico que revolucionó la moderna biología. El camino hacia la *doble hélice* –o la hélice dorada como fue bautizada por uno de sus descubridores–, y sus consecuencias o el desciframiento del *código de la vida* son sin duda el argumento más apasionante para cualquier lector amante de la literatura de aventuras, en este caso científicas. Al modo

que Savater recogía en su *Infancia recuperada* y plasmaba entre otras en *El gran laberinto*, bien pudiera recrearse este tipo de literatura en obra de semejante estilo. De hecho, no falta quien considera el “asalto definitivo a la molécula *master* de la célula” como un “un drama innegable; una comedia intelectual de gran altura, y por su trepidante acción, un *thriller* en toda regla”<sup>41</sup> y qué duda cabe que una brillante aventura en los confines de la ciencia. Es seguro que un argumento inteligente aplicado por escritor, editorial y marketing oportuno situaría una obra de ficción basadas en el tema, entre las más rentables y difundidas. De hecho, *La doble hélice* de James D. Watson en su día lo fue. Ninguna obra de ficción científica pudo siquiera rozar a entrever lo que se escondía detrás de la realidad del *secreto de la vida*. Desvelar sus claves ha sido el motor de buena parte de la investigación biológica.

Cuando Erwin Schrödinger, Nóbel de Física en 1933, publicó en 1944 *¿Qué es la vida?* comenzó a hacerse patente que “la opinión de que los genes eran los componentes fundamentales de las células vivas y que, para entender qué es la vida, era preciso saber cómo actuaban”<sup>42</sup>. Aunque no dará la solución, es cierto que Schrödinger formula un conjunto de interrogantes necesarios en aquel momento: “¿Cómo pueden la Física y la Química dar cuenta de los fenómenos espacio-temporales que tienen lugar dentro de los límites espaciales de un organismo vivo?”. Años más tarde, afirma François Jacob, “hicieron explosión las dos bombas sobre Hiroshima y Nagasaki. Muchos físicos, cansados de una Física que requería una tecnología cada vez más compleja, y decepcionados por la utilización militar terrorífica que se hacía de ella, se dispusieron a escuchar a Schrödinger, que les prometía años apasionantes en Biología”<sup>43</sup>.

En el caso de la moderna genética, el hallazgo de la composición y estructura del ADN se trasladó a los artículos iniciales publicados en *Nature*<sup>44</sup>, destinados a la comunidad científica, y de indudable valor para la historia de la cultura. Más tarde vendría el desciframiento del código, sus mecanismos de traducción y sus implicaciones biológicas.

Pero más allá de un recorrido por las historia de la ciencia, nos interesa analizar las “narraciones” que han venido a reconstruir la génesis, el contenido o las implicaciones de ese hecho científico. La narración “literaria” de ese proceso ha sido realizada por los propios autores. Así, cuando el científico adopta la estructura narrativa y el lenguaje más próximo a la obra literaria para transmitir el proceso y el contenido del descubrimiento, se torna en narrador óptimo de un conocimiento objetivo sobre el fragmento de realidad de la que da cuenta. No cabe duda que el relato de James D. Watson se ha transformado en un referente de la literatura científica, semejante a otras obras señeras en este terreno, de la que Darwin entre otros pueden ser claros ejemplos. Obras que han cincelado una proyección de la ciencia necesaria para comprender lo que José Manuel Sánchez Ron, define como *imagen social de la ciencia*. En su opinión, es habitual “contemplar las diferentes ciencias como dominios que apenas tienen relación entre sí, como compartimentos si no estancos, sí apenas ligeramente intercomunicados. Sin embargo semejante visión constituye una grave deformación histórica, aunque, por supuesto, abunden los ejemplos de comportamientos y desarrollos de ese tipo. Si la naturaleza es una, es de suponer que parcelar su estudio es más una declaración de impotencia, de que nuestras habilidades científicas son –¿todavía?– limitadas, que la consecuencia inevitable de lo que es la ciencia. Pero la interdisciplinariedad –que es como denominamos la unidad profunda que debe existir en la descripción científica de la Naturaleza– aflora en ocasiones con singular intensidad y claridad”<sup>45</sup>. La obra inicial de James Watson, *La doble hélice. Relato personal del descubrimiento de la estructura del ADN*<sup>46</sup> es posible que haya servido para percibir la ciencia como algo apegado a la gente que la ejerce. Como indica Steve Jones, buena culpa de ello, en el caso del ADN tiene su origen en este libro: “Desde su primera frase (‘Nunca he visto actuar a Francis Crick con modestia’) combina datos científicos con el relato sensacionalista –por no decir escandaloso– de cómo se

descubrieron (...) Para la genética, el encuentro en 1951 de James Watson (de sólo 23 años en aquel entonces) y Francis Crick, de 35, fue el primer paso en el proceso de democratización. Aunque la emoción de *La doble hélice* reside en el descubrimiento de la estructura del ADN, el libro es un relato de sociología de la ciencia tanto como de ciencia propiamente dicha<sup>47</sup>. A esta obra inicial James D. Watson añadió *Genes, Chicas y laboratorios. Después de la doble hélice* (2001)<sup>48</sup>. En la presentación de esta última obra, James D. Watson, afirma: “La persecución de la estructura en doble hélice del ADN es un relato de aventuras en el mejor de los sentidos. En primer lugar, existía la posibilidad de encontrar un caldero de oro científico, y probablemente muy pronto. En segundo lugar, entre los exploradores que participaban en la carrera por encontrarlo, había mucha jactancia, lapsos inesperados de razón y aceptaciones dolorosas de que los hados no eran propicios. Los comienzos de los cincuenta no invitaban a ser cauteloso, sino más bien a apresurarse cada vez que se abría un camino: podía haber pepitas de oro esperándonos tras la siguiente colina. Yo era uno de los ganadores, la fortuna me sonrió mucho, muchísimo más de lo que pude atreverme a soñar, y ahora no podía quedarme quieto”<sup>49</sup>. En realidad el subtítulo del libro dice mucho de su contenido. Era evidente, en palabras de James D. Watson que: “Seguía existiendo un botín genético que localizar, y no añadirme a la caza posterior me habría hecho sentir viejo. Ahí fuera estaba el código genético (la ‘Piedra Roseta de la Vida’) que nos habría de contar las reglas por las que la información genética codificada dentro de las moléculas de ADN se traduce en el lenguaje de las proteínas, los caballos de tiro de todas las células vivas” (p. 17). “En la primavera de 1953, yo no tenía ni idea de qué aspecto tenía el ARN, y este libro, en parte, es el relato de su búsqueda” (p. 17).

Como complemento a este camino de descubrimientos, Francis Crick, publicaba en 1988, *Qué loco propósito. Una visión personal del descubrimiento científico* cuyo objetivo principal, declarado por el

autor era dar a conocer algunas de sus vivencias “anteriores y simultáneas al período clásico de la biología molecular que abarca desde el descubrimiento de la doble hélice del DNA en 1953, hasta 1966, en que el código génico –el diccionario que traduce el lenguaje de los ácidos nucleicos al lenguaje de las proteínas– fue finalmente elucidado”<sup>50</sup>. El interés de la historia narrada por Watson y Crick, atrajo a los productores de Hollywood, y aunque Jim Watson esperaba una película, al final quedaría transformado en un “docudrama” realizado por la BBC, que con el nombre de *Life Story* se emitió en Inglaterra el 27 de abril de 1987. La versión norteamericana emitida algún tiempo después adoptó el título de *Double Hélix*<sup>51</sup>. Junto a ellas, James D. Watson, añadió *A pasión for DNA: genes, genomes and society* (2000), y en 2003 apareció su obra *ADN. El secreto de la vida*<sup>52</sup>. El propio Crick, en 1966 publicaría *Of Molecules and Men*, en la que al contrario de las corrientes vitalistas, defendería la tesis de que las ciencias biológicas se reducen en esencia a los principios de la física y la química<sup>53</sup>. En 1981, aparecería *Life itself* (La vida misma), un libro de divulgación científica sobre el origen de la vida, en la que trataba de comunicar la idea del gran número de ciencias que están involucradas en resolver el problema de los orígenes de la vida “y que van desde la cosmología y la astronomía hasta la biología y la química”<sup>54</sup>. Años más tarde publicaría *La búsqueda científica del alma. Una revolucionaria hipótesis para el siglo XXI*.

Pero esa historia también fue narrada por alguno de los científicos que se atrevieron a anticipar la trascendencia de esa molécula en la transmisión de la información, como Maclyn McCarthy –colaborador de Avery– en *The Transforming Principle*<sup>55</sup> (1985). Junto a ellos, un numeroso grupo de “intermediarios o concienzudos analistas externos como es el caso de Dubos, Judson, Olby, Portugal y Cohen, Sayre”<sup>56</sup>. A ellos se une la obra de Susan Aldridge *The Thread of Life*<sup>57</sup> (1996), en la que de forma rigurosa pero con lenguaje y estructura accesible, crea una guía al mundo del ADN que se extiende hacia la Biología

Molecular y se cierra con un recorrido por la Ingeniería Genética –tecnología del ADN recombinante– y de su aplicación a la solución de problemas de biotecnología –producción industrial, desarrollo sostenible, etc.–. Pero no acaban aquí las obras científicas; Matt Ridley publicaba en 1999: *Genome. The Autobiography of a Species in 23 Chapters*<sup>58</sup>. Por su parte, el proyecto genoma humano también tiene sus “narradores”, entre otros a James Sulston –Nóbel en 2002 en Fisiología o Medicina– que junto a Georgina Ferry publicaban *El hilo común de la humanidad. Una historia sobre la ciencia, la política, la ética y el genoma humano* en 2003, coincidiendo con el cincuenta aniversario del hallazgo de la *doble hélice* por Watson y Crick.

### **Arte, política, literatura, ... y la estructura de doble hélice**

Durante varios años no se le dio importancia al modelo de ADN, pero alrededor de 1957, cuatro años después del primer artículo de Watson y Crick en *Nature*, donde dieron a conocer el modelo de la doble hélice, Salvador Dalí pintó un cuadro con el título “El paisaje de la mariposa”, en el que un paisaje surrealista incluye una molécula de ADN. Además de convertirse en el icono de la biología molecular, a partir de la segunda mitad de la década de los cincuenta, la doble hélice se ha transformado en un elemento común de la cultura. Emilio Muñoz subraya “la apropiación personal” que Dalí hizo de la molécula “tanto en su interpretación artística como en su discurso hacia la sociedad”<sup>59</sup>. De hecho, en 1963 pintaba uno de los cuadros a los que James D. Watson hace referencia en su obra. Indica que en 1965, “acababa de ver en Boston el nuevo y gran cuadro de Salvador Dalí *Galacidalacidesoxirribonucleicacid (Homenaje a Crick y Watson)*. En broma, comentamos si Dalí podría ser el artista adecuado para ilustrar *Honest Jim*”<sup>60</sup>. El contacto con Dalí y con Gala debió producirse alrededor de 1965, fecha en la que durante el invierno residía en el St. Regis Hotel, de Nueva York. Hasta allí se trasladó Jim Watson “con la

esperanza de conocerlo”. Desde el vestíbulo del hotel le envió un mensaje garabateado apresuradamente: “La segunda persona más brillante del mundo quiere ver a la más brillante, y firmé Jim Watson. A los pocos minutos estaba en el vestíbulo y, en francés (que los Gottlieb comprendían), me pidió que almorzara algunos días después en el restaurante King Cole de su hotel”<sup>61</sup>. Aparte de las numerosas y posteriores obras sobre el ADN de otros artistas, Dalí hizo varios más; ilustró los documentos del Congreso de la Federación Europea de Sociedades de Bioquímica, celebrado en Madrid en 1969<sup>62</sup>. Más tarde, por mediación de Juan Oró, diseñó “La Escalera de Jacob”, para encabezar el programa de la *Sociedad Española de Bioquímica* que se celebró en Madrid en 1971. Este dibujo representa un ADN, que Dalí identifica con una escalera de Jacob por la cual se puede llegar al cielo, incorporando una figuras de ángeles que representan los mensajeros del ARN<sup>63</sup>.

En realidad, el desarrollo de la biología molecular va mucho más allá. El objeto de introducir las narraciones científicas en la educación no debe entender las obras como un fin en sí mismo, sino extraer de ellas las mayores posibilidades que pueden prestar al conjunto de la cultura. En síntesis podría resumirse en algo tan sencillo como desentrañar el conocimiento de la realidad social y de la realidad material. Si bien es fácil advertir la colaboración de diferentes especialidades científicas en el hallazgo de la estructura del ADN, tal como la narran sus descubridores, no es difícil encontrar sus vínculos con las disciplinas humanísticas, entre las que pueden figurar la filosofía, la ética, la política, el arte o la economía, lo que las convierten en narraciones especialmente versátiles para ser empleadas como base de un conocimiento no dualizado, teniendo en cuenta que los resultados reales de procesos formativos diferenciados en razón a las disciplinas humanísticas o científicas, generan una divergencia clara en los individuos y las sociedades. Por tanto, tomado como base de partida estas obras, podemos establecer no sólo un enfoque científico, también antropológico, que permita estudiar la cultura y la sociedad donde se

producen; las relaciones con las instituciones, los grupos de investigación, y a la propia estructura del sistema de investigación; a los “estilos” de llevar a cabo la actividad investigadora; y como no, a las condiciones políticas y económicas que han caracterizado esas investigaciones. No creo que estas sugerencias posean demasiada originalidad, pues son aplicables a todos los campos del conocimiento. Pero en nuestro caso, dada la importancia y la presencia del ADN en nuestra realidad cotidiana entendemos que potencia el valor de estas narraciones científicas. Cuestiones vinculadas a la ingeniería genética, como la agricultura transgénica, la clonación de especies, la modificación genética, la terapia génica, la investigación con células madre embrionarias, el empleo del ADN del individuo para identificaciones, diagnóstico, etc., son comunes en la actualidad. En cierto modo la contribución final de estas obras ha sido integrar los conocimientos científicos dentro de la cultura, podemos estar de acuerdo con quienes afirman de hecho que “son ya parte de una sola cultura”, lo que supone que conceptos “como el de *las dos culturas* o traumas como los del humanista que se siente analfabeto científico, o los del científico experimental que se considera extraño en las corrientes más populares de la cultura” deberían comenzar a ser abandonados.

También debemos ser realistas y prácticos, advirtiendo que en la enseñanza media y superior, el manejo de *narraciones científicas* se encuentra limitado por la propia estructura y concepción de nuestro modelo de enseñanza<sup>64</sup>. Para muestra los libros del primer curso del Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, y Tecnología, dedican una escueta frase a todo el proceso: “En 1953, Watson y Crick propusieron el modelo de doble hélice del ADN, que constituyó un hito en la historia de la biología”<sup>65</sup>. Se acompaña en la página siguiente de una pregunta correspondiente al apartado de “Actividades”; “2. ¿En qué consiste el modelo de doble hélice propuesto por Watson y Crick?”<sup>66</sup>. Pensemos que el proceso de descubrimiento que venimos analizando es tratado con relativa extensión fundamentalmente en

monografías de Bioquímica<sup>67</sup>, Genética<sup>68</sup>, o Biología Molecular, empleadas en la formación superior. Pero no cabe duda alguna, que la narrativa científica ha sido el medio más útil para hacer llegar al conjunto de la sociedad un conocimiento, que de forma semejante al fuego prometeico, su beneficio debe serlo para el común de los mortales. Por otra parte, puede y debe constituir un medio capaz de desmitificar la ciencia, vulgarizándola, haciéndola accesible a la sociedad. Transmitiendo valores que quizás inviertan los prejuicios sobre ella y sus investigadores. Harold Bloom, nos da algunas ideas para ello; en concreto “una fórmula de cómo leer”. Consiste ésta en “encontrar, en aquello que sintamos próximo a nosotros, aquello que podamos usar para sopesar y reflexionar y que nos llene de la convicción de compartir una naturaleza única, libre de la tiranía del tiempo”<sup>69</sup>. Quizás sea la fórmula más adecuada para eludir la forma imperativa del verbo leer que tan mal se conjuga para hablar de literatura en la enseñanza<sup>70</sup>.

### **Narraciones pseudocientíficas**

No podemos olvidar al otro protagonista de estas páginas. Santiago Ramón y Cajal, del que se cumple el centenario del premio Nóbel. Sus narraciones científicas quedaban recogidas en ambas partes de *Recuerdos de mi vida: Infancia y Juventud*, la primera, e *Historia de mi labor científica*. En su prólogo de 1901 a la primera edición indica que la obra contendrá “más que narración de actos, exposición de sentimientos e ideas. En él se reflejará sintéticamente la serie de reacciones mentales provocadas en el autor por el choque de la realidad del mundo y de los hombres”, para subrayar que aquella obra, “puede inspirar a aquellas personas sinceramente preocupadas por el arduo problema de la educación nacional”<sup>71</sup>. En el prólogo de su segunda parte, vuelve a insistir en su carácter educativo, afirmando que

sin “descartar enteramente la narración de sucesos ajenos a mi labor científica (me hago cargo de que no escribo exclusivamente para especialistas, sino para un público culto de aficiones diversas), la segunda parte de ese libro será la historia de mis trabajos de laboratorio. Estimo no desprovisto de *interés pedagógico* referir como surgió y se realizó el pensamiento, un poco quimérico de fabricar histología española, a despecho de la indiferencia, cuando no de la hostilidad, del medio intelectual”<sup>72</sup>.

Es cierto que la influencia de estas obras ha sido certera; Severo Ochoa, formado en Estados Unidos, y Nóbel en 1959 por sus investigaciones en la síntesis biológica del DNA y del RNA, admite que fue la “lectura y relectura de dos libros: *Los recuerdos de mi vida* en sus dos partes, y las *Reglas y consejos sobre la investigación científica*, los que me hicieron dedicar de un modo inquebrantable mi vida a la investigación biológica”, para transmitirnos su creencia: “Sin Cajal yo no hubiese sido quien soy”<sup>73</sup>. No es extraño que en las últimas voluntades de don Santiago, indicara a sus albaceas: “El libro de mis *Recuerdos* y el *Reglas y consejos* se repartirán en balde a los estudiantes más aprovechados”. Tal como advierte Fernández Santarén quizá fuera “la última lección que dictaba el maestro”<sup>74</sup>.

No tendría sentido afirmar que la materia de que se nutre una obra literaria es ajena a la experiencia individual y al tratamiento subjetivo del autor. El científico, además de hacer llegar al conjunto de especialistas los hallazgos alcanzados, empleando un lenguaje propio, en base a un conocimiento previo y bajo un método repetible y aceptado, ha tratado también de hacer partícipe al conjunto de la sociedad sus descubrimientos, en suma, de dar cuenta de su labor como científico como ya hemos tenido ocasión de comprobar. En el territorio hispano los trabajos de Santiago Ramón y Cajal son claro ejemplo de este tipo de literatura<sup>75</sup>. Pero hay otra faceta narrativa que transforma al científico en literato, es decir, en creador de personajes, mundos y situación imaginados. Éste es el caso de las “narraciones seudocientíficas” de Cajal.

En cierto modo, mis primeras noticias de la obra quizás semejan el argumento que Ruiz Zafón construye a partir del encuentro con *La sombra del viento*, en ese Cementerio de los Libros Olvidados. Un lugar en el que “los libros que ya nadie recuerda, los libros que se han perdido en el tiempo, viven para siempre, esperando llegar algún día a las manos de un nuevo lector, de un nuevo espíritu”<sup>76</sup>. En febrero de 2006, al entregarle uno de los ejemplares de *Disciplina y Rebeldía* al profesor Diego Mir Jordano, protagonista de parte de la historia que se narra en sus páginas, en fructífero intercambio, me ofreció una copia de un reciente trabajo suyo sobre la figura de Santiago Ramón y Cajal. Grande fue mi sorpresa cuando comprobé que no trataba de cuestiones de fisiología. Su título: *Cajal y sus “Narraciones seudocientíficas”*. Comprobé con alivio que no era el único ignorante en aquel asunto. Comenta en esas páginas, que aquellos cuentos le “fueron tan familiares que, cuando pasados los años, se dedicó a la neurofisiología dio por sentado que todos los científicos españoles que se dedicaban al estudio del sistema nervioso los conocían. Grande fue y sigue siendo mi sorpresa –afirma– cuando descubro que no es así. Situación que me recuerda, salvando las distancias por la valía de la persona, a Daniel Barenboim cuando en una entrevista contaba la gran sorpresa que le produjo visitar, siendo niño, una casa en la que no había piano. Esa repetida sorpresa es la que me ha llevado a dedicar mi intervención a las narraciones de Cajal”<sup>77</sup>. Se centraba en una obra cuasi desconocida del Nóbel: *Cuentos de vacaciones. Narraciones seudocientíficas*.

No es demasiado habitual que un hombre de ciencia rompa los moldes expresivos de su ámbito de conocimiento. El mismo Cajal, nos habla de ellas en sus *Recuerdos de mi vida: Historia de mi labor científica*<sup>78</sup>. Tras exponer de manera sucinta sus aportaciones a la ciencia médica, refiere que para “ser completo, debiera todavía mencionar aquí cierto librito de sabor literario, aparecido en 1905 con el título de *Cuentos de vacaciones*, y firmado con el seudónimo ‘Doctor Bacteria’. Trátase de cinco narraciones, a modo de *causeries*

pseudofilosóficas, donde con poca novedad y demasiado estilo se plantean y resuelven algunos problemas de ética social. Conocedor de los defectos de la citada obrita, no osé ponerla a la venta. Me limité a regalar algunos ejemplares a los amigos de cuya bondadosa indulgencia estaba bien seguro. Si dispongo alguna vez del vagar indispensable, quizá reimprima y ofrezca al público el citado libro, previamente expurgado de empalagosos lirismos y de no pocas máculas de pensamiento y estilo”<sup>79</sup>. En la cuarta edición de sus *Charlas de Café* existe otra referencia a esta obra. En aquella presentación –“Algo sobre la cuarta edición”– justifica que los “hombres de laboratorio” necesitan para no anquilosarse, “explayar la imaginación por los amenos vergeles de la literatura, del arte, la política, el costumbrismo, etc., aunque en ellos, como novicios, desempeñemos harto modesto papel”<sup>80</sup>. Más allá de las críticas recibidas por sus charlas, y tras agotarse las anteriores ediciones, afirma que no puede “someter las *Charlas* al radical auto de fe a que condené inexorable, otra obrita frívola anatematizada, con razón, por un pontífice de la crítica (*Cuentos de vacaciones: narraciones pseudocientíficas*)”<sup>81</sup>. La referencia data de 1932; habían transcurrido más de un cuarto de siglo desde su primera publicación, en 1905. Hemos manejado la cuarta edición en la editorial Espasa-Calpe, de 1955<sup>82</sup>, algo que no es anecdótico a los fines de este trabajo, pues no parece demasiado lógico que lograra traspasar indemne la rígida censura que imperaba aquellos años, posiblemente por el respaldo que el crédito de su autor debió avalar. No nos faltan razones para validar esta tesis.

Refiere Cajal, en el prólogo, que durante 1885 o 1886, escribió una colección de doce “apólogos o narraciones semifilosóficas y seudocientíficas” que no osó llevar a la imprenta “así por lo estrafalario de las ideas como por la flojedad y desaliño del estilo”. Pero estos temores debieron desaparecer, pues en 1905, fueron publicadas cinco de ellas. En palabras de Cajal, “alentado por el

benévolo juicio de algunos insignes profesionales de la literatura, me lanzo a publicarlos, no sin retocar algo su forma y modernizar un tanto los datos científicos en que se funda” (p. 7). Pendiente de los resultados de crítica estima que: “Si el público docto gusta de estas bagatelas literarias, a la serie actual seguirá otra hasta completar la docena de cuentos; si por el contrario, y es de presumir, mis sermones científicos y trasnochados lirismos no hallan gracia a sus ojos, el resto de estas composiciones dormirá el sueño de los engendros malogrados, pue (*sic*) debe ser harto más profundo que el llamado *sueño del olvido*” (p. 7). Pero la restricción inicial a la difusión de esas narraciones, sostiene Diego Mir, avalado por O’Connor, que probablemente se debiera más a “lo que se llamaría en época de Cajal ‘por prudencia’, pero que ahora calificaríamos de autocensura por temor a las represalias”, quizás Cajal, temía en opinión de O’Connor “que muchas de las ideas contenidas en el volumen atrajesen la censura de poderosas instituciones”<sup>83</sup>.

Tras la advertencia preliminar, contiene la obra cinco narraciones: “A secreto agravio, secreta venganza” (pp. 11-53); “El fabricante de honradez” (pp. 54-89) “La casa maldita” (pp. 90-151); “El pesimista corregido” (pp. 152-207); y finalmente “El hombre natural y el hombre artificial” (pp. 207-289). La intencionalidad pedagógica de los cuentos se acentúa en dos de las narraciones que componen la obra, tal como indica don Santiago en la *Advertencia preliminar*. En *La casa maldita*, afirma que encierra “un transparente símbolo de los males y remedios de la patria (¡perdón, corifeos de naturalismo literario!), y, si hemos de creer a quienes lo han leído, es el menos malo de la colección” (p. 8). Continúa Cajal indicando que “el último, etiquetado *El hombre natural y el hombre artificial*, viene a ser *estudio pedagógico de índole crítica, compuesto recientemente con la mira puesta en las rutinas, enervamientos y decadencias de la educación nacional*”. En mi opinión posee el valor de reflejar el pensamiento experiencial de Cajal en relación a las consecuencias vitales de dos tipos de educación contrapuesta, que

bien pudieran semejar la enseñanza humanística, frente a la científica. Sin duda encierra parte del pensamiento pedagógico, y también un posicionamiento frente a política en materia de enseñanza e investigación, y sus consecuencias sociales y económicas.

El científico recurre a lo que él mismo califica como narración seudocientífica, no sin intencionalidad, como forma literaria, advirtiéndolo “a los suspicaces y maliciosos” que los “cuentos exponen y proclaman, en ocasiones, los más exagerados y contradictorios sistemas, incurriendo (...) en no pocas inconsecuencias, ignorancias y candideces”. Y que ello es consecuencia de nuestro empeño “en que los protagonistas sean hombres antes que símbolos y ofrezcan, por tanto, las pasiones, defectos y limitaciones de las personas de carne y hueso. Por de contado, el autor no acepta la responsabilidad de las ideas, más o menos disparatadas, defendidas por aquéllos, aun cuando no disimula sus simpatías por la figura moral de Jaime (último cuento) [*El hombre natural y el hombre artificial*] y de D. José (*La casa maldita*)” (p. 9). El argumento de esta quinta narración se centra en los resultados de dos formas enfrentadas de concebir la formación humana que semejan el conflicto entre la educación no científica –acientífica– frente a la experiencial y científica. Ambas se sitúan en momentos diferentes dentro de instituciones educativas regentadas por corporaciones católicas, para dar como resultado, previa crítica necesaria, una simbiosis capaz en parte, de conciliar ciencia y creencia, al menos en lo doctrinal, pero resolviendo el problema práctico por el lado de la ciencia aplicada. Los argumentos de Cajal pueden parecer demolidores en algunos momentos, aunque vienen a resolver de forma apurada las antítesis, para alcanzar una síntesis que enlaza sin duda con la clave capaz de resolver las contradicciones de una sociedad y un sistema educativo anquilosado<sup>84</sup>.

Me permito finalizar con algunas palabras de Cajal no exentas de vigencia que engarzan estas narraciones seudocientíficas con parte de sus preocupaciones en materia educativa. En sus *Reglas y consejos*,

trata de romper con la subdivisión parcelada del conocimiento, afirmando: “Para un entendimiento superior que conociera todas las razones misteriosas que enlazan los fenómenos del Universo, en vez de ciencias habría *una sola Ciencia*. Ante un ser semejante las fronteras que parecen separar nuestros conocimientos, el andamiaje formal de nuestras clasificaciones, el desmenuzamiento artificial de las cosas tan grato a nuestro intelecto, que sólo puede considerar la realidad sucesivamente y como por facetas, desaparecerían por completo. A sus ojos, la ciencia total parecería a modo de árbol gigantesco, cuyas ramas estuvieran representadas por las ciencias particulares, y el tronco por el principio o principios sobre que se fundan. El especialista trabaja como una larva, asentado sobre una hoja y forjándose la ilusión de que su pequeño mundo se mece aislado en el espacio; el científico general, dotado de sentido filosófico, entrevé el tallo común a muchas ramas. Pero sólo el gesto del saber a que antes aludíamos, gozaría de la dicha y del poder de contemplar el árbol entero, esto es la Ciencia, múltiple e infinita en sus formas, una en sus principios”<sup>85</sup>.

## Notas

- <sup>1</sup> María Nieves Gómez García (2005): “I. La literatura como fuente de la Historia de la Educación. Una reflexión acerca del uso de la novela en la investigación histórico-educativa”, en GÓMEZ GARCÍA, María Nieves (Ed.): *Lecciones de Historia de la Educación*. Sevilla, Alfar, p. 27.
- <sup>2</sup> Interés que reside en la dificultad de encontrar textos de científicos, dedicados a describir los modelos educativos. Tampoco es fácil hallar estudios sobre educación realizados a partir de las memorias, autobiografías, recuerdos, etc., redactados por los propios científicos. Pensemos que la mayor parte de trabajos se han realizado desde la novela como forma literaria. Entre ellos, Carlos Lomas (2002) en *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura* (Barcelona, Paidós); tan sólo utiliza la obra de un científico; Diego de Torres Villarroel (1743): *Vida ascendencia, nacimiento, crianza y aventuras del doctor don Diego de Torres Villarroel, catedrático de prima de matemáticas en la Universidad de Salamanca, escrita por él mismo*, Barcelona, Bruguera, 1968. Tampoco aparece ninguno en la obra de José Antonio Cieza García (1989): *Mentalidad social y modelos educativos. La imagen de la infancia, la familia y la escuela a través de los textos literarios (1900-1930)*. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- <sup>3</sup> Referencia extraída del artículo de José Manuel Sánchez Ron (2006): “Recordando a Cajal”, *El País*, 27 de mayo (Suplemento *Babelia*), p. 10.
- <sup>4</sup> Entre ellas, mencionamos algunas. La primera, transformada en convención, tiene que ver con las Matemáticas, y con el aserto tradicional, de su ausencia de implicaciones políticas, culturales, económicas o sociológicas. ¿Son realmente neutros –asépticos– los textos dedicados al cálculo, la aritmética o la geometría? Pensamos que no. Algunos datos objetivos, avalarán esta afirmación.
- <sup>5</sup> Max Planck (1947): *¿Adónde va la ciencia?*, Buenos Aires, Losada; (1983): *Vörtrage und Erinnerungen*, Darmstadt Wissenschaftliche Buchgesellschaft; (2000): *Autobiografía científica y últimos escritos*, Madrid, Nivola.
- <sup>6</sup> Richard Phillips Feynman (1987): *¿Está Vd. de broma, Sr. Feynman?: Aventuras de un curioso personaje tal como le fueron referidas a Ralph Leighton*, Madrid, Alianza Editorial; (2000): *El placer de descubrir*, Barcelona, Crítica; (1990): *¿Qué te importa lo que piensen los demás?: otras aventuras de un curioso personaje como le fueron referidas a Ralph Leighton*, Madrid, Alianza Editorial; (1998): *Seis piezas fáciles: la física explicada por un genio*. Barcelona, Crítica/Grijalbo Mondadori; (1999): *¿Qué significa todo eso?: reflexiones de un científico-ciudadano*, Barcelona, Crítica/Grijalbo Mondadori; (1993): *Most of good stuff: memories of Richard Feynman* (Laurie M. Brown, John S. Ridgen, eds.), Nueva York, American Institute of Physics.
- <sup>7</sup> François Jacob (1989): *La estatua interior*. Barcelona, Tusquets.
- <sup>8</sup> Albert Einstein (1998): *Notas autobiográficas*. Madrid, Alianza Editorial. Publicada originalmente en 1949 por Open Court Publishing Company, La Salle, Illinois.

- <sup>9</sup> Max Planck (2000): *Autobiografía científica y últimos escritos*. Madrid, Nivola Libros y Ediciones, pp. 21-52.
- <sup>10</sup> Se puede consultar en: SCHRÖDINGER, Erwin (1998): *Mi concepción del mundo*.
- <sup>11</sup> Albert Einstein (2005): *Sobre la teoría de la realidad especial y general*. Madrid, Alianza Editorial, p. 7.
- <sup>12</sup> Albert Einstein; Leopold Infeld (1993): *La evolución de la física*. Barcelona, Salvat, p. IX.
- <sup>13</sup> Stephen Hawking (1990): *Historia del tiempo: del big bang a los agujeros negros*. Barcelona, Crítica. Del mismo autor, en esta editorial han sido publicados: (2004): *A hombros de gigantes: los grandes textos de la física la astronomía* y (2000): *El universo en una cáscara de nuez*.
- <sup>14</sup> Walter Gratzer, en la introducción a la obra de James D. Watson, *Pasión por el ADN*; al referirse a la difusión alcanzada por *La doble hélice*, indica que de todos los libros sobre ciencia “es quizá el que más se ha leído nunca (pero no el que más se ha vendido; dicha distinción pertenece a *A Brief History of Time* de Stephen Hawking)”. De hecho, el “Comité literario de la Biblioteca Moderna de Random House le dio el séptimo puesto entre los cien libros más importantes del siglo” (p. 20).
- <sup>15</sup> Jorge Volpi (1999): *En busca de Klingsor*. Barcelona, Seix Barral. Esta es la primera de las obras de una trilogía narrativa dedicada a la ciencia, que continuó con *El fin de la locura* (2004), y finaliza con *No será la tierra* (2006). Ver: “Las ideologías han sido suplantadas por fanatismos religiosos”. Jorge Volpi revisa los grandes acontecimientos del siglo XX en su novela “No será la tierra”, *El Mundo*, jueves, 21 de septiembre, 2006, p. 54.
- <sup>16</sup> George Gamow (1997): *El país de las maravillas*. México, Fondo de Cultura Económica (Edición original de 1939 –*Mr. Tompkins in Wonderland*, Cambridge University Press–). Junto a ella podemos encontrar, traducidas, las siguientes obras (1985): *El breviario del señor Tompkins*. México, FCE; (1962): *Biografía de la física*. Madrid, Revista de Occidente; (1967): *Una estrella llamada sol*. Madrid, Espasa Calpe; (1969): *Un, dos, tres... infinito realidades y especulaciones de la ciencia*. Madrid, Espasa Calpe. (1966): *Los hechos de la vida*, México, FCE; (1963): *La creación del universo*, Madrid, Espasa Calpe; (1994): *Un planeta llamado tierra*. Barcelona, RBA.
- <sup>17</sup> Robert Gilmore (2006): *Alicia en el país de los Cuantos. Una alegoría de la física cuántica*. Madrid, Alianza Editorial (Obra original publicada en 1995).
- <sup>18</sup> Michael Faraday (2004): *La historia química de una vela*. Madrid, Nivola.
- <sup>19</sup> Richard P. Feynman (2004): *Qué significa todo esto. Reflexiones de un científico-ciudadano*. Crítica, p. 24.
- <sup>20</sup> Denis Guedj (2000): *El teorema del loro. Novela para aprender matemáticas*. Barcelona, Anagrama.
- <sup>21</sup> Ver, entre otras obras de Ian Stewart: (2001) *El laberinto mágico: viendo el mundo con ojos matemáticos*. Barcelona, Crítica; (2005): *Locos por las matemáticas. Juegos y diversiones matemáticas*. Barcelona, Crítica; (1990): *Ingeniosos encuentros entre juegos matemáticos*. Barcelona, Gedisa. Junto a la más rigurosa, (1988): *Conceptos de matemática moderna*. Madrid, Alianza Editorial.
- <sup>22</sup> Sylvia Nasar (2002): *Una mente prodigiosa*. Madrid, Mondadori.

- <sup>23</sup> *A beautiful mind*. Dirección: Ron Howard, en 2001. Interpretación: Russell Crowe (*John Nash*), Ed Harris (*Parcher*), Jennifer Connelly (*Alicia Nash*), Christopher Plummer (*Dr. Rosen*), Paul Bettany (*Charles*), Adam Goldberg (*Sol*), Josh Lucas (*Hansen*), Vivien Cardone (*Marcee*), Anthony Rapp (*Bender*), Jason Gray-Stanford (*Aisnely*), Judd Hirsch (*Helinger*), Austin Pendleton (*Thomas King*). Guión: Akiva Goldsman; basado en el libro de Sylvia Nasar.
- <sup>24</sup> Eduardo Punset (2004): *Cara a cara con la vida, la mente y el Universo. Conversaciones con los grandes científicos de nuestro tiempo*. Barcelona, Destino; (2006): *El viaje a la felicidad, las nuevas claves científicas*. Barcelona, Destino.
- <sup>25</sup> José Manuel Sánchez Ron (2006): Entrevista realizada por Tomás Val a José Manuel Sánchez Ron. *Leer*, Año XXI, nº 172, mayo, p. 24.
- <sup>26</sup> Juan Luis Arsuaga; José María Bermúdez; Eudald Carbonell i Roura (1998): *Atapuerca: un millón de años de historia*. Madrid, Editorial Complutense. Como obras de gran difusión, en relación a sus autores, podemos reseñar la de Juan Luis Arsuaga; Ignacio Martínez (1998): *La especie elegida: la larga marcha de la evolución humana*. Madrid, Temas de Hoy. En 2002 ambos autores publicaban en la misma editorial: *Amalur. Del átomo a la mente* y en 2004; *Atapuerca y la evolución humana*. Barcelona, Fundación Caixa Catalunya. Los libros de Juan Luis Arsuaga son: (1999): *El collar de Neandertal. En busca de los primeros pensadores*. Madrid, Temas de Hoy; (2001): *El enigma de la esfinge. Las causas, el curso y el propósito de la evolución*. Barcelona, Areté; (2005): *Los aborígenes*. Barcelona, RBA; (2005): *Al otro lado de la niebla*. Madrid, Suma de Letras; (2006): *El mundo de Atapuerca*. Barcelona, Nuevas Ediciones de Bolsillo. Por otra parte encontramos un conjunto de trabajos en los que participan otros miembros del Equipo de Investigación de los yacimientos pleistocenos de la Sierra de Atapuerca: Eudald Carbonell i Roura; José María Bermúdez de Castro (2004): *Atapuerca, perdidos en la colina: la historia humana y científica del equipo investigador*. Barcelona, Destino; Eudald Carbonell i Roura (2005): *Homínidos: las primeras ocupaciones de los continentes*. Barcelona, Ariel. Otras obras de Eudald Carbonell en colaboración con otros autores son: Junto con Robert Sala Ramos (2002): *Aún no somos humanos: propuestas de humanización para el tercer milenio*. Barcelona, Península; junto a Cinta S. Bellmunt (2003): *Los sueños de la evolución*. Barcelona, RBA; y junto a Marina Mosquera Martínez (2000): *Las claves del pasado, la llave del futuro*. Tarragona, Arola Editors. A ellos se une: José María Bermúdez de Castro; Mauricio Antón (2002): *El chico de la Gran Dolina*. Barcelona, Crítica; José María Bermúdez de Castro; Belén Márquez Mora; Ana Mateos Cachorro (2004): *Hijos de un tiempo perdido: la búsqueda de nuestros antepasados*. Barcelona, Crítica. Éstos son un recuento básico de las publicaciones circunscritas al grupo de investigadores. A ellas debemos unir un conjunto de documentales científicos además de catálogos de exposiciones, etc., sin olvidar los artículos y publicaciones dirigidas a la comunidad científica, cuyos trabajos fueron reconocidos con el entre otros galardones con el Premio Príncipe de Asturias de Investigación Científica y Técnica en 1997.
- <sup>27</sup> Emma González de Gambier (2002): *Diccionario de terminología literaria*. Madrid, Síntesis, p. 233. Es clara la definición de *literatura didáctica* recogida por Emma González

de Gambier, en su *Diccionario de terminología literaria*. Es oportuno subrayar la ausencia de entrada alguna que responda al contenido ni a la definición de *literatura científica* –tan sólo se habla de *ciencia ficción*–. Se entiende por *didáctica*, dentro del campo de la literatura “aquella [obra] que tiene finalidad docente, especialmente en el orden religioso y moral. Por la naturaleza del género tiene características propias, y como consiste en un adoctrinamiento, la exposición debe ser inductiva, desde un planteamiento de lo que se supone conocido, para llegar a lo desconocido en forma lógica, razonada y simple”. Hasta este punto –y a pesar de las matizaciones necesarias– podemos estar de acuerdo. Pero más allá de esas posibles puntualizaciones, se indica que dada la peculiaridad [“índole”] de esta literatura, “es considerada menos artística”, aunque lo más determinante es el reconocimiento del “incuestionable valor poético” de las obras que desde la antigüedad clásica, quedan protegidas por este carácter didáctico: “Hesíodo (s. VI a. C.) en *El trabajo y los días*; Platón (528-447 a. C.) con los *Diálogos*; Lucrecio (95-55 a. C.) en *De rerum natura*; Virgilio (70-19 a. C.) en *Geórgicas*, etc.”.

- 28 Como fuentes del poema, Bartolomé Segura remite a las obra de Hesíodo, *Los trabajos y los días*; y también a la *Historia de los animales*, de Aristóteles, la *Historia de las plantas*, de Teofrasto; los tratados de astronomía de Eratóstenes de Cirene; los *Fenómenos*, de Arato; las *Tertiacas*, las *Geórgicas* y las *Melisúrgicas* (tratado sobre las abejas), de Nicandro. De los latinos: el *De Agricultura*, de Catón, y las *Res Rusticae*, de Varrón, principalmente. Junto a estos últimos sitúa a Magón, el cartaginés, cuya obra había sido difundida entre los romanos. Ver: Bartolomé Segura Ramos (2004): “Introducción”, en Virgilio: *Bucólicas. Geórgicas*. Alianza Editorial, Madrid, pp. 13-14.
- 29 Italo Calvino (1998): *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid, Siruela. Citado en: Hans Magnus Enzensberger (2002): *Los elixires de la ciencia. Miradas de soslayo en poesía y prosa*. Barcelona, Anagrama, p. 265.
- 30 José Ferrater Mora (1994): “Obra literaria”, en *Diccionario de Filosofía*. Tomo III. Barcelona, Ariel, pp. 2.609-2.611.
- 31 David Locke (1992): *La ciencia como escritura*. Madrid, Cátedra / Universidad de Valencia.
- 32 Félix Ovejero Lucas (2002): “Las batallas de la ciencia popular”, *Claves (de razón práctica)*. Diciembre, nº 128, pp. 31-37.
- 33 C. P. Snow (1977): “Las dos culturas: un segundo enfoque”, en C. P. Snow: *Las dos culturas y un segundo enfoque*. Madrid, Alianza Editorial, p. 65.
- 34 El *trivium* era el “conjunto de las tres artes liberales estudiadas en la Edad Media, y consideradas básicas para la formación de los alumnos. Las disciplinas que lo formaban eran: la retórica, la dialéctica y la gramática, que junto con el *quadrivium*, formaban las siete artes liberales” (*Diccionario de Ciencias de la Educación*, 1984, 1388). Por su parte, el *quadrivium* conforma uno “de los dos grupos que integraban las artes liberales y que durante la Edad Media se enseñaban tanto en las escuelas monásticas como en la episcopales. Constituían un grupo de **estudios científicos** integrados por la aritmética, geometría, astronomía y música” –sin negrita en el original– (*Diccionario de Ciencias de la Educación*, 1984, 1221). Las *artes liberales* eran las disciplinas “que constituían el

programa de estudios de las escuelas monacales en la Edad Media, junto a la Sagrada Escritura, cuyo conocimiento era objetivo fundamental”. Se indica además que “tenían un valor propedéutico para profundizar en el estudio de la misma y un valor instrumental para mantener el saber antiguo”. Se indica que el “conjunto de las artes liberales antiguo estaba dividido en dos grupos: el trivium y el cuadrivium. El trivium estaba formado por la gramática, la dialéctica y la retórica; y el cuadrivium por la aritmética, música, astronomía y geometría”. Entre ellas, “la que tenía mayor importancia en aquel momento era la gramática, único medio de mantener la unidad lingüística del latín cuando éste comenzó a fragmentarse” (*Diccionario de Ciencias de la Educación*, 1984, 138). El desarrollo de las *humanidades* –unido al resurgir de la lengua y la literatura clásica grecolatina– se centra en torno a las siete artes liberales. Su desarrollo “dio origen a tres interpretaciones: de un lado, en el Renacimiento italiano, se centra en el estudio de la literatura, música, arquitectura y arte; pero en el norte de Europa la corriente humanística se orientó sobre todo, a preparar al hombre para la reforma social; la corriente del catolicismo y, de modo particular, la Compañía de Jesús, centró el estudio de las humanidades en los autores clásicos y en el desarrollo armónico del individuo, pero todo bajo el prisma de la aportación de la doctrina católica” (*Diccionario de Ciencias de la Educación*, 1984, 740-741). Parece que los “*studia humanitatis*, a nivel práctico, seguirán cifrando de los estudios en la gramática, retórica, historia, poesía, filosofía moral, con la total ausencia de lógica, metafísica matemáticas... Y es que el humanismo pretende formar al hombre, de modo integral (física, intelectual, moralmente) y no tanto especialista (médico, abogado...). Habrá excepciones (...) A las escuelas humanistas no accederá sino la burguesía y la pequeña nobleza” (*Diccionario de Ciencias de la Educación*, 1984, 742).

<sup>35</sup> C. P. Snow (1977): *Las dos culturas y un segundo enfoque* (Versión ampliada de *Las dos culturas y la revolución científica*). Madrid, Alianza Editorial.

<sup>36</sup> Aldous Huxley (1964): *Literatura y ciencia*. Buenos Aires, Edhasa.

<sup>37</sup> Cfr.: John Brockman (ed.) (2000): *La tercera cultura. Más allá de la revolución científica*. Barcelona, Tusquets; Javier Aguado Sobrino; Francisco Mora Teruel; José M<sup>o</sup> Segovia de Arana (coords.) (2001): *La tercera cultura*. Madrid, Fundación Santander Central Hispano.

<sup>38</sup> Hans Magnus Enzensberger (2002): *op. cit.*, p. 266.

<sup>39</sup> Hans Magnus Enzensberger (2002): *Los elixires de la ciencia. Miradas de soslayo en poesía y ciencia*. Barcelona, Anagrama (ver: “La poesía de la ciencia. Una postdata”, p. 263).

<sup>40</sup> En el *Diccionario de Filosofía* de Ferrater Mora, se afirma que es “común considerar la ciencia como un modo de conocimiento que aspira a formular, mediante lenguajes rigurosos y apropiados –en lo posible, con auxilio del lenguaje matemático–, leyes por medio de las cuales se rigen los fenómenos”; leyes de diversos órdenes, que sin embargo tienen “varios elementos en común: ser capaces de describir series de fenómenos; ser comprobables por medio de la observación de los hechos y de la experimentación; ser capaces de predecir –ya sea mediante predicción completa, ya mediante predicción estadística– acontecimientos futuros” (1994, 545). A. Schopenhauer “fue el primero que dividió las ciencias en puras y aplicadas; según él, las ciencias puras comprenden la teoría del principio del ser y del principio del conocer, son opciones oficiales del conocimiento oficial”. Ferrater Mora.

- 41 Pedro García Barreno (2003): "Senderos del ADN", en *Cincuenta años de ADN. La Doble Hélice*. Madrid, Espasa Calpe, pp. 21-60.
- 42 James D. Watson (2000): *La doble hélice. Relato personal del descubrimiento de la estructura del ADN*. Madrid, Alianza Editorial.
- 43 Cita extraída del apartado de bibliografía comentada que figura en la obra de Pedro García Barreno (dir.) (2003): *Cincuenta años de ADN. La doble hélice*. Madrid, Espasa Calpe, p. 525.
- 44 James D. Watson; Francis Crick (1953): "Molecular Structure of Nucleic Acids", *Nature*, vol. 171, nº 4356, 25 de abril, pp. 737-738.
- 45 José Manuel Sánchez Ron (2003): "La conexión físico-química del descubrimiento del ADN", en Pedro García Barreno (dir.): *Cincuenta años de ADN. La doble hélice*. Madrid, Espasa Calpe, p. 96.
- 46 James Dewey Watson (1968): *The Double Hélix*. Nueva York, Atheneum Publishers. Traducción española -Adolfo Martín y Eduardo Cruells- (1994): *La doble hélice*. Barcelona, Biblioteca Científica Salvat. Junto a ellos, señalamos: J. D. Watson; J. Tose (1981): *The DNA Story*. San Francisco, W. H. Freeman & Co.
- 47 Steve Jones (1996): "Introducción", en James Dewey Watson (2000): *La doble hélice. Relato personal del descubrimiento de la estructura del ADN*. Madrid, Alianza Editorial, pp. 7-8.
- 48 James Dewey Watson (2006): *Genes, chicas y laboratorios. Después de la doble hélice*. Barcelona, Tusquets.
- 49 James Dewey Watson (2006): *Genes, chicas y laboratorios. Después de la doble hélice*. Barcelona, Tusquets, p. 17.
- 50 Francis Crick (1989): *Qué loco propósito. Una visión personal del descubrimiento científico*. Barcelona, Tusquets, p. 13.
- 51 Toda la información al respecto puede consultarse en la obra antes mencionada de Francis Crick (1989): *Qué loco propósito*. En especial en su capítulo 7, "Libros y películas sobre el DNA", pp. 95-104.
- 52 James Dewey Watson (2003): *AND. El secreto de la vida*. Madrid, Taurus. Otras obras especializadas son: James D. Watson; Tania Balker (2005): *Biología molecular del gen*. Editorial Médica Panamericana. Hay que subrayar su participación ¿¿¿falta algo???
- 53 Francis Crick (1966): *Of Molecules and Men*. Seattle, University of Washington Press.
- 54 Francis Crick (1981): *Life Itself*. Simon & Schuster. Hay una descripción de la génesis de este trabajo en: Francis Crick (1989): *Qué loco propósito. Una visión personal del descubrimiento científico*. Barcelona, Tusquets, pp. 168-169.
- 55 Maclyn McCarthy (1985): *The Transforming Principle*. Nueva York, Norton & Co.
- 56 Emilio Muñoz (2003): "ADN y sociedad", en Pedro García Barreno (dir.): *op. cit.*, pp. 443-444. Las obras de referencia son: R. J. Dubos (1976): *The Professor, The Institute and DNA*. Nueva York, Rockefeller University Press; H. F. Judson (1979): *The Eight Day of Creation*. Nueva York, Simon and Schuster; R. C. Olby (1974): *The Path to Double Helix*. Seattle, University of Washington Press; F. H. Portugal; J. S. Cohen (1977): *A century of DNA*. Cambridge (Massachusetts), MIT Press; A. Sayre (1975): *Rosalind Franklin and DNA*. Nueva York, W. Norton & Co.

- <sup>57</sup> Susan Aldridge (1996): *The Thread of Life*. Nueva York, Cambridge University Press, y Melbourne, Cakleigh.
- <sup>58</sup> Matt Ridley (2001): *Genoma. La autobiografía de la especie en 23 capítulos*. Madrid, Taurus; (2004): *Qué nos hace humanos*. Madrid, Taurus.
- <sup>59</sup> Emilio Muñoz (2003): "ADN y sociedad", en Pedro García Barreno (dir.): *Cincuenta años de ADN. La doble hélice*. Madrid, Espasa Calpe, p. 439.
- <sup>60</sup> *Honest Jim* era el título original de la obra que finalmente los responsables de Atheneum Publishers editaron en febrero de 1968 como *La doble hélice*. Ver: James D. Watson (2006): *Genes, chicas y laboratorios. Después de la doble hélice*. Barcelona, Tusquets, pp. 327 y 331.
- <sup>61</sup> James D. Watson (2006): *op. cit.*, 327.
- <sup>62</sup> Santiago Grisolí (2004): "Dalí y la ciencia" (Conferencia policopiada).
- <sup>63</sup> Posteriormente tal como relata el profesor Manuel Losada Villasante: "Ochoa celebra su 70 aniversario en 1975. Con este motivo, 42 colegas, colaboradores y discípulos le tributan un homenaje de admiración y afecto. Dalí se suma al homenaje con una pintura para la portada del libro *Reflections on Biochemistry* que los participantes en el Simposio dedican a Ochoa y que es publicado por Pergamon Press en una edición especial limitada de 103 ejemplares". Esta obra iba acompañada de un texto explicativo: "Dios no juega a los dados, escribió Albert Einstein mucho antes de la escalera del ADN, cuyos peldaños recorren los ángeles en el sueño de Jacob que yo tuve la noche antes de dibujar esto para Severo Ochoa; estos ángeles simbolizan los mensajeros del código genético, o las moléculas de polinucleótidos sintetizadas por primera vez en el laboratorio de Severo Ochoa. Aunque yo no soy científico, debo confesar que los acontecimientos son los únicos que guían constantemente mi imaginación, al mismo tiempo que ilustran la intuición poética de los filósofos tradicionales, hasta el punto de llegar a la belleza cegadora de ciertas estructuras matemáticas, especialmente las de los politopos y sobre todo esos sublimes momentos de abstracción que 'vistos' a través del microscopio electrónico aparecen como virus de forma poliédrica regular, confirmando lo que dijo Platón: Dios siempre hace geometría". Cfr. Santiago Grisolí (2004): "Dalí y la ciencia" (Conferencia policopiada).
- <sup>64</sup> Entre otros textos consultados: Emilio Pedrinaci; Concha Gil; Francisco Carrión (2005): *Biología y geología. Proyecto ecosfera (3º Secundaria)*. Madrid, Ediciones SM. No se encuentran referencias directas a la estructura del ADN ni a su proceso de descubrimiento.
- <sup>65</sup> M. Á. Fernández Esteban (Catedrático de Biología y Geología de I.E.S.); B. Mingo Zapatero (Licenciada en Geología, Profesora de I.E.S.); M.ª D. Torres Lobejón (Doctora en Biología. Catedrática de Biología y Geología de I.E.S.) (2005): *Pangea 1. Biología y geología*. Barcelona, Vicens Vives Bachillerato. Primer curso. Ciencias de la Naturaleza y de la Salud - Tecnología, p. 11.
- <sup>66</sup> *Ibidem*, p. 12.
- <sup>67</sup> David L. Nelson; Michael M. Cox (2001): *Lehninger Principios de Bioquímica*. Barcelona, Omega. En especial, pp. 332-340.
- <sup>68</sup> William S. Klug; Michael R. Cummings (1999): *Conceptos de Genética*. Madrid, Prentice Hall. Ver pp. 291-298. Contiene una traducción íntegra del artículo original de James D. Watson y Francis Crick publicado en *Nature*, vol. 171, nº 4356, pp. 737-738, 1953.

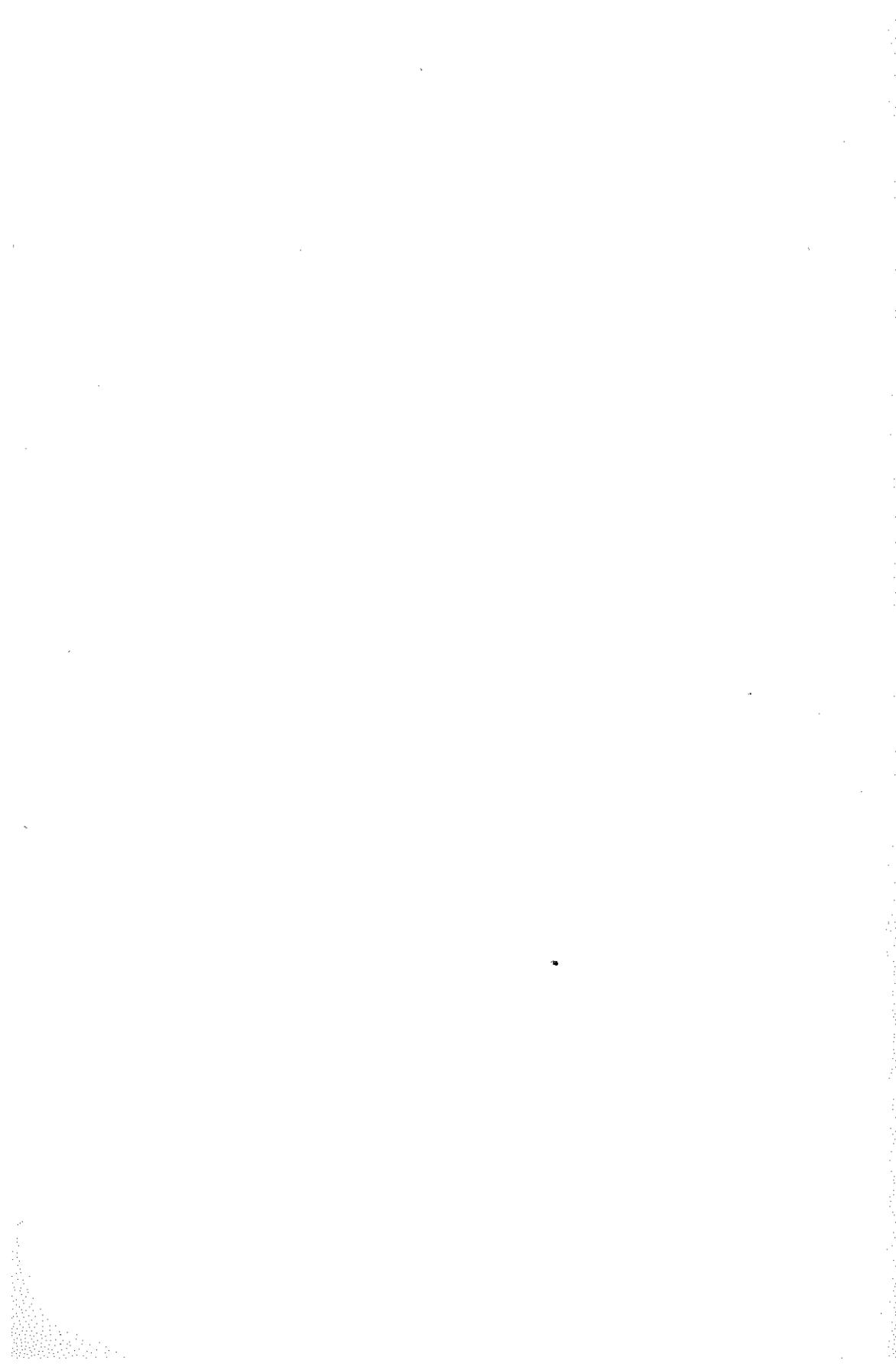
- 69 Harold Bloom (2000): *Cómo leer y por qué*. Barcelona, Anagrama, p. 18.
- 70 Cfr. Daniel Pennac (1993): *Como una novela*. Barcelona, Anagrama.
- 71 Albert Sols: "Prólogo", en Santiago Ramón y Cajal (1984): *Recuerdos de mi vida: Historia de mi labor científica*. Madrid, Alianza Editorial, pp. 15-16.
- 72 Santiago Ramón y Cajal (1984): *Recuerdos de mi vida: Historia de mi labor científica*. Madrid, Alianza Editorial, p. 27.
- 73 Severo Ochoa (1981): "Palabras pronunciadas por el Doctor Ochoa en el acto de presentación del libro de Santiago Ramón y Cajal 'Recuerdos de mi vida: Historia de mi labor científica' el 18 de febrero de 1981", en Santiago Ramón y Cajal (1984): *op. cit.*, p. 13.
- 74 Juan Fernández Santarén (2000): "Prólogo", en Santiago Ramón y Cajal: *Obras selectas*. Madrid, Espasa Calpe, p. XXII.
- 75 Hemos manejado la cuarta edición de la obra, publicada por Alianza Editorial en 1984. En el prólogo de Alberto Sols, leemos que esta obra, "no sólo era desconocida para la mayoría de los investigadores españoles, incluidos varios neurobiólogos e histólogos, sino que no está completa ni siquiera en la Biblioteca Nacional. Esto se debe a que los *Recuerdos de mi vida* de Cajal, se escribieron y publicaron en tres épocas sucesivas. Y la Biblioteca Nacional tiene la segunda edición (1917), pero no la tercera, que incluye un capítulo titulado 'Post scriptum', añadido en 1923", en Santiago Ramón y Cajal (1984): *Recuerdos de mi vida: Historia de mi labor científica*. Madrid, Alianza Editorial, p. 15.
- 76 Carlos Ruiz Zafón (2006): *La sombra del viento*. Barcelona, Planeta, pp. 16-17.
- 77 Diego Mir Jordano (2006): *Cajal y sus "Narracionesseudocientíficas"* (Documento policopiado), p. 2.
- 78 Santiago Ramón y Cajal (1984): *Recuerdos de mi vida: Historia de mi labor científica*, Madrid, Alianza Editorial.
- 79 Santiago Ramón y Cajal (1984): *op. cit.*, pp. 323-324.
- 80 Santiago Ramón y Cajal (2000): *Charlas de café. Pensamientos, anécdotas, confidencias*, en *Obras selectas*. Madrid, Espasa Calpe, p. 297.
- 81 *Ibidem*, p. 298.
- 82 Las anteriores corresponden por orden cronológico a: Madrid, 17-VI-1941, Buenos Aires, 12-XI-1941, Buenos Aires, 3-XII-1943; Buenos Aires, 12-III-1946, y la cuarta edición, fechada en Madrid, 14-II-1955.
- 83 Diego Mir Jordano (2006): "Cajal y sus 'narracionesseudocientíficas'" (Documento policopiado, p. 3) (Conferencia pronunciada dentro del ciclo jornadas organizadas por la Facultad de Medicina de la Universidad de Sevilla con motivo del centenario de la concesión del Nobel al científico aragonés. Sevilla, enero, 2006). Las citas de D. J. O'Connor, corresponden a: "Science, Literature and Self-Censorship: Ramón y Cajal's Cuentos de vacaciones (1905)" de D.J. O'Connor (*Ideologies & Literature*, número 3, otoño 1985). Extraído de: "La literatura que pudo haber sido. Cuentos de vacaciones de Santiago Ramón y Cajal" de Pedro Jorge Romero (web).
- 84 El contenido pedagógico de estas narraciones forma parte de una investigación en curso sobre el pensamiento educativo en Ramón y Cajal.
- 85 Santiago Ramón y Cajal (1991): *Reglas y consejos sobre investigación científica*. Madrid, Espasa Calpe, pp. 73-74.

## Referencias bibliográficas

- AGUADO SOBRINO, Javier; MORA TERUEL, Francisco; SEGOVIA DE ARANA, José M<sup>a</sup> (coords.) (2001): *La tercera cultura*. Madrid, Fundación Santander Central Hispano.
- ALDRIDGE, Susan (1996): *The Thread of Life*. Nueva York y Cakleigh, Melbourne, Cambridge University Press.
- ARISTÓTELES (1970): *El arte poética*. Madrid, Espasa Calpe.
- AYUSO DE VICENTE, María Victoria; GARCÍA GALLARÍN, Consuelo; SOLANO SANTOS, Sagrario (1997): *Diccionario de términos literarios*. Madrid, Akal, pp. 225-226.
- BLECUA, Alberto (2005): "Literatura". *Quimera*, n<sup>o</sup> 23-264, noviembre, p. 55.
- BLOOM, Harold (2000): *Cómo leer y por qué*. Barcelona, Anagrama.
- BROCKMAN, John (ed.) (2000): *La tercera cultura. Más allá de la revolución científica*. Barcelona, Tusquets.
- CALVINO, Italo (1998): *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid, Siruela.
- CASTILLO BEJARANO, Miguel (2003): "Introducción" a la obra de LUCRECIO: *La naturaleza de las cosas*. Madrid, Alianza Editorial.
- CIEZA GARCÍA, José Antonio (1989): *Mentalidad social y modelos educativos. La imagen de la infancia, la familia y la escuela a través de los textos literarios (1900-1930)*. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- CRICK, Francis (1966): *Of Molecules and Men*. Seattle, University of Washington Press.
- — — (1981): *Life Itself*. Simon & Schuster.
- — — (1989): *Qué loco propósito. Una visión personal del descubrimiento científico*. Barcelona, Tusquets.
- EINSTEIN, Albert (1998): *Notas autobiográficas*. Madrid, Alianza Editorial. Publicada originalmente en 1949 por Open Court Publishing Company, La Salle, Illinois.
- — —: *Sobre la teoría de la realidad especial y general*. Madrid, Alianza Editorial.
- EINSTEIN, Albert; INFELD, Leopold (1993): *La evolución de la física*. Barcelona, Salvat.
- ENZENSBERGER, Hans Magnus (2002): *Los elixires de la ciencia. Miradas de soslayo en poesía y prosa*. Barcelona, Anagrama.
- ESCARPIT, Robert (1974): *Dictionnaire International des Termes Littéraires*. The Hague, Mouton Publishers.
- FARADAY, Michael (2004): *La historia química de una vela*. Madrid, Nivola.
- FERRATER MORA, José (1994): "Obra literaria", en *Diccionario de Filosofía*. Tomo III. Barcelona, Ariel, pp. 2.609-2.611.
- FEYNMAN, Richard Phillips (1987): *¿Está Vd. de broma, Sr. Feynman?: Aventuras de un curioso personaje tal como le fueron referidas a Ralph Leighton*. Madrid, Alianza Editorial.
- — — (1990): *¿Qué te importa lo que piensen los demás?: otras aventuras de un curioso personaje como le fueron referidas a Ralph Leighton*. Madrid, Alianza Editorial.
- — — (1999): *¿Qué significa todo eso?: reflexiones de un científico-ciudadano*, Barcelona, Crítica/Grijalbo Mondadori.

- — — (2000): *El placer de descubrir*. Barcelona, Crítica.
- GAMOW, George (1962): *Biografía de la física*. Madrid, Revista de Occidente.
- — — (1985): *El breviario del señor Tompkins*. México, FCE.
- — — (1997): *El país de las maravillas*. México, Fondo de Cultura Económica (Edición original de 1939 —*Mr. Tompkins in Wonderland*, Cambridge University Press—).
- GARCÍA BARRENO, Pedro (dir.) (2003): *Cincuenta años de ADN. La Doble Hélice*. Madrid, Espasa Calpe, p. 525.
- GILMORE, Robert (2006): *Alicia en el país de los Cuantos. Una alegoría de la física cuántica*. Madrid, Alianza Editorial (Obra original publicada en 1995).
- GÓMEZ GARCÍA, María Nieves (2005): "I. La literatura como fuente de la Historia de la Educación. Una reflexión acerca del uso de la novela en la investigación histórico-educativa", en GÓMEZ GARCÍA, María Nieves (ed.): *Lecciones de Historia de la Educación*. Sevilla, Alfar.
- GONZÁLEZ DE GAMBIER, Emma (2002): *Diccionario de terminología literaria*. Madrid, Síntesis.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. (1982): *Semiótica. Diccionario razonado de la Teoría del Lenguaje*. Barcelona, Paidós.
- GUEDJ, Denis (2000): *El teorema del loro. Novela para aprender matemáticas*. Barcelona, Anagrama.
- HOCKETT, Ch. F. (1974): *El estado actual de la lingüística*. Madrid, Akal.
- HUXLEY, Aldous (1964): *Literatura y ciencia*. Buenos Aires, Edhasa.
- JACOB, François (1989): *La estatua interior*. Barcelona, Tusquets.
- JAKOBSON, Roman (1981): *Lingüística y poética*. Madrid, Cátedra.
- JONES, Steve (1996): "Introducción", en WATSON, James Dewey (2000): *La doble hélice. Relato personal del descubrimiento de la estructura del ADN*. Madrid, Alianza Editorial, pp. 7-8.
- LÁZARO CARRETER, Fernando (1976): *¿Qué es la literatura?* Santander, Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- LOCKE, David (1992): *La ciencia como escritura*. Madrid, Cátedra / Universidad de Valencia.
- LOMAS, Carlos (2002): *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*. Barcelona, Paidós.
- MAS PEINADO, Ricard (2003): *Universo Dalí. 30 recorridos por la vida y la obra de Salvador Dalí*. Barcelona, Lunwerg Editores (en especial el capítulo: "La resurrección por la ciencia", pp. 188-193).
- MIR JORDANO, Diego (2006): "Cajal y sus 'narraciones seudocientíficas'" (Documento policopiado). (Conferencia pronunciada dentro del ciclo jornadas organizadas por la Facultad de Medicina de la Universidad de Sevilla con motivo del centenario de la concesión del Nóbel al científico aragonés. Sevilla, enero 2006).
- NASAR, Sylvia (2002): *Una mente prodigiosa*. Madrid, Mondadori.
- OVEJERO LUCAS, Félix (2002): "Las batallas de la ciencia popular", *Claves (de razón práctica)*. Diciembre, nº 128, pp. 31-37.
- PENNAC, Daniel (1993): *Como una novela*. Barcelona, Anagrama.
- PLANCK, Max (2000): *Autobiografía científica y últimos escritos*. Madrid, Nivola.

- PUNSET, Eduardo (2004): *Cara a cara con la vida, la mente y el Universo. Conversaciones con los grandes científicos de nuestro tiempo*. Barcelona, Destino.
- — — (2006): *El alma está en el cerebro. Radiografía de la máquina de pensar*. Madrid, Aguilar.
- — — (2006): *El viaje a la felicidad, las nuevas claves científicas*. Barcelona, Destino.
- RAMÓN Y CAJAL, Santiago (1954): *La psicología de los artistas*. Buenos Aires, Espasa Calpe Argentina.
- — — (1955): *Cuentos de vacaciones. Narraciones seudocientíficas*. Madrid, Espasa Calpe.
- — — (1984): *Recuerdos de mi vida: Historia de mi labor científica*. Madrid, Alianza Editorial, p. 27.
- — — (1991): *Reglas y consejos sobre investigación científica*. Madrid, Espasa Calpe, pp. 73-74.
- — — (2000): *Charlas de café. Pensamientos, anécdotas, confidencias*, en *Obras selectas*. Madrid, Espasa Calpe, p. 297.
- — — (2000): *Mi infancia y juventud*, en *Obras selectas*. Madrid, Espasa Calpe.
- SANCHEZ RON, José Manuel (2006): "Recordando a Cajal", *El País*, 27 de mayo (Suplemento *Babelia*), p. 10.
- — — (2006): Entrevista realizada por Tomás Val a José Manuel Sánchez Ron. *Leer*, Año XXI, nº 172, mayo, p. 24.
- SEGURA RAMOS, Bartolomé (2004): "Introducción", en VIRGILIO: *Bucólicas. Geórgicas*. Madrid, Alianza Editorial.
- SNOW, C. P. (1977): *Las dos culturas y un segundo enfoque* (versión ampliada de *Las dos culturas y la revolución científica*). Madrid, Alianza Editorial.
- SULSTON, James; FERRY, Georgina (2003): *El hilo común de la humanidad. Una historia sobre la ciencia, la política, la ética y el genoma humano*. Madrid, Siglo XXI.
- VOLPI, Jorge (1999): *En busca de Klingsor*. Barcelona, Seix Barral.
- WATSON, James D. (2000): *La doble hélice. Relato personal del descubrimiento de la estructura del ADN*. Madrid, Alianza Editorial.
- — — (2003): *AND. El secreto de la vida*. Madrid, Taurus.
- — — (2006): *Genes, chicas y laboratorios. Después de la doble hélice*. Barcelona, Tusquets.
- WATSON, James D.; BALKER, Tania (2005): *Biología molecular del gen*. Editorial Médica Panamericana.
- WATSON, James D.; CRICK, Francis (1953): "Molecular Structure of Nucleic Acids", *Nature*, vol. 171, nº 4.356, 25 de abril, pp. 737-738.
- WATSON, James D.; TOSE, J. (1981): *The DNA Story*. San Francisco, W. H. Freeman & Co.
- WATSON, James Dewey (1968): *The Double Hélice*. Nueva York, Atheneum Publishers.
- Traducción española -Adolfo Martín y Eduardo Cruells- (1994): *La doble hélice*. Barcelona, Biblioteca Científica Salvat.
- WELLEK, René; WARREN, Agustín (1974): *Teoría literaria*. Madrid, Gredos.



## LITERATURA Y FORMACIÓN GENERAL. NUEVAS FINALIDADES, NUEVAS PROPUESTAS

Isabel Martínez Santamaría de Unzá  
*Catedrática de Literatura en Educación Secundaria*

Al renacer cultural de España, de vibrante revolución literaria hace ahora más de un siglo, contribuyó un impulso prolongado en educación<sup>1</sup>. En el caso de la segunda enseñanza, no obstante, nos provoca perplejidad la distancia que se ha perpetuado entre las metas proclamadas –en síntesis: un rendimiento lector y de expresión adecuado a la complejidad cultural y social– y la realidad de muchos de los recursos didácticos y, en especial, de los sistemas de evaluación.

Mientras nuestros grandes autores generan, desde las décadas finales del siglo XIX y del primer tercio del XX, un discurso nuevo relativo a valores estéticos y problemas humanos, desde necesidades y aspiraciones contemporáneas, se veda a la mayoría el contacto con los textos literarios de ayer y hoy. Ese desajuste del sistema escolar y sus consecuencias en la cultura de la población es el problema básico en una ponencia (1922) de Américo Castro; la deseada conexión de niveles educativos vuelve a plantearla en 1941 su discípulo, el poeta Dámaso Alonso; los dos son profesores y críticos, y sus puntos de vista sobre la Literatura en la educación guían a nuevas generaciones docentes, intelectuales y creadoras.

Su voz –poco oída en su tiempo– sigue vigente<sup>2</sup>, invitando a aproximar a la cultura contemporánea la Literatura de las aulas, ya lejos los antiguos estudios humanísticos<sup>3</sup>. Lo que ellos formulan en la primera mitad del siglo XX tiene como trasfondo el cambio social y

cultural –entre los siglos XIX y XX–, como horizonte, la formación general de la población y, como condición, eliminar la dualidad del sistema escolar.

### **Nuevas finalidades, nuevas propuestas**

Las propuestas nuevas para la Literatura en la educación aspiran, en síntesis, a que la población alcance un desarrollo adecuado de capacidades lectoras y de expresión creativa, y cultive la sensibilidad estética y el sentido crítico. Por todo ello inspiran, aún hoy, un cambio a fondo en esta disciplina escolar.

Hay signos –aún poco explorados– del inicio de este tipo de propuestas y de su recepción favorable, aunque no general, en las aulas<sup>4</sup>. No sería posible, a mi entender, avanzar en este punto sin tener en cuenta la función que tienen en las tentativas de innovación los manuales escolares.

La producción de libros de texto literario es fuente abundante sobre los derroteros de la elección docente entre los mil caminos o variaciones posibles que ofrece la Literatura a la educación; más aún, nos informa de los paradigmas subyacentes, de intenciones y saberes que sustentan la intervención en las aulas<sup>5</sup>. Este tipo de recursos, especialmente los de las décadas centrales del siglo XX –de modernización escolar– da valiosas pistas sobre la elección y uso de la producción literaria en orden a la formación general, no siempre adheridas al currículo prescrito<sup>6</sup>.

La revisión parcial del sistema, en 1953, vuelve a favorecer la primera condición de avance cultural –la intercomunicación real de la comunidad lingüística desde la infancia– gracias a la creación de un nivel secundario elemental que se hará popular, ayudando a consolidar la continuidad y novedad de la Literatura en las aulas, con incipiente autonomía docente y avance en la edición de manuales<sup>7</sup>.

Hemos de reconocer, en este punto, que el hilo del currículo prescrito no nos guía hasta la vida real del aula; necesitamos otras pistas. Una exploración inicial de los manuales literarios más difundidos en aquellos años nos revela, más allá de la aparente monotonía de aspecto y contenidos, de capítulos y lecturas, claras diferencias respecto a lo prescrito, como indican los prólogos e ilustraciones y sobre todo la selección libre de textos y autores.

Podemos objetar que no todo ello consigue sobreponerse a las prescripciones más insistentes; convengamos, no obstante, en que la lectura realizada por cada editorial y autor, de lo literario y del currículo, crea un universo mental y un público propios y peculiares<sup>8</sup>. Ciertamente, hay diversidad siempre, según los contextos, las trayectorias editoriales y la opción didáctica respectiva<sup>9</sup>.

Con todo, hay rasgos significativos en común, entre los manuales que comparten un mismo modelo teórico, internamente coherente respecto a ejes como la concepción de la Literatura, de su función en la educación, del aprendizaje y la enseñanza. Son elocuentes indicadores de un modelo actual, contemporáneo, las ideas que se reiteran en citas de Azorín: “Que nuestro pasado clásico sea una cosa viva, palpitante... (veamos en) los grandes autores *el reflejo de nuestra sensibilidad actual*”. “Los romances que *han creado hace siglos el pueblo y los poetas...* (son) la más inspirada obra literaria de Castilla”<sup>10</sup>.

Es significativo de una opción –no general– en el enfoque de los manuales, este pasaje de Ortega y Gasset, sobre las miradas al mundo: “La divergencia entre los mundos de dos sujetos *no implica falsedad* de uno de ellos. La sola perspectiva falsa es *ésta que se pretende única...* no localizada, vista desde lugar ninguno”. Y es clásica la mirada plural de dos personajes clásicos: Don Quijote ve gigantes, y Sancho, molinos. Plurales, las opiniones a las que apela el exquisito poema de Gil Vicente, del siglo XV: “Muy graciosa es la doncella. / Digas tú, el marinero, / si la nave o la vela o la estrella / es tan bella. / Digas tú, el pastorcico, / si el ganado o los valles o la sierra / es tan bella”.

También la lengua es plural. Unamuno rechaza el monopolio castellano sobre la lengua literaria, como un feudo “Tiene que (ser) de veras española e hispanoamericana”.

El dictamen de Menéndez Pelayo sobre la ciencia hecha en España, habla de cambio, de evolución, y de una situación histórica determinada: “No hay doctrina que arraigue aquí. Todas nacen y mueren entre cuatro paredes (...) *Al respetar la tradición*, no olvidemos que la ciencia *es progresiva por su índole misma*”. Él mismo señala algo singular del dinamismo español, al que ha cabido en suerte “el destino de borrar *los antiguos linderos* del mundo”.

Para Montaigne, la diversidad ha de estar siempre presente en la enseñanza y aprendizaje: “Acostumbrar al discípulo a pasar por el tamiz todas las ideas... (ante) semejante diversidad de juicios escogerá si puede, y si no, permanecerá en la duda. Quien sigue a otro no sigue a nadie... que sepa darse razón, al menos de lo que sabe. La verdad y la razón son patrimonio de todos. (El maestro) que escuche al alumno cuando le toque hablar. Este mundo tan grande... es el espejo en que debemos mirarnos para conocernos a buena luz. Quiero, en suma, *que sea ése el libro de mi escolar*”.

Los cambios humanos más insospechados los describe el prisionero de una novela de Dostoyevski: “en estos dos meses he hallado en mí un hombre nuevo. También en las minas, bajo tierra, puedo hallar un hombre de corazón... hasta allí se puede vivir, amar y sufrir. Es posible esperar... y arrancar del fondo de las tinieblas un alma sublime”.

Esta diversidad de perspectivas es, en realidad, minoritaria en la selección literaria leída en las aulas en los últimos siglos. Las preferencias de ciertos clásicos –no, desde luego, las de Cervantes, que escribió para toda clase de lectores– priman a un círculo selecto: Góngora decía de sí (recuerda algún manual) “no escribo para todos”; y Gracián remacha: “*¡oh gran sabio* el que se descontentaba de que sus cosas agradasen a los muchos!”. Es clara la lección que imparte esta selección de citas: la gran Literatura es un privilegio de pocos.

El genuino espíritu humano sería propio de una minoría, en altas, eternas cumbres. Núñez de Arce –destacado por el currículo de 1957– lo expresa así: “El espíritu humano es más constante / cuanto más se levanta... La blanca nieve en los hondos valles / derrítase ligera; / *en las altivas cumbres permanece / inmutable y eterna*”.

Modelo de enseñanza sería la lección magistral que definió Alfonso X el Sabio: “Deben los maestros mostrar sus saberes *leyendo los libros e faziéndogelos entender*”. Si ya el hablar en castellano es “*arte de particular juicio*”, no al alcance de los hablantes en general (en sentencia de Ambrosio de Morales), el arte de escribir es de poquísimos, si bien –afirma Menéndez Pelayo– puede crecer (no nacer) y nutrirse “con el estudio y reproducción de las formas perfectas” clásicas. Para ser escritor sólo hay esa vía, dice Rodríguez Marín (discípulo de aquél): “*El camino real es el estudio, la vigilia, el sudor y el sacrificio*”.

Los clásicos antiguos y los castellanos son, en las páginas de manuales adscritos al modelo dominante, espejo y norma incluso de la organización social: “Roma nos lleva a la unidad legislativa (...) El municipio español, hijo del municipio romano” (M. Pelayo). Referente general para la vida española son los guerreros del medievo: “no cierres jamás, buen castellano, las tumbas de aquellos paladines” (Ricardo León). Menéndez Pidal señala un modelo ante la crisis de valores que aprecia tras la dura posguerra, especialmente de la solidaridad nacional: “El Cid supedita los móviles personales al amor patrio”.

## **Metas posibles hoy**

Al alcanzar el último tercio del siglo XX, sobrepasado el sistema por la demanda de educación, la opción dominante de la Literatura en las aulas se inspira en un lectura inmutable de los clásicos, dorados con una pátina añeja. Y, ya entonces, Dámaso Alonso (1974:17) orienta la mirada a unas capacidades de desarrollo personal, desde este objetivo:

“Que el español del siglo XXI tenga una inteligencia cultivada, una mente clara, y que sepa expresarse en una lengua a la par moderna y tradicional... útil y eficaz para la relación con los demás hispanohablantes, y para la representación de lo español en el mundo”.

Para una formación general literaria en la escuela, antes que un canon determinado, lo que invoca es su concepto de Literatura, “ahora, enormemente amplio. Tiene sus orillas en los géneros más populares, desdeñados en los círculos literarios selectos; llega a toda la información de los periódicos... pero su centro está donde (las) lumbreras fijas (de Homero a Cervantes, etc.). Pero como lector, debo confesar que no siento una diferencia esencial”. Se menciona aquí un reto planteado hoy a la Literatura en la educación: la selección de obras literarias, de géneros, de autores, se dirige a una población de hablantes cuya afición lectora –mayor o menor– no establece barreras insalvables entre géneros populares y selectos, como no lo hacía nuestro eminente poeta y crítico.

Los textos de los manuales para secundaria hoy provienen tanto de la cultura humanística como de la audiovisual, aun reconociendo diferencias evidentes, y junto a los clásicos y contemporáneos recogen abundante información de prensa. Incluso, algunos plantean la reflexión de sus lectores a partir de lo que se lee en ella, por ejemplo, con un informe de Victoria Camps, quien al admitir la televisión como una ventana al mundo, reconoce que el mundo tiene muchas imperfecciones, y podemos enseñar a verlas como tales, y a distinguir la publicidad y propaganda, de la información. La lectura sirve más que lo audiovisual para aprender a razonar, aunque cada lenguaje tenga su lugar en la mente.

Por otra parte, dice en un diario Margarita Riviere, los medios de comunicación se han convertido en “nuevos educadores”, algo que ni maestros ni padres ni intelectuales ponen en duda. En cuanto a los anuncios, su función es reconciliarnos con la alegría de vivir.

Los artículos periodísticos suministran a la mirada lectora una perspectiva muy cercana al mundo de hoy, cuando señalan la

ambigüedad del lenguaje en los medios, la inexistencia de eufemismos inocentes, por ejemplo, al llamar a una invasión una “intervención militar”. El lenguaje para expresar la realidad se usa entonces para ocultarla, para engañarnos con el reflejo de una red de imágenes deseadas, tapando problemas.

Un científico, Einstein, tiene su espacio también en páginas escolares, a propósito del encuentro, o desencuentro, de cultura humanística y científica; ésta enriquece de hecho nuestras vidas, con peligros inéditos: “la tarea no es más fácil que las (de) generaciones anteriores. Esperamos que busquéis y logréis aquello que nosotros no pudimos conseguir”.

El aprendizaje es objeto de atención en diversos géneros y autores de ayer y hoy, que tratan del cultivo de conductas como la afición lectora: los “buscadores de secretos en los libros” hallan la memoria de la humanidad y pueden imaginar su futuro, y vivir varias vidas con la imaginación (Emili Teixidor). El aprendizaje activo lo personifica Robinson: “Mis intentos (con el bote) fracasaron... y aunque me decidí a abandonar, vi, demasiado tarde, la locura (de) empezar una obra antes de calibrar fielmente nuestras fuerzas” (Defoe).

Un personaje popular, *Manolito Gafotas*, aprende pensando; en parte es muy infantil, dice su autora, pero en parte no lo es; como resulta ser un poco torpe, lo que hace es pensar. Otros textos concretan cómo se puede elegir y compartir prioridades: “Saca partido a tu persona... puede que te asombres de las ventajas. La higiene es un deber cívico. Lee un periódico. Entérate de la cartelera, ve TV pero no te amuermes ante ella, lee un libro. Acostúmbrate a hablar y a escuchar... a reírte de ti mismo; sé tolerante”. También la lectura de autores de hoy encuentra aprendizajes para la vida –así un ensayo de Rodríguez Delgado, que relaciona capacidades como la de ser feliz en diversos grados, con el cultivo de habilidades, y de la inteligencia– o ayudas para afrontar conscientemente la experiencia de los exámenes, a base de intentar ver las cosas desde perspectivas optimistas, contar

las propias preocupaciones y sobre todo planificar el estudio, seguir un plan de vida sana y no tomar las cosas demasiado en serio, aprendiendo a relativizar.

La mirada al mundo explora la situación de la escolarización en el mundo, con palabras de Bayón, como reportero: al viajar por países muy empobrecidos es imposible no ver niños de la calle, albañiles, tejedores, o prostituidos; también queda la imagen de los niños agrupados para aprender bajo un árbol, en ese campo de batalla donde se libra la única guerra justa, la de la enseñanza básica. Y el pesar cotidiano de dos tercios de la población infantil, las niñas que desertan porque son llamadas a cuidar de sus hermanos y a casarse.

Textos poéticos de ayer y de hoy ilustran la relación solidaria de culturas y lenguas: “Alcemos una muralla / juntando todas las manos; / Los negros, / los blancos... desde la playa hasta el monte” (Nicolás Guillén). “Miña terra... / figueriñas que prantei...” (Rosalía de Castro). “Egur ezearen kea... –Tiene el cielo color de humo de leña verde...” (X. Lizarra).

Y Goldoni hace pensar en un tema clásico y actual: “Mirandolina –Las mujeres, nosotras que somos lo mejor que ha producido en el mundo la hermosa madre naturaleza”.

Este panorama amplio de diversas literaturas del mundo –dentro de los límites de un manual escolar– proviene de las propuestas didácticas emergentes en secundaria durante el siglo XX; aun hoy, como una alternativa posible al dominante modelo cultural normativo (que se pretende inmutable) de autores del canon occidental, cuya memoria sería única vía para entender el presente, para disciplinar la mente, para imaginar e idear el futuro<sup>11</sup>.

La Literatura, que trata de mil mundos de ficción, es reflejo de otros tantos espejos de la realidad: el paradigma antiguo pero aún dominante, tiene puesta la mira en finalidades y destinatarios como los de hace un siglo y medio: la pequeña minoría iniciada en la cultura escrita, en la llamada gran Literatura.

Por su parte, las propuestas innovadoras se refieren a la formación literaria general desde una escuela que cuestiona y propone interpretar el entorno más amplio, desde relecturas diversas de los clásicos y de las versiones de la vida cultural y social en nuestros días, con retos e inquietudes más o menos comunes.

La aproximación de culturas y pueblos –que era utópica hace sólo cincuenta años entre nosotros– se nos convierte ahora en una meta posible y en un estilo de actividad verbal en las aulas capaz de ahondar en la vitalidad de la Literatura de todas las épocas, interpretada desde la sensibilidad y aspiraciones de la nuestra, en relación con el desarrollo personal y social.

## Notas

- <sup>1</sup> Empiezan a quedar superadas pautas seculares de las enseñanzas literarias tras las primeras letras; en general, se renuncia a tomar los modelos del clasicismo grecolatino como norma del uso oral y escrito, mientras que los intereses lectores juveniles empiezan a cobrar más relieve.
- <sup>2</sup> En los años 50 y en los 80 se reedita la obra de Castro, sobre la realidad cultural y la lectura y expresión verbal en el mundo escolar y universitario; las luminosas ideas de Dámaso se publican entre 1941 y 1974.
- <sup>3</sup> La disciplina *Lengua Castellana*, del Plan de 1836, retorna pronto a la *Lengua Latina y Castellana*. En esta misma línea, las materias literarias –retórica, poética, preceptiva– versan sobre textos de ambas lenguas. Para un futuro universitario, pero en edad infantil –a los diez años de edad, incluso a los nueve– era insatisfactoria tal amalgama de materias, y en 1898 la *Lengua Castellana* adquiere valor de disciplina autónoma. Como en los demás países de nuestro entorno, se le reserva un lugar central del currículo. En el siglo XX tenderá a llamarse *Lengua castellana y Literatura*.
- <sup>4</sup> Son expresivos, entre otros, los estudios de Américo Castro y de Dámaso Alonso, y las reformas que se plantean el presente social –un capítulo central, inexplorado, relativo al currículo en nuestro pasado cultural– actualizando objetivos, métodos y contenidos escolares, como en otros países de mayor tradición y avances educativos, para la formación general hasta los 16 años de edad. También contamos con manuales precursores de innovaciones, como los editados ya en los años 30. Para Dámaso Alonso, que ve una crisis total en la educación y los estudios literarios, es urgente que haya maestros de los usos del lenguaje; los clásicos, afirma, valen por su función de recrear la lengua y enriquecer el lenguaje en la vida individual y en la comunidad lingüística, pero tantas horas muertas de comentario académico de meras autoridades normativas, sólo llevan a descuidar un idioma de proyección mundial, y al desconocimiento de las lenguas que se hablan en España. En síntesis, el lenguaje es siempre un fenómeno vital complejo, y sólo presentado así suscitará interés en quien aprende.
- <sup>5</sup> El paradigma antiguo es el que ha dominado en tiempos de estabilidad. La alternativa emergente es la que se plantea hoy nuevos desafíos culturales, ante un alumnado y unas finalidades educativas en cambio.
- <sup>6</sup> Si bien las reformas estatales tendieron a apoyar, desde las primeras décadas, la iniciación en el lenguaje por la lectura (y los años treinta impulsan la experiencia popular del arte literario, de enorme vitalidad entonces) entre los años cuarenta y sesenta fue la Literatura escolar un fitro selectivo y disuasorio, útil en principio sólo para profesiones liberales.
- <sup>7</sup> La selección de autores y obras de lectura –obligatoria, en parte– incluye autores como Ortega y Gasset, y literaturas del mundo con mención expresa de la producción literaria en Portugal y en Iberoamérica. Pronto se frenarán esos signos de apertura, con la elección de autores de novela histórica romántica y del costumbrismo regional, sustituyendo a la

historiografía y el ensayo, y dando gran preferencia a los españoles; también se restringe la iniciativa docente y se desdibuja la contextualización de usos en la comunidad plurilingüe y diversa.

<sup>8</sup> Entre los años 50 y 70, los manuales más difundidos se dirigen a un alumnado de secundaria que se prepara, respectivamente a estudios de “ciencias” o de “letras” / técnicos / filológicos / carreras de grado medio.

<sup>9</sup> Dos de los autores publican desde los años 20 (con clara inspiración en Unamuno, y menciones abundantes a Hispanoamérica); otro autor publica desde 1935, dando lugar especial al novecentismo, mientras un cuarto autor se inspira en el currículo dictado por el ministro Sáinz Rodríguez, durante la guerra. Los dos más jóvenes autores inician su obra en 1946, y citan con preferencia la didáctica europea. De los siete, sólo tres llegan a mencionar fuentes psicoeducativas, junto a la fuente filológica y la sociológica.

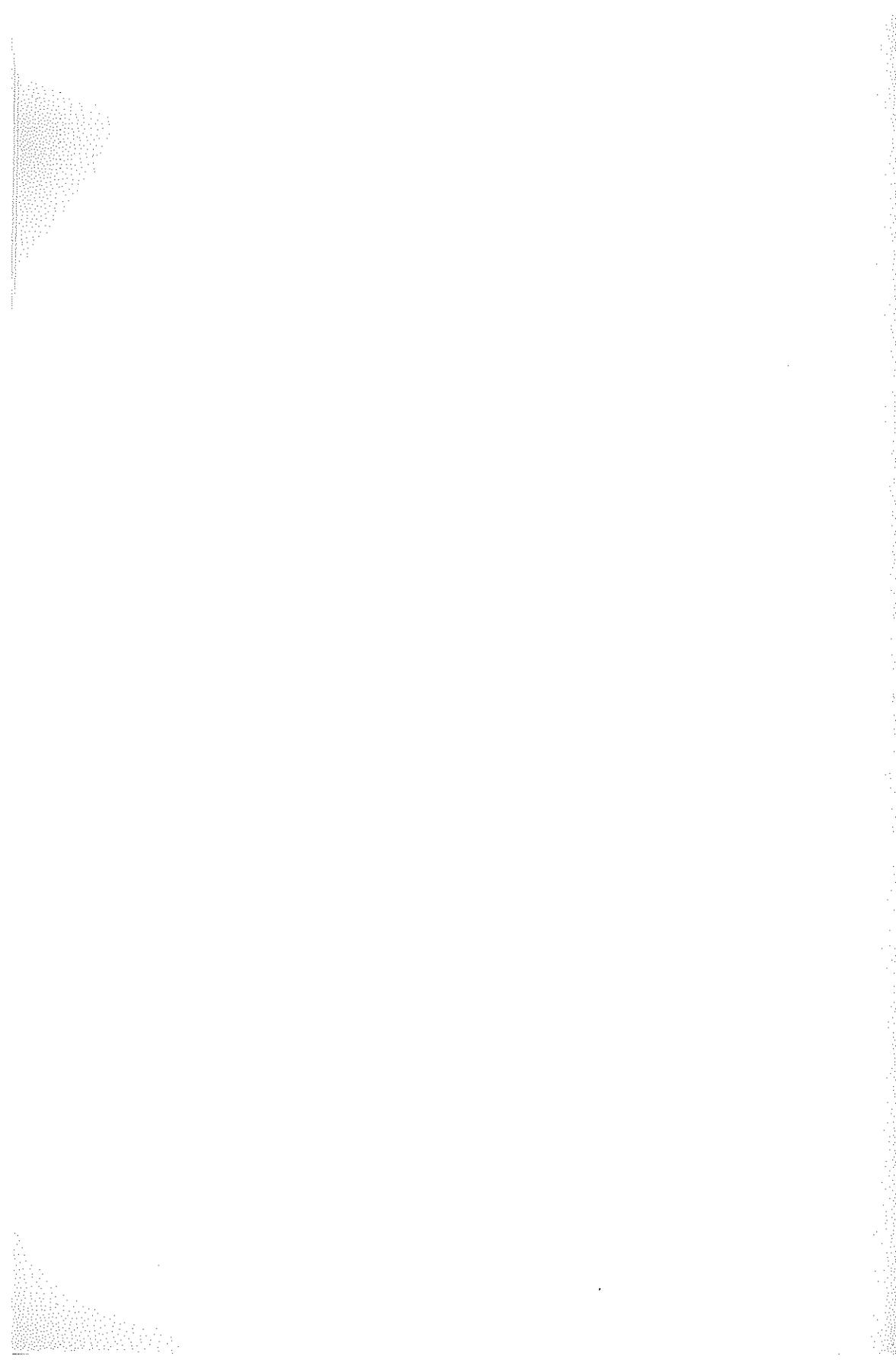
<sup>10</sup> El subrayado es nuestro.

<sup>11</sup> Un pasaje elegido para las aulas ve reiterada la sensibilidad del barroco español en la de hoy, este sentir angustia humana, inquietud atormentada del futuro y *deseo de aferrarse al pasado* (E. Orozco). En las páginas siguientes, la idea de modernidad se da con la metáfora “cazuela de contradicciones” sin capacidad de ofrecer significados (L. Silva). La contradicción es un tema literario de ayer, se recuerda a los jóvenes. Sancho, tras sobrevolar la tierra, decía que ésta no era mayor que *un grano de mostaza*; y los hombres, poco mayores que avellanas. Y una glosa de Mocedades al dolor de Melibea –“mi bien y placer todo es ido en humo”– canta “desde que tú te has ido / desde que me has dejado / yo sólo soy la sombra de aquélla que has amado”. Todo ello abonaría la idea de un modo de ser español, de “vivir desviviéndose”.

## Referencias bibliográficas

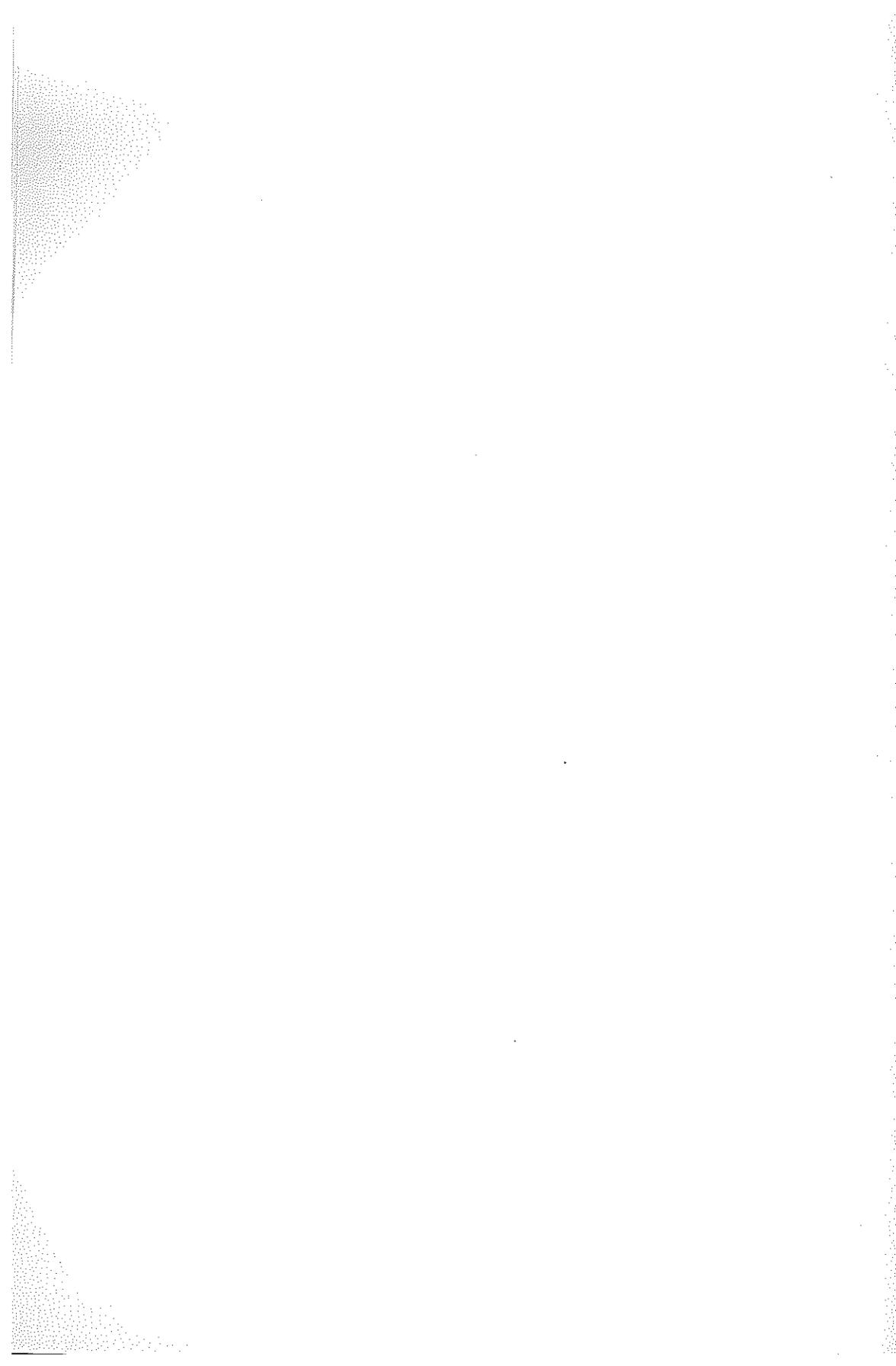
- ALONSO, Dámaso (1941): "Sobre la enseñanza de la Filología española". *Revista Nacional de Educación* 2, pp. 21-39.
- (1960): "Sobre la enseñanza de la Filología española", en CEDODEP (ed.), *Lengua y enseñanza. Perspectivas*. Madrid, Ministerio de Educación Nacional, pp. 14-28.
- (1974): "El punto de vista de Dámaso Alonso", en F. Lázaro Carreter (ed.): *Literatura y Educación*. Madrid, Castalia, pp. 9-17.
- CASTRO, Américo (1922): *La enseñanza del español en España*. Madrid, Librería General Victoriano Suárez, 1959.
- (1987): "La enseñanza del español en España", en J. M. Álvarez Méndez (ed.): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid, Akal, pp. 118-146.
- Cuestionarios del Plan de 1953, 21 enero 1954 (*BOE* 10 febrero).
- Cuestionarios del Plan de estudios, 14 abril 1939 (*BOE* 7 y 8 mayo).
- Cuestionarios y textos para el Bachillerato, 4 junio 1957 (*BOMEN* 1 agosto).
- CHERVEL, André (1991): "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". *Revista de Educación* 295, pp. 59-111.
- CHOPPIN, André (1992): *Les manuels scolaires: Histoire et actualité*. Paris, Hachette.
- DEMOUGIN, Patrick (1998): "Les manuels de littérature au collège, entre bilan et perspectives". *Le Français Aujourd'hui* 121, pp. 50-58.
- GARCÍA GUAL, Carlos (1999): "El viaje sobre el tiempo o la lectura de los clásicos", en *La educación que queremos*. Madrid, Santillana, pp. 25-40.
- GÓMEZ GARCÍA, M<sup>a</sup> Nieves (2000): "Utopías, reformas y contrarreformas en la educación española del siglo XX". *Revista de Educación*, extraord. pp. 37-58.
- GÓMEZ GARCÍA, M<sup>a</sup> Nieves; TRIGUEROS GORDILLO, Guadalupe (eds.) (2000): *Los manuales de texto en la enseñanza secundaria (1812-1990)*. Sevilla, Kronos.
- JOHNSEN, Egil Børre (1996): *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- KUHN, Thomas S. (1975): *La estructura de las revoluciones científicas*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- LÁZARO CARRETER, Fernando (ed.) (1974): *Literatura y Educación*. Madrid, Castalia.
- Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, 26 febr. 1953 (*BOE* 27 febr.)
- Ley de Reforma de la Segunda Enseñanza, 20 sept. 1938 (*Boletín Of. del Estado* 23 sept.)
- MEDINA, Arturo (1992): "Didáctica de la Lengua en España: panorama histórico", en J. L. Navarro; J. M. Trigo (eds.): *Actas I Congreso Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Sevilla, Escuela Universitaria de Magisterio, Universidad de Sevilla, pp. 29-47.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1964): *Temas de exámenes de grado elemental de bachillerato. propuestos en las convocatorias de junio y septiembre de 1964. Explicación de textos*. Madrid, Dirección General de Enseñanza Media.

- MORÓN ARROYO, Ciriaco (1996): *El "alma de España". Cien años de inseguridad*. Oviedo, Nobel.
- MUÑOZ MOLINA, Antonio (1999): "La disciplina de la imaginación", en *La educación que queremos*. Madrid, Santillana, pp. 9-21.
- TIANA FERRER, Alejandro (ed.) (2000): *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- TIANA FERRER, Alejandro (ed.) (2001): "Logros y desafíos de la educación al inicio del siglo XXI", en L. M. Lázaro (ed.), *Problemas y desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa y América Latina*. Valencia, Jornadas Internacionales en la Universidad de Valencia, 27-29 marzo 2000.



**SECCIÓN TERCERA**

**LA EDUCACIÓN EN LA LITERATURA**



# REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA NA LITERATURA JUVENIL EM PORTUGAL DA DITADURA À DEMOCRACIA

Isabel Vila Maior  
*Instituto Politécnico Portalegre*

## 0. Introdução

A nossa pesquisa partiu de um **conceito operatório polémico, o de representação**, conceito que funda a teorização sobre o fenómeno literário, desde Platão e Aristóteles até às posições contemporâneas muitas vezes irredutíveis sobre a autonomia do literário, alimentando a controvérsia entre os que consideram o fenómeno literário como *imago litteraturae* e os que o vêem como *imago mundi*<sup>1</sup>. Segundo Jean-Marie Schaeffer<sup>2</sup>, o termo “representação” cobre três acepções: **as “representações mentais” que manifestam a nossa relação com a realidade**, quer directamente através das nossas experiências perceptivas, quer pela interiorização de representações simbólicas publicamente acessíveis; “a relação entre duas entidades intramundanas em contextos específicos”, como no caso do embaixador que representa o seu país e do actor que representa um personagem; a última acepção reporta-se aos **meios de representação publicamente acessíveis inventados pelo homem enquanto meios de representação e de que a linguagem é o primeiro**.

Sendo a literatura igualmente um desses “meios de representação publicamente acessíveis inventados pelo homem”, “não valendo por eles mesmos” mas sendo “a propósito de outra coisa”, no caso

específico da primeira acepção de representação a literatura juvenil desempenha um papel relevante, possivelmente mais do que no caso da literatura geral, uma vez que o “leitor-aprendiz” não teve ainda oportunidade de fazer um número significativo de “experiências perceptivas” que lhe permitam elaborar um número interessante de “representações mentais”<sup>3</sup>. Os que contactam profissionalmente com os jovens estão pelo menos convencidos de que as crianças e os adolescentes encontrarão no terceiro tipo de representações com que aumentar o seu capital de “saberes sociais já elaborados sob a forma de representações simbólicas”. Dito de outra maneira, esses profissionais acreditam firmemente na importância da literatura na formação dos jovens, mesmo quando se colocam numa perspectiva oposta ao *docere et delectare*. A memória que cada um de nós guarda da sua experiência de leitor (ou de ouvinte de contos ou de programas de rádio, de espectador de teatro ou de filmes, no cinema ou na televisão) leva-nos a dizer que a ideia que fazemos do “real” passa inevitavelmente pelos livros (pelos contos, etc.) que lemos (ouvimos, vimos.).

**A narrativa remete para o humano, para a experiência existencial e social**, razão pela qual re-presenta essa experiência, que não é tal e qual, uma vez que **a textualização opera a mediação entre o factual ou o imaginário e a sua representação**. A relação entre representante e representado faz-se *in absentia*, indirectamente, mas não é por isso negligenciável. Uma narrativa é “engendrada”, construída, através do que alguns denominam o “**fingimento lúdico partilhado**”, que se fundamenta na existência de um contrato tácito entre aquele que conta/escreve e aquele que escuta/lê.

**Contar/escutar histórias parece ser um acto constitutivo do ser humano, em todas as latitudes e em todos os tempos**. Contador e ouvinte estabelecem laços que ultrapassam o momento do seu encontro, embora saibam que o que os ligou não são senão histórias, **produtos verbais que não são necessariamente verdade mas que também não são mentira**. Tarefa sem glória se não ligasse os homens

às suas próprias experiências e às experiências alheias, as dos vivos e as dos mortos, ao que não é mas que poderia ser, ao que se deseja, ao que não se quer esquecer. Todas as ficções remetem igualmente para outras ficções que se lhes assemelham ou que delas se afastam e cada história, chegada ao seu desfecho, remete para si mesma e abre-se aos ecos que desperta naqueles que a escutam ou lêem e a outras histórias que ainda não foram contadas.

Partimos portanto do pressuposto de que a narrativa ficcional (o romance, neste caso), está ligada às “nossas principais preocupações, sociais ou existenciais” e de que, por isso, os representa. Mas a narrativa de ficção não é todavia o “reflexo do mundo” da *episteme* realista, mas “uma espécie de **recomposição do mundo, operada pelo leitor, a partir duma certa quantidade de informação, habilmente repartida entre autor, narrador e personagem**”<sup>4</sup>. **O extratextual não se projecta na narrativa como num espelho.** A relação faz-se em termos de miragem, não na sua concepção científica de imagem invertida em certas condições físicas, mas no sentido de **projecção recomposta dos *realia*, de acordo com as condições do contexto histórico e social, das convenções literárias e das motivações daquele que as transmite ou recebe.**

**A literatura para crianças e jovens constituiu sempre, de maneira mais ou menos subtil, um campo privilegiado para a construção de modelos do mundo.** Criar um mundo coerente e apresentá-lo a leitores em formação remete para uma passagem de testemunho em que é fácil ceder à tentação de imprimir no espírito dos mais novos uma marca mais vigorosa do que seria desejável. Entre a inculcação ideológica e a sugestão, entre o exemplo recomendado como via de sentido único e a apresentação de opções diversificadas, os caminhos são múltiplos, manifestados por estratégias narrativas e discursivas igualmente variáveis no seu grau de autoritarismo e na sua complexidade.

Esta comunicação **debruçar-se-á sobre a chamada literatura juvenil, que tem como público alvo os pré-adolescentes e os adolescentes**, numa acepção de literatura juvenil bastante lata, pois considerará sob esta designação os livros publicados nas colecções que os autores e editores consagram a este tipo de público e aqueles que são aconselhados pelos prescritores institucionais –professores, bibliotecários e críticos– através dos organismos públicos ou privados que lhes dão voz. No intuito de delimitar um corpus já vasto, serão consideradas apenas as obras de autores portugueses, apesar do interesse que teria o estudo do repertório das traduções incluídas em colecções juvenis.

Centrámo-nos no romance, forma caracterizada por uma vocação que convinha aos nossos propósitos.: “Particularmente talhado para modelizar, em registo ficcional os conflitos, as tensões e o devir do Homem inscrito na História e na Sociedade, o romance tem revelado uma extraordinária capacidade de rejuvenescimento e de renovação temática [...]”. A narrativa romanesca é, provavelmente, do ponto de vista genológico, o terreno mais adequado à percepção de modelos do mundo. Aberto e flexível nas suas convenções genéricas, o romance, do ponto de vista da recepção, parece também ser o género mais adequado para responder às necessidades de um público específico que já ultrapassou a idade dos contos e que procura talvez na leitura da ficção respostas que preencheriam as lacunas da sua falta de experiência.

A memória que cada um de nós guarda da sua experiência de leitor leva-nos a dizer que a ideia que fazemos do “real” passa inevitavelmente pelos livros que lemos. O ecletismo metodológico caracterizou uma abordagem que quisemos o mais perto possível do texto mas igualmente atenta ao contexto, num cruzamento característico do próprio campo da literatura juvenil, em que se cruzam literatura, psicologia, história e pedagogia.

A nossa investigação concebeu o projecto de estudar **se, como e até que ponto** as mudanças políticas e sociais decorrentes da democratização do país, isto é, a partir do último quartel do século XX, teriam implicado a evolução da literatura juvenil portuguesa, das suas representações e das suas estratégias narrativas. Para chegar a conclusões fiáveis e para melhor compreender o presente, foi necessário abordar os romances anteriores, escritos e publicados durante o Estado Novo, no propósito de levantar as suas **características fundamentais** e de **comparar** a produção romanesca de dois períodos históricos em oposição.

Considerámos para esta comunicação, e para respondermos ao tema deste encontro, a representação da escola na literatura juvenil portuguesa, com o seguinte plano:

1. O romance juvenil durante o Estado Novo (1926-1974):
  - \* Os percursos
  - \* O ideário do regime
  - \* Literatura anexada
  - \* Narrativas contra a corrente
2. O período democrático - de 1974 até 2000:
  - \* As séries
  - \* O romance de ambiente rural
  - \* O romance urbano
  - \* A caminho do fim do século.

## **1. O romance juvenil durante o Estado Novo (1926-1974)**

### **Os percursos**

Para o regime de Salazar, é longe das cidades, numa sociedade rural parada no tempo, longe da luta de classes e da mobilidade social, que a felicidade está ao alcance dos que não tinham tido ainda a

possibilidade de se tornarem heróis, mártires ou santos. O “bom povo português” vivia no campo, na simplicidade e na ignorância.

Também a literatura juvenil do salazarismo se faz eco desta **valorização do ruralismo, a par da mística do chefe e do papel das elites**, aliás no prolongamento da literatura juvenil escrita e publicada nos primórdios do século XX.

A obra de Mota Prego, publicada entre 1909 e 1913<sup>5</sup> e reeditada pelo menos até 1945<sup>6</sup>, promove uma representação negativa do universo urbano, em oposição a uma visão salvífica do universo rural. O elogio do trabalho e da família e sobretudo o respeito pela hierarquia e a desvalorização da mobilidade social contribuíram certamente para esta recepção prologada no tempo, apesar de alguns aspectos pouco gratos à ideologia do Estado Novo, como a frequência da escola pelas raparigas ou a valorização do cooperativismo.

Com objectivos claramente didácticos, as obras de Mota Prego recorrem a uma intriga simplista e uniforme: um rapazito de cerca de 12 anos (mais raramente uma rapariga), graças ao seu trabalho, à sua inteligência e sobretudo à sua vontade de se eximir a um destino de besta de carga, funda uma pequena empresa familiar –apicultura, avicultura, piscicultura, queijaria, etc.–, à qual associa sempre a família e por vezes outros aldeãos em cooperativa. Não há intriga amorosa e o *pathos* romanesco está ausente destes romances didácticos recheados de longos textos expositivos e de abundantes ilustrações técnicas. Integrados na colecção *Bibliotheca dos meus filhos* fazem parte da chamada literatura de combate<sup>7</sup> da Primeira República (1910-1926), no presente caso testemunhando os seus esforços para a criação de uma elite campesina que fizesse o país sair dum atraso centenário através da substituição de uma aristocracia decadente. *A Horta do Tomé* e *A Quinta do Diabo*, embora anteriores de um ano à proclamação da República, foram “aprovados pelo Governo [republicano] como prémio para as escolas primárias”, de acordo com o peritexto editorial dos volumes posteriores da colecção. Em *O Pomar do Adrião* (1913),

através do discurso do narrador e do ponto de vista das personagens, a idealização da vida no campo estrutura a narrativa, que faz a apologia do trabalho produtivo e esclarecido –trabalho da terra e criação de gado para os homens, trabalho doméstico, tecelagem e costura para as mulheres– e da instrução, enquadrada em limites precisos: para o protagonista, instrução primária sólida, latim, francês e conhecimentos específicos, orientados por um reputado engenheiro agrônomo e desenvolvidos pelos livros que o seu pai, deputado, lhe envia de Lisboa. Quadros idealizados das festas religiosas, das relações entre as “luzes” do agrônomo e o pároco, da amizade que une os habitantes da aldeia, funcionam como provas da bondade da filosofia de vida que atravessa a obra e sintetizada por uma das suas vozes de autoridade:

“Olhar para muito longe, para quê? Bem feliz é o grilo qu passa o dia a cantar à entrada da sua toca; bem pequeno é o mundo para ele e no entanto basta-lhe. Felizes os que num pequeno canto de terra podem viver com alegria, sem aspirações desproporcionadas, praticando o bem, e conservando a consciência pura” (p. 177).

A família representa o centro à roda do qual a vida se organiza e os adultos são as figurações da autoridade, mesmo que os jovens, mais instruídos, vejam mais longe. Em *A Leitaria da Rosalina*, durante a cerimónia de distribuição dos prémios no “Dia da Árvore”<sup>8</sup>, os discursos do pároco e do professor ilustram a representação positiva da Igreja e da Escola: “A ignorância aumenta a miséria”, diz o bom Prior (2ª ed., 1945: 118) que acrescenta “como o povo dos campos precisava de instrução para poder descobrir e aproveitar as riquezas da terra que era o seu património” (*idem*). O mestre-escola apresenta aos seus alunos a árvore como exemplo e incita-os: “Trabalhai como ela modestamente, com perseverança e coragem, com um fim de bondade e de amor, e como ela conseguireis erguer a copa, estender os braços da vossa ramaria, para a paz da família e o engrandecimento de

Portugal” (p. 121). De notar que os prémios distribuídos são livros e que tanto raparigas como rapazes são contemplados.

A falta de instrução é ainda apresentada como a causa das difíceis condições de vida dos emigrantes portugueses no Brasil, embora alguns deles regressem ricos a Portugal e aí façam investimentos favoráveis à economia do país:

“O mal não é saberem ler e escrever; é que ler e escrever não basta! Se morrem lá pelo Brasil não é por saberem de mais; é por saberem de menos. As outras nações despejam no Brasil gente muito mais instruída do que a nossa, e o resultado é que os portugueses são lá criados dos outros: carregadores, condutores de carroças, moços de cozinha, criados de hotéis e restaurantes” (*O Pomar do Adrião*, 299-300).

A representação negativa da emigração, também presente, por exemplo, em *Os Netos do Nicolau* (p. 17), é um dos aspectos da obra de Mota Prego que deverá ter agradado aos prescritores da literatura juvenil do período<sup>9</sup>. Mas em *O Padre Roque (apicultura)* (1911), uma das personagens principais explica que os habitantes de uma pequena aldeia já não precisam de emigrar porque “toda aquela gente vivia num relativo desafogo e se enraizava ao torrão natal, adquirindo hábitos de sossego e de trabalho”. A educação é nesta obra o tema principal, manifestado na criação de um instituto que ministra o ensino pré-escolar, básico e profissional aos habitantes de uma miserável aldeia de contrabandistas, desenvolvendo a tese de que a prática da virtude só é possível com o melhoramento das condições de vida (pp. 105 e 195).

Matilde, protagonista de *A Quinta do Diabo*, é a prova viva dos efeitos de uma boa educação, da responsabilidade de uma madrinha que pertence a uma classe social muito superior à sua. Uma personagem tutelar comenta, voltando-se para a madrinha de Matilde: “Ah! minha senhora! Se se cuidasse um pouco mais da educação dos nossos filhos!... Pobre país! Pobre Portugal!” (p. 265).

A inteligência, uma vontade firme e uma educação orientada pelas elites parecem ser as únicas hipóteses de fazer sair o povo –e o país– de dificuldades que parecem à primeira vista inultrapassáveis. Esta será igualmente a tese de Virgínia de Castro e Almeida, em *Terra Bendita* (1907), *Trabalho Bendito* (1908) e *Capital Bendito* (1910), romances em que a autora dará forma à sua ideologia política e social e muito mais conseguidos do ponto de vista literário do que os romances de Mota Prego. Nestes romances utópicos de Virgínia de Castro e Almeida, a elite que conduzirá os homens no caminho do progresso é composta por jovens intelectuais de proveniência aristocrática educados no estrangeiro, por grandes proprietários e por políticos progressistas, enquanto que na obra de Mota Prego, apesar da presença de algumas figuras tutelares de classes superiores, a tônica é posta nas qualidades de inteligência e de vontade dos próprios camponeses, sob a égide da Escola e da Igreja. Em ambos os autores, os jovens serão os fautores da mudança, tanto os rapazes como as raparigas.

O campo será ainda o cenário conveniente à ficcionalização do papel das elites junto dos camponeses no pequeno romance de Maria O'Neill *Os Bonecos de Joaninha* (1922), em que a elite financeira (ainda por cima estrangeira, apesar da sua longínqua origem portuguesa), transforma uma pobre aldeia dos arredores de Lisboa numa sociedade ideal. Os “bonecos” de Joaninha, a pequena milionária americana, são doze crianças da aldeia escolhidas segundo os conselhos do Prior, meninos e meninas cuja educação ela supervisiona e financia, enquanto o pai, igualmente apoiado pelo pároco, se encarrega de dotar a povoação das instituições necessárias ao seu desenvolvimento harmonioso. Como nos romances de Virgínia de Castro e Almeida, o papel das elites é fundamental para a educação do povo, dos “homens rudes mas bons” (p. 76) que são a terra fértil que fará germinar a riqueza e a paz social. No velho solar restaurado pelo

milionário, a elite do capital acolhe (sucede a?) a elite aristocrática e os membros do clero ameaçados pela implantação da República, antes de aprofundar a sua obra de restauração da aldeia.

É interessante constatar que os mesmos motivos —o velho solar no qual são preservadas as verdadeiras tradições portuguesas, a aldeia branca e florida, a exaltação da vida rural, símbolo da fidelidade aos valores que a cidade ameaça, o sonho de uma paz social que só no campo pode ter lugar— atravessam a literatura juvenil portuguesa até 1974. Encontramo-los nas obras de Virgínia de Castro e Almeida, Maria O'Neill ou Maria Paula de Azevedo (*Alvoradas*, 1923) antes da subida ao poder de Salazar em 1926, e caracterizam depois a grande maioria da literatura para um público juvenil durante a vigência do regime, entrelaçados com outros temas e motivos e sempre postos ao serviço da inculcação ideológica, sobretudo no que diz respeito à educação das raparigas e ao papel da família.

### **O ideário do regime**

Nos anos 50 e 60 do século XX e até à implantação do regime democrático em 1974, o romance para adolescentes era dominado por Odette de Saint-Maurice (1918-1993), uma das raras autoras a serem incluídas na prestigiada *Biblioteca dos Rapazes*<sup>10</sup>.

A maioria dos romances para adolescentes de Odette de Saint-Maurice foi publicada entre 1955 e 1974, durante cerca de vinte anos os seus romances conheceram uma recepção muito favorável, sobretudo junto do público feminino, mas as mudanças de vária ordem provocadas pela instauração da democracia foram-lhe muito desfavoráveis. Podemos também afirmar que Odette de Saint-Maurice foi a romancista para adolescentes do regime<sup>11</sup>. Os seus últimos livros foram publicados entre 1976 e 1981 e o conjunto da sua obra destinada ao público juvenil foi reeditado nos anos 90.

O facto de acção se passar em Portugal, de representar a vida escolar, familiar e sentimental de adolescentes dos dois sexos que

frequentavam o secundário e de veicular valores que eram igualmente do agrado dos prescritores da chamada literatura juvenil explica em boa parte o êxito desta série, pois de uma série se trata.

O objectivo moralizador, a apologia do salazarismo e um catolicismo conservador constituem os sustentáculos da obra. Os princípios do Estado Novo –Deus, Pátria, Família, Trabalho, Autoridade– concretizam-se em personagens modelo ou anti-modelo, nas acções que constituem a intriga e nas intervenções de um narrador autoritário.

Se as tramas narrativas têm com núcleo a vida familiar, a escola é igualmente “a grande família” (*Um Rapaz às Direitas*, p. 168). A acção dos quatro primeiros volumes desenrola-se em ambiente escolar e alguns romances posteriores homenagearão alguns dos professores que integravam o elenco das suas personagens (*Setembro, que Grande Mês!*, passim, *Rita*, 26 e *A Ilha dos Pêssegos*, pp. 99-103). Mas é a acção educativa da família que é posta em destaque, excepto quando a autoridade paterna é deficitária. Em *Um Rapaz às Direitas*, cada capítulo é a representação de uma conduta que é necessário admoestar, punir ou louvar, proporcionando ao protagonista o ensejo de espalhar sobre os seus colegas os bons princípios recebidos em casa: regenera um colega que todos rejeitam, dá explicações ao filho da vendedora de hortaliças da esquina e, sobretudo, partilha o prémio de melhor aluno com o seu antigo rival, que será a partir daí o seu melhor amigo. A cerimónia do final do ano lectivo associa as três manifestações da autoridade, familiar, escolar e política:

“Uma série de cadeiras de espaldar alto, em fila por detrás da mesa, esperavam o Sr. Ministro, o Director e os Professores. Na parede, ao fundo, a bandeira portuguesa, entre os retratos dos Chefes da Nação, punha a nota alacre de uma sincera afirmação de orgulho nacional, como gritando bem alto TUDO POR AMOR DA NOSSA PÁTRIA// [...] Nas fotografias dos Senhores Presidentes parecia reflectir-se, naquele ambiente, uma infinita

tranquilidade, como se tudo confiassem da mocidade onde estava o futuro da raça. Da mocidade que se dirigia valorosa e radiante para o dia de amanhã!" (*Um Rapaz às Direitas*, pp. 93-94).

A acção de *Colégio de Verão* passa-se num colégio alemão transformado em colónia de férias e desenvolve a mística do chefe –os jovens alemães responsáveis pelos rapazes estrangeiros, o director, os professores, o padre. Palavras como *Reichvater* ou *gauleiter* têm ressonâncias que a apologia da paz e de um entendimento multicultural e mesmo multiracial não apagam facilmente.

Com *Sou uma Rapariga do Liceu* a série torna-se um verdadeiro tratado de educação da juventude e sobretudo das raparigas. Este romance apresenta simultaneamente um quadro idealizado da vida num grande liceu feminino de Lisboa<sup>12</sup> e a vida de uma menina exemplar, proveniente de uma família igualmente exemplar, que já tinha dado o “rapaz às direitas”. Retratos positivos de professoras, uma reitora ao mesmo tempo firme e compreensiva, colegas mais ou menos perfeitas, actividades sociais de uma juventude de meios socialmente prestigiados concorrem com sequências referentes à vida amorosa das alunas e à vida interior da narradora-protagonista

O que torna os romances de Odette de Saint-Maurice tão interessantes do ponto de vista das representações é sobretudo a referência explícita ao tempo histórico da sua produção, manifestada sobretudo nos últimos volumes da série, pois a condenação da evolução dos costumes, impregnada de um conservadorismo cada vez mais notório, ombreia com o comprometimento político. Não é necessário ler nas entrelinhas, fazer inferências, avançar hipóteses. A ascensão social pela instrução, por exemplo, é incarnada pela personagem do colega do “rapaz às direitas”, filho da hortaliçeira da esquina e representado positivamente no início a série. No último volume da série, posterior a 1974, é um oportunista que terminou os seus estudos não se sabe bem como (p. 256), professor da Faculdade

de Direito por via administrativa. *Marta* (1978), penúltimo volume da série cuja acção se passa entre Setembro e Dezembro de 1974, glosa o motivo do mundo às avessas. A loucura (p. 25), o roubo (p. 37 e passim), o crime, o incumprimento dos deveres, a delação (p. 58), a prisão dos inocentes, a calúnia (pp. 68-71), o oportunismo (p. 58 e passim), o caos na educação<sup>13</sup> e nos media, a miséria para os ricos de outrora (p. 132) são malefícios da responsabilidade dos “paladinos de Lúcifer” (p. 95).

### Literatura anexada

Na literatura juvenil portuguesa publicada antes de 1974, são sobretudo significativas as representações da vida familiar, de que esta série é um perfeito exemplo. Pôr à disposição dos jovens modelos de conduta nesta área, considerada pelo Estado Novo como um dos seus pilares, torna-se um objectivo prioritário e o chamado “romance de família” presta-se mais do que qualquer outro subgénero romanesco a este propósito. Particularmente interessante no que respeita à representação da mulher, *Maria da Lua - História de uma Casa*, de Fernanda de Castro, publicado em 1945<sup>14</sup> na colecção “Contemporâneos”<sup>15</sup> entrou tarde na literatura juvenil. Não tendo sido escrito nem publicado para este público específico, o romance integrou em 1969 a lista de livros aconselhados pela *Mocidade Portuguesa Feminina*<sup>16</sup>. Centrada sobre a personagem de uma adolescente sonhadora e simultaneamente sobre a de uma mulher de cerca de cinquenta anos, a tia celibatária que dirige a casa e os negócios da família com mão de ferro, o romance cria igualmente a atmosfera familiar e social de uma família aristocrática arruinada, obrigada a vender o velho solar a um novo-rico, o merceeiro da esquina.

Um episódio ligado à representação da escola concretiza a oposição entre estes dois mundos. A reprovação no exame da Instrução Primária da sua sobrinha mais velha, uma “menina exemplar”, suscita

a “cólera fria, terrível” da personagem, que exclama, “com uma voz branca, martelando as sílabas: - Ficou mal. A neta do Chefe da Casa Militar do Senhor D. João VI ficou mal. A filha da Gertudes Capelista ficou distinta!” E continua “[...] E para isto gastou meu pai rios de dinheiro com a restauração da igreja e as obras do cais! Jacobinos! Pedreiros-livres! Ah, queria a república? Pois aí a têm! Que lhes faça bom proveito! [...] E a tia Emiliana, apoplética, continuava a clamar, a vociferar: –Jacobinos! Pedreiros-livres! Para isto se arruinou meu pai! Já não há vergonha, já não há respeito neste mundo!” (pp. 152-153).

Se o romance terminasse poucas páginas após esta cena, a tirada da personagem poderia apenas acentuar a sua caracterização. Mas a personagem é “reabilitada” pelos seus esforços para sobreviver e fazer sobreviver a família em tempo de crise, pela sua fidelidade aos valores familiares e por um reflorescimento afectivo que a humaniza. Em *Maria da Lua*, uma certa audácia no tratamento da sexualidade feminina corre a par da nostalgia de um mundo que desaparece, o que no fim de contas pode também estar de acordo com o tempo histórico em que esta obra entrou na literatura juvenil portuguesa.

### **Narrativas contra a corrente**

Nos anos 50, um livro escrito na prisão por Henrique Galvão, personalidade controversa que tinha apoiado o regime mas que se tinha tornado seu adversário<sup>17</sup>, desenvolvia uma intriga centrada sobre o nascimento e o apogeu de um ditador. Terceiro volume de uma trilogia intitulada *Romance dos Bichos do Mato*, *Vagô* conta a vida paralela de dois animais –uma cria de tigre e uma cria de homem– desde o nascimento até que os seus destinos se cumpram: “Vagô era então o Senhor todo poderoso da Selva como o Homem era o Dono todo poderoso da Cidade” (p. 257). À primeira vista parece tratar-se da antítese campo-cidade em clave exótica, como já acontecia nos dois primeiros volumes da trilogia. Mas *Vagô* é uma alegoria bastante mais

complexa. A sua publicação, sob a capa protectora de uma trilogia dedicada aos mais novos, foi provavelmente um subterfúgio para fazer passar despercebida uma narrativa cujo objectivo era claramente político. Mas a Censura não se deixou enganar: “À excepção de 24 exemplares que o autor conseguiu oferecer a pessoas amigas, a edição, pronta a circular, foi totalmente destruída nas instalações da própria casa impressora”<sup>18</sup>. A obra foi reeditada em Junho de 1974, dois meses depois da queda do regime.

Vejam como é representada a escola nesta obra tão peculiar que errou o seu alvo:

“Os outros moços, seus companheiros sob os tectos do Templo, continuavam a folgar e a rir, desatentos e inconscientes, os seus olhos e os seus espíritos redemoinhando nas torrentes da própria mocidade. Os olhos deles olhavam mas não viam —e os seus cérebros, como os seus estômagos, por enquanto, só arrecadavam e digeriam as noções convencionais que os Mestres, a horas certas, lhes forneciam. [...] Eles próprios, por demais enfronhados nas convenções e fórmulas em que as verdades transitórias da vida cristalizam, arrumadas em livros como amostras em frascos —se tinham despercebido do mecanismo que todos os dias renova e cria outras verdades” (pp. 137-138).

Esta visão disfórica de uma educação convencional e cristalizada é também veiculada por outra narrativa contra a corrente, *As Aventuras de João sem Medo*, de José Gomes Ferreira (1900-1985), nome grande do neo-realismo português. Publicada sob pseudónimo numa publicação periódica para crianças muito popular, *O Senhor Doutor* (1933-1937), a narrativa foi editada em livro em 1963, com alterações significativas que acentuaram a visão crítica deste **“panfleto em forma de romance”**, subtítulo deste livro que tem na sua reformulação uma “double adresse”, confirmada pelo próprio autor na sua *Nota Final da 2ª Edição* (1973). Folhetim e livro abalaram, com um

intervalo de 30 anos, o cinzentismo dominante na literatura juvenil do regime. No capítulo VII da reformulação de 1963 (“Na Cidade da Confusão”), tratamento carnavalesco do tópico do mundo às avessas, “[o]s governantes, os professores e o escol intelectual, cuidadosamente escolhidos entre as pessoas mais insignificantes da Cidade, pugnavam com denodo pela mumificação do Disparate de pernas para o ar. [...] Esta estupidez, preceituada como uma das mais galhardas manifestações da alma da Raça, cultivava-se desde a infância com esmeros maternais. As Escolas, onde os mestres se seleccionavam não pela ciência demonstrada mas pela maneira de trajar e de fazer o nó da gravata, incumbiam-se de torcer os meninos até à incapacidade perfeita. Ensinavam-lhes de propósito coisas sem significação, palavras vazias, matérias inoperantes, sempre com mais de duzentos anos, pelo menos, e que, conservadas em álcool, graças ao seu desuso em cabeças vivas serviam para simulações de sistemas geniais recentes.// Também se chamavam ursos aos raros estudiosos. E, por severa determinação legal, só os incompetentes comprovados, com mais de 80% de erros ortográficos nas provas escritas e total inépcia para acertar nas contas de dividir, podiam ocupar os cargos cimeiros da Cidade da Confusão” (17<sup>a</sup> ed., 1991: 85-86).

Os episódios do folhetim dos anos 30 contariam o nacionalismo de regra na altura e a sua reformulação em 1963 ombreia, na visão crítica que não no género narrativo ou no estilo, com outro nome do neo-realismo português, Alves Redol.

Em *Constantino, Guardador de Vacas e de Sonhos* (1962), a antítese campo-cidade toma a forma da luta de classes. No processo de narração, o narrador heterodiegético manifesta a sua proximidade em relação ao protagonista, ao ambiente social de miséria e à paisagem, estratégia típica desta corrente literária, e toma como confidente o potencial leitor, com quem partilha a sua cumplicidade com o protagonista. Este é antes de mais a Criança, com maiúscula, pois o romance remete para um outro tema caro ao realismo social, a Infância

como paraíso. A infância é o tempo da liberdade, da brincadeira e também das aprendizagens e dos sonhos. O jovem protagonista, filho e neto de camponeses, em uníssono com a paisagem, faz a sua aprendizagem num universo concêntrico de que a família é o núcleo e a escola, a aldeia e o rio os seus alargamentos progressivos. Embora o protagonista e as outras personagens do seu círculo familiar reconheçam implicitamente a importância da frequência da escola, a sua representação é claramente negativa. A professora não consegue arranjar “qualquer forma de suscitar o interesse da criançalha” (p. 34), a memorização é a base da aprendizagem e a palmatória impõe a lei:

“Na escola a professora também lhe chama teimoso, mas compara-o a um burro. E como o rapaz nunca mais acerta com o ano da batalha do Salado, nem há maneira de decorar a lengalenga dos afluentes do Guadiana, entra a dança da palmatória em função. É um baile muito simples: ela avança desembastada do fundo da sala, o Constantino mete a cabeça entre os braços e põe-se logo a dar aos pés, procurando atingir-lhe as canelas; a professora bate-lhe nos cotovelos para que ele baixe a guarda, deixando a cabeça descoberta, mas o rapaz ginga os braços, a fingir que chora. Cansados os dois, ela abandona a régua e leva-o por uma orelha até à janela das traseiras da escola, onde o deixa de castigo o resto do dia” (p. 27).

Para o protagonista, o trabalho do campo ou “meter-se a serralheiro” é “[b]em melhor do que ir à escola aprender coisas sem préstimo. Por isso o tempo de férias o encontra sempre ao ar livre, sem a sujeição daquela amarra da carteira [...]” (p. 83). Constantino só responde à professora quando esta o interpela sem rudeza. A família ama-o e protege-o, pois é o pai que explica à mestra que o filho não suporta a violência. As verdadeiras figuras de autoridade e os verdadeiros mestres são o pai, que lhe ensina muitas coisas, e a avó, depositária de uma cultura rural que é um “livro vivo de toda a

sabedoria das coisas que importam numa aldeia de camponeses” (p. 55), e como tal respeitada.

*Constantino, guardador de vacas e de sonhos* entrou oficialmente na literatura juvenil portuguesa nos primórdios da queda do regime, ao integrar a lista de livros do programa de Português do 7º ano de escolaridade, a par de outro romance neo-realista, *Esteiros* (1941), de Soeiro Pereira Gomes, cuja acção se desenrola na mesma região de Portugal nos anos 40 do século XX. Dedicado aos “homens que nunca foram meninos” e protagonizado por um grupo de crianças de cerca de doze anos, *Esteiros* faz a denúncia de uma sociedade injusta em que os pobres vivem e morrem na miséria, sem que os desejos mais caros dos que que trabalham duramente sejam jamais cumpridos. No universo do romance, frequentar a escola é a porta de saída para uma vida digna, abandoná-la é a certeza de que essa dignidade básica é inalcançável<sup>19</sup>.

## 2. O período democrático – de 1974 até 2000:

### As séries

Na literatura juvenil portuguesa contemporânea as séries são campeãs de vendas e gozam de uma recepção invulgar. A pioneira é a série *Uma Aventura*, da autoria de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, começada a publicar em 1982 e que já vai quase no seu quinquagésimo volume. A sua importância não decorre apenas de ser a primeira, mas de ter dado início a uma verdadeira proliferação deste subgénero narrativo paraliterário. Não há editora que se dedique à área juvenil que não publique a sua série.

Os protagonistas de *Uma Aventura* são alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, como aliás os seus leitores preferenciais, de origem social, ambiente familiar e desempenho escolar diversificados. O que os une é a frequência da mesma escola, que é o local da constituição

do grupo e do início de muitas aventuras. Para exemplificar os contornos da representação da escola nesta obra tão vasta, escolhemos dois volumes, *Uma Aventura na Escola* (1984) e *Uma Aventura em França* (1991).

A questão da disciplina na sala de aula, a distinção entre bons e maus professores e, em geral, o ambiente escolar desempenham um papel importante na primeira parte da série que corresponde ao projecto inicial das suas autoras – pôr a ler os alunos da escola de massas. No oitavo volume, *Uma Aventura na Escola*, são esboçados vários retratos de professores. Os alunos reconhecem quando um professor tem autoridade, mesmo no caso de uma jovem professora recém-chegada (8, pp. 11-12); o retrato de uma professora de aparência agradável e serena, que raramente levantava a voz mas a quem todos obedeciam sem saber bem porquê, ocupa dez linhas (*idem*, pp. 20-21); um outro professor transmitia um certo magnetismo que mantinha os alunos como que hipnotizados, sentindo-se ao mesmo tempo seguros (*idem*, p. 54). **Tratar os alunos como adultos, não acusar sem provas, não encorajar a delação, ter um olhar transparente, deixar os alunos desabafar nos momentos de tensão, ser paciente e não se furtar ao debate de problemas, são as características do bom professor e importar-se com os alunos parece ser o segredo para ser amado e respeitado.** A simpatia, estratégias pedagógicas participativas, deixar a matéria em suspenso no final da aula, para ser retomada na sessão seguinte, são referências positivas, enquanto o ensino demasiado magistral é criticado. Há apenas dois retratos desfavoráveis de docentes: um engenheiro que está no ensino enquanto não arranja emprego compatível, e um outro professor, esquelético, de pele esverdeada e voz desagradável, detestado pelos alunos, a quem trata como inimigos logo no primeiro dia de aulas (pp. 13-14). Uma boa formação profissional, a preparação cuidada das aulas e a cultura caracterizam igualmente o bom professor, que pode adiar a resposta a questões postas pelos seus alunos sem que isso afecte o seu prestígio. **A falta de autoridade, de**

**assiduidade, de interesse pela profissão ou de simpatia pelos alunos são as características dos maus professores.**

O **pessoal auxiliar** é também representado, no texto como em ilustrações que acentuam a sua proveniência popular e/ou rural (4, p. 13; 8, pp. 55 e 79). Como para os professores, profissionalismo, compreensão e autoridade são os elementos de uma representação positiva. A direcção da escola é esforçada, mas a gestão pedagógica é problemática, por causa dos alunos repetentes e dos professores que não sabem interessá-los. Mas, no primeiro dia de aulas, alunos, professores e auxiliares reencontram-se com alegria (8, p. 9).

Em *Uma Aventura em França* (1991) a visita de uma turma ao Liceu Molière, em Paris, é o ensejo para uma comparação entre o ensino em Portugal e em França. A monumentalidade do edifício, que é também acolhedor, a solenidade das figuras do reitor e vice-reitor, provocando em todos reacções de respeito, o silêncio absoluto com que os alunos franceses assistem à representação de uma peça de teatro, a disciplina mantida pelos professores nas salas e nas actividades extra-curriculares causam a admiração dos alunos portugueses: “A escola francesa é mais solene –balbuciou Pedro” (p. 37). Mas na sala de aula os jovens portugueses constataam que as diferenças são mais aparentes que reais, pois há alunos que fazem de conta que estão com atenção e há bilhetinhos circulando clandestinamente. (p. 33).

Se o **retrato dos professores é idealizado** (não estaremos perante um repositório de “conselhos” aos docentes?), o **espaço da escola é representado disforicamente**: o refeitório é barulhento (8, p. 147; 14, pp. 60-61), o pátio é por vezes o lugar de tensões que acabam mal, como na abertura da série, o edifício está em mau estado (3, pp. 8-9; 19, p. 32), situado num bairro problemático e muitas vezes assaltado. Toda a gente gosta da escola quando ela não funciona devido a avarias na canalização (3, pp. 8-9, *incipit*) ou à queda de neve (19, p. 24).

**A escola representada é a do tempo vivido pelos seus leitores**, pois há raras referências à escola de outrora. Se o desencanto das

autoras contra a ausência de referências culturais da escola contemporânea está na origem da série, tal não se materializa nem nos comentários do narrador nem nos diálogos das personagens, o que nos parece ser uma estratégia narrativa avisada, pois o contrário poderia afastar os aprendizes de leitores. Podemos concluir que, apesar de alguns aspectos negativos, **a representação da escola, sobretudo dos professores, é positiva, mormente quanto às relações humanas e à pedagogia.** É significativo que em *Uma Aventura na Escola* não haja “maus” –os que violam o espaço da escola e criam o mistério que o grupo desvenda são uma velhota que atravessa o recinto para encurtar caminho e o antigo dono do terreno que procura um tesouro aí enterrado pelo pai (8, pp. 170-182). A escola pode acolher mesmo aqueles que não lhe pertencem, mas só devenda os seus segredos a quem merece. Também não há malfeitoria em *Uma Aventura na Terra e no Mar* (15º volume, 1986), que se passa durante uma competição desportiva que reúne alunos de todo o país. Estamos portanto perante **narrativas que pretendem reconciliar o leitor com a instituição,** ainda que à primeira vista a abordagem não pareça edulcorada, dada a abundância de discussões entre os alunos, na aula e fora dela. Mas uma leitura mais atenta permite detectar uma **representação otimista,** longe da emergência da violência e da insatisfação da escola de hoje. Corresponderá esse desfazimento ao quase abandono do tema na 2ª parte da série? Sem pretender entrar na história da instituição escolar em Portugal, muitas coisas mudaram desde 1982.

Uma outra série de grande êxito, *O Clube das Chaves* (1989-1999), é também da autoria de duas professoras, Maria Teresa Maia Gonzalez e Maria do Rosário Pedreira, que declaram, no verso da página de guarda e na contracapa, que **escrever é uma extensão da sua actividade profissional.** Numa série em que as personagens não correm perigo e em que não há sequer malfeitoria, o **didactismo** e os **objectivos moralizadores** são evidentes. Romance de enigma sem

crime e romance de aventuras sem perigo, a série aproxima-se do romance sentimental e do romance familiar. A família, e a autoridade que ela representa, estrutura a série, fazendo emergir temas como a educação, o amor e a sexualidade. As autoras cumprem a sua missão educativa através de uma certa concepção de infância e juventude e de educação que subjaz aos vinte e um volumes: **o percurso dos jovens deve ser atentamente seguido pelos adultos, pois as crianças e os jovens são imperfeitos e só uma boa educação contribui para os tornar melhores, com a ajuda da religião e da escola.** Mas essa educação não deve ser repressiva e deve saber ultrapassar com cautela alguns tabus do passado

Com propósitos igualmente didácticos, mas noutra direcção, uma outra série, esta bem mais breve, instaura a **escola como o lugar da solidariedade**. Publicados em 1996, *L. A. & C<sup>a</sup> e SIDA na escola* e *L. A. & C<sup>a</sup> e o clandestino* põem em destaque problemas da sociedade contemporânea num contexto nacional. A intolerância, o racismo, a guerra e a falta de liberdade (*L. A. & C<sup>a</sup> no meio da revolução*) são condenados em narrativas “using the Enid Blyton format” (*Books & Company*, p. 22) e exemplificam, uma vez mais, o didactismo das séries portuguesas.

*Triângulo Jota*, uma outra série de sucesso, esta destinada a um público um pouco mais velho, escapa ao didactismo de regra. No que respeita à escola, a representação é escassa e quase sempre pouco favorável. **A vida escolar é sobretudo entediante**, mesmo quando ultrapassa os muros da escola, e os interesses culturais dos alunos e dos professores parecem incompatíveis. No 5º volume, uma visita de estudo a Lisboa desperta o entusiasmo apenas da professora que acompanha os alunos. Um deles tira mesmo do bolso um mapa de Lisboa da sua autoria, com a indicação dos lugares onde poderiam divertir-se. Para cúmulo, o mapa é comparado ao dos navegadores portugueses referidos pela professora, o que reforça, pela distanciação irónica, o contraste entre um passado heróico e um presente que o não é.

Um professor, escritor falhado mas bom professor, é o *assassino leitor*<sup>20</sup> do título do 11º volume. Esta personagem será a figura do “Grande Traidor” da série, pois é protegido de suspeita não só pelo lugar institucional que ocupa no mundo representado, como pelas características que lhe granjeiam a confiança e o respeito dos seus alunos.

Uma série muito posterior, começada em 1996, a colecção *Profissão: Adolescente*, da autoria de Maria Teresa Maia González, co-autora da série *O Clube das Chaves*, tem intenções claramente pedagógicas e moralizadoras, bem como um duplo alvo, “os jovens portugueses e os seus educadores”, como declara a autora no peritexto inscrito na badana de cada volume, que promete igualmente uma “leitura fácil e fascinante”. Os protagonistas são adolescentes de ambos os sexos, em conflito com o seu ambiente e consigo próprios. Os temas são na sua maioria audaciosos embora, na nossa opinião, as representações sociais sejam conservadoras. A crise da família tradicional é representada como a origem de quase todos os problemas que afectam a sociedade em geral e os jovens em particular. Os pais raramente são representados favoravelmente, ao contrário dos professores. Alguns são aborrecidos ou pouco apreciados pelos alunos, mas predominam os professores compreensivos e competentes.

**Os alunos são representados de maneira disfórica** em *Inês e o Ministro da Educação* (2001), 17º volume da série. Inês, filha do Ministro da Educação, que sofre por ver o seu pai criticado por todos e por se ver ostracizada pelos colegas, é raptada por três péssimos alunos, dirigentes associativos e militantes de um partido de esquerda com assento parlamentar, que exigem que o ministro promulgue leis que os favoreçam, O ministro demite-se para não ceder e tudo acaba em bem.

A representação eufórica dos professores ganha contornos hiperbólicos em *O Tiago está a pensar...* (1998). O protagonista tem

uma relação privilegiada com uma professora de filosofia sua vizinha, única adulta que responde às perguntas do adolescente, crítico impiedoso da família, dos professores e dos colegas. A professora de filosofia estabelece um diálogo sincero com o seu jovem vizinho, demonstra-lhe que ele não tem sempre razão e guia-o no labirinto das suas interrogações.

Não estaremos perante um caso de meta-ficção? Não poderíamos substituir “professora de filosofia” por “autora” e “Tiago” por leitor? Não é talvez indiferente que a professora se chame Teresa, como a autora empírica. Cabe à autora a tarefa de guiar o seu jovem público no caminho da maturidade num mundo muito complexo.

### **O romance de ambiente rural**

O romance de ambiente rural é representado pela obra de António Mota, autor que se situa ao arrempeço da tendência geral, que privilegia cenários e personagens urbanos. A maior parte dos seus romances representa as transformações provocadas num universo predominantemente rural pela emigração com destino às cidades ou ao estrangeiro. O mundo rural já não é representado a partir do ponto de vista de personagens pertencentes às elites sociais, mas segundo o ponto de vista dos camponeses. O tom é realista e as peripécias da intriga remetem para o quotidiano. Interpretada no seu conjunto, a obra representa as condições de vida no Portugal rural ao longo da quase totalidade do século XX. As narrativas principais e as secundárias que nela se enxertam constroem um mundo coerente. O das crianças remete para a submissão dos seus sonhos a um quotidiano penoso. O dos adultos diz respeito à pobreza e mesmo à miséria, ao trabalho duro, ao amor pela terra, à velhice, às rivalidades, amorosas ou outras, aos amores proibidos ou adiados, à fuga sem regresso para alguns, ao regresso glorioso para outros, emigrantes em África ou em França, ao serviço militar ou à morte na guerra colonial

Todas as obras consideradas são narrativas na primeira pessoa, centradas sobre a infância e os primeiros anos da adolescência dum protagonista, masculino na maior parte dos casos<sup>21</sup>, vivendo no campo e frequentando o 5º e 6º anos de escolaridade, quase sempre numa vila relativamente próxima. Em muitas destas obras, as recordações de infância de uma personagem mais velha são pelo menos tão importantes como os acontecimentos contados pelo jovem protagonista. Esta combinatória entre duas narrativas põe em relevo o contraste entre um presente situado entre os anos 60 e os anos 90 do século XX, e um passado anterior de uma e mais frequentemente de duas gerações. Há portanto uma comparação permanente entre dois tempos, e, em termos de recepção, o jovem leitor poderá comparar o que é contado com a sua experiência pessoal e com o seu tempo histórico.

**Privilegiando uma cultura fundada na oralidade, a cultura do escrito não é por isso desprezada, bem pelo contrário.** “Ler, é dar de comer ao espírito”, diz uma figura de autoridade, um sapateiro que é também um grande contador de histórias e que representa a aliança entre a cultura da oralidade e a cultura do escrito, assim como o papel simbólico da leitura e da criação literária como meios de acesso à sabedoria, à independência de espírito e à coragem cívica (*Os Sonhadores*, 1991). Estamos perante uma diferença considerável no que diz respeito à representação do universo rural nos romances juvenis anteriores à implantação do regime democrático, em que saber ler era por vezes representado como uma competência útil, mas quase nunca como uma fonte de prazer. E o jovem camponês precisava sempre de um guia pertencente à elite, ao invés do que acontece nos romances de António Mota.

Ir à escola e prosseguir os estudos é apresentado como a esperança de ultrapassar o destino reservado àqueles que nasceram no mundo rural e que não são ricos. Por isso, e provavelmente porque a obra de António Mota se dirige a um público que frequenta também a escola, a sua representação adquire um relevo considerável. A escola é sempre

longe de casa; o percurso é feito a pé no tempo dos pais ou dos avós, de camioneta num tempo mais recente. No tempo dos avós, raros eram os que iam à escola e algumas personagens evocam esse período com saudade, apesar do receio de um caminho difícil, das partidas dos colegas mais experientes, e dos acessos de mau humor do professor (*Pardinhas*, p. 15 e passim). Só o cheiro do giz e da ardósia distinguia o edifício da escola das casas rudes da aldeia. Os alunos soletravam em voz alta e em coro as lições: “Por-tu-gal-fica-i-tu-a-do-a su-do-es-te-da-Eu-ro-pa-na-Pe-n’n-su-laI-bé-ri-ca junto ao Oceano Atlântico! Li-mi-ta-a-nor-te-e-a-es-te-pe-la-Es-pa-nha-e-a-sul-e-a-o-es-te-pe-lo-oceano Atlântico!” (p. 55), ou enchiam de garatujas as ardósias. Em *Pardinhas* (1988), a evocação pelo avô dos dois anos em que ele e o irmão mais novo tinham frequentado a escola constitui um episódio em que o humor – e a ternura da evocação – resultam do contraste entre o mundo que as crianças defrontam pela primeira vez e aquele de que provêm, bem como do retrato das personagens: o professor mostrava-se indulgente quando vinha da casa da amante e intratável quando vinha da sua própria casa; manejava a palmatória com ferocidade e impunha aos seus alunos de costumes rústicos regras de urbanidade que os seus tamancos e o seu vasto lenço às riscas não deixavam adivinhar; o aluno que inventava desculpas inverosímeis para justificar os atrasos roubava ovos à vizinhança e a merenda aos colegas para matar a fome; as crianças que vinham pela primeira vez à escola demonstravam a maior das ingenuidades.

Embora a representação da escola seja positiva, o abandono escolar, quer dos protagonistas quer das personagens secundárias, é uma mola recorrente da intriga. No tempo dos avós, esse abandono verifica-se depois de um ou dois anos de escolaridade (*O Rapaz de Louredo*, 1985, e *Pardinhas*) e atinge sobretudo as raparigas: “Se fossem rapazes” – diz a mãe de duas raparigas inteligentes e boas alunas à professora, quando esta lhe manifesta a sua mágoa por ver coartadas as esperanças das suas alunas - “tentávamos um empenho a

ver se os encaixávamos num seminário. Assim...” (*Cortei as Tranças*, p. 97). Num tempo histórico mais recente, esse abandono tem lugar no fim do 2º ciclo (*Pedro Alecrim*, 1988, *Cortei as tranças*, 1990, *Os Heróis do 6ºF*, 1996) e só num dos romances depois de completado o 9º ano (*Os Sonhadores*, 1991).

Frequentar uma escola longe de casa, ajudar os pais nas tarefas do campo, trabalhar fora de casa para ajudar a família são as causas externas do abandono. Mas este pode advir do facto de as personagens não se sentirem implicadas na vida escolar. Assim, a obra de António Mota faz também o processo do ensino, qualquer que seja a sua época. Já referimos os alunos que soletravam em coro as lições, cena que se passa provavelmente nos anos 20-30 do século XX. O ensino no tempo do Estado Novo é representado com mais pormenor, sobretudo em *A Terra do anjo azul* (1994). O exame da 4ª classe, para a maior parte dos alunos o fim da escolaridade, era uma meta que poucos atingiam. Verdadeiro rito de passagem, realizava-se na vila mais próxima. O professor ou professora sentiam-se igualmente submetidos a um exame e as provas constituem o testemunho alicerçado no trabalho, na memória e na inculcação ideológica:

“Mas a grande batalha tinha de ser vencida a ferozes inimigos que davam pelo nome de problemas. [...] Não era nada fácil, mas à força de tanto repetir lá nos íamos preparando e ganhando confiança [...]./ Ai de nós, que sabíamos na ponta da língua todos os rios afluentes de Portugal, insular e ultramarino, províncias e capitais de distrito, que sabíamos em que sítio do mapa os comboios paravam, embora nunca tivéssemos visto o fumo do comboio. / Ai de nós, fartos de repetir que depois de D. Afonso Henriques, filho de D. Teresa e Henrique de Borgonha, governou D. Sancho primeiro; depois D. Afonso II, depois D. Sancho II, depois D. dom Afonso III, depois já não houve mais Sanchos. D Dinis apareceu, que fazia versos e tinha uma mulher que se chamava rainha Santa Isabel, que gostava de dar esmola aos

pobrezinhos sem o rei saber./ E um dia, corria o mês de Janeiro, o rei perguntou-lhe o que é que ela escondia no regaço [...]/ Depois de D. Dinis veio outro Afonso, o quarto, que teve um filho que não se chamou Sancho nem Afonso, mas sim D. Pedro primeiro. Depois do primeiro Pedro veio D. Fernando, e depois dele ter morrido acabou-se a primeira dinastia. Depois começou a segunda, depois veio a terceira, depois a quarta, depois a implantação da República em mil novecentos e dez, e a revolução de vinte e oito de Maio de mil novecentos e vinte e seis, e agora quem zelava pelo bem da nação era sua Excelência, o senhor Professor Doutor António de Oliveira Salazar, que estava à nossa frente, metido no retrato encaixilhado pendurado numa das quatro paredes da escola” (*A Terra do Anjo Azul*, pp. 72-74).

A criatividade era banida deste ensino estereotipado, mesmo quando os assuntos estavam intimamente ligados à experiência de vida dos alunos:

“Eu escrevi algumas linhas sobre a cabra. Disse que era um animal mamífero e herbívoro, vírgula, e que dava carne e fornecia leite para a nossa alimentação, ponto final. [...] Um conjunto de cabras chama-se um rebanho, vírgula, que é um substantivo colectivo, ponto final. Eu gosto muito das cabras, ponto final. Calhou falar da cabra, se escrevesse sobre a ovelha dizia a mesma coisa, e acrescentava que a sua lã era muito importante para a indústria dos lanifícios, vírgula, e o leite também era muito importante para a indústria dos lacticínios, ponto final. Eu gosto muito das ovelhas, ponto final” (*idem*, p. 38).

A estas crianças que viviam em contacto directo com a natureza, a escola pedia apenas imagens estereotipadas: “A prova de desenho era muito fácil: um sol a nascer atrás de serra, duas árvores com folhas verdes com bolinhas vermelhas a fazer de conta que eram cerejas, ou pontinhos pretos a imitar as azeitonas. Depois rematava-se com uma

casinha com uma chaminé a deitar fumo, uma igreja, um caminho que ia dar a uma ponte. A ponte estava por cima de um rio [...]” (pp. 71-72).

O divórcio entre a escola e a vida das crianças do campo, a dificuldade que estas tinham em compreender uma linguagem dirigida a todos e a ninguém e em interessar-se por conhecimentos cuja utilidade tinham dificuldade em perceber ou ainda a falta de vocação de alguns professores emergem também da representação da escola de um tempo mais recente, o da “primavera marcelista” (*Pedro Alecrim*, p. 37).

Para as crianças das pequenas aldeias isoladas, a escola pode contudo representar o contacto possível com outros mundos. A representação da escola dos anos 90 é um pouco mais optimista. O acesso à escola nem sempre é fácil, porque muitas escolas rurais fecham por falta de alunos e a escola mais próxima é muitas vezes numa outra aldeia, os caminhos são maus, os transportes também, os edifícios escolares nem sempre estão em bom estado e os professores vivem longe, o que pode pôr em perigo a sua vida familiar.

Mas a escola mexe, como em *Os Heróis do 6ºF*, cuja acção se passa em 1994: para comprar um novo aparelho de vídeo, a escola edita e vende postais (p. 20); os trabalhos dos alunos são afixados em quadros de cortiça, embora em mau estado (p. 21), e estão relacionados com a realidade dos alunos —a recolha de receitas da cozinha tradicional (pp. 72-73) ou a entrevista, em cassette audio, aos velhos da aldeia, a publicar no jornal da escola (pp. 77 e 88). Mas, apesar desta renovação pedagógica, a visita de estudo é o dia mais feliz da vida escolar da narradora-protagonista...

Os professores já não metem medo. Podem mesmo ter um ar muito pouco convencional, o que não impede que sejam respeitados pelos alunos. Estamos bem longe daquele professor que se servia frequentemente da palmatória (*Pardinhas*), daquele que lançava os tamancos à carteiras dos alunos (*O Rapaz de Louredo*, p. 16), ou da professora que se arranjava com esmero para acompanhar os alunos ao exame (*A Terra...*, pp. 73-75) e lhes oferecia café com leite e bolos de

arroz depois da prova. O professor pode mesmo tornar-se um objecto de desejo não confessado, na perspectiva duma narradora adolescente dos anos 90, que só descreve os seus professores do sexo masculino (*Os Heróis do 6ºF*). Em resumo, pode dizer-se que a representação dos professores é favorável, apesar de algumas excepções, e que por isso mesmo não é maniqueísta.

Neste mundo reconstruído pela memória, o passado não é evocado de acordo com o estereótipo “dos bons velhos tempos”, ainda que algumas personagens e alguns episódios desse passado sejam representados de maneira eufórica. Mas nem o presente nem o passado recente são ainda o tempo da esperança. A vida continua a ser difícil neste mundo em vias de extinção, por vezes retratado com precisão etnográfica, numa obra que parece cumprir um dever de memória.

### **O romance urbano**

Em 1979, Alice Vieira publica *Rosa, Minha Irmã Rosa*, primeiro volume da trilogia que a autora consagra à personagem da pequena Mariana. A voz de um narrador autoritário, característica dos romances juvenis publicados durante o período salazarista, é substituída pela voz da protagonista, processo que caracteriza a literatura juvenil contemporânea. *Sou uma Rapariga do Liceu* já o fazia, mas a narradora era uma “menina exemplar”, sempre de acordo com as figuras de autoridade, sempre portanto de acordo com *doxa*.<sup>22</sup> Não é o caso da personagem destes três romances. A representação da escola é favorável no 1º volume. Mas em *Lote 12, 2º Frente*, a sequência narrativa do primeiro dia de aulas numa nova escola (pp. 35-38), situada num bairro recém-construído, provoca subtilmente a representação de um novo contexto social –alunos e pais que se empurram; que gritam, que discutem, mães que prometem bofetadas aos filhos, uma mãe que defende as virtudes educativas dos tabefes e que declara que o filho sai ao pai quando este regressa da taberna, uma professora pouco simpática

ao encarar no átrio com o bobo da turma, cena que marca a **entrada da escola de massas na literatura juvenil portuguesa**.

Neste segundo volume, a heroína entra numa nova etapa da sua vida. O espaço doméstico do 1º volume abre-se para o exterior e a escola torna-se o espaço privilegiado da realidade que a rodeia. Através da personagem de um colega de turma, é encenada a representação da **incoerência entre** a solidariedade e a compreensão manifestadas no **discurso oficial** sobre a escola e a **realidade das crianças das classes desfavorecidas**, com especial relevância para as causas sociais do insucesso e do abandono escolar (p. 55) e para o fosso entre o mundo dos alunos e o dos professores.

A representação da escola não é um tema maior na obra posterior da autora, mais virada para a representação da complexidade dos laços familiares das suas personagens femininas. Em *A Lua não Está à Venda*, por exemplo, os pensamentos amargos de uma professora de História, ocupada a vigiar um teste dos seus alunos, têm como tema prioritário a sua vida familiar e afectiva, o que não quer dizer que a representação da escola esteja ausente da narrativa: “Às vezes olha para a cara deles e pensa no que vão eles fazer da História que lhes ensina. Se as suas palavras são suficientes para lhes fazer acreditar nas raízes que têm./ Ela sabe que, na maior parte dos casos, os livros estão cheios de riscos e risquinhos, flores e lacinhos na cabeça das personagens importantes, balões de banda desenhada a saírem da boca do marquês de Pombal com alusões pouco simpáticas para a sua condição de herói da fita./ Gostava que eles gostassem dela. Gostava tanto de os ensinar a gostar do que lhes ensina. Gostava tanto que eles ficassem com uma imagem dela igual à que ela hoje ainda tem de D. Mirinha./ Mas D. Mirinha tinha apenas meia dúzia de alunos e ela tem estes trinta, e antes teve outros tantos, e depois dele ainda vai ter mais trinta. [...]”.

Em *Águas de Verão* (1985), o tema da família entrecruza-se com outros temas e motivos ligados à representação de um tempo histórico determinado, apogeu do autoritarismo do regime de Salazar. A

autoridade exercida sobre as crianças pelos adultos é representada como uma compensação face a uma vida medíocre:

“Mas nós também já tínhamos aprendido alguma coisa. Já sabíamos, por exemplo, que os nossos pais gostavam muito de brincar às pessoas importantes. Já que não podiam ser presidentes da República para mandar em toda a gente, ao menos que fossem presidentes da sua família, daquela pequena mesa quadrada onde davam ordens ao almoço e ao jantar [...]” (p. 77).

Uma mestra “que nunca teve doze anos” ensina à pequena protagonista os mesmos rios e seus afluentes, as mesmas linhas férreas e as mesmas serras que encontramos nos livros de António Mota. Mas, ao contrário do que acontecia aos alunos da escola rural, não há palmatoadas e as ilustrações do livro de História exibem “artísticos bigodes” e outros antídotos contra o tédio (p. 12).

As referências a instituições de ensino público são aqui restritas a um orfanato feminino, onde tinha crescido a costureira da família.

Esta infância diferente constitui a hipérbole do autoritarismo vigente e confirma um percurso de leitura configurando uma ambiência social correlata da ditadura política. A evocação das meninas do asilo constitui um leitmotiv do romance, ao nível do texto como ao nível da ilustração, realçando assim essa obsessão autoritária da uniformização, que parece ser o tema central do romance.

O paralelismo entre as duas infâncias é estabelecido pela própria narradora-protagonista:

“Quero dizer: a partir do momento em que as nossas mães nos chamavam, transformávamo-nos todos nos manequins bem-comportados dos figurinos da menina Lucinda. Às vezes lembrava-me das meninas de bibe aos quadrinhos azuis e brancos, sentadas, muito quietas, na praia, e estava sempre à espera de as ver um dia entrar pela

casa de jantar, todas em fila, tão bem-comportadas como nós, quando as nossas mães nos chamavam” (p. 106).

Ao contrário do que acontecia na trilogia inaugural da obra da autora, *Águas de Verão* caracteriza assim um tempo histórico em que a educação era autoritária e fundada em preconceitos de classe.

È o que se passa em *Úrsula, a Maior* (1988), que conta a história de uma educação pelos pares. Poderíamos dizer que uma adolescente educada por pais semelhantes aos de *Águas de Verão* se transforma, pela acção de uma “Mariana”, na adolescente dos novos tempos. Partindo do seu solar na província e de uma família cheia de preconceitos de classe e suspeita de simpatias nazis, Úrsula pode regressar a casa depois de ter realizado aprendizagens fundamentais no seio de uma família disfuncional, em “quatro assoalhadas com vista para o beco” (p. 14). Uma vez mais, o tema da família e o seu corolário, a educação, estão em primeiro plano.

### **A Caminho do fim do Século**

Os romances urbanos da década de 90 do século XX representam uma realidade cada vez mais sombria. A escola de massas debate-se com problemas de violência e droga, os alunos que a frequentam estão cada vez mais entregues a si próprios, qualquer que seja a sua proveniência social.

Em *A Minha vida não é nada disto*<sup>23</sup> de Alexandre Honrado, o *incipit* define imediatamente os fios que tecem a intriga –uma jovem drogada que metem numa ambulância, a sensação de impotência dos colegas que assistem à cena, um narrador que toma uma decisão importante e a caracterização do cenário onde se vai desenrolar a maior parte da acção –a escola.

Estamos numa escola urbana de finais do século XX, cenário de guerra, sangue, mortos, feridos e sonhos desfeitos, mas também de

amor e fantasia, nas palavras do narrador-protagonista. Escrever é a opção do narrador para lutar contra o caos que o rodeia, luta que se desenvolve em duas frentes: através da escrita de uma espécie de “jornal de bordo” dessa luta (pp. 118-119) e através da criação de um jornal escolar, cujo título, “De Olhos Abertos”, é já um programa. Programa arriscado, pois o seu autor e os seus companheiros são ameaçados pelas autoridades escolares, que não gostam de ver publicitados os males da escola, pelos *skinheads* e pelos traficantes de droga.

A narrativa propõe um novo herói adolescente —o que não pratica uma política de avestruz, que denuncia, que contribui para a resolução de problemas e cujo lema é “Agir! Agir! Agir!” (p. 137).

A escola, afectada por uma conotação negativa no início, torna-se num lugar onde se pode viver e o desenlace é optimista. A jovem drogada da primeira página sobrevive e escreve do hospital uma carta aos seus colegas contando-lhes o seu calvário de toxicómana e de seropositiva, para os dissuadir de seguir o mesmo caminho. Um vizinho que estava quase a perder-se consegue salvar-se. Sem iludir os problemas, o romance é optimista e a representação da escola positiva, como lugar onde a regeneração é possível. *Lágrimas Quebradas* (2001) e *É Preciso Amar Devagar* (2001), do mesmo autor, assumem-se e constroem-se como narrativas de ficção, mas sublinham com vigor a sua verdade referencial, garantida pela voz autoral. São os primeiros volumes de uma série de cariz social, cujas personagens frequentam uma escola situada junto de um bairro da lata, mercado de droga. Apesar do ambiente sombrio, há personagens que se salvam.

Não é o que acontece em *Cinco Tempos, Quatro Intervalos* (1999), de Ana Saldanha, que desenvolve o tema do abandono afectivo das crianças de meios sociais elevados, através da personagem central, uma criança bulímica a quem os colegas chamam “a baleia”, numa representação disfórica da crueldade das crianças umas em relação às outras e da incapacidade dos pais para perceberem a filha e lhe

acudirem. Não há final feliz, o que também caracteriza a produção infanto-juvenil finissecular.

A protagonista de *Como Outro Qualquer* (2001), da mesma autora, é também uma “órfã afectiva”, mas é na escola que encontra um objecto “como outro qualquer” que se transforma para ela num talismã que lhe dá forças para resistir aos perigos que a esperam entre a escola e a casa. Nestes dois romances, a uma representação da família pouco favorável contrapõe-se a escola como um espaço de segurança. As auxiliares de educação não têm provavelmente a formação requerida, mas são simpáticas e ocupam-se das crianças como podem e sabem.

Família e escola são pintadas a negro num romance de 1999, *Tal Pai...*<sup>24</sup>, em que o filho dum *serial killer* é quase violado pelo porteiro da escola, num gabinete situado perto do conselho directivo, que não dá por nada. O rapazito será tentado a fazer do porteiro a vítima que o seu pai lhe exige, para o ilibar a ele das suspeitas que o mantêm na prisão. Só o amor de uma colega o protege, numa solução individualista que caracteriza alguns dos romances deste fim de século.

### **À maneira de conclusão**

Os romances juvenis posteriores a 1974 representam maioritariamente personagens da pequena e média burguesia, jovens escolarizados cujos pais trabalham, isto é, personagens que correspondem ao seu público-alvo, os alunos da escola de massas. Há seguramente uma grande diferença entre as narrativas das séries e as obras de Alice Vieira, António Mota ou Ana Saldanha.

No que respeita à vida quotidiana, o ambiente é cada vez mais sombrio, à medida que se aproxima o fim do século XX. Com uma diferença de cerca de vinte anos em relação ao resto da Europa, a cena editorial dos anos 90 representa uma juventude a braços com

problemas e situações difíceis, quer se trate do abandono afectivo do obra de Alice Vieira ou de Ana Saldanha, ou dos problemas sociais tratados, entre outros, por Alexandre Honrado.

Bem pelo contrário, uma visão cor-de-rosa fundava a literatura juvenil do antigo regime. As elites velavam sobre o “bom povo português” e era apenas necessário seguir o caminho que elas apontavam. A mobilidade social era afectada por uma contação negativa e o conservadorismo social manifestava-se com todo o seu vigor na representação do campo, *locus amenus* onde se revelavam as mais altas virtudes e se purificavam as personagens que a cidade tinha corrompido. As personagens adultas, cujo exemplo mais acabado era o pai, servem de exemplo. Os que se não regem pela *doxa* são os contra-exemplos necessários. Esta visão maniqueísta revela-se em hipérbole nas séries, subgénero paraliterário por excelência. Os adultos exemplares pertencem geralmente às elites, às aristocráticas ou às de extracção universitária, todos eles manifestações da mística do chefe, fundamento e fermento dos regimes autoritários. Curioso é verificar que o herói infantil ou juvenil independente e aventureiro, característico de tantos romances dedicados a este público, não existe, ou, quando existe, cai imediatamente sob a alçada de um pai.

A autoridade paterna é posta em causa nos romances contemporâneos, sobretudo a partir da década de 90 e a voz de um narrador autoritário pela voz de narradores juvenis.

Respondendo à questão inicial, muita coisa mudou e alguma de forma bem visível e por vezes radical.

## Notas

- <sup>1</sup> Cf. Jean Bessière (1989): *Littérature et représentation*, in Marc Angenot et alii (dir.): *Théorie littéraire. Problèmes et perspectives*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 319-324.
- <sup>2</sup> J.-M. Schaeffer (1999): *Pourquoi la fiction?* Paris: Editions du Seuil, pp. 104-105.
- <sup>3</sup> É evidente o carácter abstractizante da afirmação, pois não há um “jovem leitor”, mas uma infinidade de jovens leitores, cujas experiências de vida são também variadas. Este “jovem leitor” é antes de mais ocidental e escolarizado.
- <sup>4</sup> Oscar Tacca (1983): *As Vozes do romance* <sup>(109)</sup>. Coimbra: Livraria Almedina, p. 18. Tradução portuguesa de *Las Voces de la novela*. Madrid: Editorial Gredos, 1978, 2ª edição revista e aumentada. A metáfora da miragem provém da mesma fonte, p. 14.
- <sup>5</sup> *A Horta do Tomé e A Quinta do Diabo*, 1909; *O Padre Roque*, 1911; *A Leitaria da Rosalina e Os Netos do Nicolau*, 1912; *O Pomar do Adrião e A Lagoa de Donim*, 1913.
- <sup>6</sup> A 3ª edição de *A Horta do Tomé* é de 1930 (Marques Junior, 1939, p. 65), a 8ª edição de *A Quinta do Diabo* de 1932 (*idem*, p. 71), a 2ª edição de *O Padre Roque* e de *A Leitaria da Rosalina* respectivamente de 1942 1945.
- <sup>7</sup> E. L. [Ester de Lemos], *Literatura infantil em Portugal*, in Jacinto do Prado Coelho (dir.): *Dicionário de Literatura*, 1º volume. Porto: Livraria Figueirinhas, 1969, p. 470.
- <sup>8</sup> Cf. Joaquim Pintassilgo (1998): *República e Formação de Cidadãos. A Educação Cívica nas Escolas primárias da Primeira República*. Lisboa: Edições Colibri.
- <sup>9</sup> Contrariando esta representação disfórica, tão do agrado do Estado Novo, um romance bem fruste publicado em 1937 (Augusto de Santa-Rita, *De Marçano a Milionário*. Lisboa: Edições Europa, 1937), conta as aventuras de um marçano que rejeita uma vida miserável em Portugal, parte clandestinamente para Inglaterra e França e regressa a Portugal onde se torna milionário, devido aos seus conhecimentos em línguas estrangeiras.
- <sup>10</sup> Até ao número 60, Anna Sewell e Madeleine H. Giraud, cada uma com um título, são, com Odette de Saint-Maurice (4 títulos), as únicas autoras da colecção. Esta última assegura igualmente a presença portuguesa, situação que partilha com uma recolha de contos tradicionais portugueses, com um autor pouco conhecido (Eduardo Sousa d’Almeida) e com uma adaptação da *Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto.
- <sup>11</sup> Garcia Barreto (1998): *Literatura para crianças e jovens em Portugal*. Porto: Campo das Letras, p. 219; Florence Blockeel (2002): *Literatura juvenil portuguesa contemporânea: identidade e alteridade*. Lisboa: Caminho, Colecção Universitária, pp. 52-53. Odette de Saint-Maurice é o autor mais citado no inquérito de José Tengarrinha, com 94 referências, apenas ultrapassada pelos autores canónicos (Tengarrinha, 1973, p. 102).
- <sup>12</sup> O liceu será identificado vários romances depois, quando a personagem-autora lamenta que a Revolução de 1974 tenha mudado o “querido Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho” (*Inês*, 64-65). Recorde-se que o liceu em causa tinha sido dirigido pela elite feminina do salazarismo.

- 13 Nos manuais escolares, os escritores portugueses são substituídos por Marx, Staline, Fidel Castro e Sartre (p. 103)...
- 14 Fernanda de Castro (1945): *Maria da Lua - História de uma Casa*. Porto: Livraria Tavares Martins, colecção "Contemporâneos".
- 15 Dirigida por seu marido, António Ferro, que dirigia o *Secretariado de Propaganda Nacional* desde a sua criação em 1933 e autor de *Salazar, o homem e a sua obra*.
- 16 *Ler para Crescer*, s/d [Depósito Legal 5.11.1969].
- 17 Em 1961, comanda o assalto ao paquete "Santa Maria", um dos acontecimentos mais mediáticos do *annus horribilis* do regime.
- 18 Nota do editor, Junho - 1974
- 19 Cf. Justino Magalhães e Violante Florêncio (2000): *Retratos do passado: o universo dos desejos, reais e ficcionais, das crianças portuguesas de há cinquenta anos*, in *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância, Janeiro 2000/Proceedings of the International Congress Childhood Social and Cultural Worlds, January 2000*, II volume, Braga: Instituto de Estudos da Criança-Universidade do Minho, pp. 57-70.
- 20 "Une première manière, la plus classique, de faire en sorte que le lecteur ne parvienne pas jusqu'à la vérité est de la *déguiser*, ou de déguiser l'un de ses éléments constitutifs, c'est-à-dire de la transformer pour la rendre méconnaissable. [...] Une manière classique de créer l'illusion policière est de *déguiser l'assassin en victime* [...] le comble du déguisement est de faire semblant d'être mort". Pierre Bayard (1998): *Qui a tué Roger Ackroyd?* Paris: les Editions de Minuit, p. 40.
- 21 As excepções são *Cortei as Tranças e Os Heróis do 6ºF*.
- 22 "Dans la version autoritaire de cette forme narrative [un personnage enfant parlant à la première personne], le jugement qui l'emporte est d'habitude prêté à un enfant modèle. Il est de sa nature non seulement d'avoir intériorisé les valeurs des adultes, mais aussi de se référer explicitement aux attentes des figures d'autorité, montrant ainsi ouvertement que le but principal de toutes ses actions est d'arriver à un consensus avec elles". Hans-Heino Ewers, *La Littérature moderne pour enfants*, in BECCHI, Egle et JULIA, Dominique (dir.): *Histoire de l'Enfance en occident du XVIII<sup>e</sup> à nos jours*, Tome 2. Paris: Seuil, 1998, pp. 434-459, p. 440.
- 23 *A Minha Vida Não É Nada Disto...* Lisboa: Terramar, colecção "Rosa dos Ventos", 1997.
- 24 Ricardo Lopes Moura, *Tal Pai...* Lisboa: Publicações Dom Quixote, colecção Minoria Absoluta, 1999.

# LA EDUCACIÓN DE LAS CLASES SUBALTERNAS A TRAVÉS DE LA LITERATURA PARA EL PUEBLO: LITERATURA Y EDUCACIÓN INFORMAL

Miryam Carreño  
*Universidad Complutense*

## 1. En torno a algunas cuestiones conceptuales y metodológicas: qué educación, qué fuentes, qué metodología, qué literatura

### Educación informal

En este trabajo se pretende indagar en las funciones educativas que pudo cumplir la literatura dirigida al pueblo al transmitir información, conocimientos y valores. Se tratará, pues, de analizar la literatura como medio de educación informal, entendida ésta como una forma no deliberada de educación o con escasa intencionalidad que el individuo recibe teniendo, también, escasa o ninguna conciencia de tal influencia. Se entiende, pues, la educación informal, según la definición del profesor J. Trilla, como “la que se produce indiferenciadamente de otros procesos sociales. Informal es aquella educación –señala– cuya *forma* propiamente educativa no emerge como algo distinto al curso de la propia acción o situación en que transcurre el proceso”<sup>1</sup>. Es, por lo tanto, una modalidad de educación que se sitúa al margen de la educación institucional.

El espacio y el tiempo elegidos para este trabajo, corresponden a la España del primer cuarto del siglo XIX, concretamente al período comprendido entre 1808 y 1823.

El objeto de la investigación, la educación de las clases populares o subalternas, requiere dirigir la mirada a la cultura oral dado el escaso número de personas capaces de leer en la España del periodo de estudio. La cultura popular en la España de esta época, como también ocurría en el resto de las sociedades precapitalistas europeas, era fundamentalmente oral. En tales circunstancias son documentos fundamentales para el historiador todos aquellos para cuyo acceso las gentes comunes no necesitaban del conocimiento de la lectura como el teatro, los sermones, los recitados en plazas públicas o mercados, etc.

Si bien es cierto que la cultura escrita tenía, en esa época, un cierto desarrollo, no desplazó todavía a la cultura oral. El libro impreso no termina con la cultura oral, al contrario, desarrolla otra forma de oralidad mediante la unión de cultura oral y escrita, modalidad que, en esta época, tiene ya en Europa una trayectoria secular sobre cuya existencia dan cuenta numerosas investigaciones como las de N.Z. Davis, P. Burke, R. Chartier, entre otras<sup>2</sup>.

### **Consideraciones sobre las fuentes y la metodología**

Las fuentes utilizadas en este trabajo son sermones predicados en España en el periodo mencionado y en circunstancias extraordinarias: la Guerra de la Independencia y el Trienio Constitucional. El contenido de estos textos llegó a las gentes comunes a través de la palabra del predicador, de forma oral.

Esto plantea dificultades metodológicas porque, sin duda, “A las palabras se las lleva el viento” y nos encontramos, por otra parte, con la imposibilidad de contactar con aquéllos que escucharon a los predicadores; sólo queda el recurso a la documentación escrita que ha permanecido y nos llega a través del tiempo; aquélla que fue leída para que fuese escuchada. Escrita, casi siempre, por integrantes de la cultura de las clases dominantes para que fuese escuchada por los iletrados.

De este modo, la documentación escrita, el texto –en este caso el sermón– actúa como intermediario ya que sólo nos permite acceder al discurso leído pero no a las representaciones mentales, es decir, a las ideas surgidas en las mentes de los que lo escucharon; no podemos saber qué entendieron de lo que se predicó. Aunque el texto es imprescindible para el historiador, éste queda irremediabilmente ausente de la escena en que se desarrolla el intercambio, del gesto, el ademán, la voz, la entonación que, seguramente, dotaron el discurso de matizaciones diversas influyendo en la mayor o menor aceptación del mensaje. Sin duda, en el caso del sermón, la teatralidad jugó un papel importante en la transmisión de los mensajes. Entre el predicador que gesticula en el púlpito y el teatro popular, a veces, hay sólo un paso, señala Burke<sup>3</sup>; es el caso de San Bernardino de quien se dice que era conocido por imitar el sonido de una trompeta o el zumbido de una mosca para que la atención del auditorio no decayera.

¿Cómo se contó luego lo escuchado al predicador, en la casa, en la taberna, en el mercado? ¿Qué actitudes y comportamientos motivó en las gentes el discurso oído? Deseamos conocer las representaciones mentales motivadas por la predicación, queremos saber si esos discursos generaron o no conocimiento, si cambiaron o no las actitudes, es decir, si tuvieron efectos educativos; pero lo que nos llega son los textos. Imposibilitados del diálogo con las gentes que escucharon estos sermones lo único que tenemos son los documentos escritos, esto es lo seguro. Los efectos de estos textos sobre las personas que los escucharon quedan al margen del escrito.

Esto constituye una dificultad para la investigación que hay que tener presente. Se trabaja con intermediarios. Los historiadores de la educación informal que indagan en lo oral se encuentran con que no pueden acceder a su objeto de estudio sino indirectamente, a través de los autores de los textos y éstos interfieren entre los historiadores y los sujetos que se intenta conocer, en este caso, las clases subalternas. En síntesis, estas fuentes no son directas o todo lo directas que pueden ser

otras fuentes habituales. Para C. Ginzburg<sup>4</sup> son doblemente indirectas en tanto que escritas y en tanto que escritas por individuos más o menos vinculados a la clase hegemónica.

Dado que la mayoría de los integrantes de las clases subalternas no podía expresarse por medio de la escritura, los efectos que el discurso oído generó, se expresaron, cuando se expresaron, por medio de actitudes y comportamientos y éstos no necesariamente están documentados. Sólo si los miembros de las clases dominantes se interesaban por esos acontecimientos, éstos quedarían registrados.

Se trabaja, por tanto, sólo con posibilidades histórico-educativas; lo único seguro, en el caso de esta investigación, es el sermón que fue predicado pero más allá de este texto poco puede decirse con certeza en lo que respecta a sus efectos educativos. El resto hay que averiguarlo, si es posible, utilizando otras fuentes que estén, de alguna manera vinculadas, a los textos empleados como fuentes (relatos, crónicas, correspondencia, etc.) y valiéndose, con cautela, de la conjetura.

Con respecto a las fuentes aquí utilizadas es necesario apuntar que tienen todas las limitaciones que se señalaron antes para las fuentes indirectas. Pero, aun participando de la condición de intermediarios, los sermones poseen algunas características particulares que suavizan esa condición, singularidades que hay que tener en cuenta para poder valorar su importancia como fuentes histórico-educativas.

\* Los sermones son medios de comunicación con escasos rivales en cuanto a sus posibilidades de llegar a un público muy amplio. Podrían caracterizarse como los *mass media* de la época. Si bien el sermón no es la única forma de cultura oral —el teatro, los recitados de romances en sitios públicos, las lecturas colectivas, constituyen otras formas de manifestación de este tipo de cultura— sí es la de más fácil acceso dada la obligatoriedad de la asistencia a misa en domingos y en determinadas fiestas y, por otra parte, la existencia física de iglesias, incluso en las aldeas más recónditas, que permitían a los fieles

congregarse en el cumplimiento de este precepto. Las condiciones sociales y culturales de la España de los inicios del siglo XIX –población mayoritariamente iletrada y católica– hacen de los sermones los medios de comunicación por excelencia y una fuente importante para el estudio de la educación informal. Cabe pensar que la Iglesia tenía plena conciencia del valor de este medio de comunicación de masas y que las autoridades religiosas y los líderes políticos los utilizaron como medio para influir en el mayor número posible de personas, es decir, como vehículo de control de clase. Fueron, sin duda, elementos propagandísticos de mayor eficacia que la prensa escrita.

\* En este trabajo se han utilizado sermones circunstanciales –no se trata de sermones dogmáticos– que atienden a alguna situación conocida que proviene del contexto y que, en consecuencia, está cercana a las gentes a las que iban dirigidos. Esto, además, crea una mayor expectativa, un mayor interés por lo que se va a oír, seguramente una mayor asistencia al templo y una atención también más esmerada. En determinadas ocasiones, la predicación no se limitó a la enseñanza de la doctrina sino que se hizo cargo del momento presente, se adaptó a la mudanza de los tiempos y dejó oír su palabra sobre el *qué* hacer y el *cómo* actuar. Suelen ser éstas circunstancias extraordinarias como epidemias, catástrofes naturales o guerras.

\* En el caso de esta investigación la circunstancia es política y coincide con un momento de conmoción social –la invasión de los ejércitos de Napoleón– en el que las gentes se vieron necesitadas de guía. El asombro y la desorientación, que en circunstancias similares sobrevienen, tuvo que contribuir a facilitar la tarea de información y orientación de los sacerdotes. El sentimiento de desamparo que genera la pérdida del vivir cotidiano, tal vez tan violento como las armas, el estupor, el asombro, fueron seguramente factores que estimularon a los hombres y mujeres, especialmente a los más simples pero también a los menos piadosos, a buscar la palabra del heraldo y consejero

proverbial de los tiempos de paz: el párroco. De ahí que pueda inferirse sin demasiado riesgo, que la influencia de la Iglesia pudo ser decisiva en estos momentos.

Esta influencia está avalada, también, por el hecho de que en el periodo que aquí se estudia los lazos de unión entre el clero y la base popular eran, todavía, muy sólidos. Tuñón de Lara señala las fechas 1834-1835, en que se producen quemas de conventos en Madrid y Barcelona, como el comienzo del divorcio entre Iglesia y pueblo. Este trabajo quedaría, pues, al margen de la iniciación del declinar de la influencia clerical sobre las clases subalternas y, por tanto, puede aceptarse que la palabra del sacerdote tiene toda la firmeza que le proporciona su prestigio y la religiosidad del común de las gentes.

\* Otra particularidad de los sermones es su posibilidad de amplia difusión ya que su exposición solía repetirse por los curas de ciudades y aldeas; un sermón predicado en una iglesia no tuvo un único auditorio. La repetición de los sermones era una costumbre secular<sup>5</sup>. Algunos de los utilizados en este trabajo fueron reimpresos en varias ocasiones.

\* También es importante el hecho de que los sermones analizados aquí están escritos en la lengua en que fueron dichos y, además, impresos casi inmediatamente de haber sido predicados lo que permite pensar que lo que estamos leyendo hoy, casi dos siglos después, es lo que se dijo o muy cercano al discurso original. Estos sermones no son piezas oratorias escritas en otro idioma, por ejemplo en latín, aspecto éste que hubiera obligado a traducciones y adaptaciones del texto escrito con lo que no sólo es difícil conocer las representaciones mentales de los oyentes sino, incluso, hay que dudar de que lo dicho se corresponda con el texto.

\* Otro aspecto que tiene importancia, tratándose de indagar sobre la educación, es que en la predicación se cuida especialmente la forma didáctica, la manera de llegar a todos los públicos, incluido el más sencillo, con un mensaje claro, agradable y persuasivo. El discurso sagrado ha de cumplir con esos tres objetivos que constituyen su razón

de ser y le dan la perspectiva pedagógica. San Agustín los pone de manifiesto cuando exige: *Ut veritas pateat, veritas placeat, veritas moveat*<sup>6</sup>.

## ¿Literatura?

Teniendo en cuenta el tema del Coloquio que ha motivado la realización de este trabajo –*Educación en la literatura y literatura en la educación*– cabe preguntarse, como lo hace algún historiador de la cultura, si los sermones pueden ser considerados literatura. Michel Vovelle los denomina literatura aunque se pregunta si es pequeña o grande, sin responder. Igualmente se pregunta dónde está la frontera que separa la literatura de lo que no lo es<sup>7</sup>. Aunque con poco espacio y como género literario menor, el sermón figura en las historias de la Literatura española. Tal vez la denominación de “menor” se deba a que, como señala F. Herrero Salgado en una imprescindible recopilación bibliográfica sobre la oratoria sagrada<sup>8</sup>, el estudio de ésta constituye el mayor vacío que hay en la Literatura hispana. El mismo autor indica como causa del desinterés por su estudio, el hecho de que hablar de predicación en España parece que es hablar de *Fray Gerundio de Campazas*, la famosa caricatura que elaboró el Padre Isla como crítica a los frailes oradores de su época. El éxito de la obra transformó a su personaje en figura simbólica de la oratoria sagrada. De esta manera, se identificó retórica hueca, vana y presuntuosa con predicación. Se dificultó, así, el estudio de ésta como género literario. Más allá de su mayor o menor valor literario, indudablemente, el sermón puede aportar elementos que permitan acercarse a la inteligencia de una época, a la comprensión de ciertas actitudes, a la percepción de un mundo del pasado. Para la historia de la cultura resulta un buen recurso; para la historia de la educación informal, un medio cuya importancia crece en la medida en que nos alejamos hacia épocas de predominio de la cultura oral.

## Sobre el sujeto de estudio

Se ha utilizado aquí la expresión *clases subalternas*<sup>9</sup> porque se entiende que alude a una realidad amplia, no homogénea, compuesta por grupos de personas pertenecientes tanto al medio rural como al medio urbano; de esta manera, se intenta evitar lo que han señalado algunos historiadores de la cultura, como N.Z. Davis, cuando observan que las palabras “pueblo” y “popular” se usan, muchas veces, haciendo hincapié en los campesinos más que en los habitantes de las ciudades<sup>10</sup>. Me ha parecido, pues, que aquella expresión se adecuaba más a este trabajo aunque podía haber utilizado “clases populares” haciendo estas mismas consideraciones, o “gente menuda” o “vulgo” según expresiones de J. Caro Baroja, o, incluso, definiendo la expresión “clase popular” por defecto, como lo hace R. Chartier, considerando que este grupo lo forman todos aquellos que no pertenecen a ninguna de las tres togas<sup>11</sup>.

Entiendo que en este caso puede hablarse de una “hegemonía cultural” dada la situación en que se produjeron los discursos que son objeto de este trabajo y a la que se ha hecho referencia anteriormente. La influencia de la Iglesia y su vinculación al poder en el periodo de estudio, es un hecho que permite considerar la existencia de una clase hegemónica que ejerce dominio y control indirecto sobre las clases subalternas transmitiendo desde arriba hacia abajo los conocimientos, determinados valores, y que estimula ciertas actitudes e inhibe otras.

Hablar de cultura hegemónica y clases subalternas no supone admitir que las ideas transmitidas desde arriba hacia abajo sean aceptadas pasivamente por las clases populares. Este ha sido un tema de debate que ha evolucionado superando las posiciones extremas de los que pensaron, por un lado, que la cultura “desciende de las personas de calidad a las de clase media y de éstas al vulgo donde a la larga cesan y desaparecen” —como afirmaba J. Swift—<sup>12</sup> y, por otro, los que sostuvieron el punto de vista contrario, es decir, que la creatividad procedía de abajo, del pueblo.

A la pregunta de cuál es la teoría correcta, la respuesta pasa hoy por aceptar la interacción, la existencia de influencias mutuas entre élite y clases subalternas<sup>13</sup>. Es la posición de P. Burke, N. Z. Davis, C. Ginzburg, o M. Vovelle, entre otros. Siguiendo esa línea de pensamiento, en este trabajo se considera que no hay una transmisión mecánica de arriba a abajo, es decir, desde la cultura hegemónica a la cultura popular, que no hay una aceptación pasiva, por parte de las clases subalternas, de los valores transmitidos sino que hay modificación o, por lo menos, selección de lo escuchado. P. Burke señala que “Las mentes del pueblo ordinario no eran hojas en blanco sino que estaban provistas de ciertas ideas e imágenes. De hecho toda nueva idea era rechazada si ésta era incompatible con las ya existentes. Las vías tradicionales de percibir y pensar se comportan como un tamiz que permite que pasen algunas novedades pero no todas”. El mismo autor afirma que el pueblo participaba en la creación y la transformación de la cultura seleccionando lo que se aceptaba<sup>14</sup>. Hay, pues, transformación de lo recibido desde arriba, en consecuencia no hay transmisión aceptada mecánicamente. Es decir, hay modificación; una modificación que vista desde arriba puede asemejarse a un mal entendido o a una distorsión pero que observado desde abajo se ve como una adaptación a unas posibilidades o necesidades específicas. E. Thompson sintetizó muy bien esta cuestión al describir a los cristianos comunes como aquellos que “sólo aceptan de la Iglesia tanta doctrina como la que puede asimilar la experiencia vital del pobre”<sup>15</sup>.

## **2. Acerca de la posibilidad de la formación de una conciencia cívico-política popular a través de la predicación (1808-1823)**

En este apartado se analizarán los sermones de carácter político predicados durante la Guerra de la Independencia y el Trienio Constitucional. Se trata, por lo tanto, de indagar en qué medida los

sermones predicados en el periodo señalado contribuyeron a la formación de una conciencia cívico-política popular.

Aquí se entenderá por política el conjunto de asuntos vinculados al Estado y al gobierno que constituyen una preocupación para los gobernantes tales como la guerra, la sucesión, la nación, la independencia, la monarquía, la ciudadanía, cuestiones que, en el momento histórico aquí analizado, forman parte de las inquietudes de los gobernantes y de la minoría ilustrada. Sin embargo, poco a poco, estas cuestiones se incorporan a las preocupaciones de las clases populares que manifiestan un marcado interés por el conocimiento de estos asuntos. Por conciencia cívico-política se entenderá el interés por conocer las cuestiones antes señaladas y sus posibles soluciones.

El despertar de la conciencia política así entendida, es un fenómeno generalizado en la Europa moderna. En sus investigaciones sobre la cultura popular europea, el profesor Burke afirma que, en este periodo, hubo cambios importantes en las actitudes del pueblo; uno de ellos fue la politización de la cultura popular. Entre la Reforma y la Revolución Francesa, afirma el citado autor, “los artesanos y los campesinos tuvieron un mayor interés en las acciones de los gobiernos y sintieron un mayor compromiso que antes con la política”<sup>16</sup>.

Sin duda, el interés de las clases populares por la política se fue conformando, en el pasado, en el ámbito de lo informal y de manera discontinua, vinculado a acontecimientos extraordinarios que estimularon la inquietud por el conocimiento de la situación presente. Como dice el historiador citado anteriormente: “La educación política del pueblo común fue una educación informal muy relacionada con los diversos acontecimientos, lo que la hizo necesariamente intermitente”<sup>17</sup>.

Los sermones que se analizan seguidamente tuvieron el objetivo de explicar los fundamentos del nuevo orden político nacido con la Constitución de 1812. Esos textos nos permiten conocer cuáles fueron los objetivos que se propusieron los predicadores, qué informaron, sobre qué instruyeron a sus fieles. Y, a partir de la realidad de ese

discurso, puede conjeturarse sobre su posible contribución a la formación de una conciencia cívico-política de las clases subalternas.

### **La politización del discurso sagrado**

La entrada de las tropas de Napoleón en España en 1808, constituye un hecho excepcional; conforma una amenaza al orden establecido al que la religión daba uno de sus fundamentos esenciales. Ante este acontecimiento, los predicadores, en su habitual tarea de orientación, tuvieron que tomar una postura y encauzar los primeros sentimientos que esta presencia generó en la población. Hubo, en esta coyuntura, una predicación ajustada a la circunstancia presente que atendió las urgencias que de ella derivaron. Desde el púlpito se difundieron mensajes que orientaron actitudes y comportamientos y que pueden encuadrarse en lo cívico-político.

En efecto, a partir de la entrada de los ejércitos de Napoleón, el púlpito se convierte en un importantísimo medio de comunicación con respecto a la nueva situación. Los sermones y pastorales se adaptan a la circunstancia; contienen datos sobre la guerra o sobre cualquier otro suceso que pudiera dar satisfacción al desasosiego generado en la población por la incertidumbre del momento. No sólo se informó sino que, también, se orientó al pueblo a tomar unas determinadas posiciones ante este hecho político. El púlpito se transformó, así, en tribuna desde donde se expresaron opiniones y se dieron orientaciones.

En consecuencia, la predicación política de este periodo es muy rica y extensa. La Iglesia dio respuesta ante la invasión francesa y ésta se constituyó en tema de predicación. La promulgación de la Constitución de 1812 fue, también, motivo para la elaboración de sermones. En ninguno de los dos casos la respuesta de la Iglesia ante estos acontecimientos tuvo un carácter unívoco, no conformó un mensaje unitario. Por el contrario, los mensajes fueron portadores de un desacuerdo fundamental, aunque unos y otros predicadores

cimentaron sus discursos en los mismos dogmas. Con respecto a la entrada de las tropas francesas, desde el púlpito se estimuló la resistencia al invasor y, también, la obediencia a las nuevas autoridades constituidas (el Rey José I); con respecto a la Constitución de 1812, se estimuló su aceptación y cumplimiento y, también, se predicó sobre su peligrosidad y su carácter antirreligioso. De ahí que la oratoria sagrada de este periodo pueda dividirse en, al menos, dos grandes apartados diferentes conforme al contenido político que de ella se desprende tanto en lo que respecta a la guerra como en lo que concierne a la Constitución de 1812.

A continuación se analizará la predicación que tomó como tema central la Constitución de 1812.

### **3. La Constitución de 1812 como tema de predicación**

La tarea de las Cortes, convocadas en 1810 y reunidas en Cádiz en septiembre de ese mismo año, culminó con la elaboración de la Constitución cuyo juramento se realizó el 19 de marzo de 1812. La idea de una Constitución política como fundamento de la organización de la nación, era nueva y, seguramente, para la inmensa mayoría tenía escaso o nulo significado. Una minoría culta, sin embargo, había trabajado para elaborar una carta legal que armonizara los destinos de la nación española con las exigencias de una nueva época; se pretendía con ella dar al Estado un nuevo orden político alternativo al viejo orden feudal.

Una palabra nueva aparece, pues, por esta época, en el vocabulario de las gentes comunes: *Constitución*. En tanto las palabras son portadoras de conceptos, habría que decir que los hombres y mujeres de aquella época no sólo entraron en posesión de un nuevo vocablo sino que enriquecieron su pensamiento con un concepto nuevo.

Aquí se considera que el contenido de los conceptos está formado por las vivencias de aquellas experiencias sociales, experiencias prácticas, que generaron la representación ya que antes de formarse una *re-presentación* es necesario conocer y conocer exige una realidad o presencia de lo que se conoce, de lo que, luego, será re-presentado, conceptualizado. En otras palabras, los resultados de la actividad práctica de los seres humanos en sociedad cristalizan en conceptos, o sea, los conceptos se construyen en sociedad. A medida que el conocimiento se amplía, a medida que en la esfera de la acción y la praxis se incorporan nuevas instancias experienciales el pensamiento humano se enriquece con nuevas representaciones mentales, nuevos conceptos. Pero en el caso que aquí nos ocupa no había experiencia práctica que avalara su formación. Un hombre sencillo del comienzo del siglo XIX ¿qué idea podía tener del significado de esta palabra?

Si se parte de que los conceptos se van conformando a medida que la experiencia social aporta elementos que permitan configurarlos como tales y de esta manera, poco a poco, incorporarlos al acervo de las representaciones mentales que todo sujeto tiene; si, como aquí se considera, los conceptos se forjan como resultado de la actividad práctica de los seres humanos en sociedad, parece razonable pensar que el hombre simple de 1812 no podía tener una idea clara de lo que significaba la Constitución política porque le faltaba, como dice R. Chartier, el “utillaje nocional” que los sujetos utilizan para “volver menos opaca a su entendimiento su propia sociedad”<sup>18</sup>.

El juramento de la Constitución en 1812 empezaría a generar la experiencia social de vivir según un régimen político constitucional, pero su aplicación no alcanzó a tener resultados palpables para la mayoría de las gentes. De todas maneras era un tema del que se hablaba y sobre el cual se transmitía información; uno de los canales de información fue el púlpito. En las iglesias no sólo se habló de la Constitución sino que se contribuyó a dar cuerpo a esta nueva idea ya que las experiencias primeras ligadas a esta instancia política

estuvieron inmersas en actos religiosos. Misas solemnes o el canto del *Te deum* dieron el marco de aparato y solemnidad de las grandes ocasiones a los actos de juramento.

La instrucción sobre este tema comienza a partir del 19 de marzo de 1812 en que fue promulgada la carta legal que nos ocupa; en adelante su contenido se convierte en materia para la composición de sermones y pastorales.

En el periodo que se extiende desde 1820 a 1823 –Trienio Constitucional– la enseñanza de la Constitución en las iglesias toma el carácter de obligación atendiendo a una disposición del gobierno del momento. Se trata del R. D. de 24 de abril de 1820 mediante el que se obliga a la enseñanza de la Constitución en las instituciones educativas (escuelas de primeras letras y humanidades, universidades, seminarios conciliares, colegios de las Escuelas Pías y demás casas de educación pública o privada según se especifica en los artículos segundo, tercero y cuarto de dicha norma). El primer artículo, en cambio, va dirigido al púlpito y dice así:

“Los prelados diocesanos cuidarán de que todos los curas párracos de la Monarquía o los que hicieren sus veces, expliquen a los feligreses en los domingos y días festivos la Constitución política de la Nación, como parte de sus obligaciones, manifestándoles al mismo tiempo las ventajas que acarreará a todas las clases del Estado, y rebatiendo las acusaciones calumniosas con que la ignorancia y malignidad hayan instado desacreditarla”<sup>19</sup>.

El Real Decreto citado no hace más que confirmar la importancia que todavía entonces tenía este medio de comunicación. El gobierno liberal de 1820 pretendió utilizar un canal de información y de instrucción más poderoso que el que le brindaba entonces la educación institucional. De esta manera, podía llegar a sectores de población que tradicionalmente no accedían a la enseñanza formal. El primer artículo

apunta, por un lado, al deseo de una instrucción cívica para los más posibles y, por otro, a que el logro del objetivo deseado sólo se podía realizar, en aquel momento, mediante la oralidad, especialmente a través de la predicación. Sin duda, era el púlpito el medio más eficaz para cumplir con la finalidad de extender el conocimiento sobre la Constitución dada la debilidad del sistema formal que no hubiera permitido que esta instrucción llegase a todos.

Como ya se dijo, la predicación sobre este asunto no fue uniforme. Por el contrario, la información sobre la carta legal de 1812 y sus consecuencias sociales y políticas dio lugar, por una parte, a una predicación favorable, que aquí se ha denominado constitucionalista y que coexiste, dentro del mismo periodo, con una predicación contraria a ella que se ha denominado anticonstitucionalista

Hay, pues una predicación que tomó como tema central de su discurso la explicación de la Constitución de 1812; en consecuencia desde el púlpito, a través de esta literatura, se enseñó, se exhortó a su cumplimiento o a recelar de ella.

### **La predicación favorable a la Constitución**

Realizando una lectura transversal de los sermones constitucionalistas que forman parte de la bibliografía utilizada para este trabajo, puede hacerse una relación de los temas más comunes en que los predicadores liberales instruyeron a sus feligreses. Realizaré una relación de dichos temas citando algunos<sup>20</sup> –sólo algunos para evitar reiteraciones– de los sermones y pastorales en que este asunto fue recogido.

*Acuerdo de la Constitución con la religión.* Sin duda, esta predicación con estar referida a temas políticos, no quedó desvinculada de aspectos religiosos y morales. De ahí que en estos discursos sea notorio el esmerado afán de hacer conocer a los fieles que la nueva ley no comportaba una ruptura con la religión. Los

predicadores constitucionalistas argumentaron como defensa de la nueva ley su carácter religioso explicando detenidamente el artículo 12 por el que se establece que “la religión de la Nación española es y será perpetuamente la católica, apostólica y, única verdadera”. Los predicadores señalan con entusiasmo el vínculo entre Constitución y Religión. Por este motivo algunos llegan a calificarla de “código santo”.

Así, el predicador José María de Miera Pacheco, en sermón predicado en la Villa de Estepa con motivo, precisamente de la jura de la Constitución el 18 de octubre de 1812, recuerda a los que temen que la nueva ley menoscabe los valores religiosos, que la Constitución “se ha jurado al pie de los altares” y para reafirmar su idea transcribe, en el texto del sermón, entrecomillado, el art. 12, por lo que hay que suponer que lo lee y explica<sup>21</sup>. En este contexto de ideas y fervores el juramento constitucional es, para Vicente Velilla, en sermón predicado a los fieles de Osuna el 8 de abril de 1820, “un acto de los más augustos de nuestra Religión católica, de esa Religión a la que la Nación reconoce por única verdadera con exclusión de todas las demás”<sup>22</sup> También para Juan Manuel Bedoya el acuerdo no presenta dudas, “hermanadas están con la sana religión todas las instituciones de nuestro augusto código”<sup>23</sup>. Igualmente para Sebastián Hernández de Morejón, “la divina religión de vuestros padres sirve de fundamento y apoyo al nuevo orden social...”<sup>24</sup>. El Cardenal Borbón en *Pastoral* fechada el 15 de marzo de 1820 se dirige a todo el clero y fieles de su Arzobispado exhortando al cumplimiento de la nueva ley recordando, también, el artículo que señala la religión católica como única y verdadera<sup>25</sup>. También el Obispo de Mallorca, Pedro González Vallejo adhiere a la Constitución según manifiesta en la *Pastoral* del 18 de abril de 1820 donde pide al clero de su diócesis que se instruya a las almas “en sus deberes religiosos en que se contienen los políticos”. Son, éstos, algunos ejemplos de un tema que se reitera sin excepción en la predicación constitucionalista.

A veces la armonía entre religión y Constitución se presenta de forma indirecta a través de metáforas y símiles bíblicos que sitúan a la España constitucional muy cerca de las experiencias heroicas de la historia del cristianismo. Por tomar sólo un par de ejemplos, el ya citado Miera Pacheco en su sermón de Estepa saluda a su auditorio con un alegórico, “Levántate y desata las cadenas de tu cuello, hija cautiva de Sión y recobra tu libertad”<sup>26</sup>. Para Vicente Velilla, “valiéndose Dios de nuevos Moiseses nos sacó de una tierra de opresión y de esclavitud...”<sup>27</sup>. Otros apelaron a la tradición encarnada en los pensadores de la Iglesia para confirmar la armonía entre religión y Constitución; es el caso de don Joaquín Lorenzo Villanueva para quien fue santo Tomás el que sentó las bases de esta ley <sup>28</sup>.

La religión como base del orden constitucional fue una afirmación común a todos los predicadores que aquí se han denominado constitucionalistas de manera tal que puede decirse que la toma de conciencia a favor del nuevo orden político que fomentaron estos predicadores, se articuló en un plano específicamente religioso. Predicaron desde su fe, transmitiendo a los fieles la idea de que podían ser ciudadanos sin que cambiara el marco referencial de su existencia que era el que la fe católica había delimitado. La conciencia de los derechos cívicos quedó, de esta manera, vinculada a la experiencia religiosa.

*Derechos y libertades.* La Constitución como fuente de derechos y libertades es tema central y recurrente de la predicación constitucionalista. Como otros partidarios del nuevo orden político, Miera Pacheco se preocupó de transmitir a sus fieles la idea de que la expulsión del ejército francés no garantizaba la libertad y que todo el sacrificio de la guerra habría sido inútil sin la elaboración de una ley que la sustentase. Aludiendo a la necesidad de reformas exclama: “Lanzando del suelo patrio un enemigo, dejabais dentro un enjambre que la contaminase y la infestase”. Todo el sacrificio de la guerra habría sido inútil sin este nuevo paso porque sólo la Constitución daba

la posibilidad de aniquilar al “horroroso monstruo del despotismo”<sup>29</sup>. Convirtiendo su sermón en una lección magistral de formación cívica, este predicador interpreta parte del articulado de la Constitución (14-172-122-124-125-128-129 y 130) que cita a pie de página, y que va explicando con sencillez y claridad. Afirmando una y otra vez las posibilidades que da el nuevo orden político este predicador afirma: “la Constitución que acabaís de leer es el antemural de vuestros derechos y de vuestras inmunidades primitivas. La que os despierta del profundo letargo en que yacíaís, la que rompe el funesto velo con que os cubrieron, la que deshace la dura cadena con que os aprisionaron y por la que dejareis, al fin, de ser esclavos miserables sabiendo que nacisteis libres, independientes y señores”<sup>30</sup>.

En términos similares se expresaron otros predicadores. Así, Sebastián Hernández de Morejón, en sermón eucarístico a la Virgen del Pilar por la libertad de Zaragoza, se congratuló de la liberación de la capital aragonesa aludiendo a la nueva ley: “Sois libres, pero con una libertad digna del ciudadano español, sancionada por el Augusto Congreso Nacional, y asegurada para siempre en los caracteres indelebles de la sabia Constitución de la monarquía”<sup>31</sup>.

Juan Antonio Posse, “cura, patriota y ciudadano” como él mismo se definió, saludó a sus fieles de la parroquia leonesa de San Andrés en sermón sobre la Constitución con esta efusiva enhorabuena: “¡O, amados feligreses!, ¡o españoles! Ya no somos esclavos de los reyes; ya somos hombres libres; démonos mutuos parabienes de esta gloria incomparable (...)”<sup>32</sup>.

El monje jerónimo Fray Agustín de Castro transmitió similares ideas a sus fieles de la Villa manchega de Infantes en ocasión de la fiesta cívica del juramento constitucional. Fray Agustín, entonces redactor de la *Gaceta de la Mancha*, dijo en la misa celebrada con tal motivo: “este libro inmortal fija la suerte de nuestros destinos y la gloria de nuestra posteridad. Acabóse desde hoy la esclavitud doméstica; cesó la arbitrariedad, recobró su imperio la ley; y el español hasta aquí

envilecido, entra en la noble posesión de la libertad civil desgraciadamente olvidada por la larga costumbre de llevar cadenas”<sup>33</sup>.

No faltó, entre estos predicadores, quien defendiese la libertad de imprenta. Entre ellos, el anteriormente citado Juan Antonio Posse para quien esta ley tenía la función de ilustrar al público y hacer grande y próspera la Nación<sup>34</sup>.

Estos derechos y libertades transforman a los hombres y mujeres en “ciudadanos” término de uso común en esta predicación; igualmente común es la ausencia del vocablo “vasallo”.

*Fuente de felicidad.* La libertad y los derechos adquiridos son fuente de felicidad, según estos predicadores. La Constitución como fundamento de la felicidad es tema repetido en los discursos de los predicadores constitucionalistas. En esta nueva forma de vida que anuncian los predicadores, los individuos, que son ciudadanos y no vasallos, no se diferencian de los reyes y en esta igualdad que se desprende de la ley, está el fundamento de la felicidad. Ambos conceptos son inseparables para Fray Agustín de Castro que amonesta a su auditorio: “No llaméis ciudadanos al que se ve privado de sus derechos ni libre al que pende de capricho del que administra la fuerza ni dichoso al que no tiene otra representación que la de contribuir a aumentar la fortuna del déspota que le degrada”<sup>35</sup>. Para Hernández de Morejón, sólo “en sus leyes y decretos halláis el gran secreto de una vida venturosa y feliz”<sup>36</sup>. Vicente Velilla manifiesta a su auditorio estar convencido de que (por la Constitución) “Se nos ha ofrecido (...) conducirnos a una tierra donde después de entrar en el goce de la preciosa libertad civil, disfrutaremos de tantos bienes, de tanta felicidad, de cuanta es posible en sociedad”<sup>37</sup>.

La felicidad de la que hablan estos predicadores es una felicidad terrena, temporal, “en sociedad”, como dice el predicador citado antes. Es más que una promesa para el “más allá”, y, en este sentido, se acercan a la concepción ilustrada de felicidad que se hace presente, también, en la predicación del clero afrancesado.

*Restricciones a la autoridad real.* Como consecuencia de la prédica acerca de la libertad, algunos predicadores se extienden con claridad sobre la necesidad de restricciones al poder real. En su discurso sobre la Constitución, J. A. Posse es implacable en lo que respecta a este tema. “Los enemigos domésticos –dice– no son menos temibles que los extranjeros; el ejemplo de Napoleón debe hacernos temblar; todos debemos estar alertas sobre la conducta de nuestros generales, reyes, magistrados y representantes. Ningún pueblo puede ser libre sino siendo él mismo su propio legislador”<sup>38</sup>. Miera Pacheco pone especial énfasis en la explicación del artículo 172 de la Constitución y advierte a los estepenses que: “El Rey no puede imponer por sí contribuciones, ni hacer pedidos; no puede arrogarse la propiedad de ningún particular, no puede privar de la libertad a ningún individuo, ni imponerle por sí pena alguna” para terminar diciendo, “¡qué restricciones, O! Padres ínclitos de la Patria, a la autoridad real, tan dignos de vuestras luces, y tan necesarias a una Nación libre e independiente”. Con estas libertades que el predicador difunde y defiende deja en manos de los ciudadanos su propia libertad: “Pueblos si en lo sucesivo sois siervos aún –dice– culpaos a vosotros mismos. En vuestra mano está lo formidable y a vuestros pues la horrenda serpiente que os devora”<sup>39</sup>. Son éstos unos pocos ejemplos del tratamiento de este tema en la predicación constitucionalista.

*Exhortación al cumplimiento.* Las explicaciones sobre el texto constitucional terminaban con una incitación a su cumplimiento y a un cambio de actitudes. Juan Antonio Posse, conocedor de las carencias culturales de sus feligreses de San Andrés, termina la exposición sobre las ventajas del nuevo código animando a su conocimiento a través de la lectura o de la lectura oída: “Leedle, oídle leer, medítadle”. Más adelante dice: “Desde ahora en adelante debemos amarla, obedecerla, protegerla, socorrerla y morir por ella o, lo que es lo mismo, hacer con ella los oficios que los hijos deben a sus padres”<sup>40</sup>. Otros lo expresaron de forma más directa “Fuera humillaciones y contemplaciones; –pidió

Miera Pacheco— fuera los homenajes y respetos, rendidlos sólo a los hombres virtuosos, patriotas prudentes y sabios...”<sup>41</sup>.

### **Una predicación de signo contrario**

En este mismo periodo hay una predicación de contenido y orientaciones diferentes que aquí se ha denominado anticonstitucionalista. La oposición al nuevo orden político en la predicación comienza muy pronto, antes de que la Constitución fuera promulgada. Este desacuerdo prelude ya con la desconfianza hacia la libertad de imprenta, una de las primeras leyes discutidas en las Cortes y, posteriormente, recogida en el artículo 131, apartado 24 de la Constitución. Una libertad, que, según el franciscano Andrés Villageliú, predicador mayor del convento de Vigo de esa orden, no ha servido más que para inundar la Nación de “papeles incendiarios, subversivos del buen orden y con miras de revolucionario”<sup>42</sup>. Similar contenido tiene el sermón predicado en Mallorca por el capuchino Fray Ignacio de San Vicente de Llavaneras con reiterados ataques a “los filósofos perversos del siglo” cuya sabiduría “es necedad porque no se nutre del temor de Dios” sino de los escritos de Voltaire y Rousseau y “otros libros envenenados”<sup>43</sup>. Una libertad que se teme funesta para la religión. En el mismo sentido se expresa, el también franciscano, Manuel Gómez Negrete, en sermón predicado en Coruña en el que exhorta a convertir “las plazas, las calles, las tertulias, en púlpitos y confesionarios para combatir ese mal del que todo católico debe sentirse responsable”<sup>44</sup>. Temores y recelos hacia la libertad de imprenta que se transforman en rechazo a la Constitución.

Otros discursos son decididamente absolutistas como el que predicó Vicente Labaig y Lasala pocos días antes de que Fernando VII firmara el decreto de restauración de la Monarquía. En esa ocasión este predicador dijo que: “No se necesita poner freno a la autoridad real, ni elevar a los vasallos sobre la cabeza del soberano a quien deben

venerar y obedecer”<sup>45</sup>. La pastoral del Obispo de Málaga, Francisco Javier Cienfuegos y Jovellanos, fechada pocos días después del levantamiento de Riego, recuerda a los curas de su diócesis que “quien se revela contra su Rey legítimo resiste contra su mismo Dios”<sup>46</sup>. Igual finalidad cumple don Juan de la Buelga y Solís, Inquisidor Honorario de Granada, quien en sermón predicado en Málaga en febrero de 1820 advierte a sus fieles que no deben dejarse “alucinar de los frívolos pretextos con que solapan su desobediencia al Soberano (estos) quijotes constitucionales enamorados como aquel loco de un fantasma (la Constitución)”<sup>47</sup>.

Una vez restaurado el absolutismo –tanto en 1814 como en 1823– estos predicadores, libres de la vigilancia de los liberales, expresaron con más soltura su posición anticonstitucionalista. La carta legal es para algunos predicadores “carta infernal”; otros reclamaron su anulación y, cuando esto ocurrió, se congratularon de que “ese parto del jacobinismo” quedase abolido y entregado a las llamas.

### **Consideraciones finales**

Hasta aquí lo que expresaron los predicadores, los conceptos y el pensamiento que transmitieron a sus feligreses. Los objetivos que persiguieron están expresados con claridad en los discursos analizados. Sabemos lo que dijeron los predicadores, lo que la clase culta dijo a las clases subalternas. Pero, volviendo a las preguntas hechas al comienzo de este trabajo, ¿cómo asimilaron los fieles lo que dijeron los predicadores? ¿Cuáles fueron las representaciones mentales que esta predicación motivó en las gentes que la escuchó? Y, a partir de esas representaciones, ¿qué comportamientos generó esta predicación? Respuestas aproximadas a estas preguntas pueden buscarse en otros documentos de la época que estén vinculados a los que aquí se han utilizado.

Una comedia que se representó en el teatro del Príncipe, en Madrid, puede ser de interés para testimoniar las dificultades que los grupos sociales subalternos tuvieron para entender el significado del concepto Constitución. El personaje central de la obra es el Alcalde de un pequeño pueblo que ha recibido la orden de jurar la Constitución. Como no entiende lo que significa esa palabra convoca a algunos vecinos, los de más luces, para que colaboraran en la resolución del problema y poder cumplir con el mandato. Y el problema es la expresión “Constitución española”. Todos los convocados a la reunión se ponen a la tarea de pensar para resolver el asunto. Todos dan fe de la rareza del término. Todos están convencidos de que se trata de un error del escribiente e intentan corregir el error acudiendo al léxico conocido. Se suceden, entonces, las suposiciones sobre lo que quiso decir el funcionario que escribió la orden. Así, uno de los reunidos lanza la hipótesis de que seguramente el escribiente debió escribir “Contusión” conjetura que se descarta para considerar una nueva: debe tratarse de “Contribución”. El enfado del Alcalde ante la posibilidad de que se tratara de un nuevo impuesto, estimula la búsqueda de otro vocablo, y alguien lanza una nueva posibilidad: seguramente el endemoniado término no es otro que “Contricción”, conjetura no del todo descabellada ya que el decreto por el que se manda jurar la Constitución en toda la Nación es de marzo (1820), seguramente tiempo de Cuaresma. El problema se soluciona gracias a la intervención del médico del pueblo quien sumándose a la reunión explica que se trata de la Constitución; entonces todos caen en la cuenta de “aquello que dicen que mandaron las Cortes hace años” y que sólo conocían de oídas porque por ese pueblo nunca llegó “y además luego la quitaron y, según dicen, S.M. la mandó quemar (...)”<sup>48</sup>

Esta obrita que tiene una finalidad educativa, también dentro de la modalidad informal, ilustra, además, por un lado, sobre las dificultades de comprensión de las ideas nuevas –justamente de la que ha sido parte del objeto de este trabajo– y, por otro, ejemplifica lo que se planteaba

al comienzo de este trabajo con respecto a la asimilación de los conceptos desconocidos. Muestra la adaptación que reciben las palabras nuevas por parte de quien las escucha; testimonia la necesidad de asimilar el término nuevo al contexto cultural propio. Como ya se dijo, las vías tradicionales de percibir y pensar se comportan como un tamiz que dificulta que pasen los conceptos nuevos. Éstos se adaptan al “utillaje nocional” –como dice Chartier– de los que escuchan. La palabra desconocida, en esta comedia, se considera una confusión, un error, por parte del escribiente, y, para descifrarla, se recurre a las que forman parte del universo de vocablos con sentido para el grupo que lee o escucha, es decir, palabras que se insertan sin dificultad dentro del contexto de los oyentes.

Este documento a la vez que testimonia dificultades en el proceso de comprensión del nuevo orden político, también atestigua que se daban los primeros pasos en ese sentido y que la modalidad informal de educación jugó, en este aprendizaje, un papel destacado.

Ciertas reacciones colectivas pueden, aparentemente, dar pautas sobre la acogida que pudo tener la enseñanza de la Constitución entre algunos sectores de las clases populares. La vuelta de Fernando VII, en 1814, fue motivo de aclamaciones fervorosas. Diversos documentos testimonian que este fervor estuvo acompañado de actos violentos contra los símbolos constitucionales que, en muchos casos, fueron destruidos en medio de la algarabía. Un ejemplo de los muchos acontecimientos que jalonaron el viaje del Rey hacia Madrid es la comunicación de un soldado a su superior fechada en Ocaña el 10 de mayo de 1814, en la que se dice: “(...) Esta noche duerme S. M. en el Corral de Almaguer; mañana viene a almorzar a ésta y después pasa a dormir al sitio (...). Este pueblo anoche rompió la lápida de la Constitución; están todos locos de júbilo; he visto los arcos que están preparando para que pase S. M. (...)”<sup>49</sup>.

Son documentos de interés, sin duda, y pueden dar pautas para la comprensión de lo que aquí se estudia. Pero de esos documentos no

puede inferirse con certeza que la predicación sobre la Constitución de 1812 no haya cumplido, en parte, sus objetivos de instrucción ya que lo que relatan esos documentos no excluye la existencia de otras actitudes que no llegaron a concretarse en comportamientos por miedo, o que habiéndose concretado, no quedaron registradas por no ser de interés para las clases dominantes. Más si se tiene en cuenta que otros testimonios, también vinculados al tema que aquí se estudia, proporcionan una versión del mismo asunto con matices diferentes. En *Memorias de un setentón*, Ramón de Mesonero Romanos, habla de la manifestación celebrada en Madrid con motivo de la vuelta de Fernando VII y según él estuvo “compuesta por dos o tres centenares de personas, de la ínfima plebe, reclutados al efecto en la tabernas y mataderos para salir por las calles ultrajando todos los objetos relacionados con el gobierno constitucional”<sup>50</sup>. Versiones contradictorias que aconsejan dejar en suspenso cualquier afirmación categórica sobre la aceptación de la Constitución de 1812 por parte de las clases subalternas.

Como se decía al comienzo de este trabajo, es difícil conocer los efectos que este tipo de educación informal pudo tener en aquéllos a los que fue dirigida. Sin embargo, no parece arriesgado considerar que difícilmente el discurso de una autoridad tradicionalmente reconocida y unida a la mayoría por los lazos de la religión pueda caer en el vacío; no debe descartarse, entonces, que el contenido de los discursos haya tenido influencia pero es difícil saber hasta dónde esa influencia se hizo sentir. No cabe duda de que los hechos extraordinarios aquí analizados constituyeron una oportunidad para iniciar un primer conocimiento y aprendizaje sobre los derechos cívicos, aprendizaje que fue inevitablemente intermitente; los retornos de Fernando VII en 1814 y 1823 no permitieron ni la continuidad de la aplicación del nuevo orden político ni su aprendizaje. Pero, cuando la predicación fue favorable a la Constitución de 1812, contribuyó a crear en los individuos la idea de la posibilidad de la existencia de un nuevo orden

político y social distinto al conocido en el que los seres humanos podrían relacionarse de otra manera ya que adquirirían derechos que auspiciaban esa nueva forma de vincularse. Esta predicación, junto con otros medios de información, auxilió en la tarea de explicar a las gentes sencillas que podían lograr una nueva forma de estar en el mundo, un nuevo *status*, el de “ciudadano” que emanaba de esta ley. Es innegable que, como señala R. Mandrou para Francia en sus investigaciones sobre la sociedad y la cultura en el Antiguo Régimen, hubo en esta época en España, un grupo de curas instruidos, tal vez lectores de Rousseau, que explicaron a sus feligreses que la civilización empezaba a caminar por otros derroteros<sup>51</sup>.

## Notas

- <sup>1</sup> J. Trilla (1985): *La educación fuera de la escuela*. Barcelona, Planeta, p. 18.
- <sup>2</sup> N. Z. Davis (1993): *Sociedad y cultura en la Francia moderna*. Barcelona, Crítica. P. Burke (1991): *La cultura popular en la Europa moderna*. Madrid, Alianza Editorial. / (2000): *Formas de historia cultural*. Madrid, Alianza Editorial. R. Chartier (1993): *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid, Alianza Editorial. / (1996): *El mundo como representación*. Barcelona, Gedisa.
- <sup>3</sup> P. Burke: *La cultura popular en la Europa moderna*, *op. cit.*, p. 200.
- <sup>4</sup> C. Ginzburg (1986): *El queso y los gusanos*. Barcelona, Muchnik Editores, p. 15.
- <sup>5</sup> Durante la Edad Moderna circuló por Europa un sermonario que se conocía con el nombre de *Dormire securo* porque permitía a los curas dormir tranquilos el sábado por la noche ya que con este libro tenían el sermón del domingo preparado.
- <sup>6</sup> La *veritas pateat* o elemento lógico supone la necesidad de instruir, lo que lleva a exigir claridad en la exposición y un lenguaje al alcance de los oyentes a los que va dirigido. La *veritas placeat* o elemento político, se propone que la presentación de la verdad se haga de manera agradable. El sermón no debe aburrir, al contrario, tratará de deleitar al auditorio para que la verdad sea aceptada más fácilmente. La unión de estos dos elementos conducirá, suavemente, hacia el tercer objetivo, la *veritas moveat* que se propone cautivar los ánimos e inducir a que se practique aquello que ha sido objeto del discurso, tomándolo como norma de conducta.
- <sup>7</sup> M. Vovelle (1985): *Ideologías y mentalidades*. Barcelona, Ariel. Especialmente el cap. 2.
- <sup>8</sup> F. Herrero Salgado (1971): *Aportación bibliográfica a la oratoria sagrada española*. Madrid, C.S.I.C.
- <sup>9</sup> Sobre esta expresión y su significado: A. Gramsci (1977): "Observaciones sobre el folklore" y del mismo autor, "Apuntes sobre la historia de las clases subalternas. Criterios metódicos", en *Antología*. Selección, traducción y notas de M. Sacristán. Madrid, Siglo XXI, pp. 488-493.
- <sup>10</sup> N. Z. Favis (1993): *Sociedad y cultura en la Francia moderna...*, *op. cit.* Especialmente el cap. 7.
- <sup>11</sup> Toga negra, los curas; toga corta, los nobles; toga larga, el mundo numeroso y diverso de los oficiales, de los abogados y procuradores de las gentes de pluma a los que hay que añadir esos otros doctos también portadores de toga que son los hombres de medicina. *Libros, lecturas y lectores...*, *op. cit.*, p. 94.
- <sup>12</sup> Citado por P. Burke: *La cultura popular...*, *op. cit.*, p. 106.
- <sup>13</sup> Argumentos con respecto a esta teoría pueden verse en P. Burke: *La cultura popular*, *op. cit.*, cap. 2. C. Ginzburg (1986): *El queso y los gusanos*. Barcelona, Muchnik Editores, especialmente el prefacio. M. Bajtin (1998): *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*. Madrid, Alianza. N. Z. Davis: *Sociedad y cultura en la Francia Moderna*, *op. cit.*, especialmente el capítulo 7. M. Vovelle: *Ideologías y mentalidades*, *op. cit.*, pp. 170-

171. E. P. Thompson (1989): "Folklore, antropología e historia social", en *Historia social*, 3, 81-102.
- 14 P. Burke: *La cultura popular...*, *op. cit.*, pp. 108-109.
- 15 Citado Por Burke. *Ibidem*.
- 16 P. Burke: *La cultura popular...*, *op. cit.*, p. 362.
- 17 *Ibidem*, p. 374.
- 18 R. Chartier: *El mundo como representación*, *op. cit.*, p. 57.
- 19 *Gaceta de Madrid*, 26 de abril de 1820, p. 469.
- 20 Puede verse bibliografía sobre la predicación política en: M. Carreño Rivero (1990): *La oratoria sagrada como medio de educación cívica en los inicios del liberalismo español: 1800-1823*. Madrid, Universidad Complutense. G. Dufour (1991): *Sermones revolucionarios del Trienio Liberal (1820-1823)*. Alicante, Instituto de Cultura "Juan Gil Albert", Diputación de Alicante. F. Herrero Salgado: *Aportación Bibliográfica*, *op. cit.*
- 21 J. M. Miera Pacheco (1812): *Discurso que en la Villa de Estepa y en su jura de la Constitución política de la Monarquía, pronunció el Dr. Don — Écija*, Joaquín Cheves, pp. 7-8.
- 22 Vicente Velilla (¿1821?): *Discurso pronunciado en Osuna, el día 8 de abril de 1821 por el capellán del Escuadrón ligero de la Artillería Nacional del extinguido ejército de Andalucía*, Don — Écija; Imprenta de Joaquín Cheves, p. 13.
- 23 Juan Manuel Bedoya (1822): *Sermón que en la solemnísimas función tenida en la Santa Iglesia Catedral de Orense el día de Pentecostés 26 de mayo de 1822 por disposición del Ayuntamiento Constitucional de esta ciudad, predicó el doctor Juan Manuel Bedoya, canónigo Cardenal de dicha Santa Iglesia*. Orense, Oficina de Juan María Pazos, p. 5.
- 24 S. Hernández de Morejón (1913): *Oración que en la solemne fiesta de gracias a nuestra Señora del Pilar por la libertad de esta Capital y Provincia celebrada en su templo Metropolitano el 21 de julio de 1813 dijo el Dr. Don —*. Zaragoza, Imprenta de la Junta Superior de Aragón, p. 10.
- 25 L. de Borbón: *Pastoral* de 15 de marzo de 1820.
- 26 J. M. Miera Pacheco: *Discurso que el la Villa de Estepa...*, *op. cit.*, p. 3.
- 27 V. Velilla: *Discurso...*, *op. cit.*, p. 16.
- 28 J. L. Villanueva (1812): *Contestación de Joaquín Lorenzo Villanueva a la impugnación de las angélicas fuentes*. Cádiz, Imprenta de Niel, Hijo, p. 13.
- 29 J. M. Miera Pacheco: *Discurso...*, *op. cit.*, p. 6.
- 30 *Ibidem*.
- 31 S. Hernández de Morejón: *op. cit.*, p. 10.
- 32 J. A. Posse (1984): "Discurso sobre la Constitución que dijo don (—)", en R. Herr (ed.): *Memorias del cura liberal don Juan Antonio Posse con su discurso sobre la Constitución de 1812*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas/Siglo Veintiuno, p. 272.
- 33 ORACIÓN: "Oración que en la solemne misa de la Jura de la Constitución Política de la nación española dijo a la Junta superior y pueblo de Infantes el redactor de la Gaceta de la Mancha", en *Colección Documental del Fraile*. Madrid, Archivo Histórico-Militar, vol. 137, p. 187.
- 34 J. A. Posse: "Discurso sobre la Constitución...", *op. cit.*, p. 270.

- 35 Fray A. Castro: *Oración*, *op. cit.*, pp. 187-188.
- 36 S. Hernández de Morejón: *Oración...*, *op. cit.*, p. 10.
- 37 V. Velilla: *Discurso...*, *op. cit.*, p. 16.
- 38 J. A. Posse: *Discurso...*, *op. cit.*, p. 273.
- 39 J. M. Miera Pacheco: *Discurso...*, *op. cit.*, p. 8.
- 40 J. A. Posse: *Discurso...*, *op. cit.*, pp. 271-273.
- 41 J. M. Miera Pacheco: *Discurso...*, *op. cit.*, p. 9.
- 42 A. Villageliú: *Observaciones sobre la libertad de imprenta, acompañadas de algunas razones apoloéticas de nuestra santa religión*. Santiago, Imprenta de Manuel Antonio Rey, MDCCCXI, p. 6.
- 43 Ignacio de San Vicente de Llanereras (1813): *Sermón del máximo doctor de la Iglesia San Jerónimo que predicó el R. P. Fr. — predicador capuchino de la provincia de Cataluña en la Iglesia de las religiosas Jerónimas, el día 30 de septiembre de 1813*. Palma, Oficina de Brusi, pp. 5-10.
- 44 M. Gómez Negrete (1813): *Oración panegírico-fúnebre en loor de los héroes del 2 de mayo, pronunciada en la colegiata de La Coruña por —. Año 1823*. Coruña, Oficina de Prieto, p. 18.
- 45 V. F. Labaig y Lasala: *Sermón que en acción de gracias a María Santísima de los Desamparados con motivo de los estandartes patrióticos que por decreto del Rey nuestro Señor Don Fernando VII se mandaron colocar en su Real Capilla de esta ciudad de Valencia, dijo — el 29 de abril de 1814*, p. 12.
- 46 F. J. Cienfuegos y Jovellanos: "Pastoral, dada en Cádiz a 9 de enero de 1820", en *Colección Documental del Fraile*. Madrid, Archivo Histórico-Militar, vol. 652, p. 163.
- 47 J. de la Buelga y Solís (1820): *La ambición destructora de la sociedad. Sermón sobre el evangelio de la Dominica 2º de Cuaresma en que se descubre el carácter y principios que mueven a los ambiciosos y rebeldes con el nombre de constitucionales*. Málaga, Francisco Martínez de Aguilar, p. 38.
- 48 D.G.Z. y Z (1820): *La palabra Constitución*. Pieza en un acto en prosa por ——. Representada en el teatro del Príncipe. Madrid, Imprenta que fue de García, pp. 8-9.
- 49 COMUNICACIÓN: "Comunicación de un soldado a su superior", en *Colección Documental del Fraile*. Madrid, Archivo Histórico-Militar, vol. 795, p. 76.
- 50 R. De Mesonero Romanos: *Memorias de un setentón*. M. TEBAS, 1975, p. 131.
- 51 R. Mandrou (1973): *Francia en los siglos XVII y XVIII*. Barcelona, Labor.



## UM POETA A CRESCER NA ESCOLA E FORA DELA: NOTAS AUTOBIOGRÁFICAS DE JOSÉ GOMES FERREIRA

Carina Infante do Carmo  
F.C.H.S. - Universidade do Algarve

A obra autobiográfica de José Gomes Ferreira (1900-1985) centra-se, com especial evidência, na narrativa de vida e na composição do auto-retrato de artista, vindo a acentuar, em crescendo, a força temática da infância. Assim o podemos ler desde *O Mundo dos Outros* (1950) até *Calçada do Sol* (1983), livros em que, mais ou menos esparsamente, acompanhamos um sujeito em aprendizagem, dentro e, sobretudo, fora da escola, a incarnar o valor do sonho, da liberdade e de uma profunda consciência histórica. Nesse sentido, o par escola/rua torna-se indispensável para a leitura deste *corpus* narrativo, como, de resto, o é para a compreensão trans-histórica do aparelho escolar e das suas representações no Ocidente<sup>1</sup>.

Em José Gomes Ferreira, o binómio rua/escola vai além de uma simples disjunção espacial e simbólica, já que ele permite compor a auto-imagem do escritor e organizar o fio narrativo em torno da formação do poeta, da sua “Aventura Poética”, como se lhe chama em *A Memória das Palavras* (Ferreira, 1979: 11). Se, no autor em estudo, é inegável o contraponto entre a rua, como espaço de formação do poeta, e a escola, como lugar claustrofóbico de uma “infância estragada” (Ferreira, 1990: 85), a verdade é que ambas se congregam em benefício de um terceiro lugar: o caminho do poeta, a crescer dentro e fora da escola. Um lugar no espaço e, porque de escrita se trata, um lugar retórico, uma topografia na qual assenta a construção deste *eu* que se autobiografa.

É isso que identifico, desde logo, numa passagem lapidar de *A Memória das Palavras*, obra publicada, pela primeira vez, em 1965:

“Entretanto, enquanto esperava (em criança, já se vê), ? a escola, as ruas, o meu Pai a escancarar as janelas nas noites de tempestade, os livros, aquele burro a zurrar na Quinta da Charneca, os pregões, o regicídio, “trinta réis o salami, quem quer azeitonas novas”?, viva a República!, o mar que salgava as almas nos penedos da Foz do Douro, tudo, tudo me encaminhava para a Poesia. Até a desconcertante cabulice do meu comportamento escolar não lhe descubro outro sentido, por mais que raspe e torne a raspar no passado dos dias”. (Ferreira, 1979: 27).

Mesmo se isolado da sequência narrativa de *A Memória das Palavras*, que narra a maturação do escritor durante a primeira metade do século XX, o trecho acima transcrito evidencia dois aspectos significativos: por um lado, o narrador adulto não esconde o seu olhar em perspectiva e a falibilidade do discurso da memória, raspada “no passado dos dias” (*idem: ibidem*); por outro, a escola e a rua são secundarizadas em favor de um terceiro termo, espacializado e maiúsculado, a “Poesia”, mergulhando-as no devir histórico e na exuberância dialógica da rua lisboeta, no limiar da década de 1910.

Embora, na obra de José Gomes Ferreira, se torne cada vez mais recorrente o tópico escolar, é, todavia, num texto fragmentário de 1950 que extensamente se desenvolve a figuração da escola e da rua<sup>2</sup>. Falo, em concreto, de “Infância estragada. Memórias em forma de panfleto frustrado” que integra a colectânea *O Mundo dos Outros. Histórias e Vagabundagens* (Ferreira, 1990: 85-103). Coincidindo já com a maturidade literária do seu autor<sup>3</sup>, este livro de 1950 resulta, na sua maior parte, da recolha de crónicas publicadas por José Gomes Ferreira na revista *Seara Nova*, entre Maio e Setembro de 1945, sob o título “O espectáculo das ruas”. De formas diversas, essas crónicas captam cenas e vozes do quotidiano de uma Lisboa entristecida e

grotesca, onde grassam o medo, a violência, mais ou menos surda, e o servilismo resignado; eis a cidade modelada pelo salazarismo e pelo ideal dos *brandos costumes* que o cronista se encarrega de pôr a nu nas suas contradições, em deriva sonâmbula pelas ruas<sup>4</sup>.

Curiosamente, “Infância estragada” não pertence a esse lote inicial de crónicas, depois revistas para serem incluídas em *O Mundo dos Outros*, e só conheceu a publicação em livro. Distingue-se também desse conjunto de textos por um segundo motivo: sob a forma de notas autobiográficas, o texto recua aos primeiros anos da I República, na década de 10 do século XX, e à infância do escritor, não sem estabelecer paralelos subtis com o presente de escrita, que se pressupõe ser o da ditadura salazarista. Entre a auto-ironia e a evocação saudosa, é constante a crítica mordaz à instituição escolar e, em particular, aos professores. É disso prova a composição do seguinte retrato:

“[O professor de Matemática] Era um senhor alto, ventruado, glabro, de lunetas cónicas e feições gelidamente irónicas que olhava para nós como para feras de bibe e calção capazes de, ao mínimo descuido do domesticador, saltarem para o estrado, comerem-no vivo, roubarem-lhe a caderneta, partirem-lhe o ponteiro na calva e escreverem no quadro, a giz, a divisa libertadora: ‘Abaixo as equações! Viva o jogo da barra!’” (Ferreira, 1990: 87).

Sob o olhar retrospectivo do *eu*-adulto, a caricatura depreciativa do professor “domesticador” (*idem: ibidem*) não confirma verdadeiramente a sua posição da autoridade, porque surge contrariada pelos alunos, arredios à esquadria sufocante da sala de aula e à moldagem dos seus espíritos. A assunção colectiva e solidária de um “nós” que agrega os jovens só vem reforçar a capacidade (relativa, é certo) de afrontar o poder e de vencer as paredes opressivas da escola, com a valia subversiva (quase pícara) do jogo e da energia sensorial.

O retrato dos professores chega a ganhar o traço grotesco, desfigurado, macabro até: “[...] as figuras dos professores, *hirtos como afogados*, a rechearem-me a cabeça de ciência inútil, enquanto lá por fora refulgia o céu azul para onde me apetecia dar um salto voador através das janelas” (*idem*: 89). O olhar retrospectivo do adulto nunca deixa de sublinhar a força inquebrantável da individualidade infantil. Graças à comparação, por mim destacada a itálico, torna-se evidente uma prática corrente na escrita de José Gomes Ferreira: a capacidade de a figura comparativa instaurar a “intermitência das imagens” (Frias, 2002: 127) e de funcionar como “tropo-limite, onde a elocução realista se intersecciona com a imagem surrealista” (*idem: ibidem*) ou expressionista, acrescentaria eu. Neste caso, sob névoa da memória afectiva, a distorção da imagem dos professores, angustiada, nocturna e pesada, encontra compensação, solar, aérea e aberta, no espaço alternativo da rua, que anuncia a redenção da liberdade possível, a da brincadeira: “[...] mal tangia a sineta da saída –ala que se faz tarde. Corríamos aos pinotes de cabritos e a nossa efervescência só amortecia quando os sapatos se esverdeavam da frescura áspera das ervas” (Ferreira, 1990: 90).

Como se pode ver, nunca se chega ao discurso do trauma, contido pelo doseamento da ironia e da auto-ironia que filtram o humor do enunciado evocativo. Se a narração é parcial face ao passado, a partir do lugar e do olhar adultos, não são menos importantes os meios de controle afectivo ou, em alternativa, de exibição histrionica da voz enunciativa que, nessa oscilação, tenta fazer a catarse das dores ou a moderação sensata das memórias gratas, guardadas desde a infância. O subtítulo “Memórias em forma de panfleto frustrado” (*idem*: 85) antecipa e exhibe, na sua criatividade genológica, essa oscilação humoral e as tentativas, mais ou menos eficazes, de tomar as rédeas de um discurso emocionado. Um discurso de memória, por força selectivo, contencioso e partidário, que se descobre sempre em falta, pela simples razão de compor a figura de um *eu* que já é outro, há muito.

Senão vejamos o que se diz a propósito da instituição do exame:

“Mal penso nisso [nos exames], rompe-se-me logo na alma o desejo intenso de escrever um panfleto com este título em forma de clamor: HUMILHARAM-ME!

Sim, humilharam-me.

Tudo o que resplandia em nós –de belo e de moço– tombava desfeito em medo.

[...]

Deixávamos de ser crianças temporariamente. Envelhecíamos. Arrastávamo-nos por essas ruas com armazéns pesadíssimos em cima dos ombros –a imitarem cabeças” (*idem*: 95).

Fica aqui patente a capacidade de exibição enunciativa, desenvolvida no pressuposto de uma plateia, potencialmente objectora, e da simulação de oralidade e performatividade: assim se compreende a marca reiterativa do advérbio de afirmação, a antecipar interpelações adversas (“Sim, humilharam-me”); assim se evidencia o contraste entre a maiúscula e a minúscula da palavra “humilharam-me” e do branco gráfico que as separa. Daí resultam a excentricidade da voz enunciativa e o efeito distanciador do adulto em relação à sua personagem infantil. No balanço crítico sobre a escola e sobre os seus agentes de poder, a rememoração organiza os seus recursos discursivos e retóricos de forma a sublinhar, em causa própria, a singularidade do poeta em aprendizagem, insurgente contra a rotina e a subordinação disciplinar. Ora, é justamente através da *persona* infantil e do ataque cerrado aos professores que se trabalha o auto-retrato eufórico do poeta adulto <sup>5</sup>:

“Só davam importância aos bocados de livros que sobrenadavam dentro de mim a fingirem de inteligência, a fingirem de coração, a fingirem de alma. (Parvos! Nunca nenhum deles percebeu que eu escrevia versos às escondidas)” (*idem*: 98).

O parênteses final não deixa dúvidas quanto ao orgulho egocêntrico da educação do poeta, à margem da instituição escolar.

Sempre controladas pela destreza afectiva da rememoração, as imagens da escola da I República são, entretanto, postas em paralelo subtil com a escola do presente, opressivo e castrador, do salazarismo:

“A liberdade, amarga e doce, obtida, *ontem como hoje, como amanhã, como sempre*, à custa de sacrifícios sem nome: de zeros, ralhos, incompreensões, quartos escuros, puxões de orelhas, ponteiradas nos dedos, reprovações, descomposturas da família, e caretas, muitas caretas, imensas caretas” (*idem*: 91; itálicos meus).

Ainda mais clara se mostra uma citação posterior que faz o mesmo confronto histórico sobre a escola, em tempos diferentes: “Porque a escola, *tal como hoje*, já no meu tempo era a grande fábrica da ciência provisória, para esquecer” (*idem*: 96; itálico meu).

Este gesto retórico comparativo, que coloca em perspectiva as memórias pessoais da escola e que, com isso, sustenta uma avaliação corrosiva da contemporaneidade, leva-me a trazer à colação a vaga adolescentista que dominou parte significativa da ficção portuguesa das décadas de 30 a 50. O exemplo de “Infância estragada” ganha ainda mais interesse se posto em diálogo com esse filão narrativo. Com ele posso interrogar o intenso investimento metafórico que a ficção portuguesa atribuiu, nos meados do século XX, à infância/adolescência, à escola e à própria noção de aprendizagem, não sendo elas imunes ou parte passiva nos conflitos ideológicos da sociedade portuguesa, sob o salazarismo.

Logo em 1955, Jorge de Sena interpretou a primeira metade do nosso século XX literário em função do eixo temático do adolescentismo, entendido como “inevitável entre homens que viram politicamente anuladas as suas virtualidades de realização viril” (Sena, 1988: 81). Claro que, nesta afirmação, Sena não está a atribuir à literatura uma mera função documental, no caso do contexto da ditadura. Em causa está, isso

sim, um entendimento da literatura no diálogo com a história e como construção antropológica, capaz de imaginar, questionar e re-inventar os humanos e o mundo onde vivem. Afinal de contas, ela é um discurso social a que afluem e de que dimanam os debates e as tensões ideológicas de cada *aqui-agora* da escrita e da leitura.

Dentro da vaga adolescentista –e Jorge de Sena não o esquece– destaca-se um número apreciável de narrativas de internato que, desde os finais do anos 30 até meados da década de 50, exploraram, em parte ou na totalidade da ficção, o tópico da aprendizagem juvenil masculina. Esta é posta à prova no espaço escolar concentracionário e potencia uma interpretação metafórica do Portugal repressivo daquele tempo e dos sinais de contestação subversiva<sup>6</sup>. Organizada dialecticamente entre as metáforas da “preensão” e da “recusa”, como lhes chamou Maria Alzira Seixo (1986: 82-92), estes romances dão relevo ao enclausuramento escolar e à luta, mais ou menos bem sucedida, do aluno interno contra a ordem castradora. A mobilidade do rapaz entre a casa familiar e o mundo social surge intermediada pela prova do internato, onde, em regra, ele ganha uma dimensão simbólica humanista, como agente de irreverência ou de expressão livre da consciência e, mesmo, da sexualidade<sup>7</sup>. Dada a sua potência metafórica, a personagem infantil ou jovem é investida por ideais de que a sociedade então se via privada. Ao insistir na valorização (progressivista) da aprendizagem, rumo à idade adulta, está-se, afinal de contas, a evitar uma imagem mais estática do protagonista que, em crescimento, não chegasse ao saldo da maturação. Como já fiz notar noutra lugar (Carmo, 1998: 44), o conservadorismo moral e a atrofia política do nosso país explicam, em grande medida, a necessidade prolongada dessas metáforas utópicas e compensadoras e o atraso na figuração autónoma da infância e da adolescência em relação ao adulto, com os valores do jogo, da violência, da incomunicação ou da morte.

Na medida em que combinam o tradicionalismo sequencial da narrativa e a confiança humanista, estes romances de internato constroem-

se na base do olhar retrospectivo que assume, não raro, a marca da ficção autobiográfica. Duas consequências decorrem deste facto. Por um lado, cabe ao narrador adulto a ordenação temporal e ideológica de uma vida, acompanhada até à beira da maturidade, sem deixar grande rasto, no acto enunciativo, da deriva, do esquecimento e da efabulação, inerentes à memória da vida passada. Por outro, modela-se o protagonista segundo figurinos de fabrico adulto: o sobrevivente meio pícaro, presente em *Uma Luz ao Longe* (1948), de Aquilino Ribeiro, ou, mais frequentemente, o herói irremediavelmente esmagado pela autoridade escolar. Encontramo-lo, por exemplo, na desolação do seminarista de *Manhã Submersa* (1954) que só escapa à escola-prisão pela mutilação física, perpetuando no narrador adulto a condição de refém do trauma. A este propósito, chamo a atenção para a metáfora-oxímoro daquele título de Vergílio Ferreira, cujo significado inegavelmente trágico antecipa uma disjunção espacial muito rígida, vivida pelo protagonista, entre o seminário, a paisagem exterior mais próxima e a aldeia natal: em síntese, entre a escola e a rua, para recuperar o binómio genérico de que parti no começo deste trabalho.

Sem grande dificuldade é notório que *Manhã Submersa* configura um universo ficcional oposto ao de “Infância estragada”, de José Gomes Ferreira. Se ambos os títulos dão nome disfórico à etapa escolar de um jovem, a verdade é que o segundo não se exime ao efeito auto-irónico do adjectivo “estragada” e à relativização das dores juvenis, logo conseguida pela criatividade genológica do subtítulo: “Memórias em forma de panfleto frustrado”. Acresce ainda um outro pormenor importante: *Manhã Submersa* induz a nossa interpretação na via da metáfora, enquanto “Infância estragada” segue uma lógica mais analítica, garantida pela comparação, com a qual se perspectiva historicamente o relato autobiográfico da experiência escolar. O lugar por excelência da aprendizagem é, neste caso, não tanto a escola, mas a rua, onde a história colectiva se inscreve em pleno<sup>8</sup>. O longo trecho que agora transcrevo comprova essa realidade, quando recompõe a rua republicana e a sua conhecida normalidade da agitação, provocada,

neste caso, pelos comícios, e também por um sem número de cortejos, greves, atentados, sabotagens, intencionas, revoluções que agitaram os dezasseis anos do regime, entre 1910 e 1926:

“Adorava aquela berraria de revolução débil como os rapazes de hoje se apaixonam pelo futebol. Sabia de cor os nomes dos tribunos. Conhecia-lhes o estilo, as imagens predilectas, os argumentos infalíveis e as apoteoses finais com girândolas de pombas e palavras a estoirarem fósforos de cor.

[...] E todos, em redor de mim, faziam o mesmo.

Aplaudiam e berravam e choravam e cantavam como se aquela chusma de homens de “pêra” romântica tivessem exactamente a mesma idade do que eu e usassem também, por dentro, calções até aos joelhos e colarinhos à bébé onde apetecesse escrever “vivas à República” com o sangue dum dedo picado.

[...] a recordação dos comícios, tão arreigados em mim, não me quis abandonar, nem à força de duches da razão. Persistiu. Resistiu. Insistiu. Continuou.

[...] é possível que todo aquele fogo humano e purificador fosse, afinal de contas, projectado pela minha alma de colarinhos à bébé.

E eu, infelizmente, já envelheci.

E o mundo, à minha roda, também envelheceu ao mesmo tempo que eu. (Mas não há meio de morrer, o estafermo!)” (Ferreira, 1990: 92-94).

A experiência inolvidável dos comícios dá azo à recordação saudosa de quem, no presente, se vê dolorosamente privado dessa manifestação pública de opinião livre. Claro que não faltam as expressões de atenuação irónica que tornam mais comedida a evocação: por exemplo, “berraria de revolução débil” (*idem*: 92) e, sobretudo, “apoteoses finais com girândolas de pombas e palavras a estoirarem fósforos de cor” (*idem*: 93). Nem por isso é menos comovido o retrato da moldura fraterna que congregava uma “chusma de homens de ‘pêra’ romântica” (*idem*: *ibidem*) e o próprio poeta-menino, num coro de apoio uníssono à República. Esta

evocação é, entretanto, modelada pela perspectivização histórica que faz o contraste com o mundo presente da escrita, onde impera o silêncio coercivo das ruas. A encerrar a citação, há um parênteses que desdobra graficamente a voz do *eu*; que lhe dá energia histriónica e excêntrica: nele deixa-se escapar o desejo amargo e ambíguo de ver acabado esse “estafermo” (*idem*: 94), que tanto pode ser o ambiente repressivo envolvente como o próprio ditador, no seu comando orgulhosamente só<sup>9</sup>.

A exuberância da rua é, pois, terreno fértil de sonho e de aprendizagem em liberdade para o *eu*-poeta, a ponto de aquela contaminar a escola. É o que sucede com a Festa da Árvore, uma manifestação de religiosidade cívica, de evidente ascendente revolucionário, que os republicanos portugueses promoveram desde os últimos anos da Monarquia e já proclamada a República, com especial empenho e fulgor, entre os anos de 1913 e 1916<sup>10</sup>. Em “Infância estragada”, é lembrada a festa de 12 de Março de 1911, em Lisboa, a primeira organizada com apoio inequívoco do novo regime político:

“E então o Sr. Professor, em voz rouca que não se harmonizava com o viço primaveril da manhã, pronunciou um pequeno discurso pagão. Referiu-se às plantas, aos frutos e aos ninhos. Recomendou-nos que não fizéssemos mal aos pássaros. Encheu-nos de flores de retórica. Repetiu o eterno hino à liberdade. E a suar, numa girândola final, rogou-nos que cantássemos, em coro, a ‘Sementeira’” (Ferreira, 1990: 99).

Voltamos a ter um retrato irónico do professor, revelador do desajuste entre a habitual atitude repressiva e o idealismo bucólico do discurso e da cerimónia, que pretendia estimular a individualidade infantil, em contacto íntimo com a natureza. Ficam, deste modo, expostos os limites da utopia educativa republicana, confrontada com a prática pedagógica do tempo. Em reforço desse contraste, chegamos à sexta e última sequência de “Infância estragada” e aí se conta como o jovem poeta “possuía na gaveta toda a Natureza metrificada e escrita

num caderno” (*idem*: 101), escolhendo para ele um “título de sabor botânico” (*idem: ibidem*), sem ao menos saber reconhecer a flor nele referida: *Lírios do Monte* (1918).

A ironia do relato não obsta, todavia, a que a Festa da Árvore seja uma memória grata da infância, determinante para as convicções democráticas do escritor, como o foram também as leituras de Victor Hugo ou, mais ainda, o exemplo do pai-herói, maçónico e protagonista de relevo na política republicana:

“Durante alguns minutos trabalhámos com fervor, num arder de olhos em festa –contentes por mexermos em terra, ébrios do cheiro das plantas e das raízes, sob o azul envolvente daquela manhã fecunda [...].

Senti ingenuamente, infantilmente –como todos os meninos sentiam em 1911–, que a minha liberdade ficava talvez unida para sempre àquele ser preso ao solo por raízes tão fracas e tenras. Senti...

Mas o Sr. Professor não me deixou sentir mais. Ordenou com segura que formássemos a dois e dois.

E daí a pouco tempo deslizávamos outra vez para a escola como um rebanho cívico que cumprira já o seu dever burocrático e diligente de cantar a “Sementeira” e de arremessar algumas pazadas de terra para uma cova” (*idem*: 99-100).

Mesmo se depreciada pelas expressões “rebanho cívico” (*idem*: 100) e “dever burocrático e diligente de cantar” (*idem: ibidem*), aos olhos emocionados do adulto, aquela é uma cerimónia matricial para o seu sentido de liberdade e para a sua assumida inscrição na história: “Senti ingenuamente, infantilmente –como todos os meninos sentiam em 1911 [...]” (*idem: ibidem*). Sempre com a ressalva brandamente crítica sobre o passado infantil, assume-se, sem dúvida, a rua como lugar-memória das vivências mais fundas do poeta a crescer: ela que, à distância da recordação, invade a escola e que, no presente doloroso de escrita, guia a escuta incansável dos homens e do seu devir histórico.

## Notas

- <sup>1</sup> Para pensar a historicidade do sistema de representações sociais que configura(ra)m a escola, na articulação com a rua, tenho em consideração, entre outras referências bibliográficas, Michel Bouillé: *L'École, Histoire d'une Utopie?* (1988) e a comunicação de Paulo Varela Gomes, apresentada no seminário "A Escola, os *Media* e a Rua", organizado pela Fenprof, Instituto Irene Lisboa e revista *Vida Mundial*, em 20 de Novembro de 1998.
- <sup>2</sup> Num elenco breve da temática escolar em José Gomes Ferreira, saliento, por ordem cronológica: na poesia, a série *Memória-I 1957-1958*, publicada em *Poesia-IV* (1973); e na prosa, "Infância estragada", de *O Mundo dos Outros* (1950); os capítulos I-IV de *A Memória das Palavras* (1965); "Episódio político da infância", de *O Irreal Quotidiano* (1971); algumas crónicas reunidas no capítulo "O passado, memórias da 1ª República", de *Revolução Necessária* (1975); "Autobiografia do coleccionador vista através de um espelho torto", de *Coleccionador de Absurdos* (1978); e *Calçada do Sol* (1983).
- <sup>3</sup> José Gomes Ferreira publica, ainda jovem, dois livros de poesia, *Lírios do Monte* (1918) e *Longe* (1921), identificáveis com a matriz neo-romântica que, então, dominava o panorama literário português. No entanto, só no final da década de 40, voltará a publicar em livro: *Poesia-I* (1948) e *Poesia-II* (1950). Este longo interregno garantir-lhe-á a absorção da arte modernista e a maturação no quadro histórico-literário da modernidade pós-Pessoa. É justamente nesta fase da sua produção que se integra a colectânea narrativa *O Mundo dos Outros* (1950).
- <sup>4</sup> A crónica "Brandura de costumes" não se fica pela denúncia dos consensos impostos hegemonicamente no dia-a-dia lisboeta; questiona a unicidade patriótica, forjada pela propaganda nacionalista do regime de Salazar, no sentido de anestesiar a colectividade e de a convencer da sua *brandura de costumes*: "Que significará, em verdade, esta locução? Dessoramento, fraqueza letal, debilidade, atonia, músculos de algodão em rama? Ou, antes, certo pendor para encolher os ombros diante da tirania e da injustiça, sem outra reacção às ofensas que o espumar de retaliações teóricas, sentindo na boca o espectro da baba longínqua da sagrada sanha de Nuno Álvares e outros defuntos retóricos da nossa gloriosa família comum?" (Ferreira, 1990: 196). Convém não esquecer o relevo histórico desta série cronística de José Gomes Ferreira, publicada na *Seara Nova*, revista cultural de orientação republicana, fundada em 1921, e que, em 1945, participa no ascenso oposicionista, estimulado pelas grandes esperanças do pós-guerra.
- <sup>5</sup> Importa, em todo o caso, não omitir as excepções a esta depreciação sistemática dos educadores. Apesar de não se compararem ao magistério mitificado do pai, Alexandre Ferreira, surge, em *A Memória das Palavras*, alguns exemplos positivos de professores, justamente aqueles que souberam reconhecer neste sujeito o escritor em potência. Primeiro, na escola primária, duas excepções à "coorte de inimigos que [o] perseguiram, odiosos" (Ferreira, 1979: 27): o Padre Fiadeiro e o Dr. João Soares, por sinal, um monárquico e o outro emérito republicano (*idem*: 28-29). No Liceu Gil Vicente, conhece uma plêiade de

professores, destacados intelectuais republicanos, como Câmara Reis e, sobretudo, Leonardo Coimbra, que lhe deu a ler a obra de Raúl Brandão, que o introduziu num certo convívio intelectual de Lisboa e lhe “incutiu a concepção da Poesia como voz do homem na Terra acossado pela Morte e pelas estrelas” (*idem*: 45).

<sup>6</sup> Salientam-se vários romances que elegeram o percurso de um jovem ou de um grupo de jovens colegiais, protagonizando as expectativas de mudança e de consciência individual, contra o esmagamento do internato, seja ele religioso, militar ou laico. São exemplo desse subgénero romanesco: Fernando Namora, *As Sete Partidas do Mundo* (1938); José Régio, *Uma Gota de Sangue* (1945); João Gaspar Simões, *Internato* (1946); Aquilino Ribeiro, *Uma Luz ao Longe* (1948); José Marmelo e Silva, *Adolescente* (1948; revisto dez anos depois, com o título *Adolescente Agrilhoado*); Vergílio Ferreira, *Manhã Submersa* (1954) e Alexandre Cabral, *Malta Brava* (1955). Por sinal, só os anos 50 potenciaram um crescendo de autoras e de temas da adolescência feminina, não necessariamente centrados no internato: lembro os romances de Celeste Andrade, Fernanda Botelho, Maria Judite de Carvalho e, claro, Irene Lisboa. Sobre a figuração da escola na literatura portuguesa, veja-se a antologia de poesia e narrativa, preparada por António Nóvoa e Jorge Ramos do Ó (1997).

<sup>7</sup> Em tempos de inibição violenta do debate político, transitaram para o campo cultural (nomeadamente para as revistas culturais) e para a comunicação literária, em particular, muitos dos conflitos ideológicos da sociedade portuguesa de então. Como domínio privilegiado de reflexão e refração sociais, o romance de internato constituiu uma das respostas contra-hegemónicas mais significativas à modelação salazarista da juventude e da escola, erigida sob as cinzas do projecto republicano. Considero-o, aliás, na confluência com outros discursos que, a seu modo, consolidaram a eficácia de um frentismo político-cultural antifascista, sobretudo a partir do pós-guerra: o ensaísmo pedagógico adverso ao edifício salazarista, da inculcação ideológica e da doutrinação moral dos jovens; a mobilização política da juventude, assumida pelo MUDJuvenil (1946), dez anos depois da organização da estrutura para-escolar oficial da Mocidade Portuguesa; ou o debate acerca da literatura para crianças e jovens, oscilando entre a concepção humanista exposta, em 1940, por Carvalho Lima, no periódico neo-realista *Sol Nascente*, e o modelo nacionalista e puritano, sintetizado numa nota de imprensa da Direcção dos Serviços de Censura, em 1950. Quanto à ordem salazarista da escola, destaco os estudos de António Nóvoa (1997) e Manuel Loff (1998).

<sup>8</sup> A relevância da rua para a aprendizagem juvenil, já verificada em *A Memória das Palavras*, é nítida no título da última obra publicada em vida por José Gomes Ferreira: *Calçada do Sol. Diário Desgrenhado de um Homem Qualquer Nascido no Início do Século XX* (1983). Com nome inventado numa Lisboa rememorada, a Calçada do Sol funciona como lugar, solar e mítico, de formação do *eu*-escritor que assume a historicidade de ser testemunha e representante do seu século.

<sup>9</sup> Em *Revolução Necessária* (1975), colectânea de crónicas publicadas na imprensa, em pleno período revolucionário, José Gomes Ferreira define a sua natureza de “escritor político” (Ferreira, 1975: 141), na medida em que vive e compreende a urgência e a exaltação do

momento, “com o destino de se recordar e fazer comparações entre o que vi[u] e não vi[u]” (*idem: ibidem*): ou seja, em função da lembrança pessoal de todo o século XX. Por isso, a sua escrita denuncia um cariz meditativo de *intervenção sonâmbula*: para o cronista, evocar as vivências da ditadura significa combater os “miasmas do sepulcro da Anti-República salazarista” (*idem: 122*) e admirar as ruas cheias de gente, em 1974, traz-lhe à memória os comícios republicanos dos anos 10 e a “atmosfera dos combatentes pela liberdade nas barricadas românticas dos nossos pais pequeno-burgueses” (*idem: 133*).

- <sup>10</sup> Integrando a cultura escolar e social republicana, a Festa da Árvore foi uma iniciativa, de simbologia sincrética, que implicava as ideias de congregação, formação e promessa sociais. Integrou o projecto cívico republicano, na medida em que tentou consolidar, no seio da escola, o sentido de comunidade e de memória colectivas, por meio do contacto com a natureza e da promoção do hino e da bandeira republicanas ou da figura de Camões. José Gomes Ferreira deixou testemunho impressionante desse ambiente nas crónicas “A bandeira” e “Camões, grande Camões”, em *Revolução Necessária* (Ferreira, 1975: 129-132 e 139-141). Sobre a Festa da Árvore e a formação cívica dos cidadãos na escola primária da Primeira República, leia-se Joaquim Pintassilgo, 1998.

## Referencias bibliográficas

- BOUILLÉ, Michel (1988): *L'École, Histoire d'une Utopie. XVIIe.-Début XXe. Siècle*. Paris, Rivages.
- CARMO, Carina Infante do (1998): *Adolescer em Clausura. Olhares de Aquilino, Régio e Vergílio Ferreira sobre o Romance de Internato*. Faro/Visu, Universidade do Algarve/Centro de Estudos Aquilino Ribeiro.
- CARVALHO, Lima (1940): "Para uma literatura infantil real e humana", *Sol Nascente*, Porto, n.º. 45, 15 abril: 15.
- Direcção dos Serviços de Censura à Imprensa: "Literatura infantil: As publicações destinadas a leitores jovens obedecerão de futuro a novas normas que visam a dar-lhes função educativa", *Diário de Notícias*, Lisboa, 13 Setembro: 1 e 4.
- FERREIRA, José Gomes (1975): *Revolução Necessária*. Lisboa, Diabril.
- — — (1979) [1965]: *A Memória das Palavras-I ou o Gosto de Falar de Mim*, 4ª. ed. Lisboa, Moraes.
- — — (1990) [1950]: "Infância estragada", in *O Mundo dos Outros. Histórias e Vagabundagens*, 8ª. ed. Lisboa, Dom Quixote: 85-103.
- FRIAS, Joana Matos (2002): "José Gomes Ferreira, caçador de imagens", in *Viagem do Século XX em José Gomes Ferreira*, org. Isabel Pires de Lima, Rosa Maria Martelo e Pedro Eiras. Porto, Campo das Letras: 115-131.
- GOMES, Paulo Varela (1998): Comunicação apresentada ao Seminário "A Escola, os Media e a Rua" (trabalho não publicado; versão policopiada), org. Fenprof/ *Vida Mundial*/ Instituto Irene Lisboa. Lisboa, Auditório do Montepio Geral, 20 Novembro, 17 pp.
- LOFF, Manuel (1998): "As grandes directrizes da 'Nova Ordem' educacional salazarista e franquista nas décadas de 1930 e 1940", in MAGALHÃES, Justino (org.): *Fazer e Ensinar História da Educação*. Braga, Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia/Centro de Estudos em Educação e Psicologia: 311-331.
- NÓVOA, António (1997): "A 'Educação Nacional' (1930-1974): Análise histórica e historiográfica", in ESCOLANO, Agustín e FERNANDES, Rogério (eds.): *Los Caminos Hacia la Modernidad Educativa en España y Portugal (1800-1975)*. Zamora, Sociedad Española de Historia de la Educación/Sociedade Portuguesa de Ciência de Educação-Secção de História da Educação/Fundación Rei Afonso Henriques: 175-203.
- NÓVOA, António e Ó, Jorge Ramos do (org.) (1997): *A Escola na Literatura. 40 Textos de Autores Portugueses*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Serviço de Educação.
- PINTASSILGO, Joaquim (1998): *República e Formação de Cidadãos. A Educação Cívica nas Escolas Primárias da Primeira República Portuguesa*. Lisboa, Colibri.
- SEIXO, Maria Alzira (1986) [1983]: "As metáforas da preensão e da recusa —a adolescência na ficção: *Jean-Christophe, Casa na Duma e Manhã Submersa*", in *A Palavra do Romance. Ensaios de Genologia e Análise*. Lisboa, Horizonte: 82-92.
- SENA, Jorge de (1988) [1955]: "Tentativa de um panorama coordenado da literatura portuguesa de 1901 a 1950", in *Estudos de Literatura Portuguesa-II*. Lisboa, Edições 70: 59-86.



**VIAJAR, CONTAR, APRENDER:  
LOS RELATOS DE VIAJES COMO FUENTES LITERARIAS  
PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN**

María José Rebollo Espinosa  
*Universidad de Sevilla*

“Un viaje es como una gran biblioteca puesta en fila,  
con los libros abiertos en lo más interesante,  
que vamos leyendo al pasar”<sup>1</sup>.

(Carmen de BURGOS, *Colombine*)

La propuesta que presento a continuación es el resultado de una de mis líneas de investigación y de docencia más recientes. Se trata de la posibilidad de utilizar un tipo concreto de literatura, los *relatos de viajes*, como instrumento metodológico al servicio de la Historia de la Educación, lo que, en el fondo, consiste en hacer una “lectura pedagógica” de estas obras literarias, es decir, de rastrear en ellas todas aquellos trazos que puedan ayudarnos a completar la imagen educativa de una época histórica, o, dicho de otro modo se trata de buscar la educación en la literatura.

Conviene aclarar, en primer lugar, cuál es el concepto de *viaje* que manejo; de la misma manera, sería necesario a continuación precisar qué se entiende por *relato de viaje*; para terminar, en tercer término, aventurando qué posibilidades tienen éstos como instrumento metodológico en nuestra área de conocimiento. Las respuestas a estos tres interrogantes proporcionan la estructura argumental de este capítulo.

## Viajar

El concepto de *viaje* no es tan simple como parece. Afortunadamente, como sucede con muchas de las palabras del castellano, es de una gran riqueza semántica. Cotejar algunas de las definiciones que aparecen en el Diccionario de la R.A.L.E., el Espasa y el Diccionario del español actual, nos dará una idea inicial de la diversidad de sentidos que posee este término, antes de que lo maticemos desde la perspectiva que nos interesa. La primera de las definiciones, es esa precisión morfolingüística que inaugura casi todas las entradas y siempre me ha parecido que no añade prácticamente nada: “Acción y efecto de viajar”. Las dos que enuncio a continuación son las que más directamente nos llevarán enseguida a nuestra temática:

- \* “Traslado que se hace de una parte a otra por aire, mar o tierra o ida a cualquier parte” (curioso, no menciona la vuelta).
- \* “Relación, libro o memoria donde se relata lo que ha visto u observado el viajero” (es a lo que aquí llamaremos relato de viaje).

De las demás definiciones, he escogido algunas bastante llamativas:

- \* “Camino por donde se hace el traslado”. Metonímicamente, la vía por la que transcurre el viaje lo es asimismo.
- \* “Carga o peso que se lleva de un lugar a otro de una vez”. Por analogía, lo usamos también, coloquialmente, para indicar que algo es muy grande o viene en mucha cantidad (“Los Reyes me han traído un viaje de regalos”). Quizá este uso quepa en el de “Multitud de cosas de un mismo grupo”.
- \* “Estado resultante de haberse administrado una droga alucinógena”.
- \* “Corte sesgado que se da a algo, como a las piezas de madera, a los paños de una vela, etc.”

- \* “Ataque inesperado y violento, sea físico o verbal”. Sinónimo, por ejemplo de empujón.
- \* “Acometida inesperada, por lo común a traición, con arma blanca y corta”.
- \* “Acometida rápida del toro levantando la cabeza”.
- \* Y el “último viaje”, como sinónimo de muerte.

Partiendo de esta base filológica formal, continuemos ahora perfilando las notas definitivas del viaje.

“Viajar es imprescindible y la sed de viaje, un síntoma neto de inteligencia”, decía E. Jardiel Poncela, en *Angelina o el honor de un brigadier*. El viaje en el ser humano es una especie de inclinación natural, tan sólo limitada por las circunstancias (comodidad, economía, tiempo, etc.) La especie humana nació nómada. Cuentan que, cuando nuestros antepasados prehistóricos se establecieron y fijaron sus residencias al inventar la agricultura, comenzamos a civilizarnos, pero, el “gusanillo viajero” ha permanecido en nuestras conciencias, instaurado casi como una necesidad vital –más activa en una personas que en otras–, una necesidad que aflora con mayor fuerza a nivel individual y social en algunos momentos de la vida o de la Historia, y que nos sentimos impelidos a satisfacer, aunque muchas veces las circunstancias nos lo impidan y tengamos que contentarnos con que viaje nuestra imaginación, porque –como escribía Alonso de Ercilla en su *Araucana*– “una de las cosas en las que se ve la grandeza del ánimo del hombre, y la parte inmortal adonde aspira, es el no hallarse contento, ni satisfecho en un lugar, procurando hartar su deseo, inclinado a diversidad de cosas, rodeando el mundo, y tratando diferentes lugares para hurtar el cuerpo a los fastidios de la vida”.

En ocasiones, el viaje funciona más bien como un mecanismo de defensa, de escape, una vía de huida –física o espiritual– más o menos obligada por otras personas (por ejemplo, el exilio, o los que Emilia Pardo Bazán denomina “penales” o “de fatalidad”<sup>2</sup>) o por una misma:

“Tú emprendes viaje hacia adelante, hacia / el tiempo bien llamado porvenir, / porque ninguna tierra / posees, / porque ninguna patria / es ni será jamás la tuya, / porque en ningún país / puede arraigar tu corazón deshabitado”, reza un poema de A. González en *Sin esperanza, con convencimiento*.

Otras veces, se viaja en el sentido quizá más superficial, ejercitando casi exclusivamente la acción de trasladarse, siguiendo a menudo la moda, por imitación. Es lo que denominamos más estrictamente turismo, una visita a otros países diferentes del nuestro, medida, pactada con tour operadores, y encorsetada hasta el punto de impedir un aprendizaje real, una interpretación personal de los espacios visitados. F. Teixidor concluye a este respecto que quienes se limitan a este aspecto del viaje “regresan a su país de origen como el que ha ido a una fiesta cualquiera; y no relatan nada nuevo, no nos comunican su interpretación personal de los lugares visitados, la emoción que pudo suscitar en ellos la verdadera contemplación de lo que les brindó cada ciudad, cada paisaje”<sup>3</sup>.

El verdadero viaje es también un instrumento de experimentación y de búsqueda de la diversidad, de ampliación de horizontes, “enriquece el espíritu, amplía los conocimientos y cura los prejuicios”<sup>4</sup>. Es algo que, efectivamente, renueva a la persona, algo que contribuye a fortalecer su salud mental —e incluso física, recordemos los viajes terapéuticos, los balnearios, las montañas, los cambios de aires recetados por la medicina—. Según J. Plá, en su *Humor honesto y vago*, “viajar produce el mismo efecto que a un enfermo cambiar de posición”. Porque, es evidente que viajar significa algo más que la mera traslación en el espacio, el viaje significa “la tensión de búsqueda y de cambio que determina el movimiento y la experiencia que se deriva del mismo. En consecuencia, estudiar, investigar, buscar, vivir intensamente lo nuevo y profundo son modalidades de viajar o, si se quiere, equivalentes espirituales y simbólicos del viaje”<sup>5</sup>. Emilia Pardo Bazán, con la agudeza que la

caracteriza, matiza que, con una mayor exactitud psicológica, deberíamos por consiguiente decir más bien “viajarse” (*Por la Europa Católica*), por la huella formativa tan profunda que el viaje imprime en quien lo realiza.

## Contar

La plasmación por escrito de lo visto y sentido en el viaje –publicado o no– constituye el relato de viaje. Parece que –coincido con Álvarez Cuartero– “el viaje carece de sentido si no se puede contar, silenciar los viajes por cercanos o lejanos que sean, por cortos o largos en el tiempo, sería como no haberlos vivido [ahora el sustituto son las fotos], sean experiencias aburridas o emocionantes siempre son exteriorizadas, verbalizadas en un intento de hacerlas perdurar en el tiempo”. La necesidad de esa constancia escrita de los viajes –necesidad para quien viaja y para otras personas que, leyéndolos pueden, en cierta medida, viajar también– queda claramente explicada por Lily Litvak en su *Ajedrez de estrellas*: “La persistencia de las crónicas de viajes está implícita en las leyes del género. Todo viaje nace de un deseo, el conocer un país antes de que sus rasgos más originales se borren, y también el de conocerlo por experiencia propia. Pero a ese deseo se unen otros. Saber cómo otros lo conocieron, cómo hicieron por conocerlo, con cuáles obstáculos se tropezaron y cómo los pudieron sobrepasar. Las crónicas de viajes nos presentan la mejor imagen que podemos tener de nosotros mismos, de nuestra libertad y capacidad de aventura. Describen el encuentro de un país y un hombre, no existen sino en esa confluencia. Su estructura, tan vieja como la literatura misma, tan joven como la esperanza humana, permite siempre la decoración nueva de una región más que se revela, la descripción de otras sociedades, otras generaciones, otras formas de vida. Sirven para dramatizar nuestra existencia, permitiéndonos el

descubrimiento del mundo, de los dramas naturales, de tierras y gentes y a través del protagonismo, nos hacen sentir las pasiones más elementales del hombre: el valor o el miedo, la voluntad, la persistencia, el instinto”<sup>6</sup>.

Todo este conjunto de potencialidades hizo que, en determinados momentos de la historia –y creo que de nuevo nos encontramos en uno de ellos–, los libros de viaje y todos aquellos otros que los complementan (guías, mapas, etc.), se hayan convertido en un boom editorial. Fueron consumidos con avidez, por ejemplo, por la sociedad dieciochesca, editados bajo un heterogéneo rosario de títulos: itinerarios geográficos, históricos y críticos, relaciones políticas, descripciones o diarios de viaje, noticias, breves, observaciones, impresiones, compendios, exámenes, estados, lecciones, peregrinaciones, colecciones, cartas, etc. Una de las vías de publicación más frecuente y exitosa para este tipo de literatura fue la prensa. Las impresiones de viaje constituyen, en el siglo XVIII y XIX sobre todo, secciones independientes en los periódicos del momento (por ejemplo, en el *Semanario Pintoresco Español*, *Álbum Pintoresco Universal*, *El Museo de las Familias*, *El Museo Universal...*), porque al público le interesa conocer las costumbres de los países extranjeros, aunque sea sólo a través de una ventana de papel.

Aunque cada cual tenga su estilo al contar el viaje, algunos especialistas han detectado ciertos rasgos psicológicos comunes a los autores de estos relatos, rasgos que determinan en parte su percepción del mundo. En este sentido, L. Litvak apunta, entre otras cosas, que coinciden en su individualismo, muchos tienen deseos de romper con los confines limitados de su entorno, están en camino hacia algún lugar y a la vez huyen de otro y facilitan al público lector una aproximación visual a la información recién aprendida.

Los relatos de viajes son el fruto de un cruce de caminos entre distintos géneros literarios: costumbrismo, aventuras, utopía, sátira, etc. Para algunos puristas, no constituyen en realidad ningún género,

sino que pertenecen a la subliteratura y el valor de sus textos radica precisamente en lo que a nosotros nos interesa ahora, en sus aspectos documentales. Para otros estudiosos, que le niegan igualmente la categoría de género aparte, el razonamiento reposa en el hecho de la omnipresencia del viaje a lo largo de toda la historia de la literatura –desde la *Odisea* a las aventuras galácticas–, como motivo o símbolo identificable con la vida misma. De todas maneras, cada vez hay más especialistas que convienen en hablar de un género con perfiles propios, que resulta “de una constitución bifronte que articula de forma inescindible lo documental con lo literario”<sup>7</sup>. Esta mezcla los convierte –como concluye Nieves Paradela– en una especie de “archigénero, variado y plural que, en la misma medida en que se hurta a un encasillamiento estricto se abre a la curiosidad e interés de todo tipo de lectores y estudiosos”<sup>8</sup>. La propia tipología de los relatos es asimismo vastísima, lo cual dificulta considerablemente cualquier intento de clasificación, dada la diversidad de sus objetivos (sobre los que antes hablé), estilos (guías, cartas, diarios, crónicas periodísticas, diálogos, biografías, autobiografías, prosa lírica, etc.) y temas centrales (la descripción geográfica, la admiración por el arte, los sentimientos experimentados a nivel interior, o la educación misma, como veremos).

Son antiquísimos, han existido desde los comienzos de la literatura. El *Éxodo* relata la historia bíblica del viaje de Moisés con los hebreos guiado por Dios. Egipcios y fenicios fueron grandes navegantes. Los antiguos griegos (Escílax de Carandía, Hecateo de Mileto, Polemón, Skymnos de Chío, Pausanias) cultivaron la llamada “literatura de periplos” (*peripleo* = navegar en derredor) describiendo desde sus naves los lugares costeros que avistaban y también nos legaron la *periegesis*, un conjunto de manuales, descripciones geográfica, viajes, itinerarios y guías elaboradas con el objeto de informar al lector de la topografía, productos o curiosidades de los países visitados. Igualmente son viajes, aunque poéticos, los que cuenta Homero en la *Odisea*, o Jenofonte en la *Anábasis*. A Herodoto,

el “padre de la Historia”, se le ha considerado asimismo el “primer viajero”, precisamente por su método a la hora de reunir los datos para contarlos. Tucídides (que durante la *Guerra del Peloponeso* visitó por más de veinte años los sitios de las batallas famosas, anotando sus observaciones y asegurando que sólo describía lo que él mismo había visto o aprendido de otros por consulta cuidadosa), Polibio (importante diplomático que viajó por el Mediterráneo coleccionando datos) o Estrabón (redescubierto en el Renacimiento, visitó más lugares de Asia, África y la Europa mediterránea que ningún otro escritor de su tiempo) fueron asimismo ilustres relatores helenos de viajes. Los romanos, en cambio, parecen ser menos dados al género, aunque habría que destacar que el *De bello Gallico* de César es, además de la historia de sus campañas militares, una crónica de sus viajes.

El período medieval, como en otras tantas cuestiones, transcurrió lleno de contrastes en lo referente a los relatos de viajes. Desde los primeros siglos de la Edad Media, las literaturas árabe y judaica sobresalen por este tipo de obras: Ibn Batuta, Solimán, Idrisi, Benjamín de Tudela, mientras que de los viajeros occidentales sólo se conservan unas pocas y bastante deficientes. Pero, ya en la segunda mitad de este período, sacudido por las Cruzadas, también en la órbita cristiana se suceden los relatos sobre peregrinaciones a Tierra Santa (Bouchard, Félix Fabri, Villehardouin). Y hacia finales de esta época, aumentó considerablemente la producción, gracias en especial al espíritu comercial de los venecianos, todos tenemos noticias de Marco Polo, tras cuyas huellas se aventuraron rápidamente otros como el fraile dominico Jordanus, que viajó a la India en 1329, o el monje Clavijo que, en 1403, fue enviado de España en la Corte del Gran Tamerlán.

El nuevo espíritu que se inaugura en el siglo XV tiene enseguida como efecto una explosión exploradora. La búsqueda de un camino directo hacia las Indias, la invención de la brújula y de la imprenta, la difusión de la *Geografía* de Ptolomeo y las incursiones por el Océano Atlántico que culminan con el descubrimiento de América, dan lugar a

una coyuntura especialísima para el tema que tratamos. Con el XVI sigue subiendo la importancia de la crónica marina, la del portugués D. Alfonso de Alburquerque, el inglés sir Francis Drake, o los españoles Alfonso Enrique de Guzmán, Francisco Álvarez, Hernán Cortés, Coronado, Fernández de Oviedo o Bernal Díaz del Castillo, por citar algunos.

A partir de 1600, los motivos de los viajes se diversifican más aún. Hay apasionantes crónicas de mercaderes (Laval, Tavernier, Chardin); ingleses, holandeses, portugueses y españoles buscan El Dorado, las fuentes del Nilo o el paso del Noroeste, circunnavegan la Tierra, son exploradores. También continuó habiendo viajes guerreros, diplomáticos y aventureros. Desde fines de este siglo esta literatura comienza a ser muy apreciada, sobre todo en círculos cortesanos. Entonces se leía primordialmente por puro entretenimiento, el interés casi no pasaba del ámbito de las rarezas foráneas y la existencia de otras culturas no era percibida como un desafío.

Pero esta actitud cambió a principios del siglo XVIII, cuando el orden y la estabilidad del ideal clásico absolutista de la sociedad se pusieron en duda. Según Paul Hazard, ello se debió, en cierta medida, justamente a un nuevo acceso a la literatura de viajes. Quien leía uno de estos relatos identificaba las noticias de países remotos con lo desconocido, despuntando en su mente la idea de que su propio modo de vivir no tenía por qué ser el único justificable. Y los ilustrados tuvieron muchísimo para escoger, puesto que en este siglo los viajes se incrementan en los estados europeos como síntoma manifiesto de civilización. Kant –nada viajero a nivel personal–, en su *Antropología*, reconoce a los relatos de viajes una virtualidad transformadora casi tan fecunda como la que puedan llevar consigo los viajes reales. Diderot, en *Jacques le fatalista* comenta la picaresca que rodea aún, aunque mejorando, a las condiciones de los viajes, postas, albergues y caminos. Igualmente observamos ya en el XVIII algunos nuevos elementos de planificación y por lo tanto de análisis a posteriori, en especial, la voluntad de controlar los flujos de población, de seleccionar y

comprender aquellos movimientos que pueden comprometer el orden establecido: emigrantes hambrientos en busca de trabajo, forasteros por su nación o religión que pueden desestabilizar los frágiles equilibrios diplomáticos (protestantes acogidos en tierras alemanas, refugiados políticos, partidarios de los Estuardos llegados a Francia o Italia, etc.).

De todas formas, el viaje y su publicación por escrito conoció su apogeo en el XIX, a tenor de la concatenación de una serie de factores de índole económica, política y cultural: por un lado, el desarrollo comercial y la gran expansión colonial de Europa, por otro, la curiosidad científica y la afición al descubrimiento y a la investigación –Humboldt, Darwin, Livingstone, Champolion, Rémusat, son algunos de los adalides más famosos de esta tendencia–. Se retomaron los viajes religiosos, a Tierra Santa, o a Benarés o a Ceilán. El viaje exótico marcó también profundamente la sensibilidad de la sociedad decimonónica, como protesta y evasión a mundos distintos. Pero además, es en este momento cuando nace –y no ha cesado todavía de crecer– el turismo masivo, los viajes empiezan a ser organizados por especialistas, con rutas y tiempos señalados por las novedosas agencias de viajes (Thomas Cook), a esto contribuyen, evidentemente, un par de invenciones: el ferrocarril y la máquina de vapor, puesto que los viajes se facilitan, su costo se reduce, los equipajes se manejan con menos riesgos, las tarifas se estandarizan, se construyen hoteles, se montan empresas de coches y nuevas agencias marítimas.

Dejemos aquí la historia y centrémonos en el tercer término que titula este capítulo:

## **Aprender**

Con independencia de que se consideren o no como género literario específico –eso es en el fondo asunto de lingüistas– se clasifiquen como se clasifiquen, y se escriban cuando se escriban, lo cierto es que –quiero insistir en ello puesto que se trata del núcleo de esta propuesta–, los

relatos de viajes son un instrumento riquísimo para la enseñanza y para la investigación histórico-educativa, ya que los viajes en sí mantienen estrechas relaciones con la educación. Veámoslas más directamente. Los viajes enseñan:

- \* A quienes viajan, que serán sus beneficiarios a corto plazo. El ingrediente formativo se entremezcla desde un principio. Así lo recuerda el padre Coloma, autor del *Eusebio*: “No de otro modo reconocía Sócrates la utilidad en el viajar, cuando preguntado sobre el talento y las luces del joven Nicandro, respondió que daría razón de él después que hubiese viajado. Pues los que se proponen correr tierras por sola curiosidad, sin hacer o sin saber hacer estudio del mundo, y sin mirar a su aprovechamiento, éstos vagarán como romeros y volverán a su patria con los mismos ojos con que salieron [...] a éstos les estuviera mejor no haber salido de su hogar. Mas antes que quedar en él sepultados como topos, ciegos de mil preocupaciones nacionales, ¿qué luces, qué conocimientos y provecho no sacarían los grandes y los ricos de sus viajes, tomados como por término de sus estudios para perfeccionar su educación?”.

En “el siglo educador” por excelencia, el XVIII, el viaje aumenta significativamente sus cualidades didácticas y formativas. El afán de saber que mueve a Europa encuentra su mejor respuesta en la empresa viajera. A través del viaje, los ilustrados ponen en contacto la Razón con la realidad misma, viajar aumenta la sensación de libertad, abre la mente y el corazón, hace al individuo más permeable a lo que los ambientes ajenos en que se sumerge puedan enseñarle o sugerirle. Descartes, Bacon, Locke o Rousseau recomiendan encarecidamente los viajes formativos como materias prácticas para completar el currículo de los jóvenes nobles, haciendo para ello un sinfín de

recomendaciones estrictas (edad<sup>9</sup>, itinerario ineludible<sup>10</sup>, tutor<sup>11</sup>, equipajes, contactos, actividades, etc.). Goethe, en su *Viaje a Italia*, reflexiona sobre esta virtualidad transformadora de los viajes concluyendo: “He visto mucho y he pensado más; el mundo se va ensanchando, y cuanto sé hace mucho tiempo, solamente ahora es cuando me lo apropio [...] En verdad, mejor sería no volver a mi patria si no he de ser un hombre nuevo”. Y los gobiernos auspician asimismo, conscientes de sus beneficios, la concesión de pensiones para que los estudiantes continúen su formación en el extranjero desde bien temprano: en España Felipe V lo impulsa en un Real Edicto de 4/7/1718, considerado el punto de partida de un movimiento de becarios al extranjero para adquirir el complemento de la instrucción; el Informe Quintana también lo incluye como propuesta y el sistema cobra su máximo empuje con la Junta de Ampliación de Estudios.

- \* Los viajes enseñan también, a medio plazo, a los políticos responsables de la instrucción pública que, en numerosas ocasiones, financiaron el viaje de personas expertas en educación a países extranjeros con objeto de obtener información comparativa que sirva de base a reformas educativas. Esta perspectiva marcadamente pedagógica se hace de forma cada vez más sistemática a partir de fines del XVIII y viajeros decimonónicos como Cousin, Kay, Sarmiento o Sadler entre otros, serán considerados con posterioridad precursores de la Educación Comparada.
- \* A medio o largo plazo igualmente, los relatos de viajes enseñan a quienes los leen, tanto a nivel informal, si se trata de un público general que disfruta y aprende de los espacios descubiertos por otros, como a nivel más formal o escolar, cuando éstos se transforman en libros de lectura, o cuando los libros de lectura

adoptan el estilo de los relatos de viajes, o cuando se utilizan como recurso didáctico en asignaturas concretas, como sería el caso de la Historia o de la Historia de la Educación. Quienes los escriben, más o menos conscientemente, ya lo hacen con un afán genealógico, para establecer una cadena de aprendizajes: “Reconocer los méritos de quien nos precedió –declara Goethe– me parece un acto de lealtad. ¿No soy yo también un predecesor de otros que vivirán y viajarán después de mí?”<sup>12</sup>.

\* Y enseñan, a más largo plazo aún, dejando más tiempo y kilómetros quizá de por medio, a los investigadores en Geografía, Sociología, Antropología, pero especialmente en Historia y también en Historia de la Educación. Afirmaba Marañón: “Los testimonios de los viajeros coinciden con los de los historiadores. Gusto yo mucho de aquéllos, de los viajeros, porque el que viene a recorrer un país escribe, por lo común lo que cuentan los ojos y los oídos con la fidelidad esquemática y dinámica de las fotografías instantáneas. Es cierto que el viajero es, a veces, apasionado en sentido hiperbólico o depresivo [...] Pero detrás de los colores arbitrarios es fácil, casi siempre, descubrir una verdad muy ingenua y sin protocolos; y si algún día tuviera tiempo para ello, escribiría un ensayo acerca de la Historia vista por los viajeros”.

Este elemento subjetivo, este peso ideológico que tñe la aparente objetividad documental de los relatos debe ser tenido en cuenta para utilizarlos como fuentes didácticas y de investigación, porque, los mismos matices que los hacen atractivos para la lectura y la imaginación, dificultan la interpretación de los datos que contienen. La de viajes –explica Nieves Paradela– es una literatura de diálogo, con efecto boomerang, porque recrea una tensión entre el Aquí y el Allí, y “esa tensión entre lo propio y lo ajeno, entre lo que sé de mí y lo que busco en el otro, entre lo que deseo conocer y lo que conozco finalmente, da como

resultado, no ya una simple descripción, sino toda una visión compleja que no podrá ser en ningún caso neutra o inocente”<sup>13</sup>.

Es esa complejidad, insisto, lo que enriquece el relato y, paralelamente, ese elemento cuya presencia no podemos obviar, porque esta fuente literaria se convierte en una suerte de confesión por parte de quien lo escribe. Como tan gráficamente lo expresa Elena Echeverría, “hay algunos viajeros que llevan consigo sus prejuicios, sus gafas deformadoras y su estómago. Aprecian lo que esperan encontrar y condenan lo que no comprenden. Raramente consienten en revisar los valores nuevos con los que tropiezan”<sup>14</sup>.

Salvada con la crítica pertinente la subjetividad de los relatos, éstos pueden servir pues –tal como he comprobado– de excelentes instrumentos didácticos y metodológicos en nuestro ámbito disciplinar, ayudando a cubrir objetivos cognitivos, procedimentales y actitudinales, puesto que permiten:

- \* Captar la sistematicidad de los fenómenos histórico-educativos, al obligar a entresacar de la crónica viajera los datos relativos a la educación, sabiendo que su interpretación y comprensión sólo será posible si se leen en conexión e interdependencia con los demás factores descritos (espacios, momentos, condiciones sociales, economía, política, etc.).
- \* Conocer el valor formativo y reformador que, en cada tiempo y lugar, tuvieron los viajes como mecanismos para el cambio individual (complementos habituales de la educación de las élites) y colectivo (recogida de información para la puesta en marcha de reformas en los sistemas educativos).
- \* Transportar empáticamente al alumnado al ambiente cultural del siglo que se esté estudiando, ejercitando la imaginación histórica al mirar a través de los ojos del viajero o viajera.

- \* Hacerles compartir con aquellos protagonistas de los viajes la idea y la constatación de que éstos contribuyen a contrarrestar concepciones egocéntricas o etnocéntricas y a fomentar, a cambio, un sano perspectivismo cultural alimentado con valores como la tolerancia o la disposición al diálogo y con el aprendizaje gracias a “lo otro”.
- \* Incentivar al alumnado para que emprenda estudios sobre este tema o para que empleen esta fuente, aumentando sus niveles de atención y compromiso con la materia al refrescar los contenidos de enseñanza tradicionales.

Estos son los objetivos que me he planteado personalmente al probar la metodología que presento. La propuesta inicial la hice, sobre todo a nivel teórico, en la lección magistral que formó parte de mi ejercicio de oposición a titularidad. Más tarde, la he puesto en práctica en mis clases de Historia de la Educación en Europa, de primer curso, a escala muy reducida, intercalando relatos de viajes como ejemplos ilustrativos, usándolos como textos para comentarios y dando al alumnado la posibilidad de realizar trabajos complementarios para la asignatura, consistentes en la lectura pedagógica de algún relato puntual. Y finalmente, ésta ha sido la temática central de un curso de doctorado que he impartido durante dos años, espacio académico que me ha dado ocasión para desarrollar la propuesta por extenso, habiendo obtenido unos resultados más que satisfactorios y consciente además de que se trata de una dinámica viva y en absoluto agotada.

La lección a la que acabo de hacer referencia la titulé “Los viajes, instrumentos de difusión de las Luces”<sup>15</sup>, y su argumento se centraba en el poder formativo, reformador y pergeñador de una determinada imagen e idea de Europa contenido en los viajes ilustrados. El siglo XVIII fue especialmente viajero y, en él, el viaje y su relato adquirieron tonos claramente didácticos, como correspondía al siglo

del optimismo pedagógico. Se publican muchos, se leen mucho, se incluyen en cualquier biblioteca culta que se precie, se incentivan desde instituciones científicas e incluso se sistematizan prediseñando itinerarios –le Grand Tour incluía fundamentalmente, recordemos, Francia, Inglaterra, los Países Bajos, Prusia e Italia– o elaborando detallados cuestionarios para la recogida de información, de manera que los relatos sean, de nuevo siguiendo el espíritu del Siglo, lo más útiles posibles.

Elegí una muestra de doce relatos de autores que transitaron por la Europa dieciochesca (Voltaire, Ignacio de Luzán, Moratín, Mesonero Romanos, Víctor Hugo, entre otros<sup>16</sup>) y de su mano llevé a cabo un viaje virtual en el que fui anotando toda referencia a la educación, filtrando los contenidos como si llevase puestas una especie de gafas pedagógicas. A través de sus noticias supe del estado de las principales instituciones educativas en los distintos niveles, de las ceremonias académicas, de los planes de estudios, de los exámenes, de la educación femenina, de la Beneficencia o de la vida estudiantil, y pude extraer una serie de conclusiones que me ayudaron a trazar las líneas maestras de la educación ilustrada, completando o contrastando con los manuales al uso<sup>17</sup>.

En el curso de doctorado, una primera actividad de sensibilización consistió en que los y las asistentes escribieran su propio relato de viaje, algunos de los cuáles sobresalieron por su interés y calidad literaria. A continuación, el alumnado analizó individualmente diferentes relatos, escogidos de entre la bibliografía recomendada y en función de sus preferencias personales: Emilia Pardo Bazán, Teófilo Gautier, W. von Humboldt, Jacob, Víctor Hugo, o Mme. Brickmann, fueron algunos de los escogidos. El análisis se hizo partiendo de un esquema básico de trabajo que suponía simplemente tres partes:

1. La presentación del autor o autora y del contexto del relato de viaje seleccionado.

2. La exposición de los contenidos educativos encontrados, siguiendo el itinerario del viaje.
3. La contrastación con otras fuentes más tradicionales para la Historia de la Educación.

Al final, cada cuál presentó al grupo su trabajo, algunas personas casi metiéndose en la piel de sus viajeros, y hubo un espacio de debate para comparar las distintas impresiones, sistematizar ideas y concluir.

Y otra parte del curso, importante desde mi punto de vista, la dediqué a esbozar posibles líneas de trabajo futuras en esta área temática y metodológica. Comentaré, para terminar algunas de estas sugerencias:

- \* Se puede hacer un recorrido longitudinal que nos muestre la evolución de los contenidos educativos cifrados en una muestra de relatos de viajes a lo largo de la Historia. Quizá los menos trabajados desde esta perspectiva hayan sido los más antiguos, aquellos en los cuáles, los griegos, por ejemplo, imaginaban el mundo sin preocuparse gran cosa del testimonio de sus sentidos, sino recurriendo a los mitos. Pero incluso en ellos podemos encontrar informaciones preciosas en el terreno de la geografía humana, acerca de las costumbres, lenguas, sistemas de parentesco, genealogías, urbanismo, medicina, y, por supuesto, educación<sup>18</sup>. Y lo mismo sucede en otro período escasamente abordado por la mirada viajero-educativa, el de la Edad Media, en la que viajan reyes y cruzados, mercaderes y pastores, juglares, frailes, predicadores, sabios, buhoneros, mendigos y embajadores, aunque quizá el viajero más representativo sea el peregrino que forma parte de una marea de gentes de toda condición y distinta procedencia que buscan en Jerusalén, Roma o Santiago la remisión de sus pecados.

\* Se pueden reconstruir, vistos desde fuera, los tópicos y disidencias acerca de la educación en España<sup>19</sup>, que se pone de moda como destino “exótico” sobre todo con el romanticismo del XIX, cuando nos visitan Bazin, Dumas, Ford, Borrow, etc.<sup>20</sup>, y somos para ellos a priori un reducto de arcaísmo; un país poco menos que identificable con la serranía andaluza acosada por los bandoleros o con el tablao, los fandangos, las manolas y las juergas flamencas permanentes; un país anclado siglos atrás y lastrado aún por el peso de la Inquisición; un país que, a nivel educativo, deja, por supuesto mucho que desear, pero al que, sin embargo, la mayoría no se resiste apasionadamente a volver<sup>21</sup>.

En esta tarea, puede hacerse mayor hincapié, en la perspectiva ofrecida por viajeros hispanoamericanos o portugueses, sintiendo con ellos la especial relación de cercanía con nuestro país. Los del otro lado del Atlántico, además de mantener una relación de amor-odio con la antigua metrópoli, viajan, escriben y responden habiendo asimilado previamente las características del género a través de la nutrida bibliografía europea que había tenido como objetivo fundamental el norte y el sur de América. Son ellos quienes rompen el hielo caído sobre las relaciones con España tras la emancipación de las colonias, dejándonos relatos muy valiosos (en los que la ciudad de Madrid aparece como centro): Sarmiento, Martí, Ricardo Palma, Justo Sierra en el XIX; Manuel Ugarte, José Enrique Rodó, Ricardo Rojas, Alfonso Reyes, Jorge Mañach, Pedro Henríquez Ureña, Uslar Pietro, Germán Arciniegas, Eduardo Caballero Calderón, en el XX (ofreciéndonos impresiones y análisis más completos y complejos de nuestra geografía)<sup>22</sup>.

O se puede igualmente incidir en aquella imagen que nos facilitan concretamente quienes provienen del otro lado del estrecho, viajan a su pérdida al-Andalus y plasman en sus *rihlas*

lo que ven con los ojos de la cara y del corazón. Es fundamentalmente a partir del siglo XII cuando las descripciones e interpretaciones de las costumbres, actitudes y comportamientos de los europeos se hacen en las rihlas más extensos y más profundos a nivel ideológico. Y en el caso de España –como explica Nieves Paradela– “los árabes, independientemente de su época, nacionalidad e ideología, siempre realizarán dos viajes simultáneos y a veces enfrentados: uno por lo propio [al-Andalus] y otro por lo extranjero, un recorrido por el pasado –su pasado– y otro por el presente –el de la nación contemporánea a su tiempo–”<sup>23</sup>. En el XIX nos visitan, y no ya sólo en misión diplomática, escritores de Marruecos, Argelia, Túnez, Egipto y Palestina, y su negativa visión parece venir a coincidir en sus líneas maestras con la de los viajeros occidentales<sup>24</sup>, porque –y dejemos de nuevo la voz a la experta–: “el problema surgía al ver que España, bien a pesar de su sustrato árabe, era, en su pasado, la nación que había derrotado a al-Andalus, y en su presente, un país que, ni de lejos, podía ser modelo de desarrollo”<sup>25</sup>.

- \* Se puede atender, en contrapartida, a la visión que los españoles y españolas que viajan tienen de la educación que observan en el resto del mundo. En este sentido es difícil dar una impresión general, puesto que desde los comienzos de la Historia podemos ser calificados como gentes viajeras y, por consiguiente, habrá que seleccionar los destinos que se quieren estudiar, con la seguridad de que, prácticamente para cualquiera, no será demasiado difícil hallar tanto fuentes como algún trabajo puntual de apoyo ya hecho. Exploradores, conquistadores, diplomáticos, sacerdotes, militares, marinos, científicos, literatos, periodistas, exiliados, turistas, de España han plasmado por escrito sus observaciones sobre el resto del mundo, basta colocarse el filtro pedagógico para leerlas<sup>26</sup>.

- \* Se puede profundizar de modo más especializado en la tarea comparatista que llevaron a cabo nuestros viajeros y viajeras reformadores. La Institución Libre de Enseñanza promovió un filón considerable en este sentido, las becas de la JAE beneficiaron a muchas personas inquietas del momento que, desde luego, supieron aprovechar bien lo que de los viajes aprendieron: Rufino Blanco, Margarita Comas, Cossío, Hermenegildo Giner de los Ríos, Rodolfo Llopis, Ángel Llorca, María de Maeztu, Félix Martí Alpera, etc.<sup>27</sup>
  
- \* Se puede comprobar “la mirada otra”, la ofrecida por las viajeras –Flora Tristán, Carmen de Burgos, Emilia Pardo Bazán, Gertrudis Gómez de Avellaneda, la baronesa de Wilson, Mme. Brickmann, Freya Stark, Amelia Earhart, Sofía Casanova, María Lejárraga, etc.– silenciadas también en esta actividad, porque supone un reto a la asociación espacial entre mujer y hogar, que ha sido tan importante para la construcción de la feminidad<sup>28</sup>. Un reto que aceptaron muchas, rompiendo los dictados de género<sup>29</sup> (o a veces no, puesto que viajaban para acompañar al marido y llevar el hogar a donde hiciera falta) y alentadas en gran medida precisamente por la lectura de libros de viajes. Las viajeras que narraron miran interiormente, transmiten sus experiencias más personales, sus puntos de vista sobre los acontecimientos políticos, los transportes, las relaciones sociales, llenando en ocasiones los huecos que en estas cuestiones pudieron dejar los observadores masculinos. Y lo hacen ganando un nuevo espacio de libertad<sup>30</sup>, hasta lograr que, gracias a ellas, para las que hemos nacido más tarde sea algo “normal”<sup>31</sup>. Desde los estudios de las mujeres sí que es posible ahora descubrir la ignorada vida de miles de mujeres, corrientes o extraordinarias, que no se dejaron disuadir por las abrumadoras circunstancias en contra y viajaron como esposas

o compañeras, o por sí mismas, como turistas o refugiadas, mano de obra, aventureras, científicas, exploradoras o peregrinas, sin que la historia se haya ocupado de ellas.

- \* O se pueden examinar las críticas, los anhelos de cambio y las propuestas constructivas elaboradas en los denominados técnicamente relatos de pseudoviajes y viajes imaginarios. En los primeros –las *Cartas Persas* de Montesquieu<sup>32</sup> o las *Cartas Marruecas* de Cadalso<sup>33</sup>, por ejemplo–, los autores recurren a unas gentes de su mismo siglo pero de distinta raza y sociedad para que, desde un enfoque desconocedor de lo europeo, lo enjuicie ante el lector, haciendo comprender hasta a los más obtusos que fuera de los límites del continente existían seres diferentes pero no inferiores. Los viajes imaginarios –los *Viajes de Gulliver*<sup>34</sup>, *Las aventuras del barón de Münchhausen* o *Robinson Crusoe*, pongamos por caso–, con un formato de lectura aún más asequible y atractivo, son a veces incluidos en la literatura fantástica, puesto que sus protagonistas son mundos y seres extraños, desconocidos o extraterrestres, pero que representan simbólicamente a Europa y sus habitantes, proporcionando a quienes los inventan la oportunidad de ejercer sus críticas más aguda y libremente, cuestionándolo todo desde las raíces y sin perder de vista tampoco un constructivo fin regeneracionista. Son obras que todavía necesitan más precaución y trabajo a la hora de desentrañar sus claves y metáforas.

Por supuesto, la lista de sugerencias no está cerrada, sólo queda decir ¡adelante!

## Notas

- <sup>1</sup> C. De Burgos, "Colombine" (1917): *Mis viajes por Europa*. Madrid, Sanz Calleja, tomo I, p. 210.
- <sup>2</sup> "Viajes impensables y aborrecibles, verdadera amargura para las familias; traslación de empleados o militares; telegramas que avisan de que están enfermos de muerte el padre, o el hijo, o la esposa; pleito, cesantía, etcétera" (E. Pardo Bazán: "Por la Europa Católica", en *Obras Completas*, XXVI. Madrid, Establecimiento Tipográfico de I. Moreno, 1902, p. 145).
- <sup>3</sup> F. Teixidor (1982): *Viajeros mexicanos (siglos XIX y XX)*. México, Porrúa, pp. XI-XII.
- <sup>4</sup> D. Roche: "Viajes", en V. Ferrone y D. Roche (eds.) (1998): *Diccionario histórico de la Ilustración*. Madrid, Alianza, p. 288.
- <sup>5</sup> J. E. Ciclot (1992): *Diccionario de símbolos*. Barcelona, Labor, pp. 13-14.
- <sup>6</sup> L. Litvak (1987): *El ajedrez de estrellas*. Barcelona, Laia, p. 230.
- <sup>7</sup> S. M. Carrizo Rueda: "Morfología y variantes del relato de viajes", en F. Carmona Fernández y A. Martínez Pérez (eds.) (1996): *Libros de viajes*. Actas de las Jornadas sobre los Libros de Viajes en el mundo romántico. Universidad de Murcia, p. 120.
- <sup>8</sup> N. Paradela Alonso (1993): *El otro laberinto español: viajeros árabes en España entre el siglo XVII y 1936*. UAM, Introducción.
- <sup>9</sup> Locke, por ejemplo, en su texto titulado *Pensamientos sobre educación* (1639), precisaba cuáles eran los "años peligrosos" para viajar, situándolos entre los 16 y los 21, justamente la edad más acostumbrada para hacerlo. En su opinión, los muchachos deberían ser más jóvenes si se quería que estudiarán, o mayores, si la finalidad era conocer mundo y aprender a moverse en los ambientes cortesanos. Y en el *Emilio*, Rousseau reflexiona también acerca de la cuestión de la edad de quienes viajan: "Nos preguntamos si es bueno que los jóvenes viajen y se ha discutido mucho sobre ello; si se planteara la cuestión de otra manera y nos preguntáramos si es bueno que los hombres hayan viajado, quizás no discutiríamos tanto".
- <sup>10</sup> Son los jóvenes británicos de la alta sociedad dieciochesca quienes ponen de moda el *Grand Tour*. I. Álvarez Cuartero especifica que se trata de "un intenso viaje de estudios por el continente que emprendían acompañados por un tutor y que duraba alrededor de tres años; este deambular tenía como objetivo la instrucción del pupilo, el aprendizaje de la lengua francesa y el conocimiento del arte y la cultura italianas, es decir, la formación adecuada para el desenvolvimiento del futuro joven en la sociedad. La moda viajera alcanzaba también a los franceses, rusos, italianos y alemanes, estos últimos se caracterizaban por ser los más viajeros, preparaban el itinerario al detalle y su capacidad de observación y admiración por los paisajes y costumbres de otros lugares era sorprendente" (L. Álvarez Cuartero (2000): *Amigos de la Sociedad Económica, relatos, viajes y descripciones de la Isla de Cuba*. Real Sociedad Bascongada de Amigos del País, Delegación de Corte, pp. 16-17). Consol Freixa, una vez estudiados los antecedentes de esta afición, es de la opinión de que "lo que en el siglo XVII había sido un minoritario viaje de estudios se generalizó y

banalizó convirtiéndose, en la mayoría de los casos, en un recorrido turístico que concluía la educación de los muchachos británicos de buena familia” (C. Freixa, 1993): *Los ingleses y el arte de viajar: una visión de las ciudades españolas en el siglo XVIII*. Barcelona, El Serbal)

<sup>11</sup> La elección de un mal tutor puede llegar a estropear los objetivos formativos planteados. Así lo advierte, de nuevo, J.J. Rousseau: “Los ayos, más preocupados de su entretenimiento que de su instrucción, le llevan de ciudad en ciudad, de palacio en palacio, de círculo en círculo; o, si son doctos y gentes cultas, les hacen pasar el tiempo recorriendo bibliotecas, visitando anticuarios, rebuscando viejos monumentos, transcribiendo viejas inscripciones. En cada país se ocupan de otro siglo, como si se ocuparan de otro país; de suerte que después de haber recorrido Europa con gran gasto, entregados a frivolidades o al aburrimiento, vuelven sin haber visto nada de lo que pueda interesarles, ni aprendiendo nada de lo que puede serles útil” (*Emilio o de la Educación*. Madrid, Alianza, 1990, pp. 638-639).

<sup>12</sup> W. Goethe (1891): *Viaje a Italia*. Madrid, Viuda de Hernando y Cía., p. 250.

<sup>13</sup> N. Paradela Alonso: *op. cit.*, Int.

<sup>14</sup> E. Echeverría Pereda (1994): *La imagen de España en Francia: viajeras francesas decimonónicas*. Universidad de Málaga, p. 57.

<sup>15</sup> Está publicada en M. N. Gómez García (2004): *Lecciones de Historia de la Educación*. Sevilla, Alfar, pp. 147-188.

<sup>16</sup> En concreto, los relatos analizados fueron los siguientes:

- Voltaire: *Cartas inglesas*, 1734.
- I. de Luzán: *Memorias literarias de París*, 1751.
- D. A. de Gálvez: *Itinerario Geográfico*, 1755.
- F. de Miranda: *Viaje por Francia*, 1785.
- A. Ponz: *Viaje fuera de España*, 1785.
- W. Goethe: *Viaje a Italia*, 1786.
- F. de Miranda: *Viaje por Rusia*, 1787.
- Marqués de Ureña: *Viaje europeo*, 1787-88.
- Moratín: *Viaje de Italia*, 1793-95.
- W. von Humboldt: *Diario de viaje a España*, 1799-1800.
- R. de Mesonero Romanos: *Recuerdos de viaje por Francia y Bélgica*, 1833-40.
- V. Hugo: *El Rin*, 1838-1840.

<sup>17</sup> En líneas generales, las principales conclusiones extraídas vienen a completar más que a contradecir lo contenido en los manuales de Historia de la Educación. Muy sintéticamente, las principales ideas serían éstas (M. J. Rebollo Espinosa: *op. cit.*, p. 179).

a) La información vertida en los relatos de viaje atestigua que Francia, a pesar de las eventuales críticas recibidas, es la nación que dicta las normas culturales de la Europa dieciochesca.

b) Se constata el proceso de extensión de la enseñanza primaria potenciado por la ideología ilustrada, extensión que se evidencia en la proliferación de las escuelas gratuitas y de establecimientos de Beneficencia entre cuyas atribuciones consta también las de la instrucción de las niñas y niños recogidos.

- c) El nivel secundario, sin embargo, aparece aún poco asentado, está destinado a núcleos sociales acomodados y su carácter es exclusivamente propedéutico.
  - d) Las instituciones universitarias son siempre del interés de los viajeros, pero en sus descripciones se nota cómo muchas de ellas han perdido fuerza y se han ido alejando de las expectativas sociales emergentes.
  - e) Por el contrario, las Academias, las Escuelas Especiales o los Gabinetes Científicos se presentan como novedades institucionales mucho más acordes con los planteamientos de un siglo preocupado por el cultivo de las ciencias útiles como motor de progreso y, por ello, vemos cómo aumentan su poder formativo, actuando en gran medida a modo de complemento para la educación media y superior.
  - f) También asisten nuestros viajeros, orgullosos, al desarrollo de las Bibliotecas públicas que contribuyen igualmente a la difusión de las Luces.
  - g) Y son testigos, por fin, de los cambios que se van experimentando en la situación educativa de las mujeres, bastante más interesadas ahora públicamente por la cultura, pero sufridoras aún por mucho tiempo de las limitaciones de acceso a ella que una tradición androcéntrica le impone, incluso a aquellas que se mueven en círculos de élite en los que actúan hasta como anfitrionas para la intelectualidad.
- <sup>18</sup> De la mano del padre de la Historia y los viajes, Herodoto, tenemos datos, por ejemplo, en relación con el concepto de infancia o la educación de los niños en Persia: “Lo que constituye, para un persa, todo el mérito de un hombre, después del valor, es la cantidad de sus hijos. Cada año el rey ofrece recompensas a aquellos que más hijos tienen, pues, para los persas, el número hace la fuerza. De los cinco hasta los veinte años no se enseñan a los niños más que tres cosas: montar a caballo, tirar con arco y decir la verdad. El padre no ve jamás a su hijo hasta la edad de cinco años. El niño permanece con las mujeres a fin de que, si fallece entretanto, su padre no sienta ninguna pesadumbre. Lo encuentro muy justo” [Cf. J. Laccarière (1986): *De paseo con Herodoto: Viajes a los extremos de la Tierra*. México, FCE, p. 94]. O sobre los materiales empleados en el aprendizaje de la lecto-escritura entre los egipcios (con un matiz helenocéntrico presente en general en toda su obra): “Para escribir y contar, los griegos desplazan la mano de izquierda a derecha, los egipcios de derecha a izquierda, pretendiendo que escriben al derecho y los griegos al revés. Utilizan, además, dos escrituras: los jeroglíficos y la escritura popular” (*Ibidem*, p. 173).
- <sup>19</sup> Un buen punto de partida para reconstruir la imagen educativa que ha ido ofreciendo España a los ojos de visitantes foráneos nos lo puede proporcionar la antología de textos de García Mercadal, en la que hallamos referencias desde los griegos hasta el siglo XIX: Cf. J. García Mercadal: *España vista por los extranjeros*. Madrid, 1918-1919.
- <sup>20</sup> Chateaubriand, Gautier, Flaubert, Lamartine, Stendhal, Dickens, son otros tantos grandes literatos de la Europa romántica que, movidos por el espíritu del siglo, se ven atraídos por nuevos destinos, entre los que resultan asimismo privilegiados los espacios del Oriente, que constituyen no sólo un viaje real, sino además un viaje iniciático de búsqueda del más allá, un retorno a los orígenes de nuestra cultura. Pero no todos se van tan lejos, Goethe, por ejemplo, en su *Viaje a Italia*, continúa ofreciéndonos muestras estupendas para acrecentar nuestro caudal histórico-educativo, hablándonos de los Colegios Jesuitas, de los de los

Oratorianos, de las normas de urbanidad imperantes, de la educación de la mujer, del trabajo infantil, de la educación artística, de los Jardines Botánicos, de las Academias Literarias y Científicas, de las librerías, de los Institutos o de las Universidades italianas.

- 21 Es esa atracción romántica la que le hace a W. Humboldt, tras haber corroborado gran parte de los prejuicios con que nos visitaba, despedirse desde los Pirineos diciendo: “Miro atrás con un sentimiento especial hacia España. Es un país maravilloso cuyos habitantes amaré siempre” (*Diario de Viaje a España. 1799-1800*. Madrid, Cátedra, 1998, p. 258).
- 22 Estuardo Núñez ha elaborado –en una tarea de investigación y recopilación muy de agradecer por los estudiosos de estos temas–, varias antologías de textos de viajeros hispanoamericanos en España y en otros países, cuya referencia se encuentra en la bibliografía final de este capítulo.
- 23 N. Paradela Alonso: *op. cit.*, p. 89.
- 24 Léanse, como muestra, estas palabras de la rihla del tunecino al-Wardani: “Otra costumbre pernicioso es la falta de enseñanza obligatoria en España, a diferencia de lo que sucede en Francia y en otros países. Esto ha motivado el atraso que, en relación con los europeos, sufren los españoles en la ciencia, la técnica o la industria. Aunque su grado de civilización no esté del todo mal, necesitarán todavía cien años para equipararse a Francia y a otros estados...” (cit. por N. Paradela: *Ibidem*, p. 138).
- 25 *Ibidem*, p. 168.
- 26 En la bibliografía que se adjunta, de la mano sobre todo de García Romeral, tenemos un filón de pistas básicas.
- 27 En este tema, la ineludible obra de referencia, en cuanto a base de datos se refiere, sería la de Teresa Marín Eced (1988): *Los becados por la Junta para la Ampliación de Estudios y su influencia en la pedagogía española*. Universidad Complutense; y (1991): *Innovadores de la educación en España (Becarios de la Junta para la Ampliación de Estudios)*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- 28 Rousseau, uno de los grandes ideólogos del patriarcado, en el apogeo ilustrado del Grand Tour, tan vetado a las mujeres como recomendado a los varones, escribe a D’Alembert que “toda mujer que se muestra se deshonor”, ¡cuánto más la que viaja! Sólo a partir de 1850 y en el ámbito protestante comienza por fin a inscribirse el viaje como fase final de la educación de las señoritas, aunque con bastantes prevenciones (por ejemplo, los Museos, donde puede aprenderse demasiado de cerca anatomía masculina).
- 29 Como observa Gabriella Pozzi estudiando los viajes de Colombine, en especial en las escritoras viajeras del siglo XIX y principios del XX es característica una tensión entre lo público (viajar y escribir) y lo privado (su intimidad doméstica), entre el rechazo a los atributos genéricos codificados y su aceptación, un “discurso de doble voz” [G. Pozzi: “Viajando por Europa con Carmen de Burgos (‘Colombine’): A través de la Gran Guerra hacia la autoridad femenina”, en S. García Castañeda (coord.) (1999): *Literatura de Viajes. El Viejo Mundo y el Nuevo*. Madrid, Castalia-Ohio University, pp. 299-307].
- 30 “Bien es verdad que –apostilla Elena Echeverría– el viaje no derribaba todas las fronteras, no suponía una ruptura en sí mismo, sólo era una experiencia. Pero a través de él las mujeres conocieron otras culturas, afirmaron su libertad en la elección de su atuendo y de

su forma de vida, de sus creencias religiosas, intelectuales o amorosas. De una manera u otra, pagándolo a menudo muy caro, estas mujeres rompieron el círculo de su encierro haciendo retroceder la frontera del sexo” [E. Echeverría Pereda (1994): *La imagen de España en Francia: viajeras francesas decimonónicas*. Universidad de Málaga, p. 88].

<sup>31</sup> Como nos cuenta Bárbara Hogson: “Las mujeres escribieron sobre sus viajes por varias razones: para justificar su tiempo de ocio convirtiéndolo entrabado, para financiar futuros viajes o para expresar su sincero interés por recordar todo lo que habían visto. Una autora de crónicas de viajes podía ser una cosa rara en el siglo XVIII, pero en 1817, cuando Eliza Fay escribía, la literatura de viajes hecha por mujeres era tan frecuente que estas señoras ya no eran ‘objeto de burla’” [B. Hodgson (2006): *Señoras sin fronteras. Las mujeres y la aventura*. Barcelona. Lumen, p. 4].

<sup>32</sup> Esto le escribe, Rica a Usbek acerca de la Sorbona, por ejemplo: “Es la universidad de París la hija mayor de los reyes de Francia, y muy mayor, que tiene novecientos años largos, y chochea no pocas veces [...] Me parece que se apocan las cabezas de los mayores ingenios cuando están reunidos, y que donde hay más sabios juntos, hay menos sabiduría” (Montesquieu: *Cartas persas*, CIX).

<sup>33</sup> En las *Cartas Marruecas*, entre otras muchas cosas, cuenta Cadalso por boca de Gazel, criticando la metodología escolástica mal entendida y al uso en nuestras instituciones de educación superior: “Hay hombres en este país que tienen por oficio el disputar. Asistí últimamente a unas juntas de sabios, que llaman Conclusiones. Lo que son no lo sé, ni lo que dijeron, ni si se entendieron, ni si se reconciliaron, o si quedaron con el rencor que se manifestaron delante de una infinidad de gentes, de las cuales ni un hombre se levantó para apaciguarlos [...] No puedo comprender qué utilidad pueda sacarse de disputar setenta años una misma cosa, sin el gusto, ni siquiera la esperanza de aclararla” (Cadalso: *Cartas marruecas*, XXIII).

<sup>34</sup> Explica irónicamente Swift a través de su Gulliver –y es sólo una mínima muestra de los contenidos pedagógicos de la obra–: “Los Liliputienses opinan muy distintamente de cómo se piensa en Europa, que ninguna cosa merece tanto cuidado y atención como la educación de los niños. Esto es tan fácil, dicen ellos, como sembrar y plantar. Pero el conservar ciertas plantas, hacerlas crecer felizmente, defenderlas del rigor del invierno, de los bochornos y tempestades del verano, y del insulto de los insectos, y finalmente, disponerlas para que fructifiquen con abundancia, es el efecto de la aplicación y celo de un buen jardinero”. Y a continuación detalla cuáles deben ser las cualidades de un buen maestro: “Para la elección de maestros estiman más un espíritu recto que otro muy sublime; prefieren las buenas costumbres a la mucha sabiduría. No pueden sufrir aquella especie de preceptores que aturden sin cesar los oídos de sus discípulos con combinaciones gramaticales, disputas frívolas y notas pueriles; y que por enseñarles el antiguo idioma de su país [...] les abruma el ánimo de reglas y excepciones, y abandonan el uso y ejercicio por llenarles la memoria de principios superfluos y preceptos escabrosos. Quieren que el maestro se familiarice sin perder su autoridad, porque nada es tan opuesto a la buena educación como el pedantismo y una majestad afectada...” y sigue así a lo largo de casi diez páginas, sin que ninguna de las recomendaciones resulte didácticamente inútil (J. Swift.: Valladolid, Miñón, pp. 66-72).

## Referencias bibliográficas

- AA.VV. (1992): *Viajeros, peregrinos, mercaderes en el occidente medieval*. Gobierno de Navarra.
- AA.VV. (2002): *Maravillas, peregrinaciones y utopías: literatura de viajes en el mundo romántico*. Universidad de Valencia.
- AA.VV. (2004): *La estirpe de Telémaco: estudios sobre la literatura y el viaje*. Betania.
- ÁLVAREZ CUARTERO, L. (2000): *Amigos de la Sociedad Económica, relatos, viajes y descripciones de la Isla de Cuba*. Real Sociedad Bascongada de Amigos del País, Delegación de Corte.
- BAQUERO GOYANES, M. (1963): *Perspectivismo y contraste*. Madrid, Gredos.
- BOND, M. (2003): *Libres como el viento: relatos de mujeres viajeras*. Onivo.
- CARMONA FERNÁNDEZ, F. y MARTÍNEZ PÉREZ, A. (eds.) (1996): *Libros de viajes*. Actas de las Jornadas sobre los Libros de Viajes en el mundo romántico. Universidad de Murcia.
- CASTAÑEDA, P. (2003): *Viajeras*. Madrid, Aldebarán.
- COLINAS, A. y LLEDÓ, J. (1995): *Grand Tour*. Madrid, Álbum Letras y Artes.
- CUNQUEIRO, A. (1986): *Viajes imaginarios y reales*. Barcelona, Tusquets.
- DE BOTTON, A. (2002): *El arte de viajar*. Taurus-Santillana.
- ECHEVERRÍA PEREDA, E. (1994): *La imagen de España en Francia: viajeras francesas decimonónicas*. Universidad de Málaga.
- FERNÁNDEZ DE NAVARRETE, M. (1825-1829): *Colección de viajes y descubrimientos que hicieron los españoles desde fines del siglo XV*. Madrid, Imprenta Real.
- FREIXA, C. (1993): *Los ingleses y el arte de viajar: una visión de las ciudades españolas en el siglo XVIII*. Barcelona, El Serbal.
- GARCÍA CASTAÑEDA, S. (coord.) (1999): *Literatura de Viajes. El Viejo Mundo y el Nuevo*. Madrid, Castalia-Ohio University.
- GARCÍA ROMERAL, C. (1997): *Bio-bibliografía de viajeros españoles (s. XVIII)*. Madrid, Ollero Ramos.
- — —: *Bio-bibliografía de viajeros españoles (s. XIX)*. Madrid, Ollero Ramos.
- — —: *Bio-bibliografía de viajeros españoles (1900-1936)*. Madrid, Ollero Ramos.
- — — (2000): *Viajeros por España y Portugal (s. XVIII)*. Madrid, Ollero Ramos.
- — — (2001): *Viajeros por España y Portugal (ss. XV-XVII)*. Madrid, Ollero Ramos.
- — — (2004): *Diccionario de viajeros españoles*. Madrid, Ollero Ramos.
- GARCÍA TORTOSA, F. (1973): *Viajes imaginarios en el siglo XVIII inglés y su fondo cultural*. Universidad de Salamanca.
- GÓMEZ DE LA SERNA, G. (1974): *Los viajeros de la Ilustración*. Madrid, Alianza.
- HODGSON, B. (2006): *Señoras sin fronteras. Las mujeres y la aventura*. Barcelona, Lumen.
- LITVAK, L. (1987): *El ajedrez de estrellas*. Barcelona, Laia.
- LÓPEZ DE MARISCAL, B. (2004): *Relatos y relaciones de viajes al Nuevo Mundo en el siglo XV: Un acercamiento a la identificación del género*. Polifemo.
- MACZAK, A. (1996): *Viajes y viajeros en la Europa moderna*. Barcelona, Omega.

- MOUCHARD, Ch. (1988): *Aventureras con enaguas*. Barcelona, Laia.
- PARADELA ALONSO, N. (1993): *El otro laberinto español: viajeros árabes en España entre el siglo XVII y 1936*. UAM.
- PIMENTEL EGEEA, J. F. (2003): *Testigos del mundo: ciencia, literatura y viaje en la Ilustración*. Marcial Pons.
- REBOLLO ESPINOSA, M. J.: "Los viajes, instrumento de difusión de las Luces", en GÓMEZ GARCÍA, M. N. (2004): *Lecciones de Historia de la Educación*. Sevilla, Alfar, pp. 147-188.
- TEIXIDOR, F. (1982): *Viajeros mexicanos (siglos XIX y XX)*. México, Porrúa.
- WOLF, V. (2001): *Viajes y viajeros*. Barcelona, Plaza y Janés.

# CONFERENCIAS



**SeViLLA se lee**  
lecturas **en la calle**

## SEVILLA SE LEE: UNA EXPERIENCIA VIVA

Lola González Gil

Catedrática E. U. de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Coordinadora general de *Sevilla se lee, Lecturas públicas en espacios urbanos*

### 0. A modo de invitación e información previa<sup>1</sup>

Agradezco la oportunidad de relatar esta experiencia en un Encuentro de expertos de tanto nivel académico como implicación en labores sociales educativas. Mi primera observación y disculpa es que resulta difícil trasladar lo vivido a la palabra oral, pero aún más difícil es conseguir que lo contado de viva voz aparezca con la necesaria precisión y vitalidad, en una ponencia escrita. Están a disposición de todos los interesados los documentos que se archivan en el Servicio de Extensión Universitaria de la Universidad de Sevilla relativos a la puesta en marcha de este formato de *Promoción lectora*. Tengo que agradecer a la Organización de este evento, y en particular a D<sup>a</sup> Nieves Gómez, las atenciones y la confianza depositada en mi persona y el interés y apoyo demostrado en torno a la acción que soñé y hoy es realidad, compartida.

Mi gratitud se extiende a las Instituciones de la ciudad que apoyaron, acogieron e hicieron suyas las Lecturas de Sevilla en 2005 y que siguen más abiertas e ilusionadas de cara a la Edición II de 2006: Ayuntamiento de Sevilla, Biblioteca Pública Provincial Infanta Elena, IAM, Parlamento de Andalucía, Hospital Virgen Macarena, Organización ONCE, Participación ciudadana (Centros cívicos), Parque Alamillo, Real Alcázar, Centro Penitenciario Sevilla 2, Radio Nacional,

Cadena SER, Canal Sur Radio, Canal Sur TV, Localia TV, Diario ABC, Diario de Sevilla, El PAÍS, Librería Rayuela, El Corte Inglés, Colegios Sagrado Corazón, Escuelas Francesas... son nombres institucionales o de empresas que se citan en justicia y por facilitar la lectura de forma global. Es obvio que las personas que pusieron su entidad al servicio de la lectura son tantas que más vale que cada una se reconozca en el colectivo que sabe llenar de vida, y reciba nuestro homenaje.

## 1. Lecturas urbanas en espacios públicos

¿Leer en voz alta, leer en la calle, leer para proclamar en público una creencia o transportar los sentimientos a los que pasen y tal vez escuchan? Parece un atrevido pasatiempo, pero en realidad no es ni más ni menos que un modo de lectura, tan lícito y gratificante como el íntimo y misterioso leer en silencio. Alberto Mangel, en la primavera de 1998 visitó esta Universidad de Sevilla porque había elegido presentar aquí su libro *Una Historia de la Lectura* en la edición española de Alianza Editorial, realizada en colaboración con la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

El erudito y especial notario de una Historia exhaustiva de lecturas y lectores, merece ser nombrado en primer lugar porque de mi afortunado encuentro con él surge el Proyecto *Sevilla se lee*. A cualquiera que conozca la obra citada le resultará fácil entender mis explicaciones y agradecimiento. Mangel nos ha provisto de una visión panorámica de la lectura, sus modos, sus recovecos, sus trayectos históricos o geográficos.

Lo importante es que me dejó su libro dedicado y ahora necesito mostrar esa dedicatoria como criterio de autoridad, no sin sobreponerme a cierto reparo o miedo a resultar inmodesta porque el autor fue excesivo en su piropo:

Para Lola, que me leyó Sevilla  
A cambio de esta historia.  
Sevilla 14. 4. 98.

Comentamos por las calles de nuestra primavera el hermoso cartel de Feria de abril, caminamos por mi barrio –la Macarena– visitamos el barrio de San Lorenzo, hablamos del Gran Poder y de los *Armaos* y sus secretos, y nos trasladamos a leer Triana, donde tuvimos harto esparcimiento y cumplida tarea. Mi admirado visitante llevaba razón, íbamos leyendo las presencias de Sevilla, yo insistente en mi optimista *Leerán es futuro*, pero cargada de preguntas sobre la naturaleza y funciones de leer para otros. El maestro me guiaba por los mismos senderos por los que discurre la citada y extraordinaria obra. Precisamente así se titula uno de sus capítulos más importantes, según mi criterio: **Leer para otros.**

“Las imágenes de la Europa medieval ofrecían una sintaxis sin palabras a la que el lector añadía silenciosamente una narración. En nuestro tiempo, al descifrar las imágenes de los anuncios, de los videos, de las historietas, también prestamos a la narración no sólo voz sino vocabulario. Al comienzo de mi actividad como lector, antes de encontrarme con las letras y sus sonidos, yo debería leer ya de esa manera (...). No lo supe entonces, pero estaba ejercitando mi libertad de lector hasta el límite de sus posibilidades. No sólo no era mía la historia contada, sino que nada me obligaba a repetir una y otra vez el mismo relato, aunque las ilustraciones siguieran siendo las mismas.

(...) En otras ocasiones renunciaba a todos mis derechos. Delegaba palabra y voz, renunciaba a la posesión –e incluso a la elección– del libro y, no hacía otra cosa que escuchar.

(...) No sabía entonces que el arte de leer en voz alta tenía una historia larga y viajera, y que más de un siglo antes, en la Cuba todavía española, había llegado a institucionalizarse”<sup>2</sup>.

En aquellos paseos y en otros encuentros en que tuve el privilegio de compartir con otros amigos de la educación y de los libros, mis deseos educativos, Sevilla se me apareció como un libro particular: desde la Fábrica de Tabacos, desde los monasterios y espadañas, y desde mi propio colegio; desde el recuerdo de noches en la sierra en que mi padre leía en voz alta mientras mi madre tejía cálidas piezas de lana, desde los narradores orales o desde el fondo del Códice de las Cantigas de Alfonso el Sabio, brotaba un sonido diáfano que eran todos los registros de los diversos y posibles lectores. Muchas voces y cada una con su timbre y tono, trazaban en armonía un arco que unía San Telmo y la Giralda, a través de bibliotecas de poetas y escritores de todos los tiempos... Soñé con ese concierto. Llegaría a ser materializado mi ensueño. Se podría leer Sevilla. Sólo era necesario buscar lectores y disponerse a escuchar lecturas. Textos no faltaban, historias aparecían en cada esquina, artistas de la palabra llenaban los siglos. Sería posible organizar de veras un Proyecto de Ciudad y Universidad lectora.

Era necesario, pasado el momento de la idea que seduce, ilustra e ilumina, quedarse a solas y reflexionar ¿Por qué y para qué llevar lectores en voz alta a recorrer la ciudad? La respuesta era la misma que me viene a la mente cuando me pregunto ¿por qué dedicarme a educar? Porque creo en la energía creadora y en la competencia poética de todos los seres humanos, si somos capaces de ponerlos en situación de dar lo mejor de sí mismos. También resuena dentro un grito del poeta Alberti en uno de sus pregones: “¡Paz, paz, paz para leer! / Un libro abierto en el alba / y otro en el amanecer”. Una ciudad que se esparce leyendo, camina hacia la paz, sin duda.

Y consciente de que leer en voz alta no es un acto privado, se me planteaba la elección del material que ha de ser socialmente aceptable tanto para el lector como para sus oyentes. Muchos años anduve ensayando propuestas que hicieran posible leer Sevilla y reunir lectores que en voz alta buscaran presencias profundamente grabadas en su historia de amor con las palabras.

Como educadora no podía quitarme de la cabeza que una cosa es la ficción a la que me inclino por inclinación profesional de mi mundo literario, y otra la profesionalidad responsable con la que debo embridar mis emociones y sueños. Y aprendí casi de memoria sabios consejos y rigurosas puntualizaciones:

“Escuchar leer a otros con el fin de relajar el cuerpo, hacerlo para disfrutar, para instruirse o conceder a los sonidos mayor valor que al contenido, enriquece y también empobrece el acto de la lectura. Permitir que otro nos lea las palabras recogidas en una página es una experiencia mucho menos personal que tener el libro en las manos y seguir el texto con nuestros ojos.

Rendirse a la voz del lector... nos priva de poder establecer un determinado ritmo para el libro, un tono, una entonación que es única para cada persona... *Pero también proporciona al texto polifacético una identidad respetable, un sentido de unidad en el tiempo y una existencia en el espacio que raramente tiene en las manos caprichosas de un lector solitario*”<sup>3</sup> (Las cursivas son mías).

En aquellos mismos años, me comprometí con un Proyecto, *Leerán es futuro*, que terminaría en *Lectura Hoy en Europa*, dentro del Plan Propio de la Universidad de Sevilla; los programas Erasmus/Sócrates fueron el último elemento que me vinculó a iniciativas muy cercanas al sueño de leer mi ciudad. Me refiero a las experiencias vividas en *Venezia ad Alta Voce*, y en otras ciudades que vibran con voces lectoras o narradoras por Europa. Experiencias idénticas tuve la suerte de compartir con Túnez, Brasil, Argentina...

He dejado siempre bien sentado que no se trata sólo de leer anécdotas en los azulejos de nuestras calles, cosa loable y simpática, sino de comprometerse con un proyecto para que leer sea una fiesta, entre tantas como los espacios públicos contienen y animan. La duda de si leer puede ser un festejo, si los vecinos de una zona acudirán o no a escuchar

a un lector o lectora sin recibir más que sus palabras, es una duda razonable, pero la apuesta es tan atractiva... Y con el indispensable apoyo de amigos y autoridades académicas, a veces las dos etiquetas son coincidentes... vamos ya a encarar, al salir estas páginas escritas a la luz, la tercera *Edición de Lecturas urbanas en Espacio Públicos, Sevilla se lee*, organizadas por el Vicerrectorado de Relaciones Institucionales, Relaciones Internacionales y Extensión Cultural<sup>4</sup>.

## **2. Cómo se dinamizó la ciudad para insertar lecturas públicas en espacios urbanos**

### ***Sevilla se lee arranca con el Proyecto 5-4-2***

La ocasión concreta para poner en marcha el Proyecto ya maduro es la Celebración de varios Cumpleaños. En medio de la sensibilidad que en 2005 creaba el IV Centenario de la Publicación de la Primera Parte de *El Ingenioso Hidalgo*, los que nos dedicamos a la Literatura de la Iniciación, Literatura Infantil o Educación literaria, pensamos vincular las fiestas de lecturas de Cervantes con las de Andersen, cuyo II Centenario se celebraba en el mismo año. Y no podíamos dejar pasar la celebración magna del Quinto Centenario de nuestra propia Alma Mater, sin dirigir la atención a Maese Rodrigo, su fundador, que nos llevaría por los caminos de Marco Polo y su Libro de las Maravillas.

En el III Foro de Sevilla, Desde esta orilla de la Literatura, organizado por la Consejería de Cultura, Biblioteca Pública Provincial Infanta Elena y Universidad de Sevilla, se pondrían las bases para dar a las celebraciones profundo calado y la difusión más amplia posible.

El objetivo se proclamó en primavera en fiestas de libros de abril: Que todos los ciudadanos capten el sentido de los Centenarios, se enteren y participen en lo que celebramos y aporten su colaboración festiva a la lectura en espacios públicos. *Era el momento de salir a leer a la calle en voz alta.*

El Rector de la Universidad presidió el 30 de marzo de 2005 el citado Foro y anunció que el Proyecto 5-4-2, como él mismo lo bautizó<sup>5</sup>, desembocaría en *Sevilla se lee*, a comienzos del curso 2005 / 2006. Teníamos el respaldo máximo institucional para trabajar sin desaliento en una de las más gratificantes y bellas aventuras de una larga peregrinación entre libros, universidad, educación y sueños.

*¿El Proyecto 5-4-2? Un Foro, muchas Exposiciones, y un Maratón de lecturas.  
Manifiesto que se edita para el acontecimiento.*

### **UN CUMPLEAÑOS EXCEPCIONAL**

Cumplir años siempre es motivo de celebración...

Pero no solo las personas cumplimos años.

También los cumplen las ciudades. Y sus Universidades.

Y a estos cumpleaños conviene invitar, de forma especial, a los niños y niñas, sobre todo, si la Universidad, como en nuestro caso estudia su educación.

A cada vuelta que la Tierra alrededor del Sol, en sus esquinas se acumula más y más historia. Tal vez de esa que se escribe con mayúsculas, y seguramente de la minúscula y anónima que construimos con nuestros actos cotidianos.

Y mientras, a nuestro alrededor, las ciudades envejecen, se nos desportillan, se nos repellan, se nos caen, se nos renuevan, se operan a calzada abierta, delante de nuestros asombrados ojos de peatón cada doce meses.

Si tuviésemos que celebrar el cumpleaños de una ciudad, como, por ejemplo, Sevilla, y hacer memoria de todo lo que en ella guardamos sus habitantes, sería una tarea ante la que el mismísimo Hércules tendría problemas para que le llegase al cuello la camisa de piel de león de Nemea, y eso que según dicen, aun sin pruebas de ADN por medio, él es el padre y fundador de la ciudad.

### ***a. La Universidad de Sevilla cumple años***

Así, el celebrar el aniversario de su primera Universidad, una institución arraigada y admirada, deseada... dentro de la concepción que los sevillanos tienen –hayan o no asistido a sus aulas–, es también una forma de celebrar un nuevo aniversario de esa creación colectiva de las actuales y pretéritas generaciones de personas, que la van conformando.

Pero no solo las personas, las ciudades y las universidades cumplen años. También los cumplen los libros.

### ***b. El Quijote cumple años***

Coincidiendo con el quinientos aniversario de la fundación del germen de la Universidad de Sevilla, el Colegio Santa María de Jesús, por Maese Rodrigo, se celebra el cuatrocientos cumpleaños de la primera edición de *Don Quijote de La Mancha* de Miguel de Cervantes, que tal vez se comenzase a escribir, durante una de las estancias carcelarias de su genial y malhadado autor, en Sevilla.

El protagonista de ésta obra, el lúcido y alienado *Caballero de la Triste Figura*, lleva cuatrocientos años siendo el símbolo universal de los visionarios, de los que intentan hacer del mundo un lugar más justo y humano luchando contra gigantes como molinos a pesar de las conspiraciones de los frestones de turno.

Este espíritu quijotesco estaba en *Maese Rodrigo* cuando quiso fundar una institución de enseñanza para pobres, sin distinciones entre cristianos viejos y conversos; en *Pablo de Olavide* cuando quiso transformar la Universidad en un servicio público; en *Giner de los Ríos* cuando se enfrentó a un estado controlador y represivo al fundar las Escuelas de Libre Enseñanza; en el alumnado y profesorado universitario que durante los últimos años de La Dictadura y en La Transición se movilizaba por llevar la Libertad tanto a la sociedad en general como a sus instituciones en particular...

Y así se podría seguir con un sin fin de ejemplos en los que la Universidad y el espíritu combativo y soñador de Don Quijote, han

caminado –y siguen haciéndolo– de la mano en un proceso en el cual la cultura se alimenta a sí misma de ejemplos y paradigmas para cambiar y avanzar.

Pero no solo las personas, las ciudades, las universidades y los libros cumplen años.

También los cumplen los autores.

### *c. Andersen cumple años*

Los autores son personas, a veces vinculados a ciudades y a universidades, que escriben libros. Podríamos decir que el azar –que es más mágico que el Hado– ha elegido este año para que además de ser el quinientos aniversario de la fundación de la Universidad de Sevilla y el cuatrocientos de la primera edición de las aventuras de Don Quijote, sea el elegido para conmemorar el doscientos aniversario del nacimiento del autor Hans Cristian Andersen.

Este autor estuvo en Sevilla, en la Fonda de Londres, hoy Hotel Inglaterra –en su viaje por España, a la que dedicó su libro de viajes *En España*–... Y tal vez se pasearía por Sevilla y miraría su Universidad pensando en Miguel de Cervantes...

(Fue necesario un guión narrativo, un marco donde destacar capítulos, fragmentos, textos más o menos complejos; fue necesario crear un ámbito dialogante donde se rompiera el hielo y se practicara la fiesta de la literatura. *Piratas de Alejandría*, grupo de dinamización cultural contratado por la Universidad, es el grupo responsable de una excelente puesta en escena.)

*Ellos lo contaron así en sus guiones escritos y doy fe de que cumplieron lo que anunciaban:*

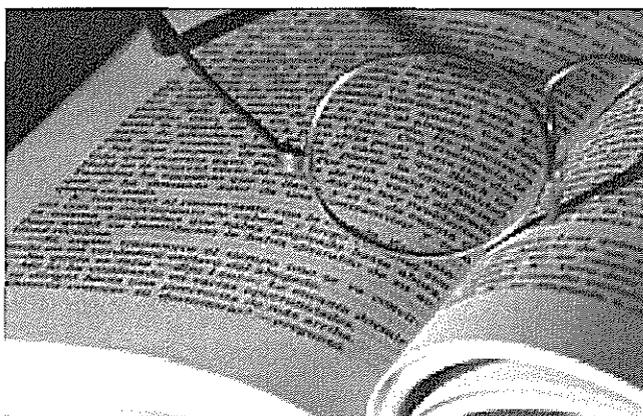
“Nuestra investigación y nuestro instinto de *contadores de historias* nos condujeron a relacionar ante el público abierto a los relatos, estos recuerdos de otros años.

Andersen siguió en su vida los pasos del alter ego del anodino Alonso Quijano: 'enloquecido' por los sueños producidos por una ingesta de cuentos e historias y animado por la profecía de una adivina, dejó su hogar atrás y emprendió un viaje vital que habría de llevarle a vivir momentos de gloria profesional y sinsabores personales.

De estos cuentos, los futuros maestros y los doctores en Literatura Infantil y Juvenil aprenden valores y hacen conformarse en buen estilo las entendederas. Y Andersen, presente en los programas y en las experiencias literarias primeras ayuda en su desarrollo a mediadores y mediadoras de nuevos lectores. Tal vez del *Patito Feo*, la Universidad debe aprender que no nos debemos quedar en la superficie de las cosas o las personas, del *Traje del Emperador* la íntima relación entre el poder y la mentira...

La celebración del *ayuntamiento de profesores y alumnos para la difusión del saber*, tiene en esta ocasión dos excelentes compañeros de calendario: dos íntimos compañeros e inspiradores del mundo de la cultura, Don Quijote y Andersen.

Para los que nos dedicamos a la educación de forma específica, basando nuestro trabajo en los cuentos y en la herencia de palabras hermosas, resulta imprescindible explicitar el punto en común de hechos, que en nuestro interior están unidos”.



Y lo llevaron a cabo. Se repartieron octavillas con textos como el que sigue:

*Representación dramática* de un imaginario encuentro entre **Maese Rodrigo, Don Quijote y Hans Cristian Andersen** a través del siguiente argumento:

“Alonso Quijano, durante el recién terminado período de prohibición de usar armas que le impuso el Caballero de la Blanca Luna ha recuperado la cordura, encontrándose, a su juicio y para su pesar, reflejado en las novelas de Cervantes como un ridículo orate.

Para pedir cuentas a su autor viaja a la ciudad donde éste comenzó a dar forma a sus aventuras, a Sevilla. Creyendo el hidalgo que su autor era persona principal y de letras, acude preguntando por él a la Universidad. Ahí es donde conoce a Maese Rodrigo, su fundador, el cual le informa de que su ‘padre’ es un expresidiario que inició su creación en la Cárcel Real de la Ciudad.

Ante tan contundente noticia, el manchego se hunde en la más negra de las depresiones. Para sacarlo de ella, acude el romántico danés Andersen, que viendo a su símbolo idealista, Don Quijote, transformado en el cuerdo y perdido Quijano, decide ayudarlo tratando de reconstruir su locura como antaño, a través de la palabra.

Porque el mundo necesita a quijotes que crean en la fantasía, que cabalguen para deshacer entuertos y que no teman ni a gigantes ni a encantamientos.

Para ello, decide ir a buscar, teniendo a Maese Rodrigo como guía, las palabras que la ciudad guarda entre sus esquinas”.

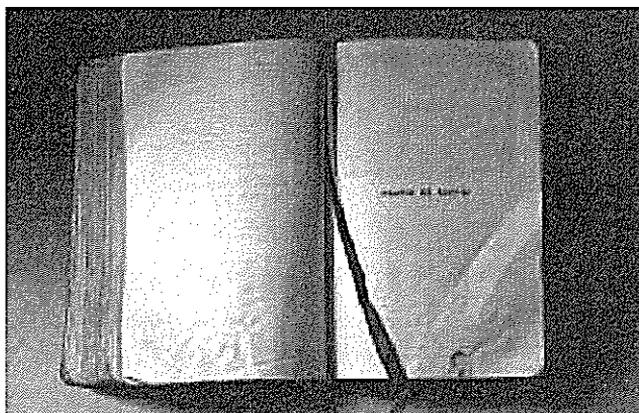
### 3. Fundamentos, objetivos y secuenciación

Si hay algo que une al Colegio-Universidad fundada por Maese Rodrigo, a Don Quijote y a Andersen es sin duda **la palabra**: la Universidad es un espacio dedicado a ella, a su estudio, a su uso como herramienta de definición del universo, como medio de discusión y disertación. Don Quijote, como personaje literario, es palabra pura, una entelequia que de tanto vivir dentro de nuestro imaginario colectivo ha terminado por germinar y hacérsenos corpórea –tenemos hasta rutas y pueblos que presumen de haber sido visitadas por alguien que jamás existió físicamente–, un símbolo tan magistralmente tejido a través de la **palabra** por Miguel de Cervantes que nos habla de la parte de todos nosotros que quiere escapar de sí misma para vivir la construcción de un sueño.

Andersen dedicó su vida a la **palabra**, a su recuperación y transformación, a su poder evocador y como medio de proyección de la realidad donde ver las injusticias sociales y las graves fallas humanas. Por ello, nuestra propuesta de actividades para celebrar de forma conjunta este triple aniversario **se centra en la palabra**.

*Sevilla se lee*

(Lecturas públicas en espacios urbanos)



## Nuestros objetivos:

- \* Acercar la palabra escrita y el acto de la lectura a los viandantes
- \* Reivindicar los espacios urbanos como lugares de encuentro entre personas y como fuentes de experiencias.
- \* Fortalecer la relación entre la ciudad, sus habitantes y la cultura a través de actividades cercanas y abiertas.

## Secuencia y espacios

Se parte del Rectorado de la Universidad como espacio físico central y como reunión de doctos que leen, conforme al más estricto protocolo, en el Patio de Maese Rodrigo... Piratas de Alejandría, sustenta la animación con una representación que se abre y se extiende de formas diversas como marco de lecturas públicas. A partir de ese acto solemne, las **Lecturas** ocupan puntos diversos con guiones adecuados a cada entorno.

Un actor recorre calles y plazas, entra en el Rectorado o aparece en los jardines de Murillo o en el salón central de la ONCE, es la viva imagen del de la Mancha, e invita a leer episodios que se han ido seleccionando con rigor y esmero. A veces, este actor se reúne con otros: Andersen, o Maese Rodrigo, el Fundador de la Universidad de Sevilla. Departen los tres en anacrónica reunión, invitando siempre a leer.

Entre el público, convocado día a día por todos los medios posibles, hay siempre un invitado, o más, de lujo. Un lector o lectora eminente, tanto por su rango social, académico, artístico, como por su comprometida disposición y su amor a los buenos libros. Lo más importante es que se trata de *un gancho*.

Como son tres los personajes centenarios, D. Quijote, Andersen y Maese van y vienen con lecturas bajo el brazo, cuentos en la garganta.

*La organización de cada sesión y punto de lectura se adapta a las circunstancias, hora y posibilidades del entorno elegido. Hay varias categorías, que acaban por tomar derroteros creativos con vitalidad propia por caminos insospechados; pero se ha intentado programar un mínimo: teatro de calle, reunión de amigos, fiesta de cuenta cuentos, tertulia o teatro para niños, encuentro con autores, invitación a la ilustración, sombras chinescas, quijotemix...*

**Una constante:** Siempre el libro aparece ocupando el centro de la reunión o espectáculo. Más que sesiones de cuenta cuentos se proponen sesiones de *cuenta libros*.

Creado el clima, se procede a leer. La fiesta consiste en leer en voz alta, y basta. No hay copas ni tapas, no se regalan pegatinas ni hay puntos o créditos. Y la voluntaria legión de paseantes que se paran a oír el Quijote o un cuento de Andersen o una Maravilla de Marco Polo, resulta un peculiar público, extrañado de sí mismo, y de cómo es posible pasarlo tan bien con unas cuantas letras escritas, a veces, en una octavilla... Celebramos leyendo a los que se hicieron célebres escribiendo, nada más lógico, ni más extraño.

Estas provocaciones duran una semana. Semana grande de la lectura, del 4 al 9 de octubre de 2005: *Lecturas urbanas en espacios públicos o Lecturas públicas en espacios urbanos como otros dicen*. Vivimos un maratón de textos en voz alta. Se convoca a *todos los públicos*, pero hay espacios particulares reservados a estudiantes y a jóvenes y niños.

Durante el *fin de semana*, en el relajado clima de los tiempos libres (no hemos querido interferir en los horarios escolares, aunque se ha invitado a todos los centros educativos de la ciudad) los niños y niñas acuden con sus padres al calor (nunca mejor dicho) de la Plaza Nueva. Con Montserrat del Amo, Emilio Urberuaga, Ramón García Domínguez, Pepe Maestro, Carmen Gil y otros invitados de honor, que ejercen de animadores de excepción.

Los que empiezan el primer curso de Facultad se sorprenden, de repente, entre los cultos, en un ciclo de conferencias de alto nivel, *Los lunes del Quijote*, que atraviesa todo el mes de octubre, dirigido y coordinado por el Profesor Pedro Piñero. Divertidos y perplejos, los estudiantes sienten la alegría de la calle y la serena exposición de extraordinarios lectores.

La fuerza de la palabra de Cervantes llegó a la cárcel de Sevilla y se coló por las palmeras de Plaza Nueva, envolviendo a niños y niñas; dejando estupefacto al Giraldillo. Esta veleta de la Giralda, por primera vez en la historia, que sepamos, tuvo ocasión de escuchar la “Aventura de los Molinos de Viento” junto con la voz quebrada de Calixto Sánchez, que cantaba un poema de Bécquer.

Fue en el Patio de la Montería del Real Alcázar un inolvidable atardecer en el cierre de este maratón que abría otro, en homenaje a Juan Ramón Jiménez. Se anuncia entonces la II Edición de Sevilla se lee, que comenzamos el 18 de octubre de 2006, para celebrar los cincuenta años de su Premio Nobel alumno de la Universidad de Sevilla. Con el Andalúz Universal y sus Elejías Andaluzas, nuevas y perennes palabras de gloria invaden un cierre que apenas necesita más balance que respirar la alegría de leer.

#### **4. A modo de balance imposible por inefable**

##### **Los lectores**

En este ejercicio vivo de lecturas, oyendo leer a mujeres y hombres de de Alcosa o de Bellevista, a mujeres y hombres de periódico o micrófono, teniendo con nosotros a Canal Sur Andalucía con comunicadores de la altura de Jesús Vigorra, o recibiendo la visita desde Madrid de Carmen Morán de El País, mientras Manolo Pedraz daba las horas con la lectura en Radio Nacional, se ha podido percibir

la vigencia de las palabras bien hechas. Eliacer Casino, José Antonio Ramírez, Carmen Gil, Emilio Urberuaga, Antonio Gómez Yebra, Montserrat del Amo, Pepe Maestro, juegan con niños y mayores a leer. Rafael de Cózar, Rogelio Reyes, Fernando Iwasaki, Piedad Bolaños, la Vicerrectora Marycruz Arcos, el Vicerrector Iglesias, Representantes de grupos parlamentarios, del Ayuntamiento de Sevilla, Médicos del Hospital Macarena, un nutrido grupo de profesores de Ciencias de la Educación y de Filología... y el actor Carlos Álvarez-Novoa o el cantaor Calixto Sanchez con la disponibilidad de Maria Galiana, hacen causa común en esta públicas y festiva manifestación de amor a los buenos libros bien leídos y mejor escuchados. Nunca mejor dicho que *gratis et amore*.

### Los textos

En el fondo de mis preocupaciones de profesora especialista en lectura literaria y público joven, late sin cesar el recuerdo de aquel Quijote prematuro y demediado, de chillonas cubiertas de amarillo pollito, que fue seguido por otra edición sobria, escolar, años más tarde, esta vez de la Editorial Luís Vives, con su siempreviva y sus ilustraciones en blanco y negro, mis primeros Quijotes ¿bien adaptados? No lo sé, pero fui lectora. Fui lectora de un Quijote modesto como todo lo de postguerra, y ahora trato de adaptar a los tiempos que corren unas lecturas de la misma obra, que han echado raíces en mi mente y en mi corazón. ¿Puedo pedirle más a los primeros encuentros con un clásico? Cuando era niña leía el Quijote y ahora el Quijote nos lleva a todos a leer Sevilla en voz alta. Tal vez la infancia sea, como los cuentos, el lugar de todas las hipótesis.

El Quijote se asocia como toda obra de arte a la perplejidad de lo entrevisto, de lo no comprendido por completo, de lo mítico en cierto modo. El Quijote como un poema, como un relato, como un cuento se ha quedado grabado, con entonación y ritmo oral, en mi corazón y en

el de muchos lectores de Sevilla leída, porque era *un cuento* lo que decía Cervantes que pensaba contarnos.

Por eso, porque así lo vivo y es lo que sé hacer, me he puesto al frente de la aventura de contar y pregonar en voz alta el libro celebrado desde hace cuatrocientos años. Y lo hemos pregonado con Cuentos de Andersen al lado y lecturas de Marco Polo, pasadas por la visión de un hombre de hace cinco siglos... Es un caso particular de Literatura y Educación, de Historia de la Lectura, sin más: los sabios que me escuchan pueden generalizar la experiencia, estoy segura.

Y a los lectores con los que comparto experiencias en este Simposio agradezco la acogida y la oportunidad de evocar ante ellos esta intensa experiencia, pero sobre todo les recomiendo que se vinculen a la Red de Ciudades y Universidades Lectoras de la que encontrarán suficientes referencias en la página Web de la Universidad de Extremadura. Los días 6 y 7 de noviembre de este 2006, el palacio de Congresos de Badajoz acogerá el 1er Simposio Internacional de Ciudades y Universidades Lectoras (ISIUL), organizado por la Universidad de Extremadura, la Asociación AELE de la Universidad Complutense de Madrid y nuestra propia Universidad de Sevilla ([www.universidadeslectoras.com](http://www.universidadeslectoras.com)). En este encuentro se pretende crear una Red en la que la Lectura, promovida y animada en red, sea protagonista de nuevas y siempre vivas formas culturales y festivas.

### **Confieso que he vivido una experiencia inexplicable**

**Sevilla se lee, lecturas públicas en espacios urbanos**, con un Quijote en la mano; en amor y compañía de un libro de Andersen y otro de las Maravillas de Marco Polo, regalo de Maese, nuestro quintocentenario fundador entrega el testigo. Más de mil participantes. Mucha alegría. Y afirmo que se huele en le aire otra edición más intensa que va cuajando en la esperanza, Presencias de Juan Ramón Jiménez, y luego más...

## INVITACIÓN

Me gustaría que se estableciera la sana costumbre de leer por las calles, plazas, espacios privilegiados, etc., en muchas ciudades y universidades. El invento no es de quien esto cuenta. Me ha sobrecogido, y pueden consultarlo en Internet, las proporciones de *Ad Alta voce* de Venezia o de Bologna en Italia. Me consta que hay muchos proyectos de este tipo para mejorar la vida en las ciudades. Salir del recinto universitario, colaborar en que la Universidad extienda su cultura dando la mano a otras Instituciones, es un privilegio que aprovecho para invitar a otros a intentar esto o algo mejor.

Y he descubierto con placer que hay más clase de lectores de los que hemos diseñado en nuestras mentes de mediadores. El trabajo de campo así lo refleja. Aquel concierto poético o lírico que escuchó mi imaginación, memoria del futuro, en compañía de Mangel por la orilla del Gran Río, es una centella mínima frente a la luz de lo que sonaba en el mosaico o partitura de cerca de 20 puntos de lectura.

Es cierto que un lector puede ser un privilegiado, un ser humano dotado de especiales habilidades. Y puede ser una persona a la que le encanta que le cuenten historias, que le digan dónde está lo divertido, lo que no es paja, lo que sirve para hoy y ahora... No se requiere un público especializado, no importa si no lo comprenden todo. No es necesario entenderlo todo. Las cosas más vitales resultan inexplicables.

A partir de hoy, Sevilla será un libro. Recuerdo a Mangel: La Historia de la Lectura Y La historia de nuestras lecturas, la de cada uno, navega por los agradecimientos de cada atardecer de otoño.

Y, desde aquel luminoso otoño de 2005, la lectora y profesora, al volver a casa, con la ciudad vista a través de los libros, a través de quijotes, digo en un susurro muy tenue, porque en voz alta sería para llevarme de vuelta a la aldea: “La ventura va guiando nuestros pasos mejor aún de lo que acertáramos a desear...”.

## Notas

- <sup>1</sup> En la Ponencia se ofrece una Presentación con la Información sobre Logos, Programas y Folletos editados para las Jornadas de Lecturas urbanas. Como la actividad relatada se refiere al pasado octubre (2005) pero anuncia la II Edición, ya en marcha, de octubre 2006, se presenta cartel y programas de ambas. En este documento, por razones evidentes, se ofrece extracto indispensable de dicha documentación.
- <sup>2</sup> A. Manguel (1998): *Una historia de la lectura*. Madrid, Alianza Editorial. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 135 y ss.
- <sup>3</sup> *Op. cit.*, p. 151.
- <sup>4</sup> Necesito explicitar que desde la primera lectura de un abultado programa, la Vicerrectora D<sup>a</sup> Marycruz Arcos se hizo cargo de la Iniciativa y puso en marcha su visión de universitaria lectora, canalizando hacia tal iniciativa infraestructura y recursos para que hoy hablemos de una sólida apuesta de Promoción lectora desde la Extensión Cultural de nuestra Universidad.
- <sup>5</sup> D. Miguel Florencio Lora, Exmo. Rector Magnífico de la Universidad de Sevilla es matemático y nos ayudó resumiendo en esos dígitos los tres centenarios (quinto, cuarto y segundo / Fundación U.S., Quijote, Andersen respectivamente). Esta fórmula ha divertido a niños y mayores y es una especie de logotipo muy bien representado en los carteles y programas.

# Sevilla se lee

del 4 al 9 de octubre

Yace aquí el hidalgo fuerte  
Que a tanto extremo llegó  
De valiente, que la muerte  
No triunfó  
De su vida con su muerte  
Tuvo a todo el mundo en poco  
Fue el espantajo y el coco  
Del mundo en tal coyuntura  
Que acrecentó su ventura  
Morir cuerdo y vivir loco.

(El Quijote)

Porque, bien mirado, ¿Qué es un  
cuento sino un traje hecho de  
palabras? Su misión es revelar la  
verdad.

(Martín Garzo sobre Andersen)



NO8DO  
AYUNTAMIENTO DE SEVILLA



lecturas urbanas

# Sevilla se lee

del 4 al 9 de octubre



Proyecto  
542  
HISPALENSE  
QUIJOTE  
ANDERSEN

Proyecto 542 para la celebración conjunta del  
Quinto Centenario de la Universidad de Sevilla,  
Cuarto Centenario de El Quijote,  
Segundo Centenario de H. C. Andersen.

# SeVILLA se lee

del 4 al 9 de octubre

**Organiza:**

Universidad de Sevilla.  
Vicerrectorado de Relaciones Institucionales,  
Relaciones Internacionales y Extensión Cultural.

**Coordina:** Lola González Gil.

**Dinamiza:** Piratas de Alejandría.

**Colaboran:**

Facultad de Ciencias de la Educación.  
Facultad de Filología.  
Librería Rayuela.  
Editorial Anaya.  
Editorial Edelvives.  
Editorial Everest.



SeVILLA se lee  
del 4 al 9 de octubre

# SeVILLA se lee



*Lecturas en espacios urbanos. Octubre de 2005*

La Universidad de Sevilla que acaba de cumplir 500 años, acoge y desarrolla el Proyecto 5-4-2 para la celebración de una gran fiesta unida al Cuarto Centenario de El Quijote y Segundo Centenario de H. C. Andersen.



El III Foro "Desde esta orilla de la Literatura", que tuvo lugar a finales de marzo y principios de abril de este célebre año 2005, sirvió de pórtico y avance de lo que serían futuras propuestas para extender los resultados de la Celebración a todos los ciudadanos y ciudadanas de Sevilla.

Desde un foro de Literatura para todos los públicos, surge el deseo de celebrar los Centenarios con un homenaje a la palabra: a la palabra oral, la de los narradores y narradoras de siempre, y a la palabra escrita, escondida en esa caja de sorpresas que es un libro lleno de historias vivas.

Las ciudades se leen en el aire de sus poetas y poetisas, en el susurro de sus leyendas y cuentos, en los nombres y azulejos, memoria y presente, en la acogida de la cultura y en el laberinto de sus códigos.

La ciudad se refleja en la Universidad, y Sevilla merece que vayan juntas a enseñar el arte de la lectura.

Sacar la lectura a la calle y disfrutar con textos centenarios y actuales, ese es el objetivo. Alzar la voz para leer literatura, no es solo cosa de los invitados que generosamente prestan su palabra, sino derecho de todos los ciudadanos.

Pero lecturas urbanas, lecturas ciudadanas, además de respirar al aire libre de los libros, es un rumor que se cuele en el Hospital, en el Centro Cívico, en el Centro Penitenciario, en las Facultades o en los jardines del Alcázar y en tantos puntos, más o menos notorios, de la ciudad

Sevilla se lee es un acontecimiento que no queremos explicar sino compartir.

*Un encuentro con el pasado que mira al futuro: la Universidad de Sevilla que acaba de cumplir quinientos años sale a las calles e invita a leer (la).*

Salir a la calle, porque según dijo José María Izquierdo, en su Divagando por la ciudad de la gracia, a Sevilla se entra cuando se sale de casa.

El futuro de la Universidad son estos jóvenes y niños a los que los adultos entregamos el patrimonio cultural escondido de la lectura.

Niños y niñas, jóvenes, hombres y mujeres, padres y madres, abuelos y abuelas, quienes trabajan y quienes estudian, Centros cívicos, Centros escolares, Instituciones, bibliotecarios y bibliotecarias, profesorado, profesionales del libro en cualquiera de sus categorías, calles y plazas y hasta el aire que se desliza por el río, recibirán estos días la invitación a leer.

Con el arte de la palabra, con el dominio del lenguaje verbal y no verbal, Piratas de Alejandría darán a Sevilla la oportunidad de encontrarse con Alonso Quijano, que va en busca de su padre, Cervantes. Y será necesaria la ayuda de Maese Rodrigo de Santaella, fundador de la Hispalense, para hacerle volver a recuperar su personalidad quijotesca.

Mientras, Andersen muestra el camino de la vida porque a los seres humanos les encantan las historias. Por algo será.

En los lugares más céntricos o en los más apartados, leer en voz alta será el símbolo de que la Lectura sigue convocando y conmoviendo, estimulando la mente y el corazón, y así lo anuncia la Fama.

Leer en voz alta causa pudor y respeto y, sin embargo, tener voz es imprescindible: La Universidad puede y debe ejercer un magisterio de educación lectora, que una el pasado y el futuro.



Basta consultar hora y lugar de lectura. Acudan y les indicaremos cómo tomar parte activa, sea lectora o lector invitado que lo deja todo por venir a disfrutar con nosotros.



**Leer necesita espacios.** Un MAPA de lectoras y lectores y lectoras

La ciudad es ahora el gran salón de lectura, compartida y bullanguera, que luego será, sin duda, reposada y asimilada. Quienes dinamizan, creadores de fantasías y cuentos nos descubren misterios escondidos en cada rincón.

Después de comentar estos caminos y vericuetos, se ofrece un itinerario-horario de lecturas, único modo de no perderse en la red de representaciones y fiestas de la palabra.

#### **Martes, 4 de octubre**

El Patio del Rectorado que preside Maese Rodrigo, fundador de la Universidad, es el punto de partida. Lugar de la Inauguración (12.00 h)

Una celebración que se iniciará con la participación de las autoridades académicas y de todas las personas que quieran acudir. Esta primera jornada lectora es la rosa de los vientos que marcará el rumbo de un itinerario que comentamos a continuación.

Por la tarde (20.00 h) iremos a los Jardines de Murillo a escuchar a escritoras/as y narradores/as que entre árboles y ruidos amortiguados, nos darán lo mejor de su sentimiento.

#### **Miércoles, 5 de octubre**

En esta segunda jornada, la cita es múltiple y la lectura se derrama a la vez por puntos diversos.

Por la mañana: En el Hospital Virgen Macarena nos reuniremos con el grupo Los Sonajeros, doctores y pacientes. Un médico lector y un artista sevillano nos acompañan.

En el Centro Penitenciario Sevilla 2, a las 19.00 h, profesores y profesoras de Literatura, que han enseñado a leer a Cervantes a generaciones de Maestros y Maestras, lo recordarán en un lugar simbólico que tanto peso tiene en la vida del autor.

A la misma hora, en la Delegación Territorial de la ONCE comprobaremos como se puede leer con las manos.

Algo más tarde, a las 20.00 h, los Centros Cívicos abren sus puertas. Nuestros Dinamizadores, navegando en el mismo barco que miembros de asociaciones del barrio se adentrarán en El Esqueleto y el Parque Alcosa.

Y en la Alameda de Hércules, en la Casa de las Sitenas, gente de periódico y micrófono se ponen al habla para que lean quienes allí estén, en compañía de profesorado y gentes de otros oficios.

#### **Jueves, 6 de octubre**

Sevilla se lee alcanza el ecuador, su tercera jornada: La Facultad de Ciencias de la Educación, pone en movimiento lector a todos sus habitantes, a tempranas horas: este Centro colabora de forma especial con la actividad abriendo sus puertas para que toda la comunidad dedicada a la educación, con las Autoridades académicas como insigni, lean en voz alta lo siguiente: La Universidad que ha cumplido Quinientos años, felicita a D. Quijote y a Andersen, que se han paseado por estas aulas, habitantes vivos de libros de Literatura para todos los públicos.

A mediodía en punto, la comunidad educativa del Colegio Sagrado Corazón (Colegio de las Esclavas) aportará a la representación de nuestros personajes de antaño, lectores y lectoras del futuro. En Plaza de la Concordia tenemos una cita, en medio del bullicio.

En la Biblioteca Infanta Elena, a partir del mediodía, otros lectores/as con Bibliotecarios/as y autoridades de la Cultura, dirán en alta voz algo de lo que estos jardines y ventanales escuchan a diario: el silencioso de la lectura.

La tarde nos lleva a los Centros Cívicos de nuevo: Bellavista, los Carteros, Lectores y lectoras contarán ya las experiencias de jornadas divertidas y esperamos que no decaiga la fiesta.

#### **Viernes, 7 de octubre**

En la palza del Museo, junto a la estatua de Murillo, al mediodía, el Instituto Andaluz de la Mujer, con hombres y mujeres, leerán sobre mujeres célebres que vivieron en la ciudad y en su Universidad.

Mientras, en los Jardines del Parlamento, portavoces de la política, se unirán en una celebración de la Literatura, espacio de libertad.

Los Profesores y profesoras, estudiantes y P.A.S. de la Universidad de Sevilay también artistas de la ciudad, se reunirán el viernes a las 19.00 h. en los jardines del Alcázar.

La Dinamización tendrá este día carácter de homenaje a todas las personas que componen la comunidad universitaria. Maese Rodrigo, D. Quijote y su séquito, la fantasía de Andersen que visitó Sevilla, traman un homenaje al pasado y al futuro de las letras.

## LA UNIVERSIDAD y LA INFANCIA

Esta fiesta es como un cumpleaños, porque la Universidad que ya cumplió Quinientos, y lo ha celebrado, invita ahora a seguir la ruta de D. Quijote y de Andersen, en un fin de semana que abre las puertas a los más jóvenes.

### ■ sábado 3 de octubre

En la Plaza Nueva, el sábado a las 12 del mediodía, jugaremos a cumpleaños con niños y niñas, Piratas y libros.

Están invitados todos los centros educativos. Y las palmeras de los jardines, las estatuas de las plazas, las fuentes y los comercios, nos miran sorprendidos porque Maese Rodrigo, D. Quijote, Andersen y Alonso Quijano quieren ponerse de acuerdo superando conflictos de tiempo y espacio, hasta llegar a sus grandes amigos y amigas que son el verdadero futuro de la Universidad.

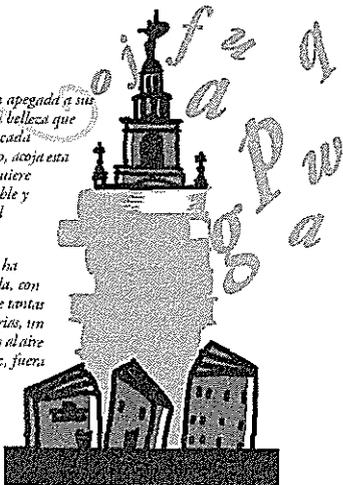
Como canta la trompeta de la Fama, escritores y escritoras e ilustradores e ilustradoras de Literatura Infantil, narran y hacen sonar la trompeta de su voz, para decir que soñamos un mundo ideal, única forma de construirlo.

### ■ domingo 9 de octubre

A las 12.00 h, se clausura Sevilla se lee, en un espacio abierto a los cuatro vientos, el Parque del Alamillo, donde la fiesta será de nuevo para todas aquellas personas que no tienen edad.

Que Sevilla, tan apegada a sus tradiciones y a la belleza que todo lo renueva cada comienzo de curso, acójate esta iniciativa que quiere hacerla más legible y más lectora en el futuro.

La Universidad ha regalado a Sevilla, con la colaboración de todas personas voluntarias, un espacio de lecturas al aire libre, en alta voz, fuera de los muros.



## Cuándo y dónde

### Martes, 4 de octubre

- 12:00 h Patio del Rectorado. **Inauguración oficial**  
20:00 h Jardines de Murillo. *Lugar: junto a la Fuente Central*

### Miércoles, 5 de octubre

- 12:00 h Hospital Virgen Macarena. *Lugar: Salón de Actos*  
19:00 h Centro Penitenciario Sevilla 2. *Lugar: Salón de Actos*  
Delegación Territorial de la ONCE. *Lugar: Salón de Actos*  
20:00 h Centro Cívico "El Esqueleto". *Lugar: Patio del Centro*  
Centro Cívico Parque Alcosa. *Lugar: Teatro*  
Casa de Las Sirenas (Alameda de Hércules)

### Jueves, 6 de octubre

- 10:00 h Facultad de Ciencias de la Educación. *Lugar: Patio Andalucía*  
12:00 h Plaza de la Concordia. *Lugar: frente a la Sala Hermandad*  
Biblioteca Pública Infanta Elena. *Lugar: Salón de Actos*  
20:00 h Centro Cívico Bellavista. *Lugar: Salón de Actos*  
Centro Cívico Los Canteros. *Lugar: Salón de Actos*

### Viernes, 7 de octubre

- 12:00 h Plaza del Museo. *Lugar: bajo estatua de Murillo*  
Jardines del Parlamento de Andalucía. *Lugar: Pasadizo del Hospital de las Cinco Llagas*  
19:00 h Jardines del Alcázar. *Lugar: Patio de la Mantería*

## LA UNIVERSIDAD y LA INFANCIA

La Universidad que ya celebró su 500 cumpleaños, invita ahora a los más jóvenes a seguir la ruta de D. Quijote y de Andersen por la ciudad de Sevilla.

### Sábado, 8 de octubre

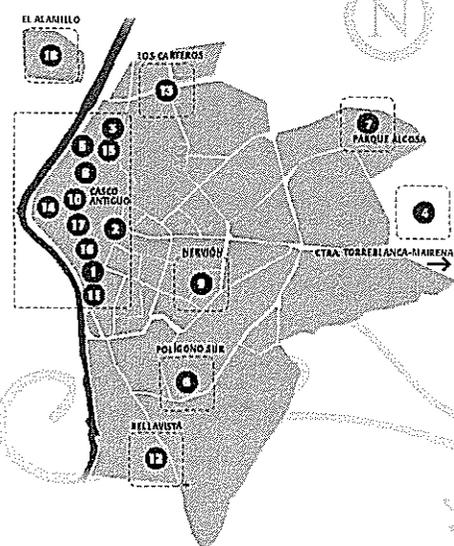
- 12:00 h Plaza Nueva  
Fiesta de Cuenta-Cuentos, encuentro con autores, animación a la lectura y muchas sorpresas como en cualquier cumpleaños bien celebrado.  
Niños y niñas con sus padres, profesores, autores e ilustradores preferidos, leerán en voz alta, en medio de la plaza.

### Domingo, 9 de octubre

- 12:00 h Parque del Alamillo. *Lugar: Cortijo. Clausura.*  
En un espacio abierto a los cuatro vientos haremos volar globos y cometas veremos aparecer una Piñata de Lecturas y una Tarta de Cuentos. Es un fin de fiesta para todos los públicos.

# Localización

## MAPA DE SEVILLA



- 1** Fábrica de Tabacos  
*Lugar: Patio del Rectorado. Calle de San Fernando, 4.*
- 2** Jardines de Murillo  
*Lugar: junto a la fuente central. Avda. de Menéndez y Pelayo*

- 3** Hospital Universitario Virgen Macarena  
*Lugar: Salón de Actos. Avenida Doctor Fedriani, 3.*
- 4** Centro Penitenciario "Sevilla 2"  
*Lugar: Salón de Actos. Carretera de Torreblanca-Mairena del Alcor, Km 3*

**5** Delegación Territorial de la ONCE  
*Lugar: Salón de Actos. Calle de Resolana, 30.*

**6** Centro Cívico "El Esqueleto"  
*Lugar: Patio del Centro Cívico. Calle Luis Ortiz Muñoz, s/n.*

**7** Centro Cívico "Parque Alcosa"  
*Lugar: Teatro. Avenida de la Ciudad de Chiva, S/N.*

**8** Alameda de Hércules  
*Lugar: Centro Cívico "Las Sirenas". Alameda de Hércules, 30.*

**9** Facultad de Ciencias de la Educación  
*Lugar: Salón de Actos. Avenida de la Ciudad Jardín, 20-22.*

**10** Plaza de la Concordia.  
*Lugar: frente a la Sala San Hermenegildo. Plaza de la Concordia, S/N.*

**11** Biblioteca Pública Provincial Infanta Elena  
*Lugar: Salón de Actos. Avenida María Luisa, 8.*

**12** Centro Cívico "Bellavista"  
*Lugar: Salón de Actos. Calle Asensio y Toledo, 7*

**13** Centro Cívico "Los Carteros"  
*Lugar: Salón de Actos. Avenida de Pino Montano, 31.*

**14** Plaza del Museo  
*Lugar: bajo la estatua de Murillo. Plaza del Museo, 9.*

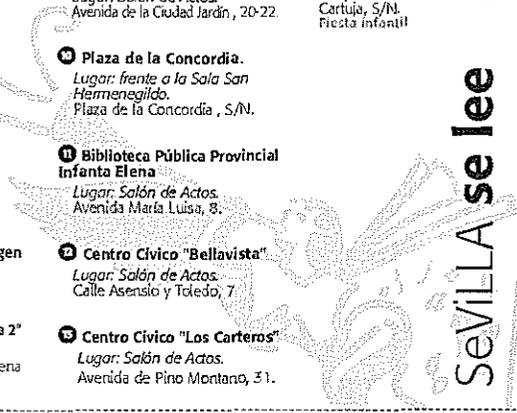
**15** Jardines del Parlamento de Andalucía  
*Lugar: fachada del Hospital de las Cinco Llagas. Parlamento de Andalucía, S/N.*

**16** Jardines de los Reales Alcázares  
*Lugar: Plaza de la Montería. Plaza del Triunfo, S/N.*

**17** Plaza Nueva  
*Fiesta infantil*

**18** Parque del Alamillo  
*Lugar: Cortijo. Parque del Alamillo. Isla de la Cartuja, S/N. Fiesta infantil*

SEVILLA se lee





## SOBRE LAS VIRTUDES PEDAGÓGICAS DEL CUENTO POPULAR

Antonio Rodríguez Almodóvar

*Escritor*

A veces se me pregunta por qué considero tan importante que el cuento popular se introduzca en los escenarios docentes, como modo de reimplantarlo en la sociedad, y qué necesidad hay realmente de esto. No soy pedagogo ni quiero entrar en terrenos que no me competen, pero acaso si explico los fundamentos de mis trabajos y los apoyos teóricos que éstos han tenido, se pueda intuir esa necesidad, tal como hice yo mismo.

Trataré de esbozar, primero, cuáles fueron las dificultades que me encontré al principio y cómo fui elaborando mi propia teoría (pido perdón de antemano por lo esquemático de la exposición, al tener que resumir muchas cosas).

En los años 70-75 trabajaba en mi tesis sobre la estructura de la novela, a la búsqueda de ciertos rasgos comunes. Era el momento de la narratología, nacida también del Mayo del 68: escudriñar los componentes internos del relato, en persecución de los sentidos ocultos por el propio sistema. Uno de los pocos logros, diría yo, de la superación de la perspectiva historicista en el campo de las humanidades, y de la aplicación del modelo morfo-fonológico afuera de la lingüística. Poco después llegaron las homologías estructurales (Goldman) y, entre las más fecundas, las que relacionan el desarrollo del individuo niño con el de la especie y, por ende, de la estructura de la conciencia, de la moral y del derecho con la evolución de las imágenes del mundo (Habermas, Piaget).

Como se ve, no todo llegó de la escuela francesa, sino de otros antecedentes y teorías muy fecundos. Uno fundamental era la teoría de Propp, desconocido en España hasta aquella época, en que aparece su *Morfología del cuento* (1973). En esencia, Propp descubre que existe una estructura profunda y común a las narraciones populares de los países indoeuropeos, especialmente en los cuentos maravillosos. Luego se supo que la relación de esos componentes con los de la propia lengua natural, era más que una metáfora. En efecto, los cuentos poseen formas básicas que tienen mucho que ver con el propio lenguaje. El niño empieza a descifrar el mundo a través de las estructuras lingüísticas, aunque anteriormente lo ha intuido a través de símbolos primarios, porque empieza a pensar un poco antes que a hablar (Piaget). Muchos de esos símbolos los aporta la literatura folclórica, que en la cultura popular es un discurso correlativo del de la adquisición del lenguaje.

Un problema colateral era que, académicamente, los cuentos populares se han considerado literatura menor, debido a un fuerte prejuicio clasista que todavía actúa en ese ámbito, y del que ha habido que sacarlos para poder construir algo útil con ellos. En España no se podía avanzar en ese terreno (vuelvo a hablar de los finales sesenta y primeros setenta) que hoy denominamos *semiología antropológica* (sistemas de significación y de comunicación en todos los órdenes de la vida y del comportamiento). Todavía en esos años —e incluso hoy— se seguía practicando el rudimentario método de algunos folcloristas: recopilar y transcribir como a cada cual le parecía mejor.

Otro era el problema de los narradores orales y su presunta posesión de un texto sagrado, “intocable”. Pues bien, se ha comprobado que un mismo narrador va cambiando un cuento a través de los años, pero no de manera caprichosa, sino conforme a ciertas reglas que él mismo desconoce conscientemente, como desconoce las reglas gramaticales. El cuento se desarrolla lo mismo que la manera de expresarnos, cuando aplicamos una competencia lingüística, una

gramática que nunca objetivamos completamente, pero que desplegamos a través de nuevas necesidades y de nuevas situaciones. De hecho, no hablamos nunca de la misma manera, sino que descubrimos nuevas facetas del lenguaje y seguimos entendiéndonos con los demás. Algo así ocurría con los buenos narradores. Personas que no sabían leer ni escribir (la mayor parte de ellos) y que sin embargo guardaban en la memoria cientos de cuentos, a los que aplicaban determinadas reglas inconscientes para producirlos.

Es obvio que la memoria por sí misma no basta para explicar un fenómeno de esta envergadura. Explicar, por ejemplo, que en el año 86 yo mismo recogiera en la Alpujarra granadina cuentos que aparecen en la recopilación de Afanassiev, en Rusia, con las variantes culturales propias de dos contextos tan diferentes, aunque las historias que nos narran son esencialmente las mismas.

Todos estos fenómenos, por supuesto, tienen una dimensión más profunda de la que pueden alcanzar las disciplinas humanísticas convencionales, pero, de todos modos, la formación lingüística sigue siendo el mejor bagaje con que contamos para intentar comprenderlos, pues nadie, en realidad, ha superado el concepto jakobsoniano que hace de la lengua el mejor intercambiador de sistemas discursivos. Con ella Lévi-Strauss pudo profundizar en las estructuras del parentesco, Roland Barthes detectó sospechosas reiteraciones en el relato de creación, y Lacan la aplicó a sus correlaciones entre inconsciente, cultura y lenguaje.

Otro problema era el de las compilaciones de cuentos, lo más fielmente transcritos, y con arreglo a qué propósitos; es decir, el problema de los *corpus*. Conviene dejar claro que hay más que suficientes cuentos para hacer una buena investigación, incluyendo las recopilaciones de los Aurelio M. Espinosa (padre e hijo), de Machado y Álvarez, de Fernán Caballero, Aurelio de Llano, de Cortés Vázquez, etc., más las recopilaciones etnográficas hispano-americanas (en general, bastante mejores que las españolas). En total pueden sumar

más de dos mil cuentos fidedignamente transcritos (y no estoy haciendo una valoración filológica). Hace tiempo que no es problema de cantidad, sino de metodología, como advirtió Propp hace más de setenta años.

Por todo eso, en realidad mi trabajo de reinterpretación y de compilación de los cuentos ha ido parejo a la elaboración del método que llamo de la búsqueda del *arquetipo* del cuento; una forma nunca alcanzada, por definición, pero sí lo más cercana posible a las versiones largas de un cuento a comienzos del siglo XIX (esto lo explico mejor en otros trabajos)<sup>1</sup>.

Pero todos estos problemas no tienen ni comparación con el más importante: ¿por qué la humanidad ha sentido la necesidad de transmitirse, generación tras generación, tantas historias como han circulado de un pueblo a otro, durante siglos, hasta casi ayer mismo? ¿A qué necesidades reales responde tan vasto fenómeno?

Estaba claro que no bastaban la filología ni la formación lingüística. Había que hacerse antropólogo, psicólogo, semiólogo..., para entender cosas como, por ejemplo, los cuentos de materia incestuosa, que sin duda transmiten un mensaje a los niños que están enfrentándose en solitario a ese problema. Uno de los fundamentos de la cultura, como se sabe, es la prohibición del incesto. Los niños no lo saben de una manera natural y los adultos no se lo explican. Pues bien, aquéllos lo descubrían a través del cuento popular. (*Mariquilla y sus siete hermanitos*, y todas las “Blancanieves” y “Cenicientas” rurales).

Otros muchos mensajes se transmitían de forma narrativa, a la manera de terapia de grupo. Bettelheim dice que en los cuentos el niño aprende a superar los problemas psicológicos del crecimiento. Pero sucede que tal cosa viene a coincidir, desde hace bastante tiempo, con el aprendizaje de la lecto-escritura, y por tanto con la configuración del psiquismo elemental, sobre el que se asentará toda la vida psicológica posterior. Si aquél está mal formado, bien sabemos que ya será muy difícil de recuperar.

Conviene reparar, entonces, en que a través de los cuentos –leídos, pero mejor escuchados– en la escuela, se reproduce el ambiente que de manera natural se creaba antes alrededor de la lumbre, donde se ejercitaba y se transmitían aquellos saberes, se combatían aquellas frustraciones, principalmente las de tipo narcisista, los embrionarios complejos de Edipo, las rivalidades fraternas, etc. Por estas razones, en algunas escuelas de psicología y psiquiatría europeas se cursan como asignatura los cuentos maravillosos tradicionales. Al mismo tiempo, los cuentos hacen que los niños obtengan sentido de identidad y sentimientos de autovaloración; se identifican con el héroe, en esa necesidad de valerse por sí mismos fuera del hogar que muy pronto empiezan a intuir y a temer.

Tomando otras direcciones, es sorprendente analizar ideologías de hoy, como machismo/feminismo, a la luz del cuento popular. El supuesto machismo de estos textos no es real, incluso los hay portadores de un notable feminismo, que desde luego fue eliminado en las recopilaciones de la cultura burguesa (serie Blancaflor, por ejemplo, y de la niña que se burla del príncipe: *La mata de albahaca*, entre otros).

Como se ve, se trata en esencia de los problemas de la formación del yo. El niño necesita enfrentarse a su yo consciente y a su inconsciente. Tiene que saber identificar los temores, deseos, impulsos primarios hacia sus padres, hermanos, etc. Esa amalgama de sentimientos los necesita reconocer, y la manera más fácil es verlos reflejados en una historia; una historia de la que irá colgando sus propias frustraciones, deseos, inquietudes. Dice Bettelheim: “El niño adapta el contenido inconsciente a las fantasías conscientes, ordenando de nuevo y fantaseando sobre los elementos de la historia, además de servirle para desarrollar su imaginación”<sup>2</sup>. Debido a esto siempre quiere escuchar el cuento de la misma manera; incluso se molesta si nota algún cambio, porque se rompe el esquema que ha elaborado pacientemente a partir de la primera versión, que para él es *única*, dado que ha entrado a formar parte de su yo.

Mircea Eliade, por su parte, nos dice: “El cuento retorna y prolonga la iniciación al nivel de lo imaginario”<sup>3</sup>. Por eso creo que incluso más allá de la edad iniciática el cuento actúa con un valor de terapia psicológica y de ordenamiento del inconsciente. Y por eso estoy seguro de que las personas que han escuchado muchos cuentos en su infancia han podido enfrentarse mejor a la edad adulta. En cambio, aquellos que no han poseído la narrativa popular, han sido más vulnerables a la frustración y a los problemas de adaptación en la madurez. Es un tema apasionante, que hay que seguir investigando. No olvidemos, desde un punto de vista histórico, que en los llamados pueblos primitivos, el tránsito a la edad adulta se hacía mediante complicados ritos de iniciación. Durante la gran y única revolución de la humanidad –la revolución neolítica–, todos los pueblos construyen un enorme volumen de cuentos. Algunos antropólogos creen que éstos proceden de la ruptura del tabú de los mitos, que sólo conocía el mago, el chamán, el cual practicaba con ellos determinadas terapias de adaptación de sus adolescentes, además de curaciones, vaticinios, etc.

Con la agricultura se sale de esa fase de la humanidad en la que el hombre está integrado con el grupo –nada es de nadie, o mejor, todo es de todos, y la relación con la naturaleza es de mutua protección–; aparece la institución de la propiedad individual y de la herencia; surge el individualismo, como hipertrofia del *yo*, y es entonces cuando se permite que lo que se contaba como parte del ritual de acceso a la edad adulta, se convierta en moneda corriente entre el pueblo. Entonces sucede que los cuentos adquieren la función que tenían los ritos de iniciación. De una manera inconsciente, el niño y el adolescente incorporan, a través de la simbología del cuento, la manera de ser útil a su pueblo, y ese mecanismo sigue operando hoy día, incluido un cierto retorno a la edad del Paraíso, a la forma pre-agraria de entender el mundo que todos poseemos durante la infancia y que nuestra civilización nos obliga a abandonar de modo irreparable.

Para terminar, y sintetizando aún más lo dicho hasta aquí y en los otros trabajos referenciados, me atrevo a formular los siguientes

## **FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PAUTAS METODOLÓGICAS DE LA LITERATURA FOLCLÓRICA EN EL AULA**

1. Los textos acarreados por la tradición oral, en su conjunto y como depositarios de una buena parte del pensamiento mito-poético de una comunidad, han constituido durante mucho tiempo un modo de pedagogía “natural” en el medio social ordinario, que facilitaba la adquisición del lenguaje, en su más amplio sentido, y de las consiguientes destrezas expresivas y comunicativas, entre los niños y de éstos con los adultos.

2. Una vez desaparecidas, o en trance de desaparición, aquellas situaciones en que de manera espontánea se producía este aprendizaje (principalmente la tertulia doméstica, la tertulia campesina, el patio de vecindad y la calle como espacio comunicativo), formulamos la hipótesis de que la escuela puede sustituir, al menos parcialmente, a esos ámbitos, y añadirles las peculiaridades propias del medio docente.

3. Esta posibilidad se asienta, por un lado, en la evidencia de que los espacios tradicionales han desaparecido y la sociedad no ha construido otros, alternativamente, y, por otra parte, en que la renovación pedagógica y los principios que la animan se acomodan con especial facilidad a los materiales folclóricos en tanto que recursos para la práctica de los nuevos métodos y objetivos en el aprendizaje conjunto de la lengua y la literatura; y como aspecto esencial en la formación humana y en el proceso de socialización de los niños y adolescentes.

4. Ello es así, en primer lugar, porque la lengua y la literatura conectan entre sí de modo “natural”, primario y primero, en la literatura oral. Hasta tal punto que los diversos materiales de este

patrimonio colectivo se organizan al modo de una gramática, esto es, como un sistema de relaciones no siempre evidentes, pero cuyo dominio por el hablante (competencia) permite su reproducción y variabilidad en el acto de habla (caso de la estructura profunda descubierta por Propp para los cuentos maravillosos), de la misma manera que la organización interna de la lengua permite a los hablantes expresarse y comunicarse, con los cambios que requieren las distintas circunstancias de la comunicación. La relación, pues, entre lengua y literatura oral es algo más que un parentesco. En cierto modo, se podría entender como una misma realidad que se manifiesta en dos vertientes. Esta hipótesis cobra particular relieve en la observación de lo que eran los primeros años de vida del ser humano en aquella cultura que desarrollaba y fomentaba los textos de tradición oral. Desde las nanas y los juegos de dedos y manos, a los trabalenguas, las retahílas, las adivinanzas, los cuentos, las canciones de juego, etc., todos componían un verdadero y amplísimo sistema de aprendizaje en la lengua y en el universo simbólico y cosmogónico de la comunidad, al mismo tiempo. Incluso se hacía con una cierta secuenciación y combinatoria, en la que se graduaba de lo más rítmico y musical a lo más verbal y dotado de contenido (los cuentos), con especial desarrollo de las funciones apelativa, expresiva, lúdica, poética y referencial del lenguaje. Esta armonía *natural* entre lengua y literatura es lo que, de algún modo, trataríamos de reproducir hoy en el ámbito de la docencia, mediante determinadas estrategias didácticas.

5. Al ir unidos los textos folclóricos a otros lenguajes, (principalmente el gestual, el entonativo, el musical y, en algunos casos el icónico), la didáctica de estos recursos puede y debe incorporar otras destrezas relacionadas con esos lenguajes, y en particular el recitativo, el mímico, el dramático y el plástico.

6. Por otro lado, la acusada tendencia de la literatura oral a los juegos verbales, al absurdo y a la fantasía, facilita un desarrollo de su aplicación didáctica por caminos de creatividad, que pueden apoyar el

afianzamiento y el dominio de la lengua, de sus distintos registros, niveles de uso, etc., esto es, capacitando al alumno para la expresión verbal en múltiples direcciones.

7. Desde el punto de vista de la psicología del aprendizaje, los materiales folclóricos constituyen una suerte de gimnasia mental completa: memorización, desarrollo de la imaginación, de la facultad de interpretar discursos latentes, más un equilibrio emocional (provocado especialmente por el subsistema de la cuentística) y la maduración afectiva, como resultado de todo lo anterior.

8. La posibilidad de “simular” en el aula los espacios y los modos propios de la tradición oral y de extraerles sus potencialidades formativas no pueden apoyarse en los modelos de la pedagogía tradicional, deductivas, prescriptivas y canónicas, sino en otra de fundamento más constructivo, inductivo, y personalizado, que busque el aprendizaje significativo y las estrategias didácticas creativas, pues éstas se adaptan mucho mejor a la variedad, versatilidad, componentes lúdicos e imaginativos, y componentes psicológicos de la literatura oral.

9. Para ello, los nuevos métodos deberán partir del propio discurso del alumno, de lo que él ya *sabe*, en su idelecto folclórico, aunque no sea consciente de ello ni lo tenga organizado (como tampoco es consciente de la lengua que habla) es decir, de una exploración previa en el alumno, al modo de encuesta, sondeo o similar. En paralelo, esta tarea deberá ir produciendo una impregnación del colectivo de alumnos en la materia que se persigue, que lo irá mentalizando, motivando, para la fase siguiente, que es la de investigación en el medio social y/o familiar, mediante un verdadero trabajo de campo que capacite a los alumnos para cualquier tarea semejante. A continuación se producirá la aportación de materiales al aula, para su estudio, empezando por la clasificación, y acabando en los múltiples ejercicios de recreación-creación ya aludidos, pero de modo especial aquellos encaminados a producir destreza en el cambio de códigos –del oral al escrito y viceversa–, y en buscar lo común en las versiones y variantes,

como identificadores del grupo humano al que pertenece, de la misma manera que del habla coloquial se puede inducir una reflexión sobre el sistema de la lengua, sobre la norma social dominante o sobre los usos más adecuados a distintas situaciones.

10. La misma riqueza y variedad de las literaturas orales hace de este recurso en el aula un verdadero medio para intercomunicar disciplinas, y globalizar enseñanzas, esto es, de producir aprendizajes transversales, tal y como ocurría en la práctica cotidiana de la cultura popular, que en esto no hacía otra cosa que seguir la tendencia natural y primaria en el ser humano: intentar poner orden en el caos, introduciéndose en el mismo hasta obtener una imagen operativa del mundo.

## Notas

- <sup>1</sup> Véase *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*. Universidad de Murcia, 1989.
- <sup>2</sup> *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, Crítica, 1977, p. 14.
- <sup>3</sup> *Aspects du mythe*. París, Gallimard, 1963, p. 243.

# COLECCIÓN CICLOS

## TÍTULOS PUBLICADOS

- N.º 1: NACIONALISMOS, MIGRACIONES, XENOFOBIA Y RACISMO EN EL MUNDO ACTUAL.
- N.º 2: LOS DERECHOS INDIVIDUALES EN LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA: LA DOCTRINA DEL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL.
- N.º 3: ESPAÑA Y EL MAGREB.
- N.º 4: ECONOMÍA ESPAÑOLA ACTUAL.
- N.º 5: LECTURA E INTERPRETACIÓN DE *ESTATUA CON PALOMAS*, DE LUIS GOYTISOLO.
- N.º 6: EL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL Y EL ESTADO DE LAS AUTONOMÍAS.
- N.º 7: LA EMPRESA Y EL EMPRESARIO EN EL DESARROLLO ECONÓMICO.
- N.º 8: DERECHO PENITENCIARIO Y DEMOCRACIA.
- N.º 9: LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA Y LA ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA.
- N.º 10: ESTADO ACTUAL DE LA FIESTA DE LOS TOROS.
- N.º 11: LAS OTRAS EUROPAS.
- N.º 12: LAS LENGUAS DE ESPAÑA.
- N.º 13: CÓMO SE TOREA HOY.
- N.º 14: LA GESTIÓN DEL AGUA EN ANDALUCÍA ANTE LAS EXPERIENCIAS DE LA SEQUÍA.
- N.º 15: MUJER, DERECHO Y SOCIEDAD.
- N.º 16: PROYECTO DE LEY DE LA JURISDICCIÓN CONTENCIOSO-ADMINISTRATIVA.
- N.º 17: DERECHO FINANCIERO. JURISPRUDENCIA DEL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL 1990-1995.

- N.º 18: LA ENTRADA EN VIGOR DEL CÓDIGO PENAL DE LA DEMOCRACIA.
- N.º 19: DERECHO DEL CONSUMO.
- N.º 20: LOS ESPACIOS DE LA SOCIABILIDAD SEVILLANA.
- N.º 21: TIEMPOS DEL 98.
- N.º 22: LOS MOZÁRABES. UNA MINORÍA OLVIDADA.
- N.º 23: NUEVO RÉGIMEN JURÍDICO DE LAS SOCIEDADES DE RESPONSABILIDAD LIMITADA.
- N.º 24: EL PROYECTO DE LEY DE LA JURISDICCIÓN CONTENCIOSO-ADMINISTRATIVA.
- N.º 25: 50 ANIVERSARIO DE LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS.
- N.º 26: LECTURAS DE LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA.
- N.º 27: HACIA UNA NUEVA JUSTICIA CIVIL.
- N.º 28: REPENSANDO LA CIUDADANÍA.
- N.º 29: LOS CONVERSOS Y LA INQUISICIÓN.
- N.º 30: LEY REGULADORA DE LA RESPONSABILIDAD PENAL DE LOS MENORES.
- N.º 31: CENTENARIO DE LA MUERTE DE JUAN DE ARFE (1603-2003).
- N.º 32: V CENTENARIO DE LA MUERTE DE ISABEL LA CATÓLICA.
- N.º 33: TRAJANO, ÓPTIMO PRÍNCIPE.
- N.º 34: HISTORIA DE LA EDUCACION EN ANDALUCIA.
- N.º 35: LA LITERATURA Y LA EDUCACIÓN: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS.

Presidente de Cajasol y de la Fundación El Monte

*Antonio Pulido Gutiérrez*

Director General de Cajasol

*José M<sup>a</sup> Ramírez Loma*

Secretario de Cajasol y de la Fundación El Monte

*Lázaro Cepas Martínez*

Subdirector Institucional de Presidencia

*Francisco Javier Romero Álvarez*

Jefe de Gabinete del Presidente

*Fernando Vega Holm*

Director del Centro Cultural

*Antonio Cáceres Salazar*

COLECCIÓN CICLOS, nº 35

Edita: Fundación El Monte

Maqueta: Pedro Bazán

© de la edición, Fundación El Monte

© de los textos, sus autores

ISBN: 978-84-8455-247-5

Depósito Legal: SE-3.475-2007

Impresión: PINELO. Talleres Gráficos

Este libro  
se terminó de imprimir  
en los Talleres Gráficos Pinelo  
el 10 de julio de 2007  
festividad de  
S. Cristóbal