

Los clásicos en el aula. Una propuesta: hipertextualidad y contexto histórico

The classics in the classroom. A proposal: hypertexting and historical context

José Domingo Dueñas Lorente/Rosa Tabernero Sala

Grupo ELLIJ (Educación para la Lectura y la Literatura Infantil y Juvenil)

Universidad de Zaragoza

jduenas@unizar.es / rostab@unizar.es

Recibido el 7 de mayo de 2012

Aprobado el 15 de septiembre de 2012

Resumen: Nuestro propósito es mostrar que la lectura de los clásicos es posible en la actualidad. El objetivo del artículo es proponer un posible modo de acercamiento entre los textos clásicos y los nuevos lectores juveniles. Con este fin tratamos de combinar la presentación sucinta de un marco histórico de referencia con una lectura hipertextual de las obras. Nos servimos de varios títulos de Sender, Cela, Delibes, Ana M^a Matute, escritos en todos los casos a mediados del siglo XX.

Palabras clave: lectura, clásicos, nuevos lectores, hipertextualidad.

Abstract: Our purpose is to show that the reading of the classics is currently possible. The article aims to propose a possible mode of rapprochement between the classical texts and the new juvenile readers. To this end we try to combine the succinct presentation of a historical frame of reference with a hypertextual reading of works. We use several titles of Sender, Cela, Delibes, Ana M^a Matute, written in all cases in the mid-20th century.

Keywords: reading, classical texts, new readers, hypertexting.

Nuevos lectores

Como bien se sabe, los contextos que viven los niños o adolescentes en el proceso de iniciación cultural han variado notablemente en los últimos años. Hace ya dos décadas que Daniel PENNAC abogaba en *Como una novela* (1992) por la libertad del lector, por el derecho a no terminar un libro, a elegir las lecturas de acuerdo con los propios intereses, a hojear o releer de manera arbitraria o poco sistemática, etc. Las propuestas de Pennac provocaron en su día un considerable escándalo en el ámbito escolar y todavía hoy constituyen el fundamento de no pocas iniciativas de animación a la lectura en colegios e institutos. Ha costado, sin duda, entender que la lectura es un objetivo de aprendizaje complejo, como es complicado generar cualquier afición o hábito que trascienda la estimulación emocional inmediata. También ha costado entender, aunque parezca en principio evidente, que la propia iniciativa del individuo desempeña en última instancia una función decisiva, por lo que la inducción externa, el condicionamiento ajeno, si no van acompañados de experiencias positivas de lectura, si no están tamizados por la propia reflexión personal, de poco sirven en un plazo medio.

La lectura requiere de un esfuerzo de atención continuada nada despreciable mientras que hoy los niños y adolescentes se ven solicitados por numerosas formas de entretenimiento considerablemente menos exigentes que el libro y que les ofrecen una compensación sensorial rápida y evidente. Televisión, Internet, videojuegos proporcionan representaciones del mundo, modos de interacción con la realidad, explicaciones de las cosas en contextos múltiples y en condiciones harto complacientes con los receptores. Así, lo que la lectura literaria tiene de entretenimiento, de afición, de búsqueda gratuita de referencias se ha visto en buena parte reemplazado por otros modos de ocio de indudable eficacia persuasiva. Queda, pues, la faceta instrumental de la lectura: la recomendación y el uso de la lectura en el ámbito escolar o familiar siempre que los mediadores mantengan la convicción de que el bagaje formativo que proporciona el encuentro con los textos literarios difícilmente puede ser sustituido por otros procedimientos. Bien constataban en este sentido Pedro C. CERRILLO y Juan SENÍS (2005: 20) que *[h]oy hay más lectores que nunca, pero ¿cuántos de esos lectores leen textos que no sean instrumentales? La lectura por la lectura, por gusto, por enriquecimiento personal, por conocimiento del mundo, o la relectura, ya no son objetivos básicos para los lectores.*

Con todo, parece evidente que la lectura instrumental no es suficiente si se piensa que la literatura ha de ser considerada no tanto como una asignatura al uso sino como un *ámbito de educación en su más amplia definición*, tal y como sostiene Antonio MENDOZA (2004: 210): *la literatura forma lectores y forma a la persona (...). La clave que pone en marcha todo el proceso de la formación literaria está en dependencia de la habilidad lectora. Si*

el caudal estético y comunicativo que proporciona la literatura pudiera ser propiamente sustituido por otros procedimientos más accesibles y cognitivamente menos complejos para el receptor no tendría mucho sentido seguir defendiendo procesos formativos ya caducados. Lo que sucede es que la literatura -independientemente del soporte en que se prodigue- continúa, a nuestro juicio, aportando un conocimiento del mundo mucho más elaborado que otras producciones enmarcadas en el terreno del ocio o del entretenimiento, una percepción de la realidad más matizada y desinteresada, una consideración del receptor mucho más gratuita y honesta. De hecho, la literatura puede abordar mejor asuntos de vocación permanente por no estar tan sujeta como otros productos culturales a exigencias inmediatas de rentabilidad económica. Un escritor se dirige en ocasiones a los lectores del futuro, resignado a que sus coetáneos no lo aprecien en su justa medida, pero difícilmente una serie televisiva o un videojuego, si atendemos al coste que conllevan su elaboración y lanzamiento, pueden esperar a los receptores de generaciones próximas sin que el soporte productivo se venga abajo. Todo ello permite que la literatura pueda abordar los llamados asuntos eternos con unas dosis de libertad y de gratuidad que no encontramos en otros modelos.

Por otra parte, las creaciones televisivas o digitales dirigidas a niños y adolescentes provocan una sensación de adanismo, de inauguración permanente de la realidad que impide establecer conexiones sólidas con el pasado. La literatura, por el contrario, se instala en una tradición cultural secular, tiende a dialogar con producciones culturales anteriores tanto como con la realidad en que se inspira, busca la novedad en un torrente de explicaciones y de palabras ya dichas, instala, en definitiva, al lector en una saga de interpretaciones y de referencias. Y ello nos parece particularmente apreciable en un tiempo en que el presente se ofrece como máxima mercancía, en particular a niños y jóvenes, como si hubiera de estrenar todas las emociones o de inaugurar todas las formas de estar en el mundo. La falta de conexión con el pasado que se fomenta desde series televisivas, videojuegos o videoclips coloca al receptor en una posición de vulnerabilidad extrema, de falta de referentes. Se tiende a ofrecer el presente como tiempo inédito, según decimos, por lo que el pasado carece de validez explicativa.

En esta tesitura, la aproximación de los jóvenes a los clásicos parece particularmente necesaria. Cuando hace veinte años Pennac reivindicaba la libertad del lector los contextos culturales de iniciación para niños y jóvenes eran distintos. La presencia de la literatura en el entorno infantil y juvenil era más apreciable; niños y adolescentes gozaban de una mayor familiaridad con los libros mientras que hoy se desenvuelven en entornos donde el libro ocupa una presencia cada vez más secundaria. El libro, la lectura literaria, para ser más exactos, se vincula generalmente a lo escolar, a lo instrumental, mientras que la televisión, el ordenador o Internet se inscriben en el ámbito del ocio, de la afición, de lo elegido, del divertimento.

En estas circunstancias, no se trata de sustituir el principio de libertad y de placer que proponía Pennac en relación con la lectura, pero sí parece conveniente

sobrepasar sus propuestas en alguna medida. Así, si consideramos importante que nuestros jóvenes conozcan a los clásicos, si pensamos que merece la pena que se instalen en unas determinadas tradiciones intelectuales, convendrá crear entornos o contextos propicios que les permitan acceder a autores a los que la gran mayoría de los adolescentes no llega por su propia iniciativa, más cuando la sociedad de consumo genera de modo persistente contextos de acceso a otras formas de ocio, como decíamos.

La historia de la literatura naufragó hace ya unas décadas como modelo teórico para la educación literaria, particularmente en los niveles no universitarios. El eje cronológico, fundamento tradicional de la enseñanza de la literatura, perdió buena parte de su capacidad explicativa ante los adolescentes, seguramente porque seleccionó contenidos y objetivos cada vez más ajenos a las solicitudes afectivas e intelectuales de quienes se iniciaban en el mundo de la cultura con numerosas incertidumbres que atender de manera inmediata y urgente. Se buscó sobre todo salvaguardar un cúmulo de nombres, títulos o fechas que habían resultado particularmente significativos en la configuración de una identidad colectiva, pero siempre desde la perspectiva del experto, del adulto iniciado en la alta cultura.

Progresivamente se postergó además la lectura de los textos porque lo relevante, conforme la literatura como asignatura perdía peso y horas lectivas en los sucesivos sistemas educativos, parecía trazar ante el lector infantil o adolescente un friso de celebridades, una serie de hitos, lamentablemente cada vez más descontextualizados por las propias circunstancias educativas, como decimos. Al mismo tiempo, las nuevas generaciones de alumnos, cuando menos desde la década de los setenta del pasado siglo XX, se han encontrado cada vez más en disposición de acceder al conocimiento por otros cauces, al margen del propiamente escolar, donde hallan respuestas –poco importa ahora que sean en la mayoría de los casos superficiales y poco sólidas– a sus necesidades afectivas e intelectuales, a menudo además en franca contradicción con lo que el sistema educativo les inculca.

Así, cada momento requiere de nuevas estrategias educativas. La pérdida de referencias culturales de relieve, la falta de tradiciones intelectuales consistentes exige, a nuestro juicio, pensar en procedimientos que permitan no sólo una aproximación académica de los alumnos a los autores clásicos, sino que su conocimiento posibilite una relación posterior con textos importantes, esto es, que el encuentro con los clásicos no anule o invalide una futura y más reposada lectura de grandes autores.

A nuestro juicio, la aproximación a los textos clásicos por parte de los adolescentes requiere no de un eje cronológico, pero sí de un marco o contexto de referencia en el que se presenten las circunstancias históricas y culturales de mayor relevancia, sin olvidar que los datos han de ponerse al servicio de la interpretación del texto y no a la inversa: el siglo XX, la posguerra, el franquismo, la transición, etc., pueden servir de marcos de referencia en este sentido, según se aspire a un mayor o

menor grado de concreción. Pero a la vez se ha de apreciar la posibilidad de la literatura como modo de trascendencia o de superación de una determinada época. Las obras de creación se sostienen sobre otras anteriores a las que aluden de modo explícito o encubierto y sobre las que fundan buena parte de su sentido. Así, la perspectiva hipertextual permite una percepción suprahistórica y descubre conexiones significativas con otras producciones culturales. Como señala Antonio MENDOZA (2010: 144), *[l]a lectura personalizada del hipertexto hace posible que cada alumno pueda organizar ideas de forma significativa y que cree redes semánticas y de conocimiento sobre el discurso literario*. Defendemos, en definitiva, dos modos complementarios de aproximación a los textos clásicos: una perspectiva horizontal, si se quiere, que atiende a destacar algunas referencias relevantes del momento en que surge la obra, y otra, de orden lineal, hipertextual, en definitiva, -siguiendo la acuñación del término que proponen George P. LANDOW (2009) o MENDOZA (2010)-, que atraviesa épocas y contextos mediante el establecimiento de relaciones formales y temáticas entre unas obras y otras.

El soporte electrónico -y las variadas posibilidades de interconexión entre los textos que permite- puede ayudar a reforzar la comprensión de las relaciones intertextuales a través de nodos o conceptos clave mediante los que establecer contrastes y oposiciones, identificar afinidades, apreciar semejanzas o variantes entre las diferentes obras y autores, etc. Con ello, se potencia una lectura más matizada y se ahonda indudablemente en la percepción literaria de los textos. Todavía no contamos con un bagaje apreciable de versiones digitales de textos clásicos que posibiliten búsquedas a través de hipervínculos, pero sí se dispone ya de numerosos documentos digitales de comentario, reflexión o estudio (enciclopedias, wikis, ensayos y artículos, sitios web, blogs de expertos, etc.) que crean entornos electrónicos alrededor de los textos y que permiten establecer conexiones de carácter múltiple entre autores y obras. En este camino parece recomendable que el profesor guíe o acote la búsqueda mediante la selección de los conceptos y de los objetivos generales del estudio.

La perspectiva hipertextual también propone una manera de leer y de afrontar la interpretación de los textos en sí mismos, con el objetivo de establecer conexiones que revelen matices en el tratamiento de los enfoques, de los asuntos, de los componentes temáticos o formales:

El concepto de hipertexto —escribe Antonio MENDOZA, 2010: 147- (especialmente difundido por su faceta cibernética e hipermedia) ha estado presente desde siempre en la misma esencia del discurso literario, y ahora se proyecta gracias a las posibilidades de otro hipertexto, el del soporte electrónico, que aporta informaciones específicas para conocer, re-conocer, comprobar las evidentes vinculaciones que muchos textos literarios mantienen entre sí; y, sobre todo, para aproximarnos (alumnos y profesores) a nuevas formas de lectura (literaria).

El olvido de los clásicos

Como bien se sabe, el lector adolescente suele atravesar momentos de quiebra de su hábito de lectura a lo largo de la enseñanza secundaria y el bachillerato. La afición a la lectura que se logra en muchos casos con éxito en la enseñanza primaria suele resultar cuestionada cuando el adolescente adquiere una mayor libertad en sus decisiones escolares o se ve asediado por nuevas necesidades afectivas. Hasta hace pocos años, en los institutos se proponía casi en exclusiva la lectura de obras clásicas o cuando menos reconocidas en el canon de la alta cultura. El conocimiento de la literatura juvenil por parte del profesorado de Secundaria es reciente y fruto de la necesidad de adaptarse a las nuevas circunstancias más que de su formación universitaria. Hoy, y parece lo más recomendable, tienden a combinarse en las aulas de secundaria y bachillerato títulos de literatura juvenil con obras clásicas. La literatura juvenil permite experiencias de lectura más complacientes para el adolescente, los clásicos lo insertan en marcos de referencia más ambiciosos y exigentes, posiblemente también más formativos. A nuestro juicio, la lectura de los clásicos, abordada de manera pertinente, favorece además la progresión lectora del adolescente y su acceso a referentes importantes a la hora de afrontar mejor su vida.

Cualquiera que considere la enseñanza de la literatura en los institutos con una cierta perspectiva temporal observará que han desaparecido de las listas de lectura autores que no hace mucho gozaron de una presencia importante tanto en los círculos literarios como en las aulas. Parece evidente que el canon literario ha de adaptarse a circunstancias cambiantes y resulta saludable que no se fosilicen las propuestas de lectura. No obstante, las decisiones sobre el canon se tienden a adoptar al margen del profesorado. Son las circunstancias comerciales, la atmósfera de cambio permanente que se ha establecido en el mundo editorial, quienes deciden en buena parte acerca de la selección y conveniencia de unos libros y otros. Y a nuestro juicio, la reflexión del profesor debería contar más en este cometido. Como bien se sabe, como consecuencia sobre todo de estrategias editoriales, lo nuevo, “la novedad”, se ha convertido en una especie de categoría literaria que desbanca con facilidad otros criterios.

Aquí vamos a defender la incorporación a las aulas de secundaria y bachillerato de algunos títulos o autores actualmente relegados más por circunstancias externas que por demérito o falta de pertinencia de las obras. Bien es cierto que, como ya hemos apuntado, la defensa de títulos clásicos requiere de procedimientos didácticos adecuados que sorteen la previsible distancia cronológica e intelectual que se establece entre textos y lectores.

Ramón J. Sender (Chalamera de Cinca, Huesca, 1901- San Diego, California, 1982) fue un escritor de indudable popularidad en determinados momentos, especialmente en el periodo republicano y durante la transición política a la democracia; sin embargo, como ha sucedido con otros autores tras su fallecimiento, su extensa y variada obra se mantiene en un muy discreto plano secundario tanto en el ámbito

académico como en el editorial. A menudo, los expertos han apuntado variadas razones para explicar esta circunstancia, nada fácil de elucidar en cualquier caso, más cuando con frecuencia se apunta también que varios títulos del escritor merecen la consideración inapelable de obras maestras: *Imán* (1930), *Siete domingos rojos* (1932), *Míster Witt en el cantón* (1936), *El rey y la reina* (1949), *El lugar de un hombre* (1958), *Réquiem por un campesino español* (1960), etc. Se trata de obras que se siguen reeditando sin apenas resortes publicitarios que las promocionen y que, en algunos casos, como es el de *El lugar de un hombre* o *Réquiem por un campesino español*, se leen -si bien ocasionalmente- todavía en los institutos, cuando menos en Aragón, la patria chica del autor.

Lo cierto es que lo sucedido con Ramón J. Sender, la inserción en un purgatorio crítico del que no acaba de salir, no ha sido muy distinto a lo que ha ocurrido con otros autores incluso de mayor popularidad en su momento. Así, tampoco parece envidiable hasta el momento la suerte póstuma del premio Nobel Camilo J. Cela (1916-2002). Algunas de sus obras más celebradas se leyeron hasta no hace mucho en los institutos durante bastante tiempo. Incluso, en algunos distritos universitarios *La Colmena* (1951) fue objeto de examen en las pruebas de acceso a la universidad a lo largo de varios años. También *La familia de Pascual Duarte* (1942) ha sido obra recomendada con cierta frecuencia como posible lectura para adolescentes. Hoy, por lo que sabemos, son títulos generalmente postergados en los listados más habituales.

Una propuesta de lectura

La literatura juvenil actual surge por lo general de las mismas circunstancias que viven los lectores a los que va en principio destinada. No requiere, por lo tanto, de un proceso detenido de aproximación al lector adolescente. Muchos de los guiños a la actualidad que incluyen los libros juveniles como recurso de captación siguen plenamente vigentes cuando la obra llega a las manos del lector. No sucede, sin embargo, lo mismo con textos anteriores, ni por supuesto con aquellos que pueden ser catalogados de clásicos con mayor o menor precisión terminológica.

En estos casos decíamos que parece conveniente presentar el momento cultural e histórico en que aparece el libro, incidiendo en aquello relevante que contribuya a entender mejor el texto. Aquí proponemos la época de la posguerra española y europea, atendiendo en particular a dos rasgos que nos parecen significativos: la consideración de la perspectiva infantil o juvenil en la narración de los textos y la ambientación rural de las historias.

La gran mayoría de los alumnos actuales de nuestros institutos se desenvuelve en un ambiente urbano y todos, en cualquier caso, se alimentan de referencias marcadamente urbanas a través de Internet, teleseries, películas, canciones de moda, etc. Sin embargo, hasta la denominada promoción del 50 no prevalece lo urbano como motivo literario en las letras españolas, porque hasta entonces o incluso hasta tiempo

después el modo de vida, la producción económica, el asentamiento de la población respondían evidentemente a un país agrícola, rural. Del hecho de desenvolverse en un ámbito urbano o rural se pueden desprender características relevantes en lo que se refiere a la percepción del individuo, a las relaciones humanas, a los modos de transmisión de la información, a los mitos y expectativas vitales, etc. Que los alumnos perciban un desenvolvimiento rural en las obras seleccionadas puede contribuir a contemplar con mayor distancia y a relativizar, en suma, su propio modo de vida.

Proponemos acudir, a modo de referencia básica, a un título bien conocido del ya mencionado Ramón J. Sender, *Réquiem por un campesino español* (1953, 1960), narración breve que apareció en el periodo de la postguerra, cuando el escritor llevaba ya varios años en el exilio, con la pretensión de evocar y de entender algo mejor el conflicto que había ocasionado entre otras muchas cosas la salida de España del autor y de tantos otros que habían perdido la guerra civil (1936-1939) en el bando republicano.

Réquiem por un campesino español se denominó en un principio *Mosén Millán* (1953), pero al ser publicada la obra en inglés adoptó el nuevo título ya que el término ‘mosén’ resultaba de difícil traducción si había de mantener parecidas connotaciones a las que tiene la palabra en español. El cambio de título supuso además, como han señalado los críticos, una modificación importante en el modo de entender la novela: si en un principio la historia era focalizada en el cura de la aldea donde suceden los hechos, mosén Millán, quien evoca los acontecimientos durante la media hora que espera entre un toque de campanas y el otro para celebrar la misa de aniversario por la muerte de Paco, a partir de 1960 es Paco el del Molino, el joven campesino español fusilado en la guerra, quien se convierte en el núcleo del argumento. La novela repasa en efecto en sus escasas cien páginas el proceso de maduración humana y política de Paco, visto desde la mirada del sacerdote que lo había bautizado, confirmado, que le había dado la primera comunión, lo había casado en los días en que salía el rey de España y era proclamada la II República y finalmente, seis años después de su boda, le había ofrecido la extremaunción en el momento de ser detenido.

La infancia en un ámbito rural, la percepción de las desigualdades sociales, la progresiva e inevitable asunción de la conciencia política del protagonista, su muerte violenta, constituyen en lo sustancial, como es bien sabido, la historia que narra *Réquiem por un campesino español*. Si recordamos la perspectiva que nosotros hemos adoptado en nuestra propuesta de lectura, la percepción infantil de la realidad en un ámbito rural, podemos proponer una indagación de la obra en que pueda destacarse la visión infantil de las cosas como mirada inocente, no pervertida, de la realidad, como una manera desinteresada, gratuita, de descubrir el mundo que a la larga puede conducir a una confrontación irreparable con la percepción dominante, impuesta desde la visión adulta y ya decisivamente condicionada por diferentes intereses. Por otra parte, en lo que se refiere al escenario rural podemos atender a una doble vertiente: la naturaleza como ámbito de vida no sólo antropológico sino también de orden moral, esto es, como

pauta que marca el recto discurrir de las cosas y que contagia de su impronta a quienes viven en su entorno.

El enfoque de estudio que hemos adoptado y la perspectiva hipertextual de lectura nos guiarán fácilmente a otros títulos donde se consideran estos mismos aspectos de manera que el contraste, el análisis de las dependencias, el cotejo de elementos compositivos pueden contribuir a una percepción más matizada y reflexionada de los textos. Así, desde *Réquiem* cabe desplazarse hacia otra novela de postguerra de Sender, *El lugar de un hombre* (1939, 1958), cuya versión definitiva apareció por las mismas fechas que *Réquiem* y que ofrece con la obra anterior algunas semejanzas de relieve: en *El lugar de un hombre* es un adolescente quien narra los acontecimientos, un joven que sale de caza con su padre y otros adultos y encuentra lo que parece en principio un animal humanoide, un “monstruo”, que finalmente no es sino Sabino, el “tonto del lugar”, cuya desaparición había desencadenado una convulsión en el entorno y había concluido con largos años de cárcel de dos vecinos de la zona, acusados del asesinato.

Como se observará la historia corresponde a los acontecimientos del suceso que más tarde ha sido conocido como “el crimen de Cuenca”, llevado al cine, como bien se sabe, por Pilar Miró y que ha sido abordado en estudios y ensayos desde muy diferentes enfoques. Sender, mientras era redactor del diario madrileño *El Sol* cubrió en marzo de 1926 la aparición entre Tresjuncos y Osa de la Vega (Cuenca) de un personaje que había sido dado por muerto quince años atrás, por lo que el escritor conocía de primera mano estos hechos que en *El lugar de un hombre* se reproducen con bastante fidelidad, aunque aquí finalmente el autor proporciona una dimensión filosófica a la historia que no tuvo en su momento: la relevancia de cualquier persona, el “lugar” irremplazable que ocupa cualquier individuo, incluso el más insignificante ante los ojos de los demás.

Como en *Réquiem* se concede también ahora trascendencia narrativa a la percepción infantil de los hechos, de manera que la incursión en la realidad, el descubrimiento de las cosas viene también de la mano de una visión limpia, inocente, desinteresada. La naturaleza muestra en este caso vertientes distintas: aparece como un mundo organizado, pautado, que acoge y sostiene a Sabino, el huido de la aldea, pero que a la vez lo embrutece, lo transforma en una suerte de “monstruo” que sustituye el habla, su rasgo seguramente más humanizador, por gruñidos. A modo de tarea de investigación cabe estudiar las conexiones que se establecen entre las crónicas periodísticas de 1926, recogidas en buena parte por Donatella PINI (1998) en su edición crítica de la obra, con la novela (1939 y 1958) y con la película de Pilar Miró, *El crimen de Cuenca* (1980). Los diferentes formatos en que se cuentan los mismos hechos nos proporcionarán pistas, por ejemplo, sobre cómo se interrelacionan lo formal y lo temático en cada uno de los casos en el proceso de la construcción de sentido.

La perspectiva adoptada en nuestra propuesta puede conducirnos asimismo a otros títulos del momento, anteriores o posteriores. No queda, por ejemplo, muy lejos de *El lugar de un hombre*, *La familia de Pascual Duarte* (1942), de Camilo J. Cela, donde el autor se sirve de la perspectiva de un hombre joven que cuenta su vida para demostrar que el alto grado de embrutecimiento y deshumanización a que ha llegado ha sido provocado sobre todo por las circunstancias. Aquí la percepción del ámbito rural resulta mucho más descarnada que en los casos anteriores. La oposición que subyace en estos títulos entre naturaleza y civilización se resuelve ahora a favor del segundo término no sin cierto escepticismo, aunque ni la educación, ni otras condiciones civilizadoras sirvan para redimir al protagonista de un cierto determinismo natural cuyo rastro podría llevarnos a los dramas rurales de García Lorca o al naturalismo decimonónico de la Pardo Bazán.

En los mismos parámetros que aquí nos interesan se instalan *El camino*, de Miguel Delibes (1950), o *Los niños tontos* (1956), de Ana María Matute, etc. Como se recordará, en *El camino* Daniel el Mochuelo, un niño de once años, evoca toda su infancia rural a lo largo de la noche de insomnio que precede a su salida hacia la ciudad para estudiar como interno en un colegio. La evocación idealizada del mundo rural resulta, no obstante, salpicada por un trágico y reciente suceso, la muerte de uno de los mejores amigos de Daniel, al golpearse contra una piedra persiguiendo a una culebra. Con todo, el entorno natural adquiere tintes de sublimación escénica, de incursión libre y feliz en un mundo bien dispuesto, ordenado con arreglo a unos fines, el mundo natural, de manera que el viaje de Daniel el Mochuelo hacia la ciudad se ofrece inevitablemente como la pérdida del paraíso, esto es, de la infancia. El proceso de transformación social y económico que vivía España entonces entre lo rural y lo urbano encontraba, pues, un evocador testimonio en la novela de Delibes.

Los breves relatos de Ana M^a Matute, reunidos bajo el epígrafe de *Los niños tontos*, presentan un mundo infantil triste, cerrado, con olor a alcanfor, presidido por la pobreza, la enfermedad y la muerte, que son las condiciones vitales dominantes de la primera postguerra y que se ceban aquí en la infancia. Una visión lírica más que sublimadota de la infancia ayuda a buscar líneas de fuga, no siempre con éxito, de una situación asfixiante.

En consecuencia, aquí hemos propuesto un posible itinerario hipertextual a partir de dos conceptos básicos, como hemos dicho, una cierta perspectiva infantil o juvenil en la narración de los acontecimientos y un escenario rural, cargado de las connotaciones a veces contradictorias que arrastraba la visión de la naturaleza en la literatura española desde cuando menos el periodo finisecular, y todo ello además a partir de un periodo, la primera postguerra, en que en España se iban perdiendo las referencias propiamente agrícolas tanto en el plano económico como en el social en un proceso rápido de transformación de las formas de producción y de vida.

Una lectura hipertextual de los textos nos sitúa en condiciones de percibir enfoques distintos de parecidos asuntos, nos invita a buscar relaciones de fondo en recorridos literarios próximos, a indagar en el sustrato histórico de la materia literaria de los textos, ayudará a concebir mejor algunos recursos literarios vinculados a determinados efectos de lectura. En todos los casos, en definitiva, aunque con diferencias notables, el lector de los textos que proponemos afrontará procesos de maduración a veces frustrada, a veces lograda, de niños y jóvenes en ámbitos rurales donde la vida parece presentarse con toda su crudeza, mucho más que en escenarios urbanos. De un modo u otro, el lector adolescente podrá ahondar fácilmente a través de los textos en aspectos de su propia trayectoria vital.

La búsqueda electrónica de estudios o de referencias en torno a los títulos propuestos nos llevará a establecer infinidad de conexiones entre los textos, las opciones estéticas y el momento histórico. Todos los escritores mencionados cuentan con entradas en enciclopedias virtuales donde en ocasiones se destacan ya determinados hipervínculos para continuar la búsqueda, todos han sido objeto de estudios, ensayos, reseñas y comentarios colgados en Internet, cuentan además con fundaciones o centros de estudios llenos de referencias bibliográficas y electrónicas, etc., de manera que la búsqueda deberá discurrir entre la orientación o guía del profesor y el propio interés del alumno en el proceso de indagación. Conceptos como infancia, posguerra, novela de posguerra, exilio, franquismo, años cincuenta, naturalismo, ruralismo, etc., pueden servir como soportes básicos de la exploración, que, a nuestro juicio, deberá ser diseñada sobre propuestas distintas según los casos con el objeto de atender mejor a los distintos intereses del alumnado. La visión literaria de la infancia en la posguerra, la evolución de la perspectiva narrativa de los textos, la percepción de lo natural y lo urbano, etc., pueden ser algunas de las líneas de la investigación en este sentido. El alumnado, en cualquier caso, deberá tratar de forjar y fundamentar sus propias opiniones tanto a partir de la lectura de los textos como de la revisión crítica de las aportaciones de otros autores.

Bibliografía

- Cerrillo, Pedro C.; Senís, Juan. “Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?”, *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 2005, págs. 19-33.
- Cela, Camilo J. *La familia de Pascual Duarte*, Destino, Barcelona, 1999 (1ª edic., 1942).
- Delibes, Miguel. *El camino*, Destino, Barcelona, 2001 (1ª edic., 1950).
- Landow, George P. *Hipertexto 3. 0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*, Paidós Ibérica, Barcelona, 2009.
- Matute, Ana M^a. *Los niños tontos*, ilustrado por Javier Olivares, Media Vaca, Valencia, 2000 (1ª edic., 1956).
- Mendoza Fillola, Antonio. *La de educación literaria. Bases para la formación la competencia lecto-literaria*, Ediciones Aljibe, Archidona (Málaga), 2004.
- Mendoza Fillola, Antonio. “La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector”, en A. Mendoza y C. Romea (Coords.), *El lector ante la obra hipertextual*, Horsori, Barcelona, 2010, págs. 143-174.
- Pennac, Daniel. *Como una novela*, Anagrama, Barcelona, 1993 (1ª edic., 1992).
- Sender, Ramón J. *El lugar de un hombre*, Edición, introducción y notas de Donatella Pini, Destino-Instituto de Estudios Altoaragoneses, Barcelona-Huesca, 1998 (1ª edic., 1958).
- Sender, Ramón J. *Réquiem por un campesino español*, Comentado por Francisco Carrasquer, Destino, Clásicos Contemporáneos Comentados, Barcelona, 1998 (1ª edic. 1953, 1960).

