

LA LITERATURA INFANTIL

Concreción presentada en el Congreso de Pamplona Diciembre-96 por:
Pablo Barrena

INTRODUCCIÓN

Enlazaré con el tema que nos ocupa tras dar comienzo recordando de pasada algunas ideas sobre el hábito lector, ideas ya vistas pero que creo primordial recuperarlas a la hora de enfocar esta “concreción práctica”. Espero que sirvan un poco como estímulo para todos y otro poco como reconocimiento de la labor de los enseñantes.

Es un hecho que el mundo actual se asienta sobre la cultura del libro y que las naciones desarrolladas necesitan ciudadanos bien formados mediante una enseñanza generalizada y continua. En consecuencia, resulta imprescindible el aprendizaje, promoción y mantenimiento de la lectura.

Esto es más verdad que nunca en la Aldea Global, en la era de Internet. Se engañan y sufren retrasos de todo orden las sociedades que no aplican sus mejores esfuerzos en crear hábitos lectores.

En España, debido a problemas seculares y de estructura del tejido social, sólo parece crecer la enseñanza y la lectura cuando se da un fuerte crecimiento económico. Desde tiempos remotos, apenas han existido agentes políticos, financieros, religiosos, militares, educadores, etc..., que como en otros países, impulsen el hábito lector.

Aquí disminuye el analfabetismo y aumenta la afición lectora y la cultura general si durante un periodo sostenido de tiempo mejora el presupuesto del Estado. Los pocos sectores, entidades e individuos que actúan a favor del libro están siempre ante un muro mezcla de indolencia e indiferencia, a veces incluso contrario a la palabra escrita. Leer no es valor de cambio, sino asunto de determinados ambientes.

1.- HACIA LA LITERATURA INFANTIL

Una sociedad se hace lectora desde la infancia. El niño debe disfrutar primero con cuentos orales, con el cancionero infantil, con rimas y libros ilustrados, y luego vendrán los relatos que le interesan y divierten. En este sentido, la familia no acaba de adoptar las responsabilidades debidas.

Así, según un estudio publicado en 1996 por la Fundación Santa María sobre la crianza del niño de 0 a 6 años (1)¹, el 77% de los padres españoles quieren que sus hijos adquieran afición por la lectura. Sin embargo, sólo el 27,5% cuenta cuentos a diario aunque el 52,4% dice hacerlo con mucha frecuencia.

Correlativamente, en este reparto de la tarea de “animación lectora”, el 39,5% de las madres leen o cuentan cuentos, mientras sólo lo hacen el 11,6% de los padres, y los porcentajes respectivos en cuanto a colorear y mirar cuentos es del 33,4% frente al 4,4%.

¹ (1) PÉREZ ALONSO-GETA, PETRA, Y OTROS, Valores y pautas de crianza familiar. El niño de 0 a 6 años. Estudio interdisciplinar, Madrid, Fundación Santa María, 1996

Por tanto, como decíamos, no es poca pero tampoco es suficiente la atención que prestan los padres a la formación lingüística, que también lo es literaria, de los hijos en la etapa inicial.

De este modo, la escuela no sólo debe cumplir con su cometido educador sino que, como se ve, ha de superar la falta de una base en los usos del lenguaje infantil. De ahí la importancia del enseñante cara a crear futuros lectores.

El niño y las imágenes

El niño ve imágenes constantemente y aprende pronto a relacionarlas. Después, la imagen se convierte en lenguaje al mismo tiempo que el niño comienza a captar la palabra hablada. Y, sin más, se inicia en el proceso de identificación, reconocimiento e imaginación, es decir aprende a “leer” signos antes de conocer las letras y el alfabeto.

Desde luego, la función lectora consiste en el manejo de estas tres funciones intelectivas. Y es cierto que los niños hablan de **Caperucita** antes de leer el cuento. Además, enseguida están familiarizados con muchas clases de textos: no sólo los que proporciona la vida -folletos, carteles, recibos, anuncios, televisión, etc...- sino que también suele conocer libros animados y de imágenes y diccionarios de objetos. Es decir, parte de su existencia se desenvuelve en un mundo de palabras escritas. Pero, con todo, ¿se puede decir que un niño antes de los seis años tiene acceso a la literatura infantil? A nadie se le ocurriría contestar con absoluta seguridad a la pregunta.

Literatura infantil y niño pre-lector

Se habla de literatura infantil cuando se tiene delante una obra estética destinada al público infantil, como viene a señalar el profesor Luis Sánchez del Corral (2²), y dicho de forma sumaria, sin entrar en profundidades.

De manera que, en efecto, el niño pre-lector no puede acceder a un lenguaje artístico, cuya comprensión requiere una madurez a la que no ha llegado aún. O sea, siguiendo el criterio de Sánchez del Corral, carece de competencia lingüística, competencia comunicativa y competencia cognitiva, tres competencias que abren la puerta de la competencia literaria.

Esto no quiere decir que, una vez conoce toda clase de documentos cotidianos y comienza a manejar libros de imágenes, no sepa separar los escritos de ficción de los puramente sociales, entre otros motivos porque los primeros van encuadrados, presentan diseños coloristas y se les muestra como lo que son, libros para entretener enseñando.

En esos momentos, al niño le atraen ya el dibujo, mejor si es sugerente, y la letra escrita, y exige explicaciones, que para él son relatos, y así realiza, en parte, un aprendizaje lector.

Sucede entonces que esta clase de primeros libros de imágenes le ayudan a interpretar el complejo mundo en el que está inmerso. Las palabras que le leen y las imágenes que ve le introducen en el espacio cotidiano, lleno de situaciones, de gentes y de objetos, cambiante, cargado de hechos.

²(2) Sánchez del Corral, Luis, Litera infantil y lenguaje literario, Barcelona, Paidós, 1995.

Entre los dos y los tres años es capaz de identificar una narración que trate del mundo real, y sabe que aquella otra es fantástica. O dicho con palabras del genial G.K. Chesterton, creador del famoso personaje **padre Brown** y buen conocedor de la especie humana:

“La vida es de suyo bastante interesante. A un chico de siete años (a principios de siglo, menos precoz que uno de hoy) puede emocionarle que Perico, al abrir la puerta, se encuentre con un dragón; pero a un chico de tres años le emociona ya bastante que Perico abra la puerta. A los muchachos les gustan las historias románticas; pero a los nenes, las historias realistas, porque las encuentran románticas”. (3)³

Y así, el nene de dos o tres años comienza a ver lo feo y bonito, bueno y malo, a comprender los colores, las dimensiones; a saber qué es peligroso o amenazador y cómo funcionan los personajes de un cuento, o el muy sencillo argumento. Prefiere el humor, lo divertido y aprecia que la imagen sea muy clara y directa. Por tanto, le atrae el dibujo con circunstancias familiares, escenas cercanas, fáciles de identificar. Y disfruta con ideas concretas, precisas: los días de la semana, animales, objetos. Le gustará el cuento con fórmulas repetitivas, acumulativas. Y le encantarán las canciones, las rimas.

La relación que establece entre causas y acciones proviene de que ya sabe descifrar las imágenes, y éstas están en asociación con un texto descriptivo, indicador o narrativo.

A los dos años le interesa lo conocido:

pájaro, árbol, quizá dragón

Con cuatro, ya vimos, desea la emocionante fantasía:

el dragón vuela hacia el árbol

Es la edad, la de los cuatro años, en que comprende el paso de una idea a otra, y a los cinco, cómo se enlazan las secuencias narrativas. Pronto podrá entender el esquema del relato, la estructura inicio-problema-desenlace.

Pero la entrada en estos dominios del lenguaje narrativo no significa una visita plena a la obra artística. Todavía le falta mucho aprendizaje lingüístico para situarse en territorio propiamente literario, aunque al decir esto nos referimos siempre al escrito, ya que él no sabe leer, porque, por otro lado, sí conoce desde su nacimiento un tradicional y enriquecedor campo del lenguaje creativo, de enorme poder artístico.

En relación con este campo es preciso insistir en que, tanto para él como para la lectura literaria y como para toda la etapa de aprendizaje inicial, es de gran importancia que el niño haya escuchado y escuche muchos cuentos, relatados o leídos, muchas canciones, muchas rimas. Se trata de proporcionarle el sentido del idioma mediante un amplio recorrido léxico-musical servido por el afecto, la ternura, la palabra modulada y directa.

Sobre este punto, y de forma complementaria, cabe recordar que es objetivo didáctico el enriquecimiento del vocabulario del niño, con comprensión y desarrollo del lenguaje.

³ (3) Chesterton, G.K., Obras Completas, Ortodoxia, IV. La ética en tierra de duendes, Barcelona, Plaza Janés, 1952.

Y aquí justo es donde surgen ciertos problemas de enfoque en los textos. Aunque son precisos unos límites, a veces se detecta el uso de un vocabulario extremadamente básico, que no permite o retrasa el conocimiento lingüístico. Por eso es recomendable que algunas palabras de algunos textos-cuidado, no de todos los textos que se le ofrecen-, han de ir, dentro de unas medidas adecuadas, por delante del lenguaje del niño.

También sucede que en esta hora de la infancia se debería saber valorar la calidad de las ilustraciones, cosa que, junto al uso del lenguaje, dejaremos para ver en el tercer punto de esta intervención. De cualquier manera, se puede anticipar que es difícil enjuiciar las virtudes artísticas de los libros expresamente dirigidos a las primeras edades. Igualmente, y con menos dificultades, valoraremos las propuestas plásticas y lingüísticas de otro tipo de libros cercanos a ellos. Pero antes de dar ese paso, veamos la tradición oral, el cancionero y los cuentos clásicos y los poemas infantiles.

2.- LA TRADICIÓN ORAL

Ocurre que, además de los específicos y actuales, para los niños de 0 a 6 años existe una amplia gama de libros y obras y decires de tradición oral, todos ellos, por supuesto, muy literarios y artísticos, aunque normalmente no se encuentran en las enciclopedias.

Este fondo literario, en bastantes casos más propio para niños de seis en adelante, aparece con fuerza en el ámbito pre-lector. Y dentro del fondo, una de las primeras y más aceptadas formas es el cuento de hadas.

Es una de las elaboraciones literarias más simples y que más cambios ha sufrido a lo largo del tiempo. En ella se produce la manipulación fantástica de la realidad vivida por personajes de una sola dimensión, pero ya de por sí extraordinarios, con animales que actúan como personas- **el lobo de Caperucita**- y que a veces incluso lo son, como el **príncipe rana**. En cualquier caso, en palabras de Bettelheim:

“El cuento de hadas se presenta de un modo simple y sencillo; no se le exige nada al que escucha. Esto impide que incluso el niño más pequeño se sienta impulsado a actuar de una determinada manera; la historia nunca hará que el niño se sienta inferior. Lejos de exigir nada, el cuento de hadas proporciona seguridad, da esperanzas respecto al futuro y mantiene la promesa de un final feliz”. (4)⁴

Es decir, el cuento de hadas es como un baúl lleno de ideas sobre el mundo, y dos de ellas, de gran importancia para la formación de la psicología infantil, las indagó Chesterton. La primera viene a enseñar que los personajes hacen lo que deben hacer porque si no es así arrastrarían peligros no previstos que les saldrán al paso. La segunda señala que las utopías son necesarias, son sueños irrealizables pero admisibles, porque de otro modo el mundo resultaría muy frío: la **Bella Durmiente** muestra que con la vida viene sellada la muerte, pero se puede vencer a ésta mediante un beso.

En realidad, como dice el autor inglés, los cuentos de hadas son “...lo más razonable que hay en el mundo.” y “...no podemos decir por qué un huevo se transforma en pollo, así como tampoco podemos decir por qué un oso se transforma en príncipe. Y, como meras ideas, el pollo y el huevo distan más entre sí que el oso y el príncipe; porque no hay huevo que por

⁴ (4) Bettelheim, Bruno, Psicoanálisis de los cuentos de hadas, Barcelona, Crítica, 1983.

sí mismo evoque la imagen del pollo; mientras que hay muchos príncipes que parecen osos.”
(5)⁵

De esta manera, personajes y hechos propician el aprendizaje existencial, y lo hacen de forma que “...el niño imagine cómo puede aplicar a sí mismo lo que la historia le revela sobre la vida y la naturaleza humana.” (6)⁶

Ahora bien, desde hace años la tradición del cuento de hadas ha ido perdiendo actualidad o, mejor dicho, ha tenido que ajustarse a la competencia de los libros con imágenes emparejadas a secuencias narrativas y a los relatos de los dibujos animados.

Vigencia de los cuentos y cambios de contenido

¿Que sucede en estos momentos, por qué se pierde en parte esta tradición dominadora años atrás?, pues que apenas aguantan la competencia y el aire de los tiempos sin esquematizarse y perder esencias, de forma que no se lee o cuenta una sola versión de **El Gato con Botas** o de **Cenicienta**.

Sucede así, por ejemplo, con **Caperucita Roja**, como recientemente ha estudiado Teresa Colomer, profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura (7)⁷. En un trabajo que no tiene desperdicio viene a mostrar la evolución del cuento, desde su presencia en “en uno de los primeros libros de la literatura infantil” hasta sus “más de cien versiones de autor distintas desde la II Guerra Mundial”. Además, a estas “reinterpretaciones” habría que añadir la numerosa serie de refritos e inventos desechables de toda clase que modifican, adaptan a capricho, desvirtúan, etc., las líneas maestras de la narración o narraciones canonizadas, porque son varios los modelos aceptables de esta Caperucita tan ajetreada, tal como se comprueba en tres versiones distintas: la basada en el relato de Perrault, editada por Algaida (Cuentos Clásicos); otra reciente con un **lobo vegetariano** y una **Caperucita de colores** (Chiquicuentos, de Bruño); y el Libro Puzzle (también publicado por Bruño), con dos argumentos, el de siempre y el ecologista, protector de animales.

Pero veamos lo más relevante de los cambios hechos al cuento vistos por el estudio arriba indicado.

Ya a finales del siglo XVII, Perrault, escribe la profesora Teresa Colomer, elimina ciertos elementos de canibalismo, sexuales o de escatología, y el texto se ajusta a “la necesidad de cumplir una función educativa y de no traspasar los límites de lo conveniente”. Más tarde, en 1819, los hermanos Grimm, sin saber que trabajan con la versión popular del texto de Perrault, recomponen **Caperucita** y la dejan “definitivamente infantil, con un final feliz y un mensaje educativo sobre la obediencia debida”.

Estos son los cambios fundamentales y sobre los que se han venido realizando versiones y versiones. Las más rigurosas según se iban produciendo nuevas teorías interpretativas, otras pasando por la recreación del tema por parte de grandes autores actuales, caso de Roald Dahl, y las menos aceptables siguiendo el reguero de publicaciones comerciales, en donde se tergiversa la historia hasta llegar al colmo de la interpretación políticamente correcta. De hecho, señala Colomer, “la evolución de un cuento popular como

⁵ (5) Chesterton, G.K., op. cit.

⁶ (6) Chesterton, G.K., op. cit.

⁷ (7) Colomer, Teresa, “Eterna Caperucita”, en CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil), núm. 87, Barcelona, 1996

Caperucita Roja desde su versión como cuento moral a sus versiones como explotación del imaginario colectivo, muestran la distancia que ha recorrido la literatura para niños desde su intención admonitoria hasta su énfasis actual en el juego literario”.

En cuanto a lo literario, Colomer recuerda al final de su trabajo que los cuentos están presentes respecto a la formación moral, pero no en la educación literaria, aspecto en que merecen tenerse en consideración cada vez más, pues “sirven también para aprender a leer literariamente”. Esta cuestión es, desde luego, verdaderamente importante.

Hadas, brujas y duendes.

Hemos visto los cuentos de hadas, pero no a las propias hadas, las brujas y duendes que animan la vida sobrenatural y que con sus conductas ayudan al desarrollo de la personalidad global del niño. Como se sabe, hasta los 3 ó 4 años no se diferencia lo ordinario de lo extraordinario, y entre los 5 y 6 aumenta el mundo de lo maravilloso. Es en estas etapas del crecimiento cuando el niño asimila el mito y la fantasía como realidades distintas a las de la vida cotidiana. A través de la diversión, en este caso la que proporcionan los cuentos fantásticos, aprende que los padres no son tan poderosos y a la vez, paulatinamente, construye su idea del mundo.

Las figuras de hadas y brujas, también las princesas y madrastras, enriquecen la mente del niño porque -según Freud, Bettelheim, Propp y sus seguidores respectivos- pueden representar, entre otras funciones, a la madre buena y a la madre mala, o dicho de otro modo, el dúo hada-bruja representa las caras contrarias, afectiva-distante, simpática-enfadada, y otras muchas, de la madre, a la que el niño, en su interior, ve fuera de la dimensión temporal y del sentido causa-efecto.

Para entender esto, una clave es que ambas carecen de marido y otra clave es que se reparten lo agradable para el hada -el aspecto maravilloso de la madre festiva- y lo desagradable para la bruja -la gruñona ama de casa-. De este modo, mediante la asimilación de este reparto de papeles, el inconsciente infantil funde en un solo plano la representación hada-bruja, borra la dualidad deseo-rechazo. Dicho de otra forma, como proyecciones del inconsciente, las dos figuras sirven para encauzar conflictos infantiles de múltiples clases, tal que celos, agresividad, dulzura falsa, carencia, afectos negativos...

En cualquier caso, conviene recordar que hada se es pero a ser bruja se aprende, pues las hadas pertenecen al reino de la fantasía y las brujas antes de serlo, y dejar entonces de ser simples mujeres, han de dominar las fuerzas de la naturaleza.

Por lo demás, es pertinente saber que existen hadas no tan de muestrario de buenas conductas, como sucede con **Campanilla**, amiga de **Peter Pan** o el hada **Morgana** hermana del **Rey Arturo**, por citar clásicas. Y sobre las brujas lo mismo, y ahora más, pues al desmitificarlas dejan de ser sólo malvadas y hechiceras y pasan a ser extravagantes, generosas, aventureras y en muchos casos hacen el bien, como **La Bruja Hermosa** (Tren Azul, Edebé) del poeta Jose Agustín Goytisolo y tantas más de la literatura infantil actual.

Por el lado de los duendes, gnomos, enanos y demás criaturas por el estilo, en general personajes secundarios, hay que decir que provienen del oscuro pasado, de creencias populares. Son ambiguos, burlones, tramposos, vienen de la naturaleza, de las cuevas y rincones, y lo mismo ayudan -**Blancanieves**- que fastidian -**El enano saltarín**. Pero ahora no

se comportan de tales maneras en los libros dirigidos a edades cortas, ya que funcionan de forma parecida a como lo hacen los personajes animales, de los que no hemos hablado hasta ahora.

El caso es que los personajes animales lo mismo que las criaturas diminutas encarnaban antes tanto ciertas amenazas provenientes del adulto como las diversas, a veces contradictorias, pulsiones de los niños. Pero en el presente, en los libros infantiles, animales y enanitos apenas representan algunas de estas funciones y son más bien candorosos, entrañables, emotivos. En consecuencia, gustan porque pueden ser traviosos pero no demasiado, y sirven de catarsis para el niño, entre otros motivos porque, como él mismo, estos seres elementales, de un modo u otro, están a merced del adulto.

De hecho, en las historias para niños pequeños, los duendes, y los animales, actúan como los seres humanos, forman familias y los individuos desarrollan actividades de toda índole, incluyendo las mágicas y las negativas propias de la fantasía infantil, aunque en este caso no debe haber violencias ni agresiones fuertes, acciones que ahora realizan los monstruos.

Ogros de siempre, monstruos de hoy.

El Orc romano era una divinidad de la muerte y del infierno, y de ahí parece que viene el malvado Ogro de los cuentos⁽⁸⁾. El ogro, los gigantes monstruosos y os seres deformes son muy fuertes pero mortales, pueden ser astutos pero no invencibles, a veces, por capricho o circunstancias, el ogro es bueno y cuida a un humano, aunque, desde luego, su actividad principal es meter miedo, dar idea de que pueden matar devorando.

Criatura del inconsciente colectivo, el ogro y la ogra nos retrotraen a la imagen del fiero oso, del lobo, al homínido salvaje y acaso al propio humano deforma o deshumanizado, que a veces, incluso hoy, es un horror. Esto significa que en tiempos remotos, cuando la vida dependía de la caza o de la cosecha precaria, horripilantes pero naturales criaturas atemorizaron primero a los pobladores de las cuevas y luego a las familias de campesinos. En todos los casos se trataba de la amenaza de ser devorados, pero justo cuando escaseaba la comida.

Entre paréntesis: quizá por eso, donde no hay hambres hoy, damos el susto gracioso al niño poniéndonos feos y diciéndole: ¡Ah, huele a carne fresca! ¡Ah, te voy a comer, aaah!.

De tal manera, al igual que otros personajes simbólicos procedentes del pasado remoto, la estampa del ogro devorador se ha fijado en los cuentos tradicionales y en las fantasías metemiedos más modernas, porque sigue siendo un ser de nuestro interior, representativo de una gama amplia de temores no sólo infantiles, también adultos.

De cualquier modo, un niño tiene pesadillas con monstruos aunque nunca los haya visto ni le hayan contado algo sobre ellos. A la vez, tal como cuenta Jacqueline Held (9)⁹, en relación con monstruos y fieras se comprueba que no se puede interpretar de modo inequívoco la mente de un niño. Ella aporta la anécdota de una niña que “luego de haber escuchado con mucho juicio la historia de **Caperucita Roja**, exclamo: ¡Ah, ese lobito bueno!, con pasmo de los adultos que comprendieron por fin, para su edificación, que el lobo era bueno porque se había comido a la abuela y a Caperucita Roja...pero había dejado intacta la

⁸ (8) Gil, Rodolfo, Los cuentos de hadas: historia mágica del hombre, Barcelona, Aula Abierta Salvat, 1982.

⁹ (9) Held, Jacqueline, Los niños y la literatura fantástica, Barcelona, Paidós, 1981.

torta”. Después de leer esto, cavén muchas preguntas, indicativas del laberinto mental que somos y que son los niños.

Es así que, según señalan los psicólogos, el ogro de siempre y los monstruos de hoy, lo mismo que las fantasías terroríficas de todo orden, actúan como fórmulas de reconocimiento y proyección de conflictos internos, de las luchas -suaves, problemáticas e incluso dramáticas- del niño consigo mismo y con el entorno, sean los padres, sea la familia, sean las personas cercanas o sea el conjunto.

Ahora bien, dejando aparte teorías psicológicas en las que se especula con que el niño sublima o proyecta sus problemas, los ogros y monstruos admiten otras perspectivas menos graves y más suaves, como cuando el héroe derrota al dragón o el padre o la madre que lee se ríe de lo tontos que son los ogros o, como ocurre en algunas imágenes del monstruo, que, para los pequeños, a veces lo pintan tierno, amable, un juguete. Entonces, el niño tiene sentimientos compensatorios y equilibradores, pero no necesariamente neutros, inocuos.

Un ejemplo de este último carácter lo da el ya clásico libro de Maurice Sendak, **Donde viven los monstruos** (Historias para dormir, Altea). Es la historia del niño que conjura sus sentimientos de culpa convirtiéndose en rey de la isla de los monstruos, historia cuyas magníficas imágenes sirven de ejemplo para ver cómo los artistas transvasan la antigua figura del ogro a los modelos del monstruo moderno, pero sin entrar aquí en ninguna clase de frankensteins, drácula o ciertos robots y entes galácticos.

El recuerdo de las “Fieras de romance” (11)¹⁰ y “Los ogros infantiles” hace ver que en esto como en casi todo no hay nada nuevo en la tierra.

Las fieras Corrupia y de **El Esoinar**, los basiliscos, grifos, gorgonas y quimeras, el Gambutzi y el Cucala, el Camuñas, el Moro Muza, el Papus, la Pesanta, el Drac, el Coco, el Manducas, el Hombre del Saco, en fin...este grupo de genios malévolos y entes quiméricos son muestra de unas culturas populares sobrepasadas por los cambios de la realidad histórica.

Sin embargo, aunque las criaturas que personificaban el miedo en tiempos de maricastaña, que es como decir ayer, han dejado de ser terribles hasta para los niños, no sucede igual con algunos estados mentales que las generaban, y por eso ahora, por los motivos vistos antes, se renuevan los espantachicos, pero no tanto que se vean distintos a sus ancestros.

El cancionero, la poesía, el teatro, la dramatización

En la tradición oral y popular se halla la palabra viva que educa el gusto por el idioma, palabra que el niño recibe por vía de los adultos, familia y educadores, pero que luego pierde.

Al igual que el cuento oral o leído, que necesita ambiente cuidado y un narrador acertado, la canción infantil precisa el grupo, la dirección del que canta con ritmo, sentido y sentimiento, juego y aliento, tal como se aprecia en **Deditos y Cosquillitas** y **Misino, Gatino** (ambos en Austral Infantil), dos libros de Ana Pelegrín.

Mediante el cancionero infantil, el niño recibe estructuras, estilos, medidas, rimas y ritos que le enlazan con la esencia del lenguaje y la memoria colectiva.

¹⁰ (11) Madés, Juan, Los ogros infantiles, en “Revista de Dialectología y Tradiciones Populares”, Tomo XIII, Madrid, 1957.

En casa y en la calle recibe cantos, juegos y dichos: de mover las manos, dedos, brazos, piernas, galopes en rodillas; de aprender a andar, saltar, agrupar, amontonar; de hacer cosquillas y risas, de sanar, de rogativas, conjuros, retahílas...

A la nanita, nana,
de San Clemente;
mi niño chiquito
ya tiene un diente.

A la nanita, nana,
duérmete pronto,
que detrás de este diente
te saldrá otro.

En la escuela y en la calle recibe cantos, juegos y dichos: de la naturaleza, del año, de las horas, del día, de las estaciones, de burlas, de animales, del viento, el tiempo, el sol, el cielo, las plantas, la luna, el cuerpo, el río; saltos, escondites, carreras, canicas, cuerdas, columpio, contar mentiras, romances...

¿Dónde va a parar luego toda esta cultura oral? ¿Que sucede con el eterno infantil que todo humano lleva dentro?

Gallinita ciega
¿qué se te ha perdido?
una aguja y un dedal.

Dale la vuelta
Y lo encontraras.

O sea, la escuela debe mantener esta tradición, y a ello ayudan el teatro y la dramatización.

La canción y la poesía van de la mano y aquí y ahora sólo se trata de recordar la necesidad de estar siempre con ellas, pues aunque ya están en la escuela es preciso valorar más su uso y darle la importancia que tiene en la posterior formación lectora. Así, el adulto percibe las sensaciones del niño, no su capacidad de comprensión, pero, en cualquier caso, distingue miradas, sonrisas, disfrutes, que son signo inequívoco de que le llegan las sustancias artísticas del idioma.

Por otro lado, poesía y canción comparten actividades con el cuento oral y con el teatro y la dramatización. Ocurre, sin embargo, que cuento, poesía y canción tienen un campo bien delimitado, se conocen los criterios de selección y abundan los textos, pero no sucede igual con el teatro, al que se añade el juego de actuar basándose en un argumento o idea inventado.

El teatro, las marionetas, el guiñol, los títeres, frente al medio audiovisual, la televisión, el cine, etc, ofrecen la participación, no coartan la imaginación infantil y sirven para alcanzar directamente el arte de la palabra. Desde luego que su frecuencia en las aulas es, o debe ser, cada vez más importante debido al aislamiento actual del niño.

Pero estas artes escénicas para niños son las grandes abandonadas, lo mismo que su educadora y gratificante acción. El niño participa, comparte, pregunta, gesticula, sigue un curso intensivo de fantasía, desmitificación de figuras y de aprendizaje emocional. Además, se sabe que tras ver, estar y ser en una obra tiene menos pesadillas que después de ver, y poco más que ver, películas y programas. En esto, como en todo, no se trata de negar las bondades de los medios audiovisuales, pero si de ponerlos en su sitio.

En cuanto al juego dramático, lo que se busca es que el niño sea parte de la creación y puesta en marcha de la obra, y luego actúe en ella, de manera que concentra sus esfuerzos en la expresión y la creatividad. Claro que para que se dé todo este proceso es necesario que el educador conozca bien las técnicas de dramatización, sobre todo la expresión lingüística y la expresión corporal, a las que acompañan la expresión plástica y la rítmica.

Y así se entra en los dominios de la poesía creativa, no sólo la del texto, que ya en su decir exacto contiene poesía, sino en la creada por los niños a partir de palabras solas, repetidas, asociadas.

3.- JUICIOS DE VALOR, CRITERIOS DE SELECCIÓN

El problema hoy día es que edita mucho, sin parar, y no hay suficientes prescriptores que estén bien formados y sean profesionales. Esto quiere decir que no hay bastantes bibliotecarios y librereros que sepan aconsejar, en realidad hay muy pocos.

Por otro lado, ¿quien tiene tiempo para echar una hojeada a revistas y prensa especializada?

Si, este es el problema. Por tanto, ya que no existe quien dé de comer peces, debemos aprender a pescar, debemos aprender a valorar los libros que prepara el mercado de la edición. Para ello hace falta tener criterios de todo orden y hace falta tener claros compromisos formativos.

Veremos que no es lo mismo un panorama de ilustraciones a base de Walt Disney que una buena mezcla de libros con variados enfoques plásticos. Y pasa igual con los textos, pues no llena tanto una ocurrencia bien montada que una escena, una secuencia o una historia hecha con intenciones artístico-creativas.

La selección de los libros debe partir de criterios firmes aunque flexibles, que diferencien la procedencia social y la capacidad de cada niño, y así se le puede proporcionar lo que encaja con él.

Texto. Imagen. Texto-imagen.

El texto para primeras edades va desde el nombre de objetos hasta la historia breve, pasando por la descripción de una escena y por la secuencia que narra una situación.

El texto que señala objetos es un alfabeto, libro de conocimientos o similar y lo que hay que tener presente es que sea claro y con un adecuado tamaño de letras.

En cuanto al texto narrativo, el problema de valorar y seleccionar es mayor, pues en él caben muchos planteamientos de todo tipo. En esta clase de textos se da normalmente una falta de historias bien pensadas y bien elaboradas. Más de lo que sería preciso para dar cobertura a cualquier mentalidad y gusto no retrogrado. A veces sólo se hallan fórmulas huecas, que a lo mejor entretienen al niño, porque el niño no discrimina, pero no le aportan nada, no hay finalidad alguna en el texto.

Así, lo que se encuentra en el mercado de libros para niños de 3 a 6 años se puede clasificar en tres apartados:

- A.- Libros con ideas interesantes.
- B.- Libros con argumentos aceptables.
- C.- Libros de ocurrencias.

A.- Los libros que muestran ideas interesantes van desde el clásico **Historia del elefantito Babar** (Alfaguara Infantil) hasta los modernos relatos de Tony Ross, David Mckee, Mira Lobe. Es el caso del clásico que ya hemos visto, **Ahora no, Fernando** (Altea Benjamín), o del también conocido pero menos visto **Los dos monstruos** (Austral Infantil).

En este último se aprecia la agudeza del argumento al tratar varios temas “fuertes”: las discusiones tontas pero agresivas y el aprendizaje de algo simple que exige pararse a pensar en ello, e incluso el conocimiento de la puesta y salida de sol y da paso a conocer los puntos cardinales.

Son libros con argumentos que provocan a la imaginación y pueden servir de anzuelo para la reflexión del niño.

B.- Estos libros son los más normales y como tal hay que aceptarlos. Narran historias de todo tipo y sean sus contenidos curiosos o no, apenas interrogan, o lo hacen de forma imprecisa, a la realidad. Así, Beatriz Dourmec, que es escritora, inventa **Simón, el dragón**, que pinta muy al día Arnal Ballester (Los Duros del Barco de Vapor, SM). Y ¿qué ocurre en la historia fantástica?, pues que el dragón ronca, el caballero Palito con su espada intenta callarlo y la pequeña Retama lo consigue con una taza de té, aunque luego Simón vuelve a roncar. Ya se ve qué mensajes envía el texto al niño: una idea recreativa junto a un rechazo de las armas -”Las espadas son peligrosas, pero el té es una cosa muy buena -dice Simón.”-, un desmitificar la figura del dragón y un protagonismo femenino. No está mal, es imaginativa, aunque no se remedie el fastidio de los ronquidos y su final sea abierto, de tono humorístico, que deja muchas preguntas sin contestar, algo discutible porque no se sabe si el niño lo entenderá bien, ya que suele esperar un fin concreto y cerrado.

C.- Esta es la clase de libros que no deben aceptarse, porque hacen perder el tiempo, no mediante el ocio del juego sino con el ocio del ocioso, que es lo que transmite la idea de estos relatos, escenas o secuencias. Y esto cuando no son muestra de visiones cargadas de retrasos en los contenidos. Un ejemplo, porque con uno basta, es el libro **La bruja aseada** (La Sirena, De. La Galera). Es un relato escrito y dibujado por Joma, un buen ilustrados, pero que aquí da una historia floja e insustancial. Este cuentecillo trata de una bruja dedicada a barrer el cielo -vaya comienzo- y le sale rebelde una nube a la que consigue meter bajo el tejado, pero luego ésta se escapa y vuelve a manchar el cielo. ¿La nube es un niño travieso?, si es así, cosa que cuesta admitir, entonces el cuento parece decir algo, aunque absurdo y de escaso interés. Lo peor es que al desmitificar a la bruja resulta que la convierte en ama de casa, de la casa con el techo de todos, el cielo, o sea, una confusión, una osadía de mensaje torpe e inimaginable por el niño, el niño que no se entera de lo que le dice este cuento, aunque le puedan entretener las imágenes y se deje acariciar por la voz que lee.

Y la valoración y selección de imágenes, que son material de otro orden estético, requieren ponderar las siguientes consideraciones previas:

- Estampas con colores y figuras precisos.
- .Bien conjuntados.

- Propuesta artística de estética actualizada.

En suma, no se educa gran cosa con libros carentes de calidad en la presentación, no artísticos, cuyos dibujos no enlazan con la cultura plástica de hoy, y, sobre todo, no enlazan con la historia del arte y con la tradición de grandes ilustradores. Por suerte, dejando aparte los productos desechables, abundan las calidades en las ilustraciones infantiles. En general, las colecciones especializadas de editoriales serias presentan dibujos con estéticas al día e incluso avanzadas si se piensa en la cultura artística media.

Pero, de todas formas, no basta con estos criterios. Hay que avanzar en la valoración de las ilustraciones, y hacerlo supone huir de los estereotipos y comenzar a exigir que las figuras representadas no sean reflejo de una “realidad asumida”, de una realidad idealizada por los dibujantes y editores, no real porque suele representar sólo una parte, una minoría: el niño modelo, la cara bonita, no la variedad de rostros que ofrece la escuela, la calle, la familia.

Sucede igual con los dibujos esquemáticos, de líneas y planos infantiloides, aunque puedan estar artísticamente tratados los colores y formas y consigan calidades. Pero no retratan sino que simbolizan, de manera que también huyen de la realidad, y lo hacen en cualquier género, sea realista, fantástico, de humor o de animales. Un ejemplo de tendencias nuevas en estilos es **Un viaje en tren** (Montaña Encantada, Everest), libro reciente con dibujos de Chiara Carrer y textos de Ricardo Alcántara.

En suma, estos dos aspectos, realidad falseada y simbolismos evasivos, ambos muchas veces eficaces, al menos deben ser examinados y puestos en discusión.

Una vez que se sabe valorar la calidad del texto y la calidad de la imagen, hay que ver qué sucede con Texto-Imagen, el libro en cuanto presentación artística global.

El asunto es que el niño, tras hojear el libro en compañía de un adulto que lee el texto, o tras ese paso hojearlo él solo, debe empezar a asimilar que este libro le descubre algo, un mundo real o imaginario. Pero, claro, lo primero es ver si lo que se le sirve al niño es comprensible, no es confuso o fuera de su interés.

De manera que primero se deben tener presentes los elementos arriba señalados sobre texto e imagen y una vez visto estas calidades, seguramente se dan estas condiciones necesarias:

- * Unidad, que la imagen case con el texto, sin saltos ni alteraciones de página.
- * Contenido e imagen se complementan, pero no repiten motivos innecesarios, temáticos o de otro orden.
- * El texto informa y aporta idioma, pero la imagen “cuenta” primero y da significados.
- * Un ejemplo: **Adivina cuánto te quiero** (Kokinos).

El caso es que, el niño no-lector, solo ante la imagen, puede experimentar un placer cercano al que produce la lectura, y esta experiencia viene a ser necesaria para lograr, en el futuro, un buen comportamiento lector.

Papeles masculinos y femeninos

Uno de los ejes transversales trata de la igualdad de sexos, cuestión debatida desde hace ya largos años. A este respecto, también en el campo del libro hace tiempo que se inició una campaña para ajustar la mentalidad infantil. Así la francesa Adela Turin teorizó sobre el asunto y sacó una colección -"A favor de las niñas", Lumen- que se mantiene viva.

Hablar de igualdad femenina-masculino en roles sociales implica educación desde abajo, y por eso merece especial atención enjuiciar las desviaciones que se dan en los libros infantiles. Para ello nos guiaremos en buena parte de la enseñanza de Adela Turin, que acaba de publicar **cuentos inacabados** (editorial horas y horas) con este tema.

"En una abrumadora mayoría -escribe-, las historias tienen como protagonistas a hombres, niños y animales machos, solos o en grupo, mientras las mujeres y las niñas desempeñan papeles estereotipados o sin importancia, a menudo anónimos".

De todas formas, aquí no vamos a entrar en lo que, respectivamente, pierde y gana cada sexo con la discriminación. Me parece más conveniente que se vea los rasgos más destacados, este desequilibrio y que cada cual saque sus propias conclusiones.

La figura femenina en las ilustraciones

Siguiendo a Adela Turin, veamos algunos símbolos presentes en las ilustraciones infantiles:

- * La niña carece de futuro: es coqueta (se casará).
- * Delantal, bolsa compra, sillita y cochecito son signos de un destino previsto, no abierto.
- * Gafas significa intelectual, sosa, introvertida, etc.
- * Con periódico y cartera de ejecutivo: no suele dibujarse.
- * Sombrero excéntrico, lazos, adornos muy femeninos.
- * Tras la ventana: interiores, afectividad...

Algunos tratamientos de personajes femeninos:

- * Las madres no tienen profesión ni son deportistas.
- * Carecen de interés cultural y son criadas del hogar.
- * La madre de niño es sirvienta, la de niña, preceptora.

Algo curioso es que las abuelas y abuelos de hoy se jubilan y manejen bastón, cuando la realidad es que tienen alrededor de sesenta años, no están retirados y muchos tienen padres, o sea bisabuelos, que son los dibujados.

Es decir, las abuelas y abuelos verdaderos están censurados, pues ahora son más libres y suelen llevar una vida muy activa, y es que representan la primera generación que se libero.

En cuanto a los padres, aparecen así:

- Ausente, lee, no muestra afectividad.
- Inteligente, hábil, sensato, disciplinado.
- Juega y comparte su saber con niños no con niñas.

Por este lado, hay que señalar que los padres, los hombres no muestran nunca amor por las personas o cosas, muestran emociones pero no amor. La verdad es que las relaciones amorosas de los padres no aparecen en los libros infantiles.

Para acabar, advierte Turin: “Si se admite que los libros deberían ser instrumentos de cambio de las mentalidades, el hecho de exponer la situación real de la mujer y de la niña sin criticarla, presentándola de esta forma como un hecho natural, revela también sexismo.”

BIBLIOGRAFÍA

- **Bettelheim, B. Y Zelak, K.**, Aprender a leer, Barcelona, Crítica, 1983.
- **Bortolussi, Marisa**, Análisis teórico del cuento infantil, Madrid, Alhambra, 1985.
- **Cervera, Juan**, La literatura infantil en la educación básica, Madrid, Cincel, 1984.
- **Cervera, Juan**, Teoría de la literatura infantil, Bilbao, Mensaje-universidad de Deusto, 1991.
- **Fijalkow, Jacques**, Malos lectores, ¿por qué?, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Pirámide, 1989.
- **Finn Garner, James**, Cuentos infantiles políticamente correctos, Barcelona, Circe, 1995.
- **Nobile, Angelo**, Literatura infantil y juvenil, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-Morata, 1992.
- **Parmegiani, Claude-Anne**, Libros y bibliotecas para niños, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Pirámide, 1985.
- **Pelegrín, Ana**, Poesía española para niños, Madrid, Taurus, 1984.
- **Pelegrín, Ana**, La aventura de oír, Madrid, Cincel, 1982.
- **Tucker, Nicholas**, El niño y el libro, México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 1985.

COLECCIONES DE LIBROS INFANTILES

ALTEA

Historias para dormir.

ANAYA

Renacuajos
Fácil de leer (serie amarilla)
¿Cuál es la diferencia
Animalitos

Mi primer libro
Los traviosos
De siete en siete

BRUÑO

Libro puzzle

Chiquicuentos

EDEBÉ

Tren azul

EDELVIVES

Primeras cosas
Preguntas-respuestas

Son ellos
Pequeña ratita

ESPASA CALPE

Austral Infantil

EVEREST

Montaña encantada (primeros lectores)

FONDO DE CULTURA

A la orilla del viento (los especiales de)

LA GALERA

Miremos

EDICIONES SM

Los duros del Barco de Vapor
Cuentos de ahora
Barco de Vapor (serie negra)

Los Piratas
Mundo maravilloso
Una aventura con

SUSAETA

Duende
Poesía popular (varios títulos)

Albumes ilustrados

TIMUN MAS

Los libros de la princesita
Nico y Ana

Teo
Guille

OTRAS EDITORIALES CON COLECCIONES INFANTILES:

**BEASCOA
JUVENTUD**

**DESTINO
MOLINO**

**EDAF
TODOLIBRO**

AMEI

<http://www.waece.com>

info@waece.com