



Setting eyes in sleeping dolls. *Lewis Hine, U.S. National Archives*

Las dificultades de los futuros maestros ante la LIJ: el ejemplo de *Alfanhuí*

EVA MORÓN OLIVARES

CONSUELO MARTÍNEZ AGUILAR

Universidad de Valencia, España

Impossibilia N°8, páginas 194-207 (Octubre 2014) ISSN 2174-2464.

Artículo recibido el 30/07/2014, aceptado el 09/09/2014 y publicado el 30/10/2014.

RESUMEN: Una de las características propias de la literatura infantil y juvenil es la presencia de un adulto que facilite el contacto con los libros y acompañe la lectura cuando sea necesario. La relevancia de esta función determina la necesidad de que los mediadores, en concreto los maestros, posean una sólida competencia literaria y la capacidad de transmitir el gozo de leer. Los más recientes estudios acerca de los hábitos lectores de los estudiantes de Magisterio en España revelan un progresivo deterioro de su hábito lector, un incremento de las dificultades para interpretar la obra literaria y un creciente desinterés por la lectura. Estas limitaciones, y así lo pone de manifiesto el presente artículo, alcanzan la valoración que hacen de la LIJ, como evidencia su lectura de *Industrias y andanzas de Alfanhuí*, de Rafael Sánchez Ferlosio.

PALABRAS CLAVE: Literatura infantil y juvenil, educación literaria, lectura literaria, futuros maestros, Alfanhuí

ABSTRACT: One of the singular features of the Young Learners Literature is the presence of an adult who promotes the contact with Literature and accompanies in the reading when necessary. The importance of this task determines the need for tutors (and especially school teachers) to possess a solid literary proficiency and the capability to transmit the joy of reading. The newest studies about Teacher Training students in Spain have witnessed a progressive decay of their activities in reading practice, an increased difficulty in their interpreting of literary works, and an increasing indifference for reading. These limitations, and this can be clearly observed in the present article, extend to their appraisal of Young Learners Literature, as their reading of *Industrias y andanzas de Alfanhuí*, by Rafael Sánchez Ferlosio shows.

KEYWORDS: Young Learners Literature, literary education, literary reading, Teacher Training students, Alfanhuí



Un grupo de esquimales juega a la pelota golpeando con paletillas de morsa una piel de foca rellena de musgo y arcilla. Todos conocen los ciento treinta y dos nombres de la nieve, pero no todos manejan el bate de hueso con la misma habilidad, no todos arponean ballenas con lanzas atadas a vejigas de caribú bien infladas, no todos pueden arrastrar dos focas muertas al mismo tiempo, no todos pueden alzar a un oso por las patas de atrás y revolearlo como si fuera una liebre: algunos solo saben contar historias. Sin embargo, como cada año hay dos largos meses sin sol, los cazadores comparten con ellos el alimento. No solo de carne y grasa vive el hombre, sobre todo en la oscuridad.

Ana María Shua (Botánica del caos, 2000)

1. INTRODUCCIÓN

Una de las características propias de la literatura infantil y juvenil (en adelante, LIJ) es la presencia de un adulto que facilite el contacto con los libros y acompañe la lectura cuando sea necesario. El lector al que va dirigida no se acerca a ella por sí mismo, sino que le es ofrecida por padres, bibliotecarios y, sobre todo, maestros, los primeros receptores. Ante tal responsabilidad, cabría esperar de estos últimos que tuvieran un amplio bagaje literario, un perfil de lectores competentes y una acusada conciencia del compromiso que habrán de asumir; en otras palabras, que fueran lectores habituales convencidos de que vale la pena compartir el gozo de leer: “lo que una persona lega a otra es la revelación de un secreto: el amor por la literatura. Y eso es más un acto de contagio que una enseñanza” (Machado, 2002: 17). Sin embargo, el perfil del futuro maestro que la realidad nos ofrece está muy lejos de este ideal, como demuestran los últimos estudios sobre los hábitos lectores de los estudiantes de Magisterio en España (Colomer y Munita, 2013; Díaz Armas, 2008; Díaz Plaja y Prats, 2013; Granado, Puig y Romero, s/f; Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008; Machado, 2002; Mata, 2008; Morón y Martínez, 2010; Sanjuán Álvarez, 2013; Silva Díaz, 2001a y 2001b; Taberner, 2013): en su mayoría, no son lectores habituales ni competentes, tienen un conocimiento muy limitado de la LIJ y de la literatura en general, y circunscriben su experiencia lectora a la literatura de consumo. De hecho, como señalan Colomer y Munita, “menos de uno de cada diez futuros maestros españoles estaría en condiciones de provocar esa motivación o efecto espejo en sus alumnos” (2013: 38). Si la tarea básica del maestro es la acertada selección de lecturas, ¿qué ocurre cuando lectores de tan escasa competencia se enfrentan por primera vez a este reto?

2. LOS FUTUROS MAESTROS ANTE LA LIJ. EL EJEMPLO DE *ALFANHUÍ*

Una dilatada experiencia como profesoras del Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura de la Universidad de Valencia nos ha permitido disponer de una plataforma privilegiada para intentar responder a esta pregunta. Volcadas desde hace años en la educación literaria de los futuros maestros, nos hemos esforzado por diseñar tareas que potenciaran su interés por los libros y facilitaran el desarrollo de sus habilidades. Así, durante los cursos 2007-2008 y 2008-2009 en la asignatura Didáctica de la lengua y la literatura de la Diplomatura de Magisterio de la Universidad de Valencia, y desde el curso 2009 hasta el presente en Formación literaria para maestros, asignatura de 2º curso del grado de Maestro en Educación Primaria, las autobiografías literarias, disertaciones orales, prácticas de lectura en voz alta, conversaciones literarias, aproximaciones a los clásicos o constelaciones literarias, han formado parte de nuestras propuestas.

En este contexto, estamos llevando a cabo una investigación de índole cualitativa que describa el grado de competencia literaria de los futuros maestros, del que el presente trabajo sobre el proceso de recepción de *Industrias y andanzas de Alfanhuí* es un ejemplo.

Las preguntas de investigación eran las siguientes:

- ¿Son capaces los estudiantes de Magisterio de interpretar obras de LIJ de una cierta complejidad, obras que impliquen una propuesta literaria que no se ciña a los esquemas convencionales?
- ¿Cuáles son las principales dificultades que se encuentran en el proceso de lectura? ¿Cómo reaccionan ante ellas?
- ¿Qué relevancia tiene todo esto en su futuro papel de mediadores?

En cuanto a los objetivos, quedaron definidos de la siguiente forma:

- Identificar las características literarias que convierten a *Alfanhuí* en una lectura idónea para lectores infantiles y juveniles
- Comprobar si los alumnos de Magisterio son capaces de reconocerlas y apreciarlas.

La muestra la constituyeron 200 alumnos (hombres y mujeres de edades comprendidas entre los 19 y 23 años) de la asignatura Formación literaria para maestros de 2º curso del grado de Maestro de Educación Primaria de los años 2012-2013 y 2013-2014, a los que se pidió, tras un seminario sobre criterios de selección de LIJ (Equipo Peonza, 2001; Mata, 2004; Prado, 2004; Colomer, 2002, 2005 y 2008; Jover, 2007; Lomas, 2008; Mendoza, 2008), que valoraran la adecuación de *Alfanhuí* como lectura para alumnos de educación primaria. La estrategia de recogida de datos fue el análisis de documentos (trabajos de aula y cuestionarios), complementado con la observación participante (notas de campo, registros inmediatos y conversaciones informales).

2.1 *Alfanhuí: una lectura idónea para niños y jóvenes*

Industrias y andanzas de Alfanhuí (1996) es una obra atípica en la tradición literaria española, muy decantada hacia el realismo, lo cual ha determinado, por una parte, que ya desde el momento de su publicación, en 1951, cuando la novela social española está en pleno auge, fuera recibida con perplejidad, cuando no con marcado rechazo; y por otra, su trayectoria marginal, la cual explica que, pese a su evidente calidad, nunca haya llegado a alcanzar un espacio propio en los cánones literarios. Este carácter marginal se explica por tratarse de una obra que juega con distintos niveles de lectura y que se mueve en el límite incierto entre la LIJ y la literatura destinada a adultos. Por ejemplo, es posible que un lector competente capte el carácter metaliterario de la novela, que permite establecer una analogía entre el personaje de Alfanhuí y la figura del poeta o del artista: el modo en que ambos se entregan a lo gratuito, a la experimentación, a la “industria” como “maña o artificio para hacer algo”. En ambos casos comprobamos

que atrapar la vida solo es posible mediante la manipulación: disecar animales, secar plantas, escribir palabras; en ambos casos asistimos al desempeño de una misma función, la de catalizador de historias (se las cuentan y las cuentan). *Alfanhuí* es una novela que pone en evidencia el placer y la necesidad de la fabulación; en acertada frase de Ana M^a Shua, “No solo de carne y grasa vive el hombre, sobre todo en la oscuridad”.

Sin embargo, uno de los mayores atractivos de *Alfanhuí* es que no resulta imprescindible ser un lector avezado para disfrutar de su lectura, pues también abre puertas para el lector infantil. Si hemos de creer a Ricardo Senabre (1992), constituye uno de los mejores y más lúcidos relatos para niños por su adecuación al punto de vista infantil. En la misma línea se pronuncia José Ignacio Carrión (2000) cuando afirma que se trata de una obra idónea para el lector infantil por sus valores y alta calidad poética. Por otro lado, la didáctica de la literatura (Equipo Peonza, 2001; Mata, 2004; Prado, 2004; Colomer, 2002, 2005 y 2008; Jover, 2007; Lomas, 2008; Mendoza, 2008) ofrece criterios para seleccionar obras de LIJ (calidad, vínculos con la tradición, potencia imaginativa, riqueza verbal, retos de lectura asumibles, ausencia de especulación, afán lúdico o presencia de valores socialmente reconocidos) a los que *Alfanhuí* responde con holgura.

A continuación, y desde esta perspectiva, se señalan los rasgos literarios de la novela que se estimaron susceptibles de ser destacados por los alumnos.

Adecuación al público infantil y juvenil. Antes incluso de comenzar, una de las citas de apertura nos da las claves del público a que va dirigida: “La lámpara del cuerpo es el ojo. Si tu ojo es limpio, todo tu cuerpo será luminoso” (Mateo 6:22) (Sánchez Ferlosio, 1996: 14). Ya desde el principio el texto se dirige a quien es capaz de mirar con la misma frescura y ausencia de malicia que un niño. “Los ojos son el reflejo del alma”, y las sucesivas experiencias de Alfanhuí tienen un correlato en su mirada: la ausencia de expectativas en casa de su madre determina que se sienta “como si tuviera los ojos vendados con un paño negro” (72); cuando se despide de su abuela, “tenía ahora el verano y el camino delante de sus ojos” (162); el retraimiento en casa del herbolario “había puesto en sus ojos, delante de su memoria, un algo verde y vegetal que le escondía de los hombres” (170). Pero también del resto de personajes es la mirada el rasgo más significativo que se nos ofrece: el gigante del bosque rojo “era tuerto, pero aquel ojo estaba lleno de luz y de bondad” (133); Faulo, uno de los ladrones que viven en el pajar, “tenía los ojos vivos y pequeñitos que parecía que silbaba con ellos” (44). Es, sin duda, muy significativo que, por contraste, no haya ninguna referencia a la mirada de don Zana, el personaje más negativo de la obra en tanto que anula a Alfanhuí, quien habrá de “matarlo” (es una marioneta) para recuperarse a sí mismo.

Mezcla de fantasía y realidad. También la segunda cita que antecede a la novela nos proporciona un claro indicio sobre el tipo de historia que se nos ofrece: “Escrita para ti esta historia castellana y llena de mentiras verdaderas” (13); es un “cuento”, y como tal hay que leerlo. El pacto que Sánchez Ferlosio nos

invita a establecer combina estos dos elementos, fantasía y realidad: ciertos rasgos de un paisaje castellano muy estilizado pero reconocible, y un derroche de imaginación con raíces en la literatura tradicional española. No es extraño, en este sentido, que también aparezca como vínculo intertextual, citado en el inicio de la novela (“Sembré avena loca ribera de Henares”, 13), el mismo Arcipreste de Hita, cuyo *Libro de buen amor* (1995: 68) es un paradigma de texto ambiguo, juguetón y heterogéneo.

Rica intertextualidad. Es una novela que establece fuertes vínculos con la tradición literaria, sobre todo española. Se ha mencionado a menudo su conexión con la picaresca, en concreto con el *Lazarillo* (ambos personajes salen de casa de la madre y llevan una vida itinerante: Lázaro para buscar sustento, Alfanhú para satisfacer su deseo de ser disecador; y ambos conviven durante un tiempo con distintos adultos: Lázaro con amos; Alfanhú con quien puede proporcionarle alguna enseñanza), pero la esencia de uno y otro los diferencia sin dejar lugar a dudas: la meta de Lázaro es sobrevivir, y para ello se acomoda a las circunstancias sean cuales sean (incluso aceptará ser cornudo); a Alfanhú, por el contrario, le mueve la curiosidad, el afán de entender un mundo del que se siente parte integrante. En este sentido, la obra guarda cierta conexión con las novelas de aprendizaje (*Bildungsroman*), al menos en lo que se refiere al proceso de maduración del protagonista, si bien *Alfanhú* está más próxima al cuento maravilloso que al relato moral.

Por otro lado, es evidente el fecundo diálogo que mantiene con la poesía popular, sobre todo con los romances poéticos y las canciones infantiles tradicionales: el carácter fragmentario (tanto de la novela como de los distintos capítulos) y atemporal (“era el tiempo en el que había geranios en los balcones”, Sánchez Ferlosio, 1996: 84); la interpolación de pequeñas historias (los ladrones, la niña, el arriero...); la condensación del lenguaje (quizá el mejor ejemplo sea el “No” con que responde Alfanhú a la invitación de don Zana después de que este haya golpeado a la mona); el uso consciente de elementos inspirados en la tradición popular, como la marca física (ojos amarillos) que distingue a Alfanhú, la rama de tomillo, las siete arcas, la culebra plateada, el espejo, el pozo, la luna y la plata...

Intensa expresividad del lenguaje. Otro de los criterios por los que hemos de guiarnos para seleccionar una obra de LIJ es, en afortunada expresión de Teresa Colomer, “el *espesor* de las imágenes”, entendido como el modo en que

A partir de la elección de palabras precisas, del uso de similitudes u oposiciones semánticas, de metáforas, de detalles que revelan el todo a partir de la parte o de determinadas construcciones sintácticas, los autores fuerzan al lenguaje a tener muchas más posibilidades expresivas que las de otros tipos de mensajes. (Colomer, 2002: 88)

Alfanhú ofrece un deslumbrante trabajo de creación literaria, caracterizado, sobre todo, por el derroche de alusiones sensoriales. Las hay visuales (el pájaro echó a volar “como un trapo de colorines [...]),

yendo y viniendo por el aire como una mariposa”, Sánchez Ferlosio, 1996: 61-62); táctiles (“por debajo del agua sentía en sus pies un fondo musgoso y resbaladizo con algunos guijarros”, 48); olfativas (“el olor agrio y almizclado [de la niebla] se iba transformando en otro olor más ligero, como de violetas animales”, 19); y auditivas (“la polea era de madera y chillaba como una golondrina”, 48). Quedan fuera las gustativas, lo cual refrenda el carácter de cuento tradicional de nuestra obra, pues la comida suele estar ausente de las narraciones infantiles excepto como elemento prohibido –Hansel y Gretel– o como rasgo de personajes malvados –brujas y ogros comen niños. De hecho la única comida apetitosa que aparece es el gazpacho que prepara Alfanhuí, pero no lo hace guiado por el paladar, sino por la mirada: “luego entornaba los ojos y miraba, por el color, cómo iba quedando” (74).

Pero hay más. *Alfanhuí* nos ofrece imágenes de una conmovedora delicadeza: “cuando coincidía que todos los vecinos colgaban sus sábanas a la vez, quedaba el patio todo espeso de láminas, del suelo al cielo, como un hojalde” (98); la olla hervía con “grandes, lentas burbujas que explotaban sin ruido, como besos de boca redonda” (80). El lenguaje se usa con precisión, sin elementos superfluos, lo que da lugar a una gran condensación significativa, como esta frase que prepara la muerte de don Zana: “Amaneció por fin un día violento y sesgado, con un duro cielo de acero y un viento de halcones” (116); o el momento en que se sella el vínculo entre Alfanhuí y su maestro:

El maestro llamó un día a Alfanhuí para darle el título de oficial. Aquel día le contó sus últimos secretos. Alfanhuí contó, a su vez, cómo había conseguido la sangre del ocazo cuando vivía con su madre. El maestro le dio la mano y le regaló un lagarto de bronce verde (60)

La brevedad de las frases, el modo en que se obvian los “secretos” que comunica el maestro o todo lo que implica ese apretón de manos es una clara muestra de la extraordinaria selección del lenguaje: se ha elegido muy bien cada término, el lugar que ocupa y las relaciones que establece con los demás.

Dificultad en su justa medida. En cuanto a las posibles dificultades de la obra, es cierto que el mundo literaturizado y fantástico de *Alfanhuí* deja muchos huecos que el lector ha de completar: lo interpela una y otra vez y lo convierte en cocreador. Lo obliga a adoptar un papel activo, y por ello es idónea, aunque también compleja, para un lector incipiente. Tanto para los adultos como para los niños, la dificultad en su justa medida es un acicate; lo que no entraña ningún reto acaba por aburrir. En este sentido, *Alfanhuí* cumple el doble requisito al que debería responder la LIJ de calidad: “ajustarse a las capacidades de los lectores y ayudarles a progresar” (Colomer 2005: 83).

El predominio absoluto de lo concreto frente a lo abstracto (“El cascarón era como de tela, como las camisas de los percebes, y se sentía dentro una cosa, como un pañuelo arrugado”, “los huevos empezaron a moverse como hombres dentro de un saco”, Sánchez Ferlosio, 2006: 61), de la experiencia frente a la

especulación, enlaza con la manera de estar en el mundo de los niños, de aprehenderlo, de hacerlo suyo. Por ejemplo, Alfanhú mira y actúa, habla cuando tiene algo que decir, pero apenas accedemos a sus pensamientos, y cuando lo hacemos, como la noche en que, a raíz del trasiego nocturno de la abuela con sus arcas, se dice “Eso estaba en la tercera arca, y ahora lo ha metido en la séptima”, vemos que es un personaje centrado en sus “industrias”; la introspección queda al margen (de nuevo una coincidencia con los cuentos infantiles).

Rasgos propios del mundo infantil. La capacidad de observación, la paciencia cuando algo los absorbe por completo, la despreocupación por las cosas materiales, la conexión con la naturaleza, son atributos infantiles con los que se construye el personaje de Alfanhú. En cuanto a los tres primeros, esta novela reivindica de una manera sutil un ritmo de vida más pausado, más respetuoso con los seres vivos, acorde con los ciclos naturales. Frente al mundo acelerado en el que vivimos y en el que están surgiendo movimientos que reivindican la vuelta a la lentitud (*slow city, slow food...*), *Alfanhú* se revela como un texto de inusitada actualidad. En la misma línea encontramos ese interés tan genuino en los niños por escuchar historias: los personajes en *Alfanhú* se relacionan gracias a los relatos, casi siempre al amor de la lumbre, que constituyen los momentos de mayor calidez.

De la intensa y simbiótica relación que el protagonista establece con la naturaleza es un claro ejemplo el modo en que la silla del desván (una silla de cerezo que sigue dando fruto) lo acoge en su regazo: “Alfanhú se sentó en la silla y vino a poner la cabeza entre las dos ramas de cerezo, que le cercaban las sienes como una corona, y las cerezas parecían colgar de sus orejas como pendientes de rubíes oscuros junto a su pelo castaño” (40).

Sin embargo, durante su permanencia en Madrid “estaba como olvidado”, pierde incluso la visión simbólicamente, y no se reencuentra consigo mismo hasta que vuelve a tocar la tierra: “Alfanhú se inclinó a tocar el suelo y cogió tierra en sus manos. No eran ya azoteas, sino parcelas de labor. Había salido de la ciudad por el camino alto. Alfanhú se detuvo y comenzó a ver” (122-123).

Énfasis en lo lúdico y lo gratuito. En sintonía con el peso que ambos tienen en la infancia, la meta de las industrias a las que se entrega Alfanhú no es convertirse en lo que solemos llamar un hombre de provecho, sino que todo su tiempo, esfuerzo e inteligencia se ponen al servicio de la experimentación y de la satisfacción de la curiosidad por conocer el mundo (“zarandajas” y “enredos de gente caprichosa”, según la abuela Ramona, 144). La vía de conocimiento de Alfanhú, como la del poeta (lo mencionábamos al principio), es la imaginación, la intuición.

Búsqueda de la propia identidad. Esta es la meta de Alfanhú a lo largo de toda la novela: inventa un alfabeto diferente; busca experiencias que le ayuden a ser quien es, y si no las encuentra, se marcha; la estabilidad y el conformismo le son ajenos. No posee nada; “solo” a sí mismo. Esta idea de ganar el propio

espacio, no heredarlo, este camino hacia la individualidad, la “tentación de la intemperie” de la que habla Savater (2008: 31), es clave en la vida de un joven. Otra cosa es que la independencia y singularidad sean valores que la sociedad asuma con facilidad, y la narración es tan consciente de ello que en el capítulo XIV la casa del maestro es atacada e incendiada por los temores supersticiosos de los vecinos: “Alfanhuí se asomó a la mirilla de la puerta y vio en la noche un grupo de hombres con garrotes, escopetas y antorchas, que gritaban: –¡Al brujo, al brujo!” (Sánchez Ferlosio, 1996: 63).

Sencillez con que se trata el tema de la muerte. Para concluir, es una novela que no escamotea el cierre del ciclo vital. Tanto la muerte del maestro como la del buey “Caronglo” son ajenas al misterio y al miedo, tienen la “casi alegre tristeza de la muerte natural” (160).

2.1.1 ¿Reconocen y aprecian los futuros maestros las características literarias que hacen de *Alfanhuí* una lectura idónea para lectores infantiles y juveniles?

Las ricas posibilidades que ofrece *Alfanhuí* como obra de LIJ son, pues, incuestionables. Ahora bien, ¿en qué medida las reconocen nuestros alumnos? Los comentarios citados a continuación ejemplifican las valoraciones más repetidas.

“Es un libro que no tiene ni pies ni cabeza”. La mayoría de los trabajos revelaron que los estudiantes ni comprenden ni comparten la imaginativa propuesta de Sánchez Ferlosio. Los deja perplejos; han leído tan poco y se parece tan poco a lo que han leído, que no saben qué hacer con el texto. Como hemos visto, *Alfanhuí* reclama un lector activo, dispuesto a colaborar, papel que no están acostumbrados a ejercer, de ahí que no sepan responder a la invitación que supone este texto: los “huecos” les generan desazón, inquietud, cuando la literatura es, por esencia, hueco, vacío que el lector ha de completar.

“Este relato se debate entre el género picaresco español y el realismo mágico”. Pero no van más allá. Por desgracia, buena parte de nuestros alumnos desconocen la historia y la tradición literarias, razón por la cual acuden en primera instancia a fuentes no especializadas, como Wikipedia, pero no justifican la información obtenida, no acaban de encajar el texto donde corresponde y se les escapan la mayor parte de las referencias intertextuales. Algunas de las causas que explican esta falta de competencia son los escasos logros obtenidos por la educación literaria en nuestro país (Lomas, 2008) y el hecho de que el intertexto lector está en buena medida limitado por la ficción niveladora de la factoría Disney, que si bien se nutre de elementos procedentes de tradiciones diversas, los uniformiza en aras del éxito comercial; o las modas impuestas por el discurso literario dominante: *best-seller* como las sagas de *Harry Potter* y *Crepúsculo*, o las novelas de Federico Moccia, Ruiz Zafón, Ildefonso Falcones o E.L. James.

“El libro en general está plagado de cultismos y tecnicismos”; o “Por el estilo del autor, el manejo del lenguaje, la utilización de expresiones complejas, la predominancia de muchos recursos literarios y la carencia de ilustraciones, determinamos que no es adecuado para estudiantes de educación primaria”. Del lenguaje, como vemos, solo señalan su dificultad: las metáforas son repudiadas y no hacen referencia alguna a la sensorialidad, al despliegue de colores, a la sonoridad ni a la delicadeza de las imágenes. Incluso imágenes directas y de fácil comprensión como “la montaña es silenciosa y resonante” (Sánchez Ferlosio, 1996: 125), o “el castaño era como un maravilloso arlequín vegetal” (54), son rechazadas de plano. No han aprendido a degustar el trabajo de creación literaria, y las peculiaridades del texto, su atractivo, se convierten en escollos que, al no ser comprendidos, son desestimados.

“Al personaje le suceden demasiados hechos sin un orden establecido y sin una estructura organizada, con lo cual, al finalizar la lectura, no recuerdas todas las andanzas ocurridas al comienzo”. Detestan los textos fragmentarios en los que no hay un claro hilo conductor, una presentación al uso de los personajes y un final cerrado. Acostumbrados como están a historias muy lineales, una novela sin claras referencias temporales, sin episodios que se sucedan mediante una específica relación de causa-efecto, les resulta “ininteligible”. No han aprendido a apreciar que la unidad de un texto puede venir dada por diferentes elementos: la trabazón del lenguaje, la búsqueda emprendida por el protagonista, la cosmovisión propuesta; rasgos, por otro lado, que son habituales en la tradición literaria en la que de forma deliberada se inserta esta novela y que, por razones como la influencia de los medios audiovisuales, son frecuentes en la LIJ actual.

“Todas las novelas destinadas para el público infantil suelen tener un aprendizaje y una moraleja, la cual se suele apreciar o bien durante la lectura de la obra o bien al final, contrariamente a lo que ocurre en Alfanhuí, que no encontramos una moraleja o enseñanza”. Si bien podríamos decir que están obsesionados por ellos, solo identifican los valores y las moralejas que aparecen rotulados como tales, de ahí que no reconozcan la entrañable relación que *Alfanhuí* mantiene con su maestro; la escucha y la naturalidad con que se acepta al otro, incluso a una criada disecada o a un gigante; el respeto a los mayores; la consideración hacia los animales, aunque hayan dejado de ser útiles, como el buey “Caronglo”; además de la autenticidad, la paciencia, la calma, que despliega el personaje en todo lo que hace, o el carácter estético y lúdico de todas estas andanzas. *Alfanhuí* no es un manual didáctico, sino un texto literario, y como tal, exige un esfuerzo de interpretación que va más allá de una lectura superficial.

Sin embargo, nuestros estudiantes limitan en exceso las ideas que consideran apropiadas para ser tratadas por la literatura infantil, que contemplan “desde la atalaya de su utilidad pedagógica y, especialmente, ideológica” (Díaz-Plaja y Prats, 2013: 22). Son tan hiperprotectores que llegan a rozar la mojigatería. Por ejemplo, rechazan la muerte de don Zana, por violenta, cuando don Zana es una marioneta, un títere de cachiporra cuya “muerte” supone acabar con la vileza y la crueldad que el personaje

encarna. Simboliza la experiencia del mal, que Alfanhúí rechaza pero sin la cual ningún ser humano está completo. Por no mencionar que no solo los cuentos tradicionales, sino la vida cotidiana, a la que los niños asisten como espectadores de primera fila, ofrece a diario escenas de brutalidad, algo para lo cual, pues no se les puede hurtar, habría que prepararlos.

“Ofrece a los alumnos la visión de la España del pasado, es decir, poco modernizada, rural y con profesiones ligadas al campo. Por lo tanto, mediante la lectura de fragmentos que contengan esta temática los niños podrán aprender cómo ha ido evolucionando nuestro país y la situación en la que este se encontraba años atrás”. En otras palabras, lo leen como un libro costumbrista y pasan de largo por el componente ficcional; es decir, rechazan *Alfanhúí* y, como mucho, lo usarían para aprender vocabulario y tradiciones. No valoran la naturalidad con la que el texto –y el niño– mezclan realidad y fantasía, y el hecho de que la literatura suele presentar el mundo no como es, sino como podría ser.

“Aunque somos conscientes de que una adaptación varía mucho de la obra original y ya no sería la auténtica, estamos de acuerdo en que esta sería la opción más viable y permitiría a los estudiantes conocer este libro sin necesidad de leer la novela original que consideramos demasiado enrevesada”. Esta sería para ellos la única vía de acercamiento; una muestra más de hasta qué punto consideran *Alfanhúí* una obra ajena no solo al mundo infantil, sino al suyo propio.

En definitiva, lo que revelan los comentarios anteriores es que los alumnos de magisterio, en su mayor parte, no aciertan a identificar ni, en consecuencia, apreciar por qué *Alfanhúí* puede ser una obra de LIJ adecuada para niños y jóvenes, y no lo hacen porque no pueden: su competencia literaria es insuficiente. Son resultados que coinciden con los obtenidos por Larrañaga *et al.* (2008), Colomer y Munita (2013) o Sanjuán (2013), y que podrían resumirse en las siguientes palabras de Marta Sanjuán: “escasez de hitos lectores” y “escasa relevancia de lo leído” que los imposibilita para manejar criterios propios y “hacer una lectura estética” (2013: 187).

3. CONCLUSIONES

Como se deduce de todo lo anterior, vivimos un momento difícil en lo que a la mediación de la LIJ se refiere, puesto que quienes van a ejercer como mediadores no son capaces, en su mayoría, de entender, disfrutar y valorar este tipo de obras. El gran problema de fondo es que la lectura que hacen de los textos es superficial, *literal*, no *literaria*: están apegados al significado denotativo, por eso su interpretación no puede ser abierta y plural; convierten en didáctico un texto concebido en primera instancia para disfrutar, de ahí que no les encajen las piezas ni entiendan el aprendizaje de segundo grado que propone; no entran en el pacto de la ficción; no permiten que el texto los transforme, que actúe sobre su visión del mundo; ni

siquiera vislumbran el artificio, la intención estética y la búsqueda expresiva; en suma, no están preparados para dialogar con el texto y completarlo.

A estas limitaciones en cuanto lectores literarios se suman otras que la sociedad impone, como la prevalencia del buenismo y lo políticamente correcto, que les lleva a juzgar las obras con criterios morales y muy severos (Morón y Martínez, 2014). Esta suma de carencias les lleva a “quemar” *Alfanhuí* del mismo modo que los habitantes del pueblo incendian la casa del maestro. Para amar algo hay que conocerlo; lo que se mira a través del velo de los prejuicios solo inspira temor o desprecio.

Si creemos en la educación literaria y en el papel fundamental que puede y debe desempeñar en la formación de los niños, no podemos desentendernos de esta realidad. Unos maestros que desconocen la LIJ y leen de forma tan incompleta y sesgada, a la fuerza van a deformar el texto para que se ajuste a sus esquemas preconcebidos. Tarea nuestra es conseguir que su interés se despierte, su mirada se abra y puedan contagiar el gozo de leer a sus futuros alumnos. En definitiva, maestros que suscriban las palabras de Paul Hazard:

Me agradan los libros que se mantienen fieles a la esencia misma del arte, o sea, que brindan a los niños un conocimiento intuitivo y directo, una belleza sencilla, susceptible de ser percibida inmediatamente y que produce en sus almas una vibración que les durará de por vida. Me gustan los libros que les brindan las imágenes por ellos apetecidas, escogidas entre los reflejos que nos ofrece el mundo en su inagotable riqueza; imágenes de ensueño, que son libertad y alegría, ventura lograda antes que los aprisione la realidad, escudo contra el tiempo –llegado con excesiva prisa– en que solo podrán nutrirse de la realidad desnuda.

Y los libros que despiertan en los niños, no la sensiblería, sino la sensibilidad; que los hagan partícipes de los grandes sentimientos humanos; que les inspiren respeto hacia la vida universal, hacia la de los animales y las plantas; que no les enseñen a despreciar los elementos misteriosos de la creación y del hombre. Los libros que respetan el valor y la eminente dignidad del juego; que comprenden que el ejercicio de la inteligencia y de la misma razón puede y debe tener otras finalidades que lo inmediatamente útil y práctico. (1982: 72-73)



BIBLIOGRAFÍA

- Arcipreste de Hita (1995). *Libro de buen amor*. Madrid: Castalia.
- Colomer, T. (dir.) (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de cultura económica.
- (2008). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y textos*. 38, 37-45.
- Chambers, A. (2007). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de cultura económica.
- Díaz Armas, J. (2008). Lectura literaria y formación inicial: creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector. En Mendoza Fillola, A., (coord.) *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 177-190). Barcelona: Horsori.
- Díaz-Plaja, A. y Prats, M. (2013). Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro. *Lenguaje y textos*. 38, 19-28.
- Equipo Peonza (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya.
- Granado, C., Puig, M. y Romero, C. (s/f). *Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora* [en línea] Sevilla: Consejería de cultura de Andalucía. Recuperado el 30 de julio de 2014.
http://www.juntadeandalucia.es/culturaydeporte/web/html/sites/consejeria/areas/letras/Galerias/Adjuntos/estudios/3_Estudio_Futuros_maestros_y_maestras_ante_la_educacion_lectora.pdf
- Hazard, P. (1982). *Los libros, los niños y los hombres*. Barcelona: Juventud.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Larrañaga, E., Yubero, S. y Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: SM.
- Lomas, C. (coord.) (2008). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Machado, A.M^a (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.
- Mata, J. (2004). *Como mirar a la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona: Graó.
- (2008). La edad de Aquiles o la futilidad de la literatura. En Lomas, C. (coord.). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. (pp. 119-134). Barcelona: Graó.
- Mendoza, A. (coord.) (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Morón, E., y Martínez, C., (2010). Dar de leer: propuestas para la formación literaria de futuros maestros. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 236, 53-59.
- (2014). ¿Otra piedra en el camino de la educación literaria? *Revista de Investigación en Educación*. 12, 40-53.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

Sánchez Ferlosio, R. [1951] (1996). *Industrias y andanzas de Alfanhuí*. Barcelona: Destino.

Sanjuán Álvarez, M. (2013). Aprender literatura en la escuela: una investigación etnográfica. *Lenguaje y textos*. 38, 179-188.

Savater, F. (2008). *Misterio, emoción y riesgo. Sobre libros y películas de aventuras*. Barcelona: Ariel.

Senabre, R. (1992). Literatura infantil y punto de vista narrativo. En Cerrillo, P., y García Padrino, J. (coords.) *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*. (pp. 27-34). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.

Silva Díaz, M^a C. (2001). La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico. AAVV. *Geografías lectoras: nuevos proyectos y realidades en la lectura infantil y juvenil*. (pp. 83-92). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Taberero, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y textos*. 38, 47-56.