

Lectura y aprendizaje lector durante la Guerra Civil y el primer Franquismo

Gaetano Antonio Vigna
Universidad de Valladolid (España)

Lectura y aprendizaje lector durante la Guerra Civil y el primer Franquismo

The reading and the learning of reading during the Spanish Civil War and the earlier years of the Francoist regime

Gaetano Antonio Vigna

Universidad de Valladolid (España)

g.vigna88@gmail.com

Fecha de recepción: 14 de diciembre de 2018

Fecha de aceptación: 11 de noviembre de 2020

Resumen

En esta contribución se estudia la escena del aprendizaje lector y el encuentro con el libro que seis escritores contemporáneos cristalizan en sus libros de memorias. A través del análisis de tres tópicos estrechamente relacionados con dicha vivencia de la etapa infantil –la influencia de mentor; la rebelión al mundo escolar; el listado de obras influyentes–, se apreciará el poder consolador y correctivo del libro en el trasfondo histórico de la Guerra Civil española y de los primeros años del franquismo. A partir de esta aproximación, el artículo mostrará, por un lado, cómo los niños protagonistas de los libros escogidos contestarán el canon literario impuesto y el sistema educativo oficial, rechazado a favor del autodidactismo. Por el otro, será posible apreciar el retrato que estos memorialistas ofrecen de aquellos años de represión.

Palabras clave: Memorias; Lectura; Canon literario; Escuela franquista; Autodidactismo.

Abstract

In this paper we study the scene of the learning of reading and the encounter with the Book as six contemporary writers narrate in their memoirs. Through the analysis of three autobiographies related to this experience of the childhood –the mentor’s influence; the school rebellion; the list of influential literary works–, we will appreciate the consoling and corrective power of the book during the Spanish Civil War and the earlier years of the Francoist regime. From this approach, this paper will show, on the one hand, how the main characters of the selected memoirs

reject the imposed literary canon, as well as the formal educational system in favor of self-learning. On the other, it will give us a portrait of Spanish society in those repressive years.

Key words: Memoirs; Reading; Literary Canon; Francoist Educational System; Self-learning.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace algunas décadas, se observa, en el panorama literario español, la proliferación de relatos de carácter autorreferencial en los que al recuerdo de la vida personal se une el hecho significativo de haberla vivido en los años de la Guerra Civil y del franquismo. En efecto, el fin del régimen propicia el nacimiento de productos literarios intimistas donde pasado personal y datos histórico-sociales se armonizan en una inusitada pretensión de sinceridad tras las restricciones de la censura franquista. Jon Juaristi habla, al respecto, de “abundante literatura memorialística que invadió las librerías desde finales de los setenta” (*ABC*, 2005).

En esta contribución, a partir del estudio de las obras memorísticas de seis escritores, analizaremos el revelador encuentro de estos con el libro. Estamos frente a uno de los tópicos más recurrentes del autorretrato y de especial significación, sobre todo si consideramos que, a través del relato de este episodio, el memorialista nos da a conocer los detalles acerca de su futuro oficio. En esta línea, serían de aplicaciones a las obras en análisis las tres tipologías elaboradas por el novelista André Maurois con que “abarcar el completo arco de la lectura: *lectura-vicio*, *lectura-placer* y *lectura-trabajo*” (cit. en Aullón de Haro, 2012, p. 131). El aprendizaje de las letras y el consiguiente encuentro con el libro son dos momentos clave en la trayectoria biográfica del escritor. Como ya subrayaba la estudiosa Molloy en su estudio sobre la escritura autobiográfica en Hispanoamérica, estos motivos representan otro “truco realista para dar verosimilitud al relato de la vida” (Molloy, 1996, p. 32). La escena de adquisición de las letras se carga de un fuerte valor semántico y parece operar a dos niveles. Por una parte, en tiempo de restricciones totalitarias, nos presenta la idea de la lectura como espacio de evasión. A otro nivel, nos ofrece la imagen del niño lector que, retroactivamente, traza un elenco de las obras que ejercieron un influjo en su vocación. De hecho, como advertía Dewey (2008, p. 155), “cuando nos apartamos de la lectura de un poema o una novela... el efecto de éste nos acompaña en adelante... aun cuando sólo sea inconscientemente”. Si consideramos que, en la escritura de un producto literario intimista, esa inconsciencia de lo contemplado cede el paso a una fuerte mediación autoral, la rememoración de la formación lectora desde el presente escritural se puede considerar como un verdadero ejercicio estético orientado hacia los demás. Tampoco estaría de más ver en la huella dejada por dicha experiencia la base de la creación del mito personal, pues la referencia a un elenco de lecturas dadas permite al autor construir su propia imagen de escritor entre los

escritores, imagen con la que el memorialista actúa “en público para satisfacer íntimamente su *ego*” (Puertas Moya, 2004, p. 6).

Para ilustrar esta exposición me serviré de algunas memorias publicadas entre los años 2000 y 2018. Citaré fragmentos de *Sin rumbo cierto. Memorias conversadas con Fernando Valls* de Juan Luis Panero (2000), *La dulce España. Memorias de un niño partido en dos* de Jaime de Armiñán (2000), *Travesías* de Jaime Salinas (2003), *En la distancia* de Josefina Aldecoa (2004), *Tiempo de inocencia* de Carme Riera (2013) y, por último, *Una infancia feliz en una España feroz* de Jorge M. Reverte (2018). En las obras mencionadas, el autor-narrador cumple un metafórico viaje de vuelta al pasado para dejar constancia en el texto de todas aquellas vivencias, privadas y sociales, filtradas por su memoria personal y escogidas como material de narración. En los seis autores, hijos e hijas de familias de clase media, se repite el mismo patrón: un vigoroso espíritu democrático que les fue instilado, subrepticamente o menos, por un mentor y que les guía hacia una formación marxista.

Teniendo en cuenta estas producciones, cabe señalar que el motivo de la adquisición de las letras y de las lecturas que le siguen suele acompañarse de algunos tópicos recurrentes. A continuación, nos proponemos analizar tres de estos, es decir la influencia del mentor, la rebelión a los modelos educativos propuestos y, finalmente, el encuentro con textos, prohibidos en la mayoría de los casos, que el niño-lector devora con avidez. Esto nos permitirá reflexionar sobre el poder transformador y consolador de la literatura en el proceso de formación del sujeto, a la vez que ofrecerá las respuestas a dos preguntas que consideramos fundamentales para el presente artículo: ¿de qué manera el niño-lector contesta el canon impuesto, reivindicando otra educación? y, siendo el género memorístico también expresión de las instancias colectivas, ¿qué retrato ofrecen estos escritores, perdedores y disidentes, de aquellos años de represión?

2. LOS MENTORES EN TIEMPOS ODISÉICOS Y LAS PRIMERAS LECTURAS INFANTILES

El recuerdo del aprendizaje de las letras se caracteriza por tener un coprotagonista, el mentor. Diciéndolo con palabras de Vogler (2002, p. 76), el mentor es “por lo general una figura positiva que ayuda o instruye al héroe”. Desde antiguo, ya en los relatos del héroe y en los cuentos de hadas, esta figura arquetípica desempeña un papel de primer orden en la llamada a la aventura del sujeto protagonista (Campbell, 1959, p. 58). En las obras que nos atienden, los primeros mentores pertenecen al universo familiar. Son padres, abuelos o tíos que, en la seguridad del espacio doméstico, inculcan el manejo del alfabeto. Aparecen también maestros de profesión a recubrir el cargo. Estos o bien son escogidos por miembros de la familia o bien forman parte del sistema educativo oficial. En cualquiera de los casos, los maestros-mentores rememorados pertenecen solo a instituciones republicanas o de izquierda

o, en tiempos de restricciones totalitarias, profesan clandestinamente su credo liberal. El guiño es obvio: no hay modelos de inspiración positiva en los espacios claustrofóbicos que profesan las instancias del poder franquista. Así, a partir de la concordia democrática entre adepto y preceptor –ese gradual afianzamiento que surge en ciertos espacios idílicos de la niñez–, el memorialista inscribe su entrada en el mundo de las letras. De entre las memorias en análisis, existe también un caso, el de Jorge M. Reverte, en el que, frente a la falta de modelos considerados positivos, no se mencionan mentores y se indica la biblioteca doméstica como única guía y proveedora de un canon.

El primer marco de formación del niño es la casa, espacio que, a lo largo del siglo XX, será de exclusiva incumbencia de la mujer. La iniciación al manejo del alfabeto acaece en muchos casos bajo el signo de lo femenino. Madres y abuelas, gracias a sus premurosos cuidados, guían los primeros pasos del sujeto-lector. Leen historias, proporcionan los primeros libros, declaman los textos que podrían cautivar el interés del niño. Así lo confirma el rastreo de las memorias en análisis. Aparecen también figuras masculinas y, sin embargo, el papel que desempeñan en relación con esta tarea es complementario, correctivo otras veces. Considérese, al respecto, el mentor de Carme Riera, su padre. Más allá de los meros valores estéticos que cada autorrepresentación conlleva, en estas memorias publicadas a finales del siglo XX y en las primeras dos décadas del siglo XXI es revisable un mayor protagonismo de la mujer como mentora. Y, en efecto, si en las memorias decimonónicas las referencias a las madres son escasas (Mateos Montero, 2007), en adelante las producciones memorísticas se regodearán en la influencia de lo femenino. Este cambio de tendencia no venía solo: le precedía un constante desmoronamiento de los cimientos del patriarcado que, aun estabilizados con la conservadora edificación ideológica del franquismo, transforman “los ideales de masculinidad y feminidad, así como el concepto que el conjunto social tenía de las mujeres” (Aresti, 2001, p. 257).

Ahora bien, hay que esperar la entrada en el mundo escolar para que las labores de los mentores familiares den sus frutos. En esta nueva etapa de la vida del memorialista, el manejo del alfabeto deja entrever la frustración tanto del niño como del mentor frente a cierta torpeza inicial. Dicha emoción se recoge en cuatro de las memorias estudiadas. Armiñán y Salinas ligan los malogros con los percances perturbadores de la Guerra Civil y la falta de serenidad social que caracteriza esos años. El narrador de *La dulce España* subraya cómo los continuos desplazamientos por diferentes lugares de la península condicionan irremediabilmente su formación: “estuve escribiendo globo con uve y, lo que es peor, gobernador con uve y tardé veinticinco años en acostumbrarme a poner «horadar» como Dios manda” (Armiñán, p. 106). Salinas, que al concluirse la contienda cainita se exilia con su familia a Estados Unidos, en *Travesías* recuerda el humillante comienzo con la lengua inglesa, resumido en el dictamen de su maestra que causa las risas de los demás niños: “«*You read like you had a hot potato in your mouth*» («lees como si tuvieras una patata caliente en la boca»)” (Salinas, p. 119). Ni tan ameno es el aprendizaje de las letras

para los memorialistas nacidos tras el asentamiento del franquismo. Carme Riera, por ejemplo, confiesa su inhabilidad en el ejercicio de la lectura: “ya no sabían qué hacer para que aprendiera por lo menos que la *m* y la *a* «hacen» *ma* y repetidas y juntas *mamá*” (Riera, p. 100). Miedo y frustración acompañan también el aprendizaje de Jorge M. Reverte (p. 145): “los demás niños iban aprendiendo poco a poco, pero yo no le cogía el truco. Y por ello me castigaban a menudo”.

Una vez superada esta etapa de formación y adquirida cierta habilidad, el niño desarrolla un verdadero trastorno: la avidez lectora. No hay libros que puedan saciar su curiosidad. Sylvia Molloy (1996, p. 32) mantiene que dicha estrategia del ejercicio autobiográfico es útil al autor-narrador-personaje para “establecer su gloria precoz”. En todas las memorias tratadas abundan las escenas de las lecturas voraces que el niño cumple en la soledad del espacio doméstico o en subespacios del mismo donde ocultarse de la mirada ajena. Decíamos que el motivo de la fiebre lectora reviste un fuerte valor simbólico y aparece estrechamente vinculado con dos tópicos de especial relevancia. El primero es el encuentro fortuito del niño-lector con un texto que se revelará providencial para su futuro oficio de escritor. Tómese, como ejemplo concreto, la lectura de un poema del colombiano José Asunción Silva que revela al pequeño Juan Luis Panero su verdadero camino a seguir. El segundo tópico es el de la lectura como espacio de evasión, elemento este con que se intenta rectificar una realidad insatisfactoria (Castilla del Pino, 1994). Este tratamiento sobresale en la obra de Josefina Aldecoa que recuerda sus lecturas en el cuarto de las manzanas –detalle de todo interés este último si pensamos en la inmortalidad propiciada por las manzanas doradas del jardín de las Hespérides o en la transgresiva sabiduría del fruto que comieron Adán y Eva–, acompañadas por el ruido del “tren que pasaba a espaldas de la casa, a horas fijas... la gran huida hacia otros mundos” (Aldecoa, pp. 17-18).

De lo expuesto en las memorias en análisis, es posible trazar una primera lista de lecturas infantiles. Todos los memorialistas se presentan en sus textos como lectores excepcionales, insólitos algunas veces. Josefina Aldecoa (pp. 20-21) menciona haber leído “libros a veces muy complicados... *Los miserables*... o *Las mil y una noches*, en dos tomos grandes, a los nueve años”. Panero (p. 34), en el palacete de los abuelos paternos, emprende las “innumerables lecturas sobre la vida de Napoleón” y la obra de Shakespeare que “devoraba con verdadera pasión” (Panero, p. 36). Salinas menciona, entre sus primeras lecturas, la *Iliada*. Jorge M. Reverte recuerda la lectura de los *Episodios nacionales* de Galdós, “engullidos uno tras otro” (Salinas, p. 246), así como la de la obra de Salgari y de Shakespeare. Armiñán, que entre sus primeras lecturas enumera textos de la literatura infantil como *Pipo y Pipa*, el periódico *Pinocho* dirigido por Bartolozzi o las historietas de *El Aventurero*, afirma que, a los ocho años, “precozmente, sin advertirlo” (Armiñán, p. 107), empieza a leer Salgari, Julio Verne, pero también los artículos de los periódicos *Ahora* y *El heraldo de Madrid*. Carme Riera (p. 40) incluye en su listado de lectura “las *Rondaies* recogidas por mosén Alcover”, los poetas mallorquines de la abuela y una inacabada lectura de

las *Sonatas* de Valle-Inclán: “de la *Sonata de otoño* pasé a la *Sonata de estío*, pero no la pude terminar. Mi padre... me la quitó” (Riera, p. 105).

Último síntoma de la enfermedad lectora es un desbordante anarquismo destinado al fracaso. El niño, que a estas alturas habrá practicado muchas lecturas extensivas en voz alta y recurrido a la mayoría de los textos proporcionados, siente un apremio de independencia de sus mentores e intentará acceder a todos los libros de la biblioteca doméstica. Este asunto desemboca en la intervención del mentor que, a pesar de su posible espíritu democrático, censura ciertos textos de su colección, restringiendo el acceso del niño a las lecturas consideradas poco edificantes. A partir de este deseo de lecturas no mediadas, el pequeño adepto presenta la superación de un canon impuesto en favor de uno que responda más a sus inclinaciones, sus curiosidades y a su visión del mundo. Dicha virulenta falta de reglas que caracteriza los últimos años de la niñez encontrará su alivio en la adolescencia, momento “de una lectura consciente... que transformaba a sus practicantes en individuos socialmente despiertos” (Lora Medina, 2018, p. 338). De hecho, la salida del hogar doméstico propiciará el encuentro autónomo con textos, literarios en su mayoría, que irán enriqueciendo el canon personal. De momento, confinado en el reino de lo doméstico, el niño-lector no goza de suficiente libertad y su primera lucha de independencia de la figura del mentor fracasa.

3. ESCUELAS REPUBLICANAS Y ESCUELAS DEL RÉGIMEN

Los relatos memorísticos que nos ocupan permiten establecer una oposición tajante entre la política educativa republicana y la tarea docente asumida por la Iglesia tras el asentamiento del franquismo. De acuerdo con Sonlleve Velasco, el comienzo de la Guerra Civil supondrá el final de la era de modernización de la educación española, “caracterizada por ideas de armonía, integralidad y desarrollo de la plenitud” (Sonlleve Velasco, 2019, p. 6). Y, en efecto, algo que se repite en la comparación entre los dos sistemas es el valor negativo del colegio en los años de la posguerra frente a la influencia positiva de la educación liberal. Jaime Salinas, Josefina Aldecoa y Jaime de Armiñán –nacidos, respectivamente, en 1925, 1926 y 1927– entronizan en sus textos la validez de un aprendizaje exento del elemento represivo. Cuando no se opta por la educación en el hogar doméstico, las aulas escolares acogen alumnos dichosos y tenaces ante las dificultades iniciales. Citamos, como ejemplo de esta sintonía democrática, el testimonio de Josefina Aldecoa que, en *En la distancia*, ilustra con todo lujo de detalle el programa escolar republicano:

Mi profesor era magnífico. Nos daba clase de todas las asignaturas, como excelente maestro que era. Despertó en nosotros –niños y niñas– inquietudes. Cultivó nuestra sensibilidad y nuestra inteligencia. Nos contaba anécdotas de Madrid, de la Residencia de Estudiantes, de los maravillosos poetas cuyas poesías nos hacía recitar: Machado, Juan Ramón, Lorca, Alberti... Hacíamos experimentos de Ciencias Naturales.

Inventábamos problemas de Matemáticas, como un juego. Recortábamos fotografías de monumentos y paisajes de otros países para los cuadernos de Geografía. Además de la poesía, leíamos muchos cuentos. De la colección Araluce, de Andersen y Grimm, los clásicos. Y los populares de distintos países, sus leyendas y costumbres... La imaginación, estimulada y estimulante, nos guiaba en todas las actividades (p. 24).

Las inquietudes estimulantes de esos años se convertirán, una vez asentado el franquismo, en turbaciones. Así, Aldecoa se queda traumatizada por la muerte de su maestro-mentor, fusilado porque acusado de “tratar de politizar a los alumnos” (Aldecoa, p. 26). Dar cuenta de estas acciones altamente represivas supone poner sobre el tapete la inversión terrorista con la que el régimen intentará extirpar de España ese marxismo que “aletea en el fondo de muchas conciencias” (Preston, 1994, p. 102). En el caso de la educación, la depuración de los maestros fue otro mecanismo coercitivo con el que se intentó validar el discurso de los vencedores, para construir y reforzar las bases ideológicas del nuevo conservadurismo político. En la investigación desarrollada por Morente Valero (2001) se sostiene que, sobre todo en los primeros meses de la guerra, los sublevados promovieron una depuración salvaje y sin posibilidad de revisión. Cuando el conflicto acabó, los procesos de purgas siguieron diezmando a los desafectos al régimen, convirtiéndose en represiones “«de larga duración», con el intento de llevar a cabo una perenne disuasión coercitiva” (Fernández Soria, 1997, p. 348). Las separaciones, violentas o menos, del servicio de todos los docentes se acompañaron de inevitables reajustes ideológicos: se eliminaron todos los elementos ajenos a la tradición española, “devolviendo España a la senda de sus glorias pasadas, identificadas con la monarquía de los Reyes Católicos y los Austrias mayores” (Morente Valero, 2001, p. 193).

Ahora bien, las memorias rastreadas nos hablan de vivencias traumáticas que tuvieron lugar en los institutos de enseñanza bajo el franquismo. Si, siguiendo a Álvarez Méndez (2000), atendemos a la función espacial y a su estrecha relación con los personajes que lo habitan –“justifica su comportamiento o proyecta su estado de ánimo” (Álvarez Méndez, 2000, p. 55)–, es posible observar en su plasmación literaria la evocación de ciertos sentimientos. La representación de un espacio decadente y reducido a lo esencial hecha por los memorialistas denuncia un clima de represión que asfixia y aísla. En la obra de Armiñán, por ejemplo, el colegio de los escolapios queda reducido a “interminables pasillos descalcificados, y clases amorcilladas” (p. 288). Además de la preocupación por el decaimiento de los espacios de formación, se insiste en la conjunción de frío y falta de luz. Panero presenta su colegio como una “tumba oscura” (p. 29) de “heladas galerías” (p. 30). Carme Riera recuerda las jaculatorias de la maestra para exorcizar el frío en el convento de las Trinitarias, “lo ocupaba todo por entero: aulas, pasillos, capilla, jardín” (p. 66). “Gris, sombría” (p. 100) es también la escuela de Jaime Salinas.

Si el uso de un lenguaje figurado es útil para poner de manifiesto la fuerte aversión de nuestros memorialistas hacia el ambiente educativo, considérese también

el recuerdo que estos cristalizan en sus obras acerca de las lecciones escolares. Al profundizar en los textos, abundan las referencias al marcado desinterés de los estudiantes. Las asignaturas son poco interesantes, repetitivas y expresión de una ideología oscurantista. Los libros de enseñanza presentaban lecturas dirigidas hacia los temas del nacionalcatolicismo, la defensa de la Patria y las omnipresentes temáticas moralizantes (Larrañaga et al., 2016, p. 85). Los mismos maestros condensan en cada etopeya memorial esa idea del rechazo. Los preceptores de Panero, unos curas “de voz meliflua” (p. 30) y “repugnante olor a sacristía” (p. 29), ofrecen una “enseñanza... ínfima... seguían con Isabel y Fernando y otras músicas similares” (p. 31). Armiñán recuerda los curas “de mala barba, sotana ramplona y poco jabón” (p. 288), con sus “clases interminables... de libros mal impresos, que había que saberse de memoria, de religión, de amenazas” (p. 289). Carme Riera, en su primer día de colegio, se queda aterrorizada por la visión de una monja columpiándose en el jardín, con sus “hábitos negros mecidos por el aire” (p. 90). Aldecoa, por su parte, señala cómo “los libros que tuvieran un mínimo de contenido alarmante habían desaparecido” (p. 34). Jorge M. Reverte nos habla de la “abrumadora incompetencia” (p. 217) de su profesor de francés, uno de los curas de los Sagrados Corazones.

No solo en el recuerdo de las clases anodinas es donde podemos observar la hostilidad de los estudiantes hacia el sistema educativo oficial y la fuerte voluntad de evasión; aparece también la temática del sadismo de los maestros. Así, el espacio escolar adquiere las características de “una máquina... de vigilar, de jerarquizar” (Foucault, 1976, p. 151). La violencia perpetrada abre el camino a la rebelión del adepto, pues donde hay poder es posible encontrar resistencia al poder (Foucault, 1976). En muchos de los textos en análisis se narra, por lo menos, una de las violencias o de los castigos sufridos, suplicios que, en palabras de Foucault (1976, p. 54), tienen “por objeto reconstituir la soberanía por un instante ultrajada”. En *Sin rumbo cierto*, Panero recuerda el día en el que uno de los curas del Escorial le infligió “un castigo ejemplar: nos tuvieron de rodillas, con los brazos en cruz, hasta las tres de la madrugada” (p. 30). Armiñán no se olvida de “una bofetada de las de cuello vuelto” (p. 289) que le dio un cura. También Jorge M. Reverte en su *Una infancia feliz en una España feroz* menciona el sadismo sufrido en esos años en el colegio de curas: “ni siquiera tengo tan malos recuerdos de la policía cuando me metí en política” (p. 145). Carme Riera, que no da testimonio ninguno de abusos físicos, no censura las violencias psicológicas y los terrores experimentados frente a las represiones de las monjas, lo que la lleva a desarrollar una verdadera neurosis infantil.

Un ambiente tan hostil solo puede generar un estudiante malo y rebelde. La falta de interés por los estudios y la rebelión hacia las reglas del sistema educativo son expresión del malestar del niño en un ambiente que le oprime. La tentativa de adoctrinamiento por parte del poder oficial, momento en el que es posible hallar el germen de la segunda ola de anarquismo, está destinada al fracaso. En efecto, el niño-rebelde, que no reconoce la autoridad del poder estatal, lucha contra sus maestros

y, frente a las carencias de la educación impuesta, desarrolla un autodidactismo que, desde ahora en adelante, lo guiará hacia el orden democrático. El deseo de evasión que encauza el proyecto subversivo del estudiante se cumple solo cuando este encuentra una comunidad de afiliación, diferente de la familiar, que apoya sus instancias liberales. En este sentido, estos personajes rebeldes acaban por desvincularse de lo impuesto, de lo oficial, en favor de una educación alternativa, clandestina, que regule los daños de la inedia cultural. Se trata, según Ezpeleta Aguilar (2016, p. 159), “de lecturas heterogéneas que funcionan como antídoto para sacudirse el yugo de la disciplina ideológica del internado”.

4. EL LISTADO DE LAS OBRAS INFLUYENTES

Una vez que haya adquirido habilidad en el ejercicio de lectura y obtenido cierta independencia de los preceptores escolares –recuérdese que, en algunos casos, la rebelión acaba con la expulsión del colegio–, el sujeto-lector se dedica a la lectura intensiva de obras literarias que este ha escogido autónomamente o, en algunos casos, tras sugerencia. A estas alturas, la avidez lectora llega a sus cotas más álgidas. Como queda expuesto en el apartado introductorio, la conducta del sujeto hacia la lectura es, primeramente, viciosa y, solo en una segunda fase, placentera, “sana y más activa que la anterior, corresponde a la búsqueda de lo bello” (Aullón de Haro, 2012, p. 131) y, añadimos, de lo útil. En ninguno de los casos reseñados la lectura se convierte en lectura patológica, es decir expresión de una psicopatía que aparta al sujeto-lector de la realidad. De hecho, en las memorias que nos ocupan no queda rastro del quijotesco motivo de las lecturas alienantes, aunque sí sobrevive el tema de la prohibición, familiar y social, con la que se impone un canon de obras toleradas.

En las memorias que nos ocupan, son muchos los libros que los memorialistas declaran haber leído. El placer proporcionado por el descubrimiento de textos que presentan una visión afin estimula la búsqueda y la lectura. El libro llama al libro, podría decirse parodiando a Shakespeare. Los memorialistas, hábiles estetas del autorretrato, lo indican sin ninguna reserva: “empezó la costumbre de leer hasta muy tarde, más o menos hasta las tres de la mañana” (Panero, p. 38); “siempre me gustó leer... aquella primeriza afición” (Armiñán, p. 106); “me pasé el verano devorando novelas” (Salinas, p. 121); “mi afición crecía y reclamaba más libros, más variados, más interesantes” (Aldecoa, p. 36); “ya no necesitaba que me leyeran... podía leer lo que me apeteciera” (Riera, p. 104); “mi ritmo de lectura era casi enfermizo” (M. Reverte, p. 213).

La lectura, que es el virus y el fármaco a la vez, se hace esencial. Es, primeramente, un instrumento al que el memorialista recurre para aliviar su sufrimiento frente a una realidad adversa. En segundo lugar, permite la conformación de un mundo de valores que reemplaza, en la clandestinidad de la lectura, las normas imperantes. Los libros leídos orientan y revelan la presencia de una comunidad con la que el

sujeto-lector siente cierta afinidad. Lo interesante para el caso que nos ocupa es que la cuestión está irremediamente vinculada con el tema de la censura. En este sentido, Sánchez Ortiz (2016, p. 13) afirma: “libros y lecturas han vivido de manera casi permanente bajo sospecha de quienes detentan el poder de manera autoritaria”. Desde 1939, año en el que se creó la Sección de Censura, se veló para que, en las lecturas de niños y jóvenes, no aparecieran “elementos mágicos que se confundan con lo religioso... uso indebido del lenguaje; faltas de respeto a las ideas del régimen o a sus ídolos, conducta inapropiada de los personajes” (Larrañaga et al., 2016, p. 85). Además del tema de la censura, los memorialistas se sirven de el del viaje, tópico este último que activa la comparación entre el asfixiante espacio peninsular y las ansiadas libertades del escapismo al extranjero. En las memorias tratadas, son muchas las referencias a la lectura de obras censuradas, relegadas a los sótanos, y con las que el sujeto entra en contacto subrepticamente en su propio país o cuando viaja. El placer suscitado por el encuentro con los libros prohibidos aparece siempre ligado a la desilusión por la condición en la que versa España en esos años, a un fuerte sentimiento de erradicación. Frente a la enumeración de tantas obras, cabe preguntarse qué nos dicen esas lecturas rememoradas.

Panero, que tras unas lecturas más políticas se declara “antifranquista consciente y, de paso... antileopoldopanerista” (p. 50), dedica particular atención a la lista de las obras que alimentarán su embrionario espíritu democrático. Se mencionan muchas lecturas prohibidas por ser consideradas como el vehículo de ideas adversas al nacionalcatolicismo del régimen. Podríamos redactar una extensa lista de autores a los que nuestro memorialista se acerca: Neruda, César Vallejo, Blas de Otero, Wilde, Alexandre, Albert Camus, Marx, Villalonga, Rubén Darío, Juan Rulfo, Octavio Paz, entre otros. Pero lo interesante para la cuestión que tratamos es que muchas de las experiencias de lectura van acompañadas de detalles vivenciales que delatan el clima de represión: “me costó Dios y ayuda conseguir la edición de *El llano en llamas*” (p. 91). También los viajes al extranjero y la posibilidad de acceder libremente a textos considerados perjudiciales recalcan, a través de la comparación, la opresión y el miedo a ser descubierto. Tómense, como ejemplos concretos, el viaje a Francia y la adquisición de “un volumen de las obras completas de Jean Genet– que tuve que esconder minuciosamente a la hora de pasar la frontera española” (p. 49) o bien el miedo de su madre, “pensando en lo que podía pasar con los aduaneros a la vuelta” (p. 63), tras la compra de las obras completas de Lenin.

En el proyecto memorístico de Jaime de Armiñán, *La dulce España*, el inicio de la Guerra Civil coincide con el final de una etapa de lecturas despreocupadas. De hecho, a los títulos de la literatura infantil que acompañan el proceso de formación del niño le sigue el interés por la lectura de los periódicos. Comienza en este punto el recuerdo de la actividad censora del régimen hacia la prensa. El autor-narrador nos deja constancia de dos vertientes. Enfatiza, primeramente, el efecto mutilador de los órganos de control: “todos aquellos periódicos fueron borrados del mapa el año 1939 y de los dieciocho que había en Madrid, en 1936, sólo quedaron tres: *Abc*,

Ya e Informaciones” (p. 107). Aparece, en segundo lugar, la voluntad de cristalizar en el texto los daños causados por la imposición y la transmisión de una ideología imperante. Ejemplificativo es, al respecto, el fin del corderito blanco Baldosín que, tras comer “un hato de periódicos, explosiva mezcla de *El Sol*, *Ahora*, *Crónica* y *El Heraldito*... murió envenenado por la prensa” (p. 116).

Salinas, en su *Travesías*, nos presenta dos tipos de lecturas hechas en el espacio del exilio. Aparecen, primeramente, las lecturas formativas que el niño realiza con el fin de mejorar su nivel de inglés: “me pasé el verano devorando novelas de London” (p. 121). A esta voracidad lectora que caracteriza los primeros años de la llegada de la familia Salinas a Estados Unidos, se acompaña, en la edad adulta, la lectura de obras que, en la mayoría de los casos, responden al estado de ánimo del sujeto-lector. Así, por ejemplo, en los años de alistamiento en el cuerpo de ambulancias del *American Field Service*, durante la Segunda Guerra Mundial, nuestro memorialista realiza, entre otras, la lectura de *L'Étranger* de Albert Camus, *La nausée* de Sartre, “el título parecía adecuado a mi estado de ánimo” (p. 297), o *Fontamara* del italiano Silone, que le “recordaba a un mundo que había conocido y que nada tenía que ver con América” (p. 375). La lectura se convierte, de esta manera, en expresión del estado anímico del sujeto, pero también en instrumento de concienciación frente a una realidad adversa.

La obra memorística de la escritora leonesa Josefina Aldecoa, *En la distancia*, nos presenta la militancia lectora que la llevará, en la edad adulta, a un presente de escritura democrática. Tras el fusilamiento del maestro republicano y la concienciación de la cultura como arma ideológica, nuestra memorialista emprende un camino de *outsider*. Sobresalen los espacios formativos cerrados y marginales, como es el caso de la biblioteca de Azcárate, donde el narrador declara entrar en contacto con “la grande literatura prohibida, los libros censurados y relegados al sótano” (p. 37). Se convocan, asimismo, los cafés, “«catacumbas» los llamaba Buero Vallejo” (p. 82), las tabernas o las trastiendas de algunas librerías que favorecen una endogamia cultural entre miembros de un mismo grupo generacional: “los amigos: Jesús Fernández Santos, Ana María Matute, Carmen Martín Gaité, Ferlosio, Sastre, Aldecoa” (pp. 178-179). A las reflexiones sobre las obras de estos testigos directos del conflicto, “con una formación literaria autodidacta pero exigente y amplísima” (p. 179), se opone la libertad experimentada en los viajes a los países democráticos. Tal es el caso de París, con “la bandera del partido comunista que ondeaba... las librerías que exhibían títulos tentadores, las parejas que se besaban” (p. 50).

Tiempo de inocencia de la mallorquina Carme Riera retrata ese periodo de tiempo que va de su nacimiento hasta los diez años. Debido al tratamiento de un marco temporal tan breve, el espacio de acción del personaje queda restringido mayoritariamente al ámbito doméstico. Sin embargo, si tenemos en cuenta la estrecha relación que la casa mantiene con el exterior, es posible leer en las relaciones domésticas el juego de roles y poderes de la sociedad. Y, en efecto, Riera construye

su retrato de escritora a partir de su doble sujeción al control social y parental, por ser mujer y niña. En su listado de lecturas rememoradas, aparecen las *Sonatas* de Valle-Inclán que la niña lee ávidamente en algún rincón de la casa de Palma. “Acabé la *Sonata* gallega pronto... De la *Sonata de otoño* pasé a la *Sonata de estío*, pero no la pude terminar” (p. 105). El padre-mentor, que la sorprende en la soledad de la biblioteca doméstica, reprocha su conducta, le quita el libro y cierra el cuarto con llave. Es la lógica patriarcal la que permite la existencia de un *Index librorum prohibitorum* familiar que censura el sensualismo de ciertas obras e impone un canon de textos más apropiados para la pequeña. En esta lucha entre el deseo de leer lo censurado y la prohibición que acompaña la lectura de unas obras dadas, Riera vincula lectura y erotismo, en una clara divergencia de los dictámenes, familiares y sociales, de la época.

Finalmente, en el testimonio de Jorge M. Reverte, *Una infancia feliz en una España feroz*, el recuerdo de las lecturas adquiere cierto protagonismo en el texto. Considerada como “el noble deporte” (p. 245), la lectura, pero sobre todo el ejercicio lector, guían al niño en su labor de discernimiento de la realidad, una realidad que el narrador condensa en la dicotomía rojo-falangista. Entre las obras influyentes aparecen los proscritos Emilio Salgari y Tolstói, Chéjov, las biografías del suicida Stefan Zweig, así como las consultas domésticas “de la Gran Enciclopedia Universal Sopena... clandestina por su contenido lleno de errores... Franco todavía era un general de Brigada y no había dado un golpe de Estado” (p. 245). A estas obras que conforman el mundo del niño se acompaña la lectura de los artículos de una prensa controlada por el régimen. Se nombran el diario donde trabaja su padre, el *Arriba*, “órgano oficial del Movimiento Nacional” (p. 139), y el *ABC*, periódico comprometido con la dictadura. El contacto entre estas dos fronteras, la republicana de las obras censuradas y la totalitaria de la prensa, activará una epifanía de la significación con la que el narrador denuncia, a partir del relato familiar, la situación de muchos de sus contemporáneos: seres silenciados por el miedo represivo, obligados a vivir una vida que es olvido y disimulo.

5. CONCLUSIONES

En el presente artículo se ha pretendido analizar la escena de lectura y el encuentro con el libro que seis autores retratan en sus obras memorísticas. El análisis se ha desarrollado a partir de tres ejes: la influencia del mentor familiar, la llegada del memorialista al mundo escolar y, finalmente, el listado de obras y autores influyentes que los niños protagonistas declaran haber leído. Gracias al primero ha sido posible observar el influjo de lo familiar en la iniciación en la lectura y una primera ola de anarquismo destinada al fracaso. Todas las obras en análisis presentan un patrón común: un marcado espíritu democrático cultivado, clandestinamente en la mayoría de los casos, en los subespacios de la casa. A través del segundo hemos visto

cómo la llegada al mundo escolar, instrumento del poder oficial, produce un malo estudiante. Las enseñanzas son estériles y los preceptores unos sádicos promotores del oscurantismo imperante. Cuando llega el momento de la rebelión, el estudiante gana la batalla y se independiza. Finalmente, el autodidactismo guiará su etapa de formación. Se perfila así la idea de una educación correctiva que reemplaza las ideas claustrofóbicas de los vencedores. La enumeración de obras y autores, además de responder a los narcisismos que cada autorrepresentación conlleva, se revela útil a la hora de reconstruir una parte más de la historia de esa represión cultural llevada a cabo por el franquismo.

La lectura, que abre ventanas hacia nuevos mundos y modela subjetividades, lo puede todo. Consuela y corrige; crea un espacio de evasión que absorbe los efectos negativos de las imposiciones ideológicas. En el intenso deseo de lectura se esconde el fármaco para la lucha contra los oscurantismos de la época. El libro, a través de la taumaturgia de la palabra, revela la existencia de un orden sagrado capaz de salvar a su posible lector, de guiarlo hacia un presente de libertades. Es así como la página escrita opera el milagro de la redención: modela una subjetividad democrática y restituye a cada lector la esperanza de un mundo posible y mejor.

6. REFERENCIAS

- Álvarez Méndez, Natalia (2000). Fusión de la dimensión espacial y humana en “León de la mirada”. *Estudios humanísticos. Filología*, núm. 22, pp. 53-68.
- Aresti, Nerea (2001). *Médicos, Donjuanes y Mujeres Modernas. Los ideales de feminidad y masculinidad en el primer tercio del siglo XX*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Aullón de Haro, Pedro (2012). *Estética de la Lectura. Una teoría general*. Madrid: Verbum.
- Aldecoa, Josefina (2004). *En la distancia*. Madrid: Alfaguara.
- Armiñán, Jaime de (2000). *La dulce España. Memorias de un niño partido en dos*. Barcelona: Tusquets.
- Campbell, Joseph (1959). *El héroe de las mil caras: psicoanálisis del mito*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castilla del Pino, Carlos (1994). El psicoanálisis, la hermenéutica del lenguaje y el universo literario. En Aullón de Haro, Pedro (coord.). *Teoría de la crítica literaria*. Madrid: Trotta, pp. 295-386.
- Dewey, John (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ezpeleta Aguilar, Fermín (2016). Reflejos de censura literaria en los colegios de memorias y novelas. En Cerrillo Torremocha, Pedro C. y Sánchez Ortiz, Cesar (eds.). *Prohibido leer. La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea*.

- Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 157-166.
- Fernández Soria, Juan Manuel (1997). La depuración franquista del magisterio primaria. En *Historia de la educación* [en línea], vol. 16, pp. 315-350. Disponible en <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10541/10954>
- Foucault, Michel (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Juaristi, Jon (2005). Memorias. En *ABC*. 5 de abril de 2005. Disponible en http://www.abc.es/hemeroteca/historico-05-04-2005/abc/opinion/memorias_201637613680.html
- Larrañaga, Elisa, Elche, María y Yubero Santiago (2016). *La mujer en la LIJ durante el franquismo, ¿mujeres malas?* En Cerrillo Torremocha, Pedro C. y Sánchez Ortiz, Cesar (eds.). *Prohibido leer. La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea*. Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 83-93.
- Lora Medina, Alejandro (2018). *El poder de la lectura como herramienta revolucionaria. El caso del anarquismo español de los años treinta. Pasado y memoria. Revista de Historia Contemporánea* [en línea], núm. 17, pp. 335-360. DOI: <http://doi.org/10.14198/PASADO2018.17.12>
- Martínez Reverte, Jorge (2018). *Una infancia feliz en una España feroz. La vida de un niño en los años cincuenta*. Barcelona: Espasa Libros.
- Mateos Montero, Aurora (2007). El papel de la madre en las primeras lecturas del niño, según los escritores de memorias (1875-1914). *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes* [en línea]. Disponible en http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-papel-de-la-madre-en-las-primeras-lecturas-del-nio-segn-los-escritores-de-memorias-18751914-0/html/018c10d8-82b2-11df-acc7-002185ce6064_3.html#I_0
- Molloy, Sylvia (1996). *Acto de presencia. La escritura autobiográfica en Hispanoamérica*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Morente Valero, Francisco (2001). La muerte de una ilusión: el Magisterio español en la Guerra Civil y el primer franquismo. *Historia y Comunicación Social*, núm. 6, pp. 187-201.
- Panero, Juan Luis (2000). *Sin rumbo cierto. Memorias conversadas con Fernando Valls*. Barcelona: Tusquets.
- Preston, Paul (1994). *Franco, caudillo de España*. Barcelona: Grijalbo.
- Puertas Moya, Francisco Ernesto (2004). *Aproximación semiótica a los rasgos generales de la escritura autobiográfica*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Riera, Carme (2013). *Tiempo de inocencia*. Madrid: Alfaguara.
- Salinas, Jaime (2003). *Travesías*. Barcelona: Tusquets Editores.

Sánchez Ortiz, César (2016). Presentación. En Cerrillo Torremocha, Pedro C. y Sánchez Ortiz, Cesar (eds.). *Prohibido leer. La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea*. Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 13-14.

Sonllewa Velasco, Miriam (2019). Golpes y brazos en cruz: el castigo escolar en la escuela pública franquista. *Revista História da Educação* [en línea], vol. 23, pp. 1-37. DOI: <http://doi.org/10.1590/2236-3459/87583>

Vogler, Christopher (2002). *El viaje del escritor. Las estructuras míticas para escritores, guionistas, dramaturgos y novelistas*. Barcelona: Robinbook.

