

A ULAS
DE
VERANO

Instituto
Superior de
Formación del
Profesorado

LA COMUNICACIÓN LITERARIA EN LAS PRIMERAS EJEDADES



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

H/ 5022

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
BIBLIOTECA
13 JUL 2006
ENTRADA
DONATIVO

MA-19874
(N.S.)

71 5022



LA COMUNICACIÓN LITERARIA EN LAS PRIMERAS EDADES



Plan
de Fomento
de la Lectura

	MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE	SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
		INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

BIBLIOMECS



087476



R. 158505



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-03-001-9
I.S.B.N.: 84-369-3664-7
Dep. Legal: M-1046-2003

Imprime: OMAGRAF, S.L.
Madrid

Colección: AULAS DE VERANO

Serie: Principios

LA COMUNICACIÓN LITERARIA EN LAS PRIMERAS EDADES

Este volumen trata de realzar la entidad del particular carácter de la literatura infantil y su papel esencial en una auténtica formación humanística. Sus contenidos giran en torno a la problemática del texto literario y sus manifestaciones básicas (relato, poesía, teatro), junto con las nuevas posibilidades de la imagen plástica y de las nuevas tecnologías, y se orienta hacia estos objetivos fundamentales:

- Estimular una reflexión crítica del profesorado acerca de los presupuestos básicos en la adecuada relación de la infancia con la literatura.
- Propiciar el acceso de los alumnos de las primeras edades a la literatura infantil y sugerir posibilidades productivas para su tratamiento educativo.
- Mostrar nuevas vías para el desarrollo del papel del profesorado como mediador decisivo en la formación literaria de sus alumnos.

Dirección editorial del volumen *La comunicación literaria en las primeras edades*: JAIME GARCÍA PADRINO.

Coordinación: LÓPEZ GARCÍA, M^a Isabel.

Autores:

CERRILLO, Pedro C.

COLOMER, Teresa.

LLORENS GARCÍA, Ramón F.

LLUCH, Gemma.

LÓPEZ PARREÑO, José A.

MENDOZA FILLOLA, Antonio.

PELEGRÍN, Ana.

TEJERINA LOBO, Isabel.

WENSELL, Ulises.

ÍNDICE

<i>Claves para analizar el texto literario en las primeras edades</i>	9
Gemma Lluch	
<i>El lenguaje no esperable: las “suertes infantiles”</i>	25
Pedro C. Cerrillo	
<i>La selección de libros para las primeras edades</i>	39
Teresa Colomer	
<i>El teatro como juego en la educación</i>	51
Isabel Tejerina Lobo	
<i>La construcción poética para niños: Juan Ramón Jiménez y Lorca</i>	63
Ana Pelegrín	
<i>Nuevas posibilidades para un acercamiento a la literatura infantil y juvenil</i>	79
Ramón F. Llorens García	
<i>La ilustración de textos literarios dedicados a la infancia</i>	97
Ulises Wensell	
<i>El niño como receptor literario</i>	111
Antonio Mendoza Fillola	
<i>Cuentos y títeres</i>	141
José A. López Parreño	
Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado	149

CLAVES PARA ANALIZAR EL TEXTO LITERARIO EN LAS PRIMERAS EDADES

Gemma Lluch
Universidad de València

INTRODUCCIÓN

1. La concepción del texto a partir de una autoría compartida entre el autor del texto literario, con el ilustrador, el diseñador gráfico y el asesor.
2. Los paratextos de las portadas dirigidos al lector que elige el libro y que establecen el primer contrato de lectura.
3. Las ayudas de lectura introducidas en el texto dirigidas a un lector con una competencia lectora precaria.
4. Las influencias discursivas que recibe de otros textos (sobre todo de los mass media).

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Probablemente, el texto literario en las primeras edades es el que presenta mayores diferencias con los textos canónicos (en el sentido de textos de calidad literaria). En el breve espacio de nuestra exposición, es difícil ensayar un acercamiento detallado a una producción que presenta tipologías tan diferentes: desde las adaptaciones de narraciones orales a los libros informativos, pasando por los álbumes o los libros para aprender a leer, sin olvidar los libros juego o libros objeto.

Por lo tanto, lo primero que haremos será acotar el *corpus de análisis* dejándolo reducido a los libros de literatura infantil que se editan en una misma co-

lección y que se dirigen a una franja de edad entre los 6 y los 12 años, prescindiendo del resto de los textos citados anteriormente.

Una vez acotado el corpus, deberíamos decidir el *tipo de orientación* que daremos a nuestro análisis, es decir, qué queremos mostrar. El corpus es muy rico y hemos optado por presentar una muestra de maneras diferentes de acercarse al libro a partir de cuatro niveles de análisis que nos mostrará un libro que propone una comunicación compleja. Los cuatro niveles son:

1. La *autoría compartida* entre el escritor del texto literario, con el ilustrador, el diseñador gráfico, el asesor literario y el comercial.
2. Los *paratextos* de las portadas dirigidos al lector que elige el libro y que establecen el primer contrato de lectura.
3. Las *ayudas de lectura* introducidas en el texto y dirigidas a un lector con una competencia lectora precaria.
4. Las *intertextualidades* o influencias discursivas que el texto recibe de otros textos (sobre todo de los textos mediáticos).

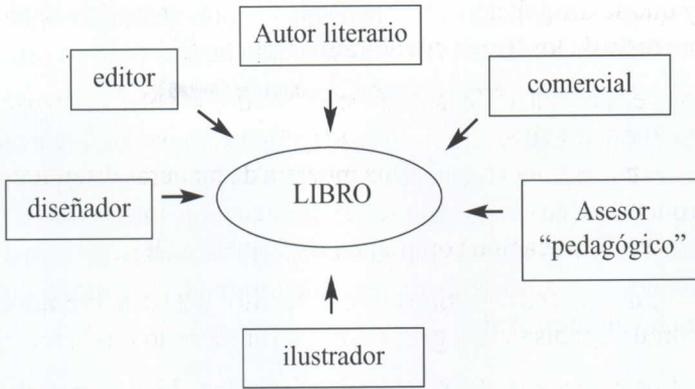
Los resultados del análisis de estos cuatro niveles nos aproximarían no sólo al tipo de texto que actualmente consume el niño, sino, también, al que los mediadores consideran más adecuado.

1. LA CONCEPCIÓN DEL TEXTO A PARTIR DE UNA AUTORÍA COMPARTIDA ENTRE EL AUTOR DEL TEXTO LITERARIO, CON EL ILUSTRADOR, EL DISEÑADOR GRÁFICO Y EL ASESOR

Enric Satué¹, en el análisis que realiza sobre el diseño de los libros, comenta que el producto de una editorial es diferente según domine la figura del editor, del diseñador o del comercial. Desde su punto de vista, un buen editor es aquel que opera concéntricamente en los tres ámbitos, es decir, aquel que tiene una notable sensibilidad intelectual, artística y comercial.

En el caso de la literatura infantil debemos añadir una figura, o una sensibilidad, la “pedagógica” (aunque no nos guste la palabra), que será aquella figura que aporta su opinión sobre qué es lo más adecuado para cada nivel lector. De manera gráfica, lo representaremos de la manera siguiente:

1. SATUÉ, Enric. *El disseny de llibres del passat, del present i tal regada del futur*. Eumo Editorial. Barcelona, 1996.



Cada uno de ellos aporta su opinión en decisiones tan importantes y diferentes como, por ejemplo, la relación entre imagen y texto, el tipo de temas más adecuado o la presencia de personajes femeninos activos y protagonistas.

Algunos de estos aspectos ya los hemos estudiado², por eso he preferido elegir un aspecto aparentemente secundario pero que, a raíz del éxito de la saga de Harry Potter, ha adquirido un cierto protagonismo. Me refiero al número de páginas de un libro, y la pregunta es la siguiente: ¿es el autor literario quien decide el número de páginas que debe de tener su original?

Como corpus de análisis hemos elegido la colección “*Alfaguara infantil*” que contiene las series de los cuatro años hasta “a partir de 10”. En la serie dirigida a un lector a partir de los seis años, los libros entre 62 y 72 páginas son los mayoritarios, mientras que en la serie para los lectores a partir de los 8 y 10 años, abundan los libros de entre 104 y 120 páginas. Estos resultados coinciden con los recogidos en las colecciones “*Sopa de libros*” y “*El duende verde*” de ediciones Anaya y que se eligen en los folletos “*Lecturas recomendadas. Curso 1999/2000*”, para la Educación Primaria.

Tantas casualidades (podríamos extender el análisis a otras colecciones de calidades parecidas) nos llevan a la conclusión de que la decisión sobre el número de páginas que debe de tener el original de un autor literario no es competencia exclusiva de él sino que intervienen otras opiniones: desde la del diseñador que, por ejemplo, tiene que tener en cuenta la manera de utilizar el papel ya que los pliegos que se utilizan en la confección de este tipo de libros habitualmente son de 8 o 16 páginas, y, por lo tanto, es habitual que el número de páginas sea múltiplo de 8; pasando por la opinión de los asesores “pedagógicos”, que pueden opinar sobre el número de páginas adecuado para cada franja de edad; y acabando con la opinión del comercial, quien orienta sobre el número de páginas de los libros que más se venden tomando como fuente la opinión de la

2. LLUCH, G. *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions. Bellaterra, 1998.

calle. Aunque, paradójicamente, los esquemas de estas decisiones de vez en cuando se rompen de manera estrepitosa, como ha sucedido con el reciente éxito de la saga de “Potter”.

La obligación del autor literario de ajustarse a un número exacto de páginas es más exagerada en el caso de las colecciones para los más pequeños. En todos los títulos de algunas de ellas coinciden exactamente no sólo las páginas sino el número de ilustraciones y la manera de distribuir las, de forma que resulta difícil reconocer la autoría de un texto determinado. De modo que la autoría queda mucho más repartida.

2. LOS PARATEXTOS DE LAS PORTADAS DIRIGIDOS AL LECTOR QUE ELIGE EL LIBRO Y QUE ESTABLECEN EL PRIMER CONTRATO DE LECTURA

Antes de continuar, empecemos por definir el concepto paratexto. Este concepto lo insinúa Gérard Genette en *Palimpsestes. La littérature au second degré*³, pero lo desarrolla en el estudio *Seuils*⁴. Y lo define como un elemento que ayuda al lector a introducirse en la lectura siguiendo las pautas diseñadas por el autor o por el editor. Genette lo considera un elemento auxiliar, un accesorio del texto que funciona como una puerta de entrada, de transición y de transacción, “un lugar privilegiado de una pragmática y de una estrategia, de una acción sobre el público al servicio de una buena acogida del texto y de una lectura más adecuada, más pertinente a los ojos del autor y de sus aliados” o, como dice en otro momento, es lo que convierte el texto en libro, proponiéndolo como tal al público, antes que al lector.

Los paratextos son textos escritos pero también “factuales”, como lo define Genette, es decir, también considera paratextos aquellos hechos que, si son conocidos por el público, aportan algún comentario sobre el texto e influyen en la recepción. En el caso de la literatura infantil, son muy importantes las manifestaciones icónicas, como las ilustraciones que acompañan el texto o las materiales, como el número de páginas, el tipo de tipografía, etc. De hecho, el concepto de paratexto se forma a partir de un conjunto heteróclito de prácticas y de discursos de todo tipo.

En el corpus analizado, la mayoría (porque no entraremos ahora en otros como catálogos, reseñas literarias, etc.) se agrupa para caracterizar un elemento tan importante como la colección que, en algunos casos, la podemos considerar como una especie de “hiperlibro”. Los tipos de paratextos de la colección son:

3. GENETTE, Gérard. *Palimpsestes. La littérature au second degré*. 1982.

4. GENETTE, Gérard. *Seuils*. Seuil. Paris, 1987.

- a) La *edad* del lector. «A partir de x años», colores, anagramas, etc.
- b) El *tamaño*. Que será diferente según las edades.
- c) La *portada*. Repetida en cada libro de la colección, acumula la parte más importante de información: nombre del autor, título del texto, ilustración, nombre y anagrama de la colección y de la editorial.
- d) La *contraportada*. El resumen del libro, la lista con los títulos que integran la colección o la información sobre la edad del lector recomendado (descripción del contenido, la finalidad, a menudo educativa, indicaciones dirigidas a los padres o los profesores sobre cómo utilizar los libros).
- e) La *ilustración* de la *portada*. Representa al protagonista de la narración o la parte más importante.
- f) El *nombre*. Crea un todo con el nombre de la editorial: pertenecen al mismo campo semántico o utilizan palabras de la realidad cotidiana del lector.
- g) El *logotipo*. Identifica gráficamente la colección para ganar individualidad. La editorial utiliza un vocabulario de colores o de formas geométricas que identifican gráficamente el producto.
- h) Las *series*. Marcan detalladamente la edad del lector potencial del texto y, por tanto, la proporción entre imagen y texto y el número de páginas. Se mantiene el diseño general de la colección con la utilización de un color diferente en las portadas. De esta manera se satisfacen las necesidades del mercado y se ofrece el producto diferenciado, se asegura la identidad y la fidelidad a una colección durante una franja de edad más alargada.
- i) La *tipografía*. Elección del tipo de letra, disposición de las letras en las páginas, etc.

Hemos escogido una colección concreta que nos puede servir de referencia para describir los paratextos que aparecen en la portada: la colección *Sopa de libros* de Anaya, que propone una portada discreta pero fácilmente reconocible. En la portada delantera aparece la marca de la colección “*Sopa de Libros*” al lado del logotipo, una imagen que representa un libro abierto y encima un tazón con una cuchara dentro, y se repite también en la portada posterior.

El color elegido de fondo es el blanco y la esquina derecha se utiliza para añadir una franja de un color diferente que funciona como un código de edades, reforzado con la leyenda de la portada posterior “*A partir de...*”. Si en la parte alta de la portada aparece la marca de la colección, en la baja se reproduce la de la editorial. El título aparece en la parte superior de la portada y destaca sobre el

nombre del autor ya que los caracteres son mucho más grandes. Se completa con una ilustración central.

La portada posterior repite los mensajes de la anterior, aunque disminuye el tamaño de la ilustración e incluye un texto que hace referencia al texto literario. En el libro que hemos utilizado de ejemplo, *El misterioso influjo de la barquillera* de Fernando Alonso, el texto refiere el inicio del primer cuento: “*A Prudencio Pérez, alias Sito, lo que más le gusta es escribir cuentos, pero cuando termina sus años de colegio y se hace mayor, acaba trabajando de contable en una oficina. Atrás queda su viejo deseo de infancia hasta que, un día, decide convertirse en el señor Huvez, que vende barquillos y cuenta historias, sin sospechar la mala pasada que le juega su barquillera*”.

El diseño del lomo es muy importante dado el poco espacio del que se dispone y la necesidad de ser usado como elemento identificador ya que en la estantería es lo único que vemos. En la colección que analizamos, la parte superior se reserva para destacar el color de la esquina derecha de la portada, que funciona como código de edad, sobre el que se imprime el nombre del autor y el número de la colección; la parte inferior conserva el color blanco mayoritario de la portada, sobre el que se imprime el título y la inicial de la marca de la editorial.

Este estudio lo podríamos ampliar a otros tipos de colecciones y podríamos llegar a las conclusiones siguientes:

- a) *La autoría de la portada*, y por tanto el primer contacto del lector con el texto, es decir, *la primera clave de lectura*, no la realiza el autor literario, sino el diseñador o autor artístico.
- b) Satué⁵ comenta cómo al editor-vendedor, la librería se le ha quedado pequeña y que los puntos de venta se han desplazado a los centros comerciales, los grandes almacenes y los supermercados de las grandes superficies. La consecuencia primera es que si antes el lector iba a buscar un libro, ahora *los libros tienen que buscar a la gente* y el primer elemento que se usa para llamar la atención es la portada.
- c) Más adelante, cita al director ejecutivo de Penguin Books, Peter Mayer, quien en 1987, afirmaba que cuando el público lector crece, lo hace por los niveles culturales más débiles y más jóvenes. Este *perfil sociológico* sintoniza mejor con los libros baratos o con los que recrean en las portadas el clima, el tono o el lenguaje de las tres referencias visuales de finales del siglo XX: la televisión, los anuncios publicitarios y los artículos de consumo de donde compite el libro. De manera que algunos libros exhiben portadas que se parecen peligrosamente a líneas de productos cosméticos. A esta influencia de la que habla Mayer

5. SATUÉ, E. *El disseny de llibres del passat, del present i tal regada del futur*. Eumo Editorial. Barcelona, 1996. Pág., 188.

en la literatura adulta, ya hace tiempo que se hizo receptivo el autor artístico de algunas colecciones infantiles y juveniles; ahora, el problema es que la influencia entra en los textos y ha contagiado también a algunos autores literarios.

- d) *Finalmente, hablamos de la colección como una especie de hiperlibro*, es decir, como aquel conjunto de características de los textos que publica o que acoge la colección. En diferentes ocasiones, hemos recordado que el diseño de la colección quiere crear una identidad material y visual, perfectamente reconocida en la que los elementos paratextuales de la cubierta tienen como finalidad incitar al lector a un gesto repetido: comprar un nuevo libro. Si se consigue el objetivo, se crea un lector adicto a la colección que acepta el contrato de lectura creado por ésta, que se implica en el acto de lectura sabiendo que los libros mantendrán unas determinadas características. La colección, o la compra de un nuevo libro de una colección ya conocida, genera ciertas satisfacciones porque anticipan el placer que el lector sentirá cuando abra la página.

3. LAS AYUDAS DE LECTURA INTRODUCIDAS EN EL TEXTO DIRIGIDAS A UN LECTOR CON UNA COMPETENCIA LECTORA PRE-CARIA

Siempre debemos recordar que tratamos de una literatura que se dirige a un lector con una competencia literaria y vivencial en formación. Cada vez son más los estudios de campo que ayudan a entender cómo funciona la comprensión de los textos en las diferentes edades; son estudios relativos a la estructura del texto, al tiempo narrativo, a la estructura de la oración o al tipo de vocabulario que pueden ser conocidos bien por el autor de los textos literario o bien por el asesor y que de una manera consciente o por simple intuición, influyen en la redacción del texto. Ésta es una de las principales características por la que este corpus se diferencia del canónico.

Pongamos un ejemplo: el tiempo narrativo. La imagen del tiempo creada por la ficción literaria varía en cada época y en cada corriente estética. Y, como hemos comentado, el autor que se dirige a un lector en plena formación de su competencia cultural y lingüística es habitual que considere –de manera consciente o inconsciente– cuáles son las nociones temporales que puede tener el lector.

La psicología cognitiva ha proporcionado un material interesante sobre cómo construimos el tiempo. De hecho, desde un punto de vista psicológico, la construcción del tiempo constituye una de las dimensiones básicas de toda la es-

estructura cognoscitiva del individuo, ya que los conceptos temporales se relacionan de manera estrecha con otros conceptos fundamentales como los de espacio, de causalidad y consecuencia, etc.

Mario Carretero⁶ dice que cuando el niño construye las nociones temporales históricas lo hace a partir de las nociones temporales sociales y convencionales que ya posee; y estas nociones temporales sociales las construye a partir de las personales. Y expone que para el niño, el tiempo depende de las propias acciones y no es continuo ni constante. Sólo gracias al dominio progresivo del sistema cuantitativo de medición del tiempo, el niño es capaz de entenderlo como un flujo continuo, abstracto y cuantificable. De manera que la construcción de las nociones temporales es un proceso dilatado en el tiempo y de complejidad creciente. Resumiendo diferentes investigaciones, comenta:

- entre los 4 y los 6 años, aparece la capacidad de ordenar pequeños elementos temporales;
- entre los 6 y los 9 años, adquiere progresivamente los principales sistemas convencionales de medición del tiempo, primero de manera absoluta y después en relación con otros elementos;
- a partir de los 9 años aparecen capacidades nuevas: la comprensión del tiempo cíclico, la coordinación de diferentes sistemas temporales y la utilización de marcas convencionales como apoyo de los razonamientos temporales;
- y hasta los 12-14 años, no es consciente del carácter convencional y arbitrario de las unidades de medición del tiempo.

Milagros Gárate Larrea⁷ ha realizado un interesante estudio sobre la comprensión de las narraciones por los niños y la influencia que tiene el contexto sociocultural en el que viven. De entre las conclusiones, destacamos:

- a partir de los 4 o 5 años, el niño posee el esquema básico de los cuentos, que aplica en la comprensión y que utiliza para la recuperación;
- cuando habla de la comprensión del tiempo narrativo, comenta que cuando recuerdan los cuentos leídos, los dos grupos objeto de la investigación realizaron pocas inversiones y que los resultados fueron los mismos en ambos. Ahora bien, todos los cuentos que se utilizaron para la investigación respondían al orden prototípico y seguían una estructura narrativa prototípica.

La autora comenta que si no se hubiera hecho de esta manera, los sujetos habrían cometido muchas inversiones. Así, esta investigación corrobora uno de

6. CARRETERO, Mario. 1983. Págs. 55-74; 1989. Págs. 105-137.

7. GÁRATE LARREA, Milagros. 1994. Págs. 189-196.

los primeros estudios realizados sobre la comprensión y el recuerdo de los cuentos: la hipótesis de que los cuentos bien estructurados producen recuerdos bien ordenados⁸.

Estas investigaciones son muy interesantes y necesarias en el momento de construir un texto que se quiere adecuado al lector, aunque corroboran lo que la intuición ya había asumido, por ejemplo, en las narraciones de tradición oral que se ajustaban a la estructura narrativa prototípica por una parte y a la progresión lineal del texto.

Ahora, ¿de qué hablamos cuando nos referimos a una estructura prototípica del texto narrativo?

Partimos de los trabajos de Jean Michael Adam⁹ porque no sólo analiza la macroestructura, es decir, la manera de organizar los hechos que acontecen; sino que, también, comenta la microestructura, es decir, aquellos elementos lingüísticos que muestran en la superficie esta organización, como son los tiempos verbales o los marcadores temporales (*al día siguiente, una vez, luego, dos días más tarde*, etc.). Así lo mostramos en el gráfico siguiente:

Situación Inicial	Se parte de una situación estable. Se presentan algunos de los participantes del relato y sus circunstancias	Pretérito imperfecto
Conflicto	Cualquier acción o acontecimiento modifica esta situación inicial	[marcador temporal] + pretérito indefinido / perfecto simple
Acción	Es el resultado del conflicto. Uno de los participantes desarrolla las acciones para intentar resolver el conflicto	(sucesión de hechos) pretérito imperfecto (hechos simultáneos) condicional simple
Resolución	O desenlace, es el resultado de las acciones precedentes	(hechos posteriores) pluscuamperfecto (hechos anteriores)
Situación Final	Es una vuelta a una situación estable, generalmente distinta de la inicial	

8. MANDLER, J.M. y JOHNSON, N.S. *Cognitive psychology*, 9, 1977.

9. ADAM, Jean Michael. 1992. Págs. 45-74.

Podemos describir unos ejemplos del texto de Fernando Alonso, *El misterioso influjo de la barquillera*¹⁰, que ya hemos utilizado anteriormente. Así, vemos cómo se inicia el cuento utilizando el imperfecto en la parte que denominamos situación inicial que se destina a la descripción de la situación inicial: “Había una vez un niño que se llamaba Prudencio Pérez; pero todos le llamaban Sito. A Sito le gustaba jugar al fútbol [...]”.

Cuando inicia la acción, utiliza un marcador temporal y cambia el imperfecto por el pretérito indefinido: “Un día de primavera, [...] dijo en voz alta”.

A lo largo de la narración, el pretérito indefinido marca el tiempo dístico porque sitúa la narración en el pasado, por tanto, usa los llamados tiempos del pasado de manera prototípica: así, el condicional marca el futuro de pasado, es decir, se usa para narrar hechos que acontecen en un momento posterior a la acción del pretérito indefinido del que depende: “Por eso la alegría fue general cuando el profesor anunció que aquel día de primavera estaría dedicado a hacer experimentos”.

Y el pluscuamperfecto marcará el pasado de pasado, es decir, se usa para narrar hechos que acontecen en un momento anterior a la acción del pretérito indefinido del que depende: “Los gritos de sus compañeros lo sacaron de aquellas meditaciones. [...] La cartulina negra, que había caído al suelo cuando comenzaba a arder, había prendido fuego al bajo de los pantalones”.

Y el imperfecto, para marcar una acción simultánea a la acción del pretérito indefinido: “Una leve brisa de decepción flotó sobre la clase cuando el profesor dijo, señalando un rayo de sol que bañaba su mesa. [...] Todos miraron la mano de don Jaime que sostenía el prisma y, muy despacio, con gran misterio, lo situó entre le rayo de sol y la cartulina”.

Esta organización de hechos y de tiempos verbales corresponde a una estructura narrativa prototípica que, con algunas variaciones relativas al uso de los tiempos verbales, encontramos en las narraciones de tradición oral. Es la que consideramos prototípica de la narrativa infantil, como también lo es el hecho de ordenar cronológicamente los hechos siguiendo una progresión lineal, sin anacronías, es decir, sin subversiones completas del orden del tiempo en el relato.

No es extraño considerar este hecho como prototípico si recordamos los estudios de Gárate Larrea. También lo corrobora el resultado del análisis realizado por Colomer¹¹ en diferentes grupos de edades y que concluye que un 74’63 por ciento de las obras que analiza siguen una progresión lineal.

10. ALONSO, Fernando. *El misterioso influjo de la barquillera*. Anaya. Madrid, 1999.

11. COLOMER, T. *La formació del lector literari*. Anaya. Madrid, 1998.

	EIDADES				GLOBAL
	5-8	8-10	10-12	13-15	
Anacronías	3'12	11'95	43'64	38'30	25'37
Linealidad	96'88	88'05	56'36	61'70	74'63

Debemos recordar que este estudio se realiza sobre obras escogidas por la crítica, de manera que, podríamos afirmar que si ampliáramos el estudio a las obras más comerciales, aumentaría el número de obras.

En el caso de aquellas que incorporan algún tipo de anacronía, siempre hemos observado (sin llegar a hacer un estudio exhaustivo) que el autor incluye un conector o un marcador temporal que advierte al lector del cambio temporal:

“Contaban que, cuando era pequeño, por hacer el payaso en clase un día de primavera, le habían mandado copiar quinientas veces [...]”¹². “La noche anterior, mientras no llegaba el sueño, Paula había estado de viaje, página a página, por un libro de aventuras y amores. [...] Ahora, Paula quería ser un tuareg [...]”¹³.

12. ALONSO, F. *El misterioso influjo de la barquillera*. Anaya. Madrid, 1999

13. FARIAS, Juan. *Un cesto lleno de palabras*. Anaya. Madrid, 2000.

4. LAS INFLUENCIAS DISCURSIVAS QUE RECIBE DE OTROS TEXTOS (SOBRETUDO DE LOS MASS MEDIA)

El libro se dirige a un lector con una competencia cultural en formación que se alimenta de los discursos narrativos siguientes:



Lógicamente, ninguno de los autores antes mencionado es ajeno a estas influencias y de una u otra manera, se incorporan en los libros. Podríamos hablar de muchos niveles de influencia como, por ejemplo, la desaparición de la situación inicial o su desplazamiento a la portada, como ocurre en la colección *Pesadillas*¹⁴, influenciada por las series televisivas; el inicio del conflicto en la primera página porque el libro se dirige a un niño con una cultura televisiva que necesita ser enganchado en la lectura desde el inicio del texto; la cultura compartida por los personajes y los lectores, sobre todo audiovisual; la presencia de iconos mediáticos en las portadas e ilustraciones que recuerdan a las solapas de los discos compactos o de algunos videojuegos o de carteles de películas o la influencia de las adaptaciones de Disney en las recreaciones literarias de la tradición oral¹⁵.

Aunque las características anteriores son muy interesantes, también son las más visibles y ya las hemos estudiado, por lo que hablaremos de una influencia a veces invisible: la que se ejerce en la estructura discursiva de las narraciones actuales, sobre todo, en aquellas que apuestan por modelos más comercia-

14. LLUCH, G. *Literatura para cambiar el siglo*.1999b

15. LLUCH, G. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 130. 2000.

les. Por ejemplo, revisemos las características siguientes de un tipo de narración:

- a) utilización de una estructura *lineal simple*, es decir, el relato se desarrolla fiel al tiempo cronológico;
- b) la acción se concentra en tres escenas nucleares que corresponden a las *tres proposiciones prototípicas* de una secuencia narrativa (el planteamiento, el nudo y el desenlace);
- c) la narración puede cerrarse con una *coda moral*;
- d) son habituales los *personajes múltiples* como la pandilla de chicos y chicas o pareja formada por un chico y una chica; en cualquier caso, son personajes referenciales, que representan estereotipos sociales y que se caracterizan por la transparencia, es decir, son lo que parecen y parecen lo que son: planos, elaborados a partir de pocos materiales (las marcas que los describen son recurrentes, estables y pobres);
- e) gana protagonismo el *diálogo*, porque la comunicación que se establece es directa, inmediata y personal.

Son características que podrían definir una narración infantil o juvenil actual, pero son las características resultantes de un estudio que realizamos sobre las series de dibujos animados durante los meses de 1999¹⁶. Por tanto, la influencia, o mejor dicho, las características compartidas entre las narraciones literarias y las audiovisuales son mucho más intensas que las que mencionábamos en el inicio, ya que son difícilmente reconocibles y actúan en el nivel profundo de la propuesta discursiva.

En conclusión, hemos querido mostrar una manera de acercarse a la literatura infantil que muestra la complejidad de un fenómeno literario que se sitúa en la frontera literaria porque necesita pensar en el lector y adecuarse. Justamente es la frontera el lugar más expuesto a las interferencias y a las tendencias evolutivas: el hecho de la autoría compartida, de la influencia de los *mass media* o de los estudios antes descritos, así lo demuestra.

16. LLUCH, G. *Cuerpos en serie*. Universitat Jaume I. Castelló. 1999a.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

ADAM, J. M. *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan. Paris, 1992. Págs. 45-74.

ALONSO, Fernando. *El misterioso influjo de la barquillera*. Anaya. Madrid, 1999.

CARRETERO, M.; POZO, J. I.; ASENSIO, M. “*Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia*”. *Infancia y Aprendizaje*, 23. 1983. Págs. 55-74.

CARRETERO, M.; POZO, J. I.; ASENSIO, M. “*El tiempo histórico (th) en el aula*”. En POZO, J. I.; CARRETERO, M.; ASENSIO, M. (Edit.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Visor. Madrid, 1989. Págs. 105-137.

COLOMER, T. *La formació del lector literari*. Barcanova. Barcelona, 1998.

FARIAS, Juan. *Un cesto lleno de palabras*. Anaya. Madrid, 2000.

FRIEDMAN (1982) Citado por POZO, J. I.; CARRETERO, M.; ASENSIO, M. “*El tiempo histórico (th) en el aula*”. En POZO, J. I.; CARRETERO, M.; ASENSIO, M. (edit.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Visor. Madrid, 1989. Pág. 110.

GÁRATE LARREA, M. *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. Siglo Veintiuno editores. Madrid, 1994. Págs. 189-196.

GENETTE, Gerard. *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Seuil. Paris, 1982.

GENETTE, G. (1972) *Figuras III*. Lumen. Barcelona, 1989.

GENETTE, G. *Seuils*. Seuil. Paris, 1987.

LLUCH, G. *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions. Bellaterra, 1998.

LLUCH, G. “*Els productes cinematogràfics adreçats als infants*”. En BENET, V. y NOS, E. (eds.) *Cuerpos en serie*. Universitat Jaume I. Castelló, 1999a. Págs. 21-37.

LLUCH, G. “Los noventa, ¿nuevos discursos narrativos?”. En Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares, *Literatura para cambiar el siglo. Una revisión crítica de la literatura infantil y juvenil*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Salamanca, 1999b. Págs. 57-72.

LLUCH, G. y SALVADOR, V. “La Cenicienta, un mito vigente”. En *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* 130, septiembre. 2000. Págs. 44-54.

MANDLER, J.M. y JOHNSON, N.S. “Remembrances of things passed: story structure an recall”. *Cognitive psychology*, 9. 1997. Págs. 11-151.

SATUÉ, E. *El disseny de llibres del passat, del present i tal vegada del futur*. Eumo Editorial. Barcelona, 1996.

EL LENGUAJE NO ESPERABLE: LAS “SUERTES” INFANTILES¹

Pedro C. Cerrillo
Universidad de Castilla La Mancha

INTRODUCCIÓN

El sorteo

La magia

El valor de lo sonoro

Los contenidos

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Con diferentes nombres ("Retahílas para sortear", "Suertes", "Fórmulas de sorteo") nos referimos a un género del Cancionero Infantil rico en significados distintos a los esperables y que debemos leer –necesariamente– entre líneas, porque los contenidos que encierra, en muchas ocasiones, son absurdos, aunque no por ello dejan de cumplir la función de acompañar el inicio de un determinado juego, prelujiéndolo y señalando quién comienza a actuar o quién asume un papel determinado, según los casos.

La presencia de esos contenidos absurdos requiere una explicación previa: efectivamente, esos contenidos son frecuentes y no podemos explicarlos

1. Este trabajo es una versión, corregida y aumentada, del artículo que, con el título "*El lenguaje no esperable: las suertes*", se publicó en *Y voy por un caminito... (Homenaje a Carmen Bravo-Villasante)*. Asociación Española de Amigos del Libro Infantil. Madrid, 1996. Págs. 115 a 126.

desde las diferencias que tienen las "lógicas" infantil y adulta, como hace Lourdes Sánchez Vera², quien afirma que *"desde el punto de vista del adulto, la mayoría de ellas –se refiere, por supuesto, a las suertes– carecen de lógica (...) pero hay que tener en cuenta que la lógica del niño difiere de la del adulto y lo que a éste le resulta absurdo a aquél le parece muy razonable"*; creo que es un argumento excesivamente reduccionista, ya que estamos ante un caso de prevalencias: son fórmulas que se ejecutan mecánicamente, en las que lo importante no es el contenido sino lo rítmico y lo sonoro; algo que, por cierto, no ha sido extraño a la poesía en general. Como dice S. Calleja:

*"Si hubiera que indagar las características de una poesía infantil, es preciso, antes que nada, acudir a sus fórmulas lingüísticas, sus rituales, sus juegos, sus canciones..., de donde tantas veces se han surtido los Lorca, los Alberti y tanto poeta anónimo artífice del género. Sirva como ejemplo este bello 'poema' cogido de la calle y que nadie ha firmado todavía: Andria andria / calabazia. / Vino un rey / de Castilla. / Todas ramas / repartió / menos una / que quedó. / Aquella fue / la más bonita / del portal / de Belén, / donde comen / pan y miel / la cuchara / la manteca / tiki teka. / Cruz cruz / han dicho / que salgas tú / por la puerta / del Niño Jesús / que viene cargado / con la cruz. / Pater noster / amén Jesús."*³

EL SORTEO

Muchos juegos infantiles necesitan "sortear" previamente quién se queda o quién se libra. Para ello, desde hace muchísimos años⁴, se han usado variadas fórmulas que, en su desarrollo, contenían esas dos opciones: a "cara o cruz", echando una moneda al aire, cogiéndola en la mano al caer y tapándola hasta que se diga si "cayó" cara o cruz; a "la china", escondiendo un objeto pequeño, normalmente una piedra, en una de las dos manos, debiéndose acertar en qué mano se encuentra; a "la paja", escondiendo en una mano dos: una más larga y otra más corta, etc. Pero, junto a ese procedimiento dual, existe otro, quizá más

2. "Estructura de las fórmulas de sorteo". En *Actas de Literatura Infantil y Juvenil. Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Servicio de Publicaciones. Cádiz, 1997. Pág. 282.

3. CALLEJA, S. "Acerca de la poesía para niños". En *Apuntes de Educación*, julio-septiembre. Anaya. Madrid, 1983. Págs. 11 a 13.

4. Gabriel Celaya se refiere a la antigüedad de algunas de estas fórmulas: *"Uno de los recursos más antiguos (...) es el que llamamos 'cara o cruz', echando una moneda al aire, y antes se llamaba 'Castilla o León', y aún antes, mucho antes, en la antigua Roma, 'Caput out navis', es decir, 'cabeza o nave', aludiendo a la cabeza de Jano y a la proa del buque que había en los dos lados de sus monedas. De igual antigüedad son otras 'suertes' como 'pares o nones' ('Par est-Nos est?') o 'Sonsoluna' (Sum sub luna)." En CELAYA, G. *La voz de los niños*. Laia. Barcelona, 1972.*

usado entre los niños, también alternativo, pero en el que participan todos los intervinientes en el juego al mismo tiempo, y por el que se entona una cantinela, retahíla o sonsonete, marcando el compás (en muchas ocasiones, sílaba a sílaba), mientras se señala sucesivamente y por orden a todos los niños participantes: el último señalado es, según lo convenido previamente, quien se libra o quien se queda.

Los resultados de estos sorteos —y con ellos los papeles a representar en el juego—, y dependiendo del juego de que, en cada caso, se trate, serán queridos o repudiados por los niños participantes en el sorteo; de ahí, la necesidad de usar procedimientos que iguallen a todos, aunque, bien es cierto, que la ejecución de algunas fórmulas de sorteo es susceptible de pequeñas trampas, sobre todo por parte del ejecutor de la fórmula, es decir de quien “echa a suertes”.

LA MAGIA

Como ocurre en otros géneros de la lírica popular infantil, el sinsentido por el sinsentido, el placer emocionante de la palabra absurda y, a veces, del puro disparate y el gusto por la expresión desbordante, son una parte esencial de estas composiciones. Al margen de posibles significados lógicos, casi siempre ausentes, subyace una especie de magia, cuyo sustento es el propio lenguaje empleado. Precisamente entre estas **suertes** hay bastantes ejemplos de lo que Alfonso Reyes llamó jitanjáforas⁵ y que él mismo definía como:

"Pedacerías de frases que no parecen de este mundo, o meros impulsos rítmicos, necesidad de oír ciertos ruidos y pausas, anatomía interna del poema."

El propio Reyes decía que:

"Un poco de jitanjáfora no nos viene mal para devolver a la palabra sus captaciones alógicas y hasta su valor puramente acústico, todo lo cual estamos perdiendo (...) La jitanjáfora pura es de carácter popular, y muchas veces infantil. Posee una nota colectiva, social, y se sumerge en el anonimato del folklore."⁶

Efectivamente, en las suertes encontramos fácilmente un componente lingüístico de carácter jitanjáforico o esotérico o brujeril o mágico, —como que—

5. Cfr. REYES, Alfonso. “Las jitanjáforas”. En *Libra*. Buenos Aires, 1929. Y “Alcance de las jitanjáforas”. En *Revista de Avance*. La Habana, 15 de mayo de 1930.

6. Ídem. íd. Págs., 186 y 188.

ramos llamarlo—. A eso se refiere Gabriel Celaya⁷ cuando dice que con la expresión “Una, dona, tena, catena, quina...” con la que se inicia la retahíla de sorteo, de tradición popular, que incluimos a continuación, lo que, en realidad, se está diciendo es la sencilla enumeración “Una, dos, tres, cuatro, cinco...”:

*“Una, dona, tena, catena,
quina, quineta,
estando la reina en su gabineta,
“vio venir a su infantón
cuadrí, cuadrón, cuéntalas bien,
que las veinte son.”*

EL VALOR DE LO SONORO

Estas composiciones infantiles, en las que no se cuenta ninguna historia —a veces, incluso, ni siquiera se dice nada—, y en las que todo es ritmo, podrían compararse con algunos textos vanguardistas de principios del siglo XX; así lo indica Román López Tamés cuando dice:

“El disparate, ‘nonsense’, infantil puede estar en el origen del hecho poético. Nada se dice en ellos, sólo ritmo y sonoridad. Los surrealistas lo sabían bien y quisieron volver a esa infancia de la libertad y del absurdo. Acabar con la esclavitud del pensamiento lógico y la lengua cotidiana, pero venían de la vigilia y era difícil sumergirse en la fuente, en el mero fluir de las palabras, que en ellos inevitablemente estaban sometidas a la razón. Nunca alcanzan la frescura de lo extraño y sugeridor de las repetidas por siglos canciones infantiles⁸”.

La ruptura del lenguaje lógico y la elección de los vocablos por sus exclusivos valores sonoros son elementos perceptibles en textos de muchísimos autores, incluso anteriores al fenómeno de las vanguardias de comienzos de siglo; el propio López Tamés⁹ cita, entre otros, a Quevedo, Lewis Carroll, Cabrera Infante, Cortázar, Huidobro o Alberti; sirva como ejemplo el siguiente poema de Rafael Alberti¹⁰:

7. CELAYA, G. Ob. cit. 1972. Pág. 28.

8. LÓPEZ TAMÉS, R. *Introducción a la Literatura Infantil*. Universidad de Murcia. Murcia, 1990. Pág. 188.

9. *Ibidem*. Pág. 190 y ss.

10. ALBERTI, Rafael. *Poesía (1924-1967)*. Aguilar. Madrid, 1972. Pág. 1248.

*“¡Rabidola lillo,
cólbida dindirindillo!
¡Colbilí, colbilí,
kiririkiki!
Faralai direlo,
mórable dindirindelo!
Farolí, faroleri!”*

De todos modos, ese componente mágico, contenido en muchas de las re-tahílas para sortear, provoca –a veces– problemas de definición y de delimitación del género, porque cabría preguntar dónde termina la **suerte** y dónde empieza el conjuro o el ensalmo en algunas de estas composiciones. Veamos un ejemplo:

*“Señor San Roque
que pite y que toque;
y si no pitara,
que el demonio lo llevara.”*

Se trata de una de las fórmulas más habituales con que los chicos españoles se dirigen a una especie de flauta, hecha por ellos mismos con una caña, y de la que existe un notable número de versiones, algunas de las cuales ya recogió Fernán Caballero en el siglo pasado¹¹. Además de que el niño entone la cantinela con el fin de que se demuestre que su objeto va a poder emitir sonidos, es cierto también que su recitado es un hábito –casi ritual– antes de empezar a jugar con ese “casero” instrumento musical. Sobre este asunto, Gabriel Celaya afirmó que:

“Está claro que los niños no ponen en tales fórmulas una advertida intención de hechicería, pero ésta les presta halo y ellos repiten automáticamente esas fórmulas, seducidos por la magia real de sus incomprensibles palabras¹²”.

La palabra –repetida, cambiada, rota, rehecha, inventada–, de la que lo que menos interesa es su significado lógico, es el componente principal en la caracterización de estas cantinelas. Es una palabra chocante por su sonoridad y por su significado rítmico, hasta el punto de que nos encontramos con ejemplos en los que se han producido sorprendentes cambios fonéticos que, sin duda, han influido también en una alteración de los contenidos:

11. "Pita, pita, pitaera, / que tu madre está en la era. / Como no pites, te he de matar / con un "cuchillito" y una "espá". En *Cuentos, oraciones, adivinas y refranes populares e infantiles*. Imprenta de T. Fortanet. Madrid, 1877.

12. CELAYA, G. Ob. cit. Pág. 42.

*“Cesta ballesta,
camino me cuesta,
la pura verdad”*

A la expresión sin significado lógico de esta retahíla se ha llegado del siguiente modo –sin duda, sorprendente–, en palabras de Celaya:

“Donde con desprecio del significado lógico, se ha convertido está en ‘ésta’ en ‘cesta ballesta’ –o ‘en sexta ballesta’, según aparece en variantes de la misma canción–, y que ‘a mí no me cuesta’ en ‘camino me cuesta’, siguiendo el juego acústico en el último verso, aunque ahora no haya sido preciso romper con el sentido lógico.”¹³

Aunque esta explicación, como el propio Celaya indica, no deja de ser un “divertimento erudito”, es un buen ejemplo de lo dicho más arriba sobre la importancia sonora, por encima de cualquier otra consideración, de este tipo de composiciones. Al mismo tiempo, es la demostración de la eficacia que tiene el lenguaje no esperable, por inusual; pero también es la ruptura de la expresión lingüística ortodoxa que, en estos casos, se apoya –con notable frecuencia– en la práctica de los juegos de palabras.

Aunque de la antigüedad de estas fórmulas ya dimos noticia antes, según palabras de Celaya, en España, en la primera mitad del siglo XVII, Rodrigo Caro, en su libro *Días geniales o lúdricos*, recogió alguna de estas retahílas que aún se conservan vivas a través de un buen puñado de variantes, y cuyo significado, como parte consustancial de un determinado juego, lo encontramos presente en otros juegos de ejecución parecida; veamos un ejemplo:

“(…) A ese juego le llaman: sal, salero. Es así: pónese una rueda de muchachos y uno en medio; éste dice en alta voz, teniendo cerrados los ojos y andando a la redonda: ‘zarzabuca, de rabo de cuca, de acucandar, que ni sabe arar ni pan comer, vete a esconder detrás de la puerta de San Miguel’. Donde para decir esto, aquel muchacho sale y se va a esconder, y así va repitiendo las mismas palabras y echando fuera muchachos hasta que se han ido todos. Después los sale a buscar diciendo: ‘Sal salero, vendrás caballero en la mula de Pedro’. Ellos procuran salir de donde están y llegar primero al puesto, porque al que puede coger le hace que lo traiga a cuestras. Éste es el juego cumplidamente¹⁴”.

13. *Ibidem*. Págs. 88 y 89.

14. CARO, Rodrigo. *Días geniales o lúdricos*. Espasa Calpe, volumen II. Madrid, 1978. Pág. 134.

Las **suertes** no se caracterizan, precisamente, por sus contenidos lógicos. Solamente en ejemplos aislados, se esboza el comienzo de una aparente historia que, enseguida, se desvanece ante la presencia de los elementos más típicos del género: el absurdo, el sinsentido y el ritmo muy marcado; sirva como ejemplo esta “suerte” que yo mismo practicaba de niño, en mi barrio, en la ciudad castellana de Cuenca, a finales de los cincuenta y principios de los sesenta del pasado siglo; se entonaba marcando con cada sílaba a cada uno de los intervinientes que, puestos en corro, esperaban “librarse o quedarse” en el juego –que no tenía por qué ser uno determinado: escondite, “pillao”, rescate, bote, etc.– que preludiva dicha suerte:

*“Un gato se cayó a un pozo;
las tripas le hicieron ¡guá!
Arre moto, piti, poto;
arre moto, piti, pa.
¡Salvado estás!”*

LOS CONTENIDOS

Así pues, y aparte del ritmo de que son portadoras, las **suertes** ofrecen unos contenidos que están, casi siempre, en función del objetivo para el que se interpretan, y que es uno de estos dos:

- 1º. Echar suertes antes del comienzo de un juego.
- 2º. Acompañar determinados juegos, caracterizándolos e identificándolos.

En cuanto al primero de los objetivos, se trata de emplear fórmulas alternativas, consistentes bien en acertar una posibilidad entre dos, bien en esperar que a uno le toque y a otro no; el carácter de estas fórmulas es siempre individual; ya hablábamos antes de la “china”, “cara y cruz”, “pares o nones”, etc. Pero también anunciábamos al inicio, y hace un momento poníamos un ejemplo, que hay otras **suertes** que se aplican colectivamente a todos los intervinientes en el juego. Son más abundantes y variadas que las anteriores y se utilizan marcando las pausas del compás con la mano. Aunque depende de la costumbre que en cada caso se tenga, esas pausas se suelen forzar para que coincidan con la división silábica de cada una de las palabras que forman la tonada. Según las características del juego, el chico en quien termine la última sílaba de la retahíla estará libre o se quedará cuando aquél comience:

*“Una mosca en un cristal
hizo crís, hizo crás,
el cristal se rompió
y la mosca se salvó.”*

Este tipo de suertes nos deparan, a veces, composiciones realmente sorprendentes por lo disparatado de sus contenidos:

*“Un, don, din,
palillo va,
calzoncillos chiribí,
plato de gambas,
caramba,
ha de porvenir,
chiribí,
bom-bo-nes
pa-ra-ti.”*

Respecto al segundo de los objetivos, el que se refería al acompañamiento de determinados juegos, se trata de **suertes** que funcionan como fórmulas fijas que acompañan siempre al mismo juego; admito que es discutible la consideración de estas retahílas como “suertes”, ya que no intervienen directamente en el orden de actuación en el juego, pero sí intervienen, ritual y mecánicamente, en momentos concretos del desarrollo del mismo (al inicio del juego, cuando se captura a alguien, formando los equipos que jugarán como contrarios, etc.): no llegan a ser “canciones escenificadas” ni, por supuesto, “juegos mímicos”. ¿Dónde las incluimos? Están, a mi juicio, más próximas a las “suertes”, siendo muy importante el contexto en que se interpretan.

Aunque existen menos ejemplos que de las anteriormente referidas, las hay de muchos tipos; veamos algunos:

- a) Retahílas que dice el que se queda al inicio del juego, por ejemplo, en el “escondite”, y antes de salir a buscar a los que libranon:

*“Un, dos y tres,
conejitos, a esconder.”*

- b) Retahílas que le dicen a quien se queda en el inicio del juego, p. e. en la “gallina ciega”:

*“- Gallinita ciega,
¿qué se te ha perdido?
-Una aguja y un dedal.
-Date tres vueltas
y lo encontrarás.”*

- c) Para jugar “a tapar la calle”:

*“A tapar la calle,
que no pase nadie.
Que pasen mis abuelos,
comiendo ciruelos”.*

- d) En el juego del “pillao”¹⁵, cuando el que “se queda” logra pillar a alguno de los actuantes, dice, al tiempo que golpea al “atrapado”:

*“Pan y tomate,
para que no te escapes;
pan y tocino,
para que vengas conmigo”.*

Pero, en el mismo juego, el que está libre tiene a su disposición otra “suerte”, por la que provoca al que se “queda”, diciéndole:

*“Aquí te espero
comiendo un huevo,
patatas fritas
y un caramelo”.*

- e) Para jugar a las “bandas”. Cuando se hacen bandas para ejecutar un juego, se puede decir, al tiempo que se van formando:

*“Me juntas, sacapuntas.
Me quieres, alfileres”.*

En fin, son muchos y muy variados los tipos de suertes, algunas muy sorprendentes, sin duda por la dinámica del propio juego, como la que se entona cuando se intenta atrapar con la boca un objeto colgado (manzana, pera, patata, etc.), sin que las manos puedan intervenir en la acción, y que podría ser interpretada como una composición ajena al género de las suertes, tal y como antes comentábamos:

*“Al aligú, al aligú,
con la mano no,
con la boca sí.”¹⁶*

15. Se denomina así (el “pillao”) en muchas localidades castellanas a un juego en que uno o más de uno de los intervinientes se “quedan” y tienen que atrapar a los que se han “librado”; normalmente, cuando han pillado a todos, el primero de los atrapados será el que se quede luego.

16. Ésta es una composición que, en algunas situaciones, podría interpretarse como “burla” que, intencionadamente, dicen los que están fuera del contexto del juego a quienes lo están practicando.

En su conjunto, la **suerte** es un género de apoyo, a veces imprescindible, para algunos juegos, de estructura sencilla, de contenidos absurdos –incluso disparatados– y de valores, esencialmente, rítmicos, debido a la presencia de repeticiones de todo tipo, especialmente de estribillos, aliteraciones, anáforas, enumeraciones, etc. A lo mejor por ello, como dice Celaya:

“No faltará, sin duda, quien tache estas tonadas de grotescas extravagancias sin interés; pero si abrimos nuestros oídos, y nuestra alma, todavía primitiva, advertiremos que estas libres e incoherentes fantasías tienen su peculiar encanto, y pueden devolvernos ese sinsentido del lenguaje en trance de perecer bajo la petrificación lógica y la significación convencional.¹⁷”

17. CELAYA, Gabriel. Ob. cit. Pág. 45.

BIBLIOGRAFÍA SELECCIONADA

I. Cancioneros, antologías y colecciones de textos.

BRAVO VILLASANTE, C. *Antología de la Literatura Infantil Española, III*. Doncel. Madrid, 1973.

– *Al corro de la patata...* Escuela Española. Madrid, 1984.

– *China, china, capuchina*. Miñón. Valladolid, 1981.

– *Una, dola, tela, catola. El libro del folklore infantil*. Miñón. Valladolid, 1977.

CARO, Rodrigo. *Días geniales o lúdricos*. Espasa Calpe. Madrid, 1978.

CELAYA, Gabriel. *La voz de los niños*. Laia. Barcelona, 1972.

CERRILLO, Pedro C. *Cancionero popular infantil de Cuenca*. Diputación Provincial. Cuenca, 1991.

– *Antología de nanas españolas*. Ediciones Perea. Ciudad Real, 1992.

– *A la rueda, rueda. Antología de folclore latinoamericano*. Anaya. Madrid, 2000.

CÓRDOBA Y OÑA, Sixto. *Cancionero infantil español*. Imprenta Aldus. Santander, 1948.

FRAILE GIL, José M. *Conjuros y plegarias de tradición oral*. Compañía Literaria. Madrid, 2001.

GARFER, José L. y FERNÁNDEZ, C. *Adivinancero popular español*. 2 volúmenes. Taurus. Madrid, 1983.

GIL, Bonifacio. *Cancionero infantil*. Taurus, 2ª ed. Madrid, 1974.

– *Cancionero infantil universal*. Aguilar. Madrid, 1964.

GONZÁLEZ GIL, Dolores. *Cantar y jugar*. Alfar. Sevilla, 1985.

HIDALGO MONTOYA, J. *Cancionero popular infantil español*. Ed. de Antonio Carmona. Madrid, 1979.

LARREA, Arcadio de. *A la rueda, rueda. Canciones de las niñas*. Cremades. Tetuán, 1955.

LLORCA, Fernando. *Lo que cantan los niños*. Juan Pueyo. Madrid, 1914. (Altalena. Madrid, 1983).

MEDINA, Arturo. *El silbo del aire*. 2 vols. Vicens Vives. Barcelona, 1963.

– *Pinto Maraña. Juegos populares infantiles*. 2 vols. Miñón. Valladolid, 1987.

MEDINA DÍAZ-MARTA, M^a Carmen. *Los juegos populares e infantiles en Castilla La Mancha*. Junta de Comunidades de CLM. Toledo, 2001.

MORENO VILLA, J. *Lo que sabía mi loro*. Alfaguara. Madrid, 1977.

PELEGRÍN, Ana. *Poesía española para niños*. Taurus. Madrid, 1982.

– *La flor de la maravilla. Juegos, recreos, retahílas*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Salamanca, 1996.

– *Repertorio de antiguos juegos infantiles*. CSIC. Madrid, 1998.

ROSA SÁNCHEZ, Juan J. y DEL RÍO, E. *Juegos tradicionales infantiles de León*. Universidad de León. León, 2001.

SAINZ DE LA MAZA, Paloma. *Nanas españolas*. ICCE. Madrid, 1980.

SANTIAGO Y GADEA, A. de. *Lolita. Cantares y juegos de las niñas*. Hijos de Tello, 2^a ed.. Madrid, 1910.

SANTOS, Teresa de. *Romancero para niños*. Ediciones de la Torre. Madrid, 1986.

SOLER, Eduardo. *Adivinanzas para los niños de hoy*. Miñón. Valladolid, 1986.

II. Estudios y artículos.

BALKENENDE, M^a Elena. *El folclore de los niños*. Plus Ultra. Buenos Aires, 1964.

BERDIALES, G. *La canción de cuna*. Futura. Buenos Aires, 1937.

CERRILLO, Pedro C. “*Del Cancionero Popular al Cancionero Infantil*”. En CERRILLO, P.C. y GARCIA PADRINO, J. (Coordinadores) *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación*. Universidad de Castilla la Mancha. Cuenca, 1991. Págs. 27 a 36.

– “*Lírica popular de tradición infantil*”. En *Revista de Folklore*, 52. Valladolid, 1985.

– “*El adulto en las nanas infantiles españolas*”. En *Revista de Folklore*, 77. Valladolid, 1987.

– “*Literatura y folclore en los juegos mímicos infantiles*”. En *Revista de*

Dialectología y Tradiciones Populares, XLII. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid, 1987. Págs. 97 a 108.

– “*Las canciones religiosas infantiles*”. En *Revista de Folklore*, 91. Valladolid, 1988.

– “*Literatura y folclore. Lírica popular de tradición infantil*”. En *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)*, 14. Barcelona, 1990. Págs. 14 a 19.

– “*Motivos y formas de las ‘burlas’ infantiles*”. En *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LII, C. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid, 1997. Págs. 155 a 168.

DÍAZ VIANA, Luis. “*La niñez olvidada: poesía infantil de ahora*”. En *Letra gorda*, 3. Murcia, 1989. Págs. 61 a 64.

– *Literatura oral, popular y tradicional. (Una revisión de términos, conceptos y métodos de recopilación)*. Castilla Ediciones. Valladolid, 1997.

– *Una voz continuada. (Estudios históricos y antropológicos sobre literatura oral)*. Sendoa. Oyarzun, 1998.

– *Juego de niños. (Canto e imágenes en los procesos de aprendizaje cultural)*. Sendoa. Oyarzun, 1997.

GARCÍA LORCA, F. “*Las nanas infantiles*”. En *Obras Completas*, vol. I. Aguilar, 19ª ed. Madrid, 1974. Págs. 1043 a 1061.

GONZÁLEZ GIL, Dolores. “*Desarrollo integral del niño y poética de tradición oral*”. En CERRILLO, P.C. y GARCÍA PADRINO, J. (Coords) *Literatura infantil de tradición popular*. Ediciones de la UCLM. Cuenca, 1993. Cit., págs. 111 a 113.

GUERRA, Oswaldo. “*La poesía de tradición oral en el aula*”. En *El Guinipuada*, 415. 1993/94. Págs. 71 a 79.

JANER MANILA, G. *Fuentes orales y educación*. Pirene. Barcelona, 1990.

LARREA, A. de. *El folklore y la escuela*. CSIC. Madrid, 1958.

MEDINA, Arturo. “*Juegos infantiles escénicos de corte tradicional*”. En CERRILLO, P.C. y GARCÍA PADRINO, J. (Coords.) *Literatura infantil de tradición popular*. Ediciones de la UCLM. Cuenca, 1993. Págs. 55 a 68.

NERVI, Juan R. *Literatura Infantil-Juvenil y Folklore Educativo*. Plus Ultra. Buenos Aires, 1981.

ORQUÍN, F. “*Recuperar el juego*”. En *El País*. Madrid, 1981.

PALACIOS, C. “*La magia de los juegos infantiles*”. En El País. Madrid, 1983.

PELEGRÍN, Ana. “*De poesía tradicional para los más pequeños*”. En Boletín de Acción Educativa, 7-8. Madrid, 1980.

– *Cada cual que atienda su juego. De tradición oral y literatura*. Cincel. Madrid, 1984.

– “*Folklore y literatura*”. En Cuadernos de Pedagogía, 101. Barcelona, 1993.

– *La aventura de oír*. Cincel. Madrid, 1982.

– “*Poesía de tradición oral para los más pequeños*”. En Cuadernos de Pedagogía, 89. Barcelona, 1982.

– “*Poesía infantil*”. En Boletín de Acción Educativa, 2-3. Madrid, 1979.

– “*Poética y temas de la tradición oral. (El Romancero Infantil)*”. En CERRILLO, Pedro y GARCÍA PADRINO, Jaime (Coordinadores) *Poesía Infantil. Teoría, crítica e investigación*. Ediciones de la UCLM. Cuenca, 1990. Cit., págs. 37 a 49.

PERRICONI, G. y WISCHÑEVSKY, A. *La poesía infantil*. (Estudio preliminar y antología). El Ateneo. Buenos Aires, 1988.

RODRÍGUEZ MARÍN, Fco. “*Varios juegos infantiles del siglo XVI*”. En BRAE, 18. 1931. Págs. 489-521 y 649-690. Y en BRAE, 19. 1932. Págs. 5 a 33.

SANTOS, C. de y SANZ, I. “*Retahílas de echar a suertes*”. En Revista de Folklore, 57. Valladolid, 1985.

SCIACCA, G.M. *El folklore y el niño*. Eudeba. Buenos Aires, 1965.

THOMPSON, Stith. *Motif-Index of Folk-Literature*. Indiana University Press. Copenhagen, 1955.

LA SELECCIÓN DE LIBROS PARA LAS PRIMERAS EDADES

Teresa Colomer
Universidad Autònoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN

Criterios para formar una biblioteca.

Criterios valorativos para sopesar las cualidades de las obras que elegimos.

Libros distinguidos por la crítica de los 80 y 90 para primeros lectores.

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

“Actualmente, como en otros tiempos, la tarea más importante y, al mismo tiempo, la más difícil en la educación de un niño es la de ayudarle a encontrar sentido en la vida. Se necesitan numerosas experiencias durante el crecimiento para alcanzar este sentido. El niño, mientras se desarrolla, debe aprender, paso a paso, a comprenderse mejor; así se hace más capaz de comprender a los otros y de relacionarse con ellos de un modo mutuamente satisfactorio y lleno de significado.

(...) En esta tarea no hay nada más importante que el impacto que causan los padres y aquellos que están al cuidado del niño; el segundo lugar en importancia lo ocupa nuestra herencia cultural si se transmite al niño de forma correcta. Cuando los niños son pequeños, la literatura es la que mejor aporta esta información¹.”

1. BETTELHEIM, Bruno. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. 1977. Pág. 10.

La literatura dirigida a los niños y niñas cumple la función educativa señalada por Bettelheim de diversas formas:

- * En primer lugar, ofrece a las nuevas generaciones las imágenes, símbolos y mitos que los humanos han creado para entender y hablar sobre el mundo, de tal manera que pueden pasar a compartirlos con las demás personas de su propia cultura.
- * En segundo lugar desarrolla el aprendizaje de las formas narrativas, poéticas, dramáticas –e icónicas en el caso de los libros infantiles– a través de las que se vehicula esa representación de la realidad.
- * En tercer lugar, les enseña que la ficción crea un espacio situado entre el mundo interior y la realidad exterior donde se pueden negociar y ensayar sentimientos, emociones e ideas, donde se puede “ser otro sin dejar de ser uno mismo”, de forma que la literatura sirve como un poderoso instrumento de socialización en el seno de una cultura.

Los libros que seleccionemos para ellos darán a los niños y niñas la medida de lo que pueden esperar de la lectura y de la literatura. En la actualidad, la tarea de selección resulta más necesaria que nunca, ya que el mercado editorial pone a nuestro alcance una lista interminable de obras que aumenta incesantemente año tras año. La selección inicial para formar una biblioteca requiere una cierta inversión de tiempo, ya que cada docente debe ir construyendo un corpus propio de obras que le parezcan valiosas y con las que se sienta cómodo. A partir de un primer corpus, resulta relativamente sencillo mantener la atención sobre las novedades anuales. Se podrá, así, sustituir un título por otro que cumpla mejor la función que le atribuimos o ampliar nuestra oferta con nuevas adquisiciones.

En realidad parece conveniente variar con lentitud el corpus que nos resulta familiar. Existe una contradicción fundamental entre el funcionamiento del mercado, a partir de novedades, y la necesidad de los lectores de sentir que sus lecturas son conocidas y compartidas, tanto por su generación, como por los adultos. Es preciso, pues, constituir un fondo de libros que funcionen como un referente colectivo y darse a la vez un margen, más o menos amplio, para la novedad y la experimentación, manteniendo siempre en activo aquellos libros que satisfacen plenamente las necesidades literarias de los niños y niñas.

CRITERIOS PARA FORMAR UNA BIBLIOTECA

Los criterios principales para formar una biblioteca son la variedad de su oferta, su adecuación a las capacidades infantiles y su eficacia para introducirles tanto en la literatura como en la imagen y en la información sobre el mundo que descubren².

2. Para ampliar estos criterios puede verse: COLOMER, T. *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis. Madrid, 1999.

- * Una *selección de obras variadas* significa que en ella tienen lugar la literatura de tradición oral, con sus distintos tipos de géneros, desde canciones o conjuros a cuentos populares o leyendas; los libros infantiles actuales, con sus distintas propuestas, desde libros de imágenes o libros troquelados a historias sin palabras o álbumes; y la ficción e información audiovisual, con vídeos o registros en audio.
- * Una *selección adecuada a los primeros lectores* significa que deben escogerse obras que hayan enfrentado el desajuste entre una capacidad notable de los niños y niñas para entender narraciones orales y una capacidad escasa para entender narraciones leídas por ellos mismos. Ello es evidente, por ejemplo, en el caso de la longitud del texto, en la cantidad de información que pueden relacionar si se les explica la historia o si bien han de extraerla a través de su esforzada lectura, de manera que, por ejemplo, los cuentos infantiles acostumbran a ser mucho más cortos que los cuentos populares. Por consiguiente, los libros para primeros lectores se han visto obligados a encontrar fórmulas que permitan ofrecer historias interesantes y de lectura sencilla. Las más adecuadas son la división de la información en pequeñas secuencias, la economía del texto, la previsibilidad que fomenta la anticipación y el recuerdo y la colaboración de la imagen en la construcción literaria.
- * Una *selección que cumpla funciones de introducción en la cultura actual* significa que debe contener obras que permitan experimentar las distintas funciones del escrito en nuestra sociedad. Debe hacerles saber que pueden utilizar los libros para usos tan variados como adentrarse en una historia, recrearse en las palabras de un poema o saber cosas sobre la vida de los animales. Los primeros libros contribuyen de un modo muy determinante a iniciar la formación literaria y pictórica y la adquisición de conocimientos que la escuela tiene encomendada. Será preciso, pues, valorar la calidad de los textos, de las imágenes y de los libros informativos con criterios específicos para cada una de estas funciones.

Para seleccionar es conveniente tener presente un cierto mapa mental de los tipos de libros infantiles que existen. Pero no existe aún ninguna clasificación operativa, tanto por la juventud de los estudios sobre literatura infantil, como por la fluidez de la producción. En realidad, *los libros infantiles pueden clasificarse desde criterios muy variados*. Un ejemplo de los tipos de enfoques puede ser la siguiente, aunque su misma cualidad de tentativa muestra las dificultades y lagunas con las que se enfrenta una tarea de este tipo:

Según la actividad del receptor

Sonido	cuentos en audio	poemas en audio	cuentos sonoros					
Imagen	Imágenes aisladas	escenas (cotidianas)	Narraciones mudas	Abece-darios	libros de contar	Álbumes	(có-mics)	
Inter-activos	pop-up	buscar	mover	Desplegar	con agujeros	Repre-sentar	uso de mate-riales espe-ciales	Multi-medias

Según los tipos de experiencia humana formalizada literariamente

Mimética	Cuentos Realistas	de conduc-tas	de senti-mientos	tema social	Realis-mo crí-tico (duros)	madura-ción	
Fantás-tica	Cuentos Fantásti-cos	Conflictos psicoló-gicos	de senti-mientos	cuentos de animales	tema social	cuentos clasicos	Catálo-gos fan-tásticos
mítica-fabulo-sa	épica y orígenes	Etiológi-cos	Leyen-das	mitos	alta fan-tasía		
cómica-paródi-ca	Humor	Absurdo	Parodia Mundo (al revés)	Parodia literatura	salidas de tono	ironía narrativa	
Alegó-rica	Fábulas	cuentos didácticos	Ciencia ficción				

Según géneros y subgéneros literarios									
Género Narrativo	Miedo	Conjuro		Terror	Fuerzas sobrenaturales	Motivos Clásicos			
Género Narrativo	De desplazamiento	Cuentos exóticos culturales	De viajes	Ciencia ficción	Novela histórica				
Género Narrativo	De misterio	De grupo	Novelas Policíacas	De enigma	Novela negra				
Género Narrativo	Aventuras	Pequeñas Aventuras locales	Robinsonadas	Mar, piratas	Conquista del oeste	África			

Folklore	Adivinanzas	Cancioneros y poemarios	Conjuros	Cuentos Populares (y tipos)	Encadenados, Acumulativos	Fábulas	Etiológicos	Leídas	Mitos
----------	-------------	-------------------------	----------	-----------------------------	---------------------------	---------	-------------	--------	-------

poesía	Poemarios de autor	Antologías temáticas	Bestiarios						
--------	--------------------	----------------------	------------	--	--	--	--	--	--

Según formas textuales/editoriales tipificadas									
Álbumes	Epistolarios	Diarios	Reflexiones	Series de libros	Adaptaciones	Versiones continuaciones	Narraciones Informativas		

CRITERIOS VALORATIVOS PARA SOPESAR LAS CUALIDADES DE LAS OBRAS QUE ELEGIMOS

En la tarea de selección de los libros infantiles vale la pena tener presentes algunos criterios y consejos que han mostrado su eficacia en la práctica educativa³. Vamos a centrarnos en ellos para ejemplificar aquí, a través de libros concretos⁴, los distintos criterios valorativos que usamos cuando sopesamos las cualidades de las obras que elegimos:

Libros para visitar muchas veces

Los niños muy pequeños necesitan libros con imágenes muy claras y sencillas ya que su oferta principal es la de identificar, de manera que se refuerce su capacidad simbólica. Un paso más allá es el de asociar una imagen con otra a través de relaciones cronológicas y causales.

Pero ciertamente, muy pronto, los pequeños prefieren libros con muchos detalles y donde ocurren muchas cosas. Esas obras más detalladas dan tiempo para explorarlas, para demorarse en las páginas, para compartir descubrimientos con el adulto, para volver a ellas una y otra vez, sintiendo que la experiencia se ahonda en cada nueva visita.

Con textos más interesantes

Muchos libros actuales prestan más atención a la imagen que al texto ya que es la vistosidad de la ilustración la que capta inmediatamente la atención de los niños... y la de los adultos que los compran. Pero si el texto no añade nada interesante a la imagen, si es una simple redundancia, ¿para qué querrá nadie esforzarse en aprender a leer? Los niños y niñas tienen que comprobar que el texto “cuenta”, deben sentir el interés de preguntar: “¿qué pone aquí?” para tener motivos para aprender a leer y recibir las gratificaciones que sólo ofrece el lenguaje. Poemas, canciones, cuentos rimados y juegos con el lenguaje deben coexistir y completarse con el recurso a las bellas imágenes o a los juegos interactivos.

Con apertura hacia la experimentación

Los niños y niñas están aprendiendo las formas de su cultura. Para ellos todo es nuevo, así que ¿por qué no van a entender una ilustración más rupturista que otra más clásica? Normalmente es a los adultos a quienes más sorprenden

3. Ver COLOMER, T. y DURAN, T. “La literatura en la etapa de educación infantil”. En BIGAS, M. y CORREIG, M. (Ed.) *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Síntesis. Madrid, 2000. Págs. 213-249.

4. Libros representativos de los criterios enunciados aquí.

las formas innovadoras que contradicen sus expectativas ya formadas. Hay que abrir el abanico de experiencias y no encasillarse en lo más trillado, aunque sepamos que eso funciona bien. La exploración artística es muy variada y cuanto antes lo sepan los niños y niñas, mejor para ellos.

Llenos de humor

Divertirse es un buen motivo para la lectura y uno de los más señalados por los niños y niñas cuando expresan sus opiniones al respecto. Los pequeños gustan especialmente de determinados tipos de humor: el humor basado en la transgresión de las normas, tanto las de conducta como las del funcionamiento del mundo que ellos mismos acaban de aprender, el humor de algunos temas concretos, los escatológicos en estas edades, por ejemplo, y el humor que resulta de las contradicciones entre aquello que los personajes dicen o creen y lo que hacen o lo que ocurre en la historia o la imagen.

Incitadores de la aventura

Los libros para primeras edades dan mucha importancia a la identificación inmediata de los niños y niñas con el mundo de ficción. Son obras situadas en un entorno próximo donde ocurren cosas cotidianas. Pero en la edad en que los pequeños empiezan a leer, normalmente desean ampliar los escenarios de ficción hacia los géneros fantásticos y de aventura. El equilibrio entre su deseo y su inseguridad se resuelve a menudo a través de diversos anclajes de los libros en la representación realista, por ejemplo, a partir de la existencia de un protagonista infantil y “protegido” de un exceso de inmersión en lo desconocido.

Libros que les lleven más allá de lo accesible por sí mismos

Hay cuentos, canciones, retahílas o personajes que funcionan como referentes comunes de toda la sociedad. Muchos de ellos se conocen a estas edades. La narración o la lectura por parte del adulto permiten ampliar el corpus infantil con referencias literarias que los niños y niñas no podrían conocer aún por sí mismos. Una vez conocidos a través del adulto, ellos explorarán sin problema esos libros más complejos.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que los libros infantiles actuales juegan a menudo con la desmitificación de historias y personajes que se suponen conocidos por el lector. Es un juego especialmente activo en la subversión de los cuentos populares. Es conveniente, entonces, velar para que los pequeños conozcan primero las versiones clásicas, antes de sumergirse en barroquismos culturales de los que no se puede captar su auténtico alcance.

Sin sujeciones didácticas

La literatura educa de una forma implícita y profunda, e incluso los libros de conocimientos pueden ejercer mejor su función desde el mero interés personal por el saber propio de todos los humanos. Es preciso distinguir el material didáctico de los libros de la biblioteca, aunque podemos recurrir a ellos en momentos determinados como complementos o puntos de partida de distintas actividades. Pero la mejor pregunta ante un libro infantil no es nunca: “¿qué tema se puede trabajar a partir de él?”.

Sin estereotipos

Muchos libros repiten sin cesar esquemas, personajes e imágenes prefijadas. Y muchos cuentos populares son conocidos en versiones muy simplificadas o alejadas de la propia tradición. Ocurre, por ejemplo, con todos los llevados a la pantalla por Walt Disney. A través de la narración y de la selección de obras más cuidadas hay que recuperar las versiones auténticas para que los niños conozcan las formas originales y propias de su cultura. A veces pueden incluso compararse las distintas versiones ofrecidas por los cuentos simplemente para constatar las diferencias. No se trata de prohibir y la presentación de las obras auténticas no anulará el placer de los niños por las películas que las han versionado, pero es de esperar que la lectura de las obras de calidad enriquecerá su experiencia plástica y literaria.

Sin recetas terapéuticas

Muchos libros actuales se basan en problemas psicológicos propios de estas edades (celos, miedos nocturnos, etc.). Hay que tener cuidado en no abusar de ellos y en no utilizarlos nunca como una especie de “botiquín” curativo “recetándose los” a los niños que pensemos que presentan esos problemas. El aburrimiento de una niña adoptada ante una historia de adopción en contraste con su entusiasmo por el episodio de *Tarzán de los monos* donde este personaje es acogido por la mona Kala⁵ resulta representativo de las formas personales y subterráneas por las que la literatura ofrece la experiencia humana a los lectores que se incorporan a ella.

Sin tanta ternura a flor de piel

La afectividad y la ternura son temas muy tratados en los libros dirigidos a los pequeños, especialmente a través de las figuras de animales humanizados. Las características físicas de los osos y las connotaciones que les atribuimos culturalmente les han convertido en personajes enormemente frecuentes en es-

5. Citado por PETIT, M. “Elogio del encuentro”. *Memorias*. 27º Congreso del IBBY. 2001. Págs. 79-90.

te tipo de libros. Los niños pueden responder con agrado a estos sentimientos, pero a menudo los libros que abundan en esta perspectiva resultan muy cursis y empalagosos, tienden a descuidar la historia que cuentan en favor de una simple explosión de afectos y con frecuencia gustan sobre todo a los adultos que los adquieren.

Con mayores anclajes en el contexto

Normalmente se resume un cuento diciendo “qué es lo que le ocurre a alguien, dónde y cuándo”. Y si ello es así, es porque ese “dónde” y ese “cuándo” no resultan superfluos. Sin ellos, el relato puede convertirse en algo tan flotante e inaprensible como una historia virtual. Que la descripción sea escrita o dibujada no importa para este fin, pero la culturalización de las nuevas generaciones no debe moverse en un escenario tan “global” como la misma inexistencia de paisajes y tiempos concretos.

LIBROS DISTINGUIDOS POR LA CRÍTICA DE LOS 80 Y 90 PARA PRIMEROS LECTORES⁶

Ofrecemos aquí una selección de libros especialmente citados por la crítica en las dos décadas pasadas. Ya que los libros para primeros lectores se desarrollan en este período, pueden considerarse, pues, como lecturas de referencia. Algunos de ellos fueron publicados por primera vez en España en esas fechas, pero sus originales aparecieron en décadas anteriores en sus respectivos países. También hay que tener en cuenta que la evolución de los libros para las primeras edades ha sido muy activa en estos últimos años, sobre todo con la incorporación de obras para los “no lectores” con una extensa gama de libros-juego, de modo que las recomendaciones pueden ahora multiplicarse con un gran

6. Selección realizada a partir de la recomendación de:

“*Los mejores libros de la década 1988-1998*”. CLIJ. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil* n° 111. 1998.

COLOMER, T. *La formación del lector literario*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez (a partir de una fusión de selecciones de calidad de los años 80). Madrid, 1998.

DURAN, T. y ROS, R. *Primeras Literatures*. Pirene. Barcelona, 1995. (trad: *Primeras literaturas*. Anaya, en prensa. Madrid)

Mil libros, una selección bibliográfica. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. 1996; “*Páginas imprescindibles*”. En *Selección de Navidad 1998 y 10 años. 1985-1995*.

VENTURA, A. “*10 álbumes*”. *Peonza* n° 39, y “*Guía de libros de 1986 a 1996*”, también en *Peonza*.

VENTURA, N. y MAÑÀ, T. *Llegir, una aventura*. Ajuntament de Barcelona. 1997.

número de libros de calidad que vale la pena conocer y compartir con los pequeños.

AHLBERG, A.J. *El cartero simpático*. Destino. Barcelona, 1991.

BALZOLA A. *Munia y la luna (y la señora piltronería, etc.)*. Destino. Barcelona, 1982.

BEER, H. De. *¿Adónde vas osito polar?* Lumen. Barcelona, 1988.

BRUNHOFF, J. De. *Historia de Babar, el elefantito*. Alfaguara. Madrid, 1988.

GOFFIN, J. *Oh!* MSV editor. El Masnou, 1991.

GOFFIN, J. *¡Sí!* MSV. El Masnou (Barcelona), 1992.

HOLZWARD, W.; ERLBRUCH, W. (1991) *El topo que quería saber quién había hecho aquello en su cabeza*. Kalandraka. Pontevedra, 1999.

LOBEL, A. (1978) *Historias de ratones*. Kalandraka. Pontevedra, 1999.

LOBEL, A. *Sapo y Sepo*. Alfaguara. Madrid.

MacBRATNEY, S. *Adivina cuánto te quiero*. Kókinos. Madrid, 1995.

McKEE, D. *Elmer, el elefante*. Altea. Madrid.

MINARIK, E.H. *Osito*. Alfaguara. Madrid, 1980.

SENDAK, M. (1988) *Donde viven los monstruos*. Kalandraka. Pontevedra, 1999.

UNGERER, T. *Los tres bandidos*. Miñón. Valladolid, 1981.

VINCENT, G. *César y Ernestina pierden a Gedeón*. Timun Mas. Barcelona, 1981.

WADDELL, M. *¿No duermes, osito?* Kókinos. Madrid, 1994.

BIBLIOGRAFIA

BETTELHEIM, B. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica. Madrid, 1977.

BIGAS, M., CORREIG, M. (Ed.) *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Síntesis. Madrid, 2000. Págs. 213-249.

COLOMER, T. *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis. Madrid, 1999.

COLOMER, T. (Dir) *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid, 2002. (libro de distribución gratuita: www.fundaciongsr.es).

DURAN, T., ROS, R. *Primeres Literatures*. Pirene. Barcelona, 1995. (trad. *Primeras literaturas*. Anaya. Madrid. En prensa).

El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños.

"Parapara Clave". Banco del Libro. Venezuela, 1999.

"*El álbum ilustrado*". Peonza nº 39, monográfico. 1996.

LLUCH, G. (Ed) *De la narrativa oral a la literatura per a infants. Invenció d'una tradició literària*. Bromera. Alzira, 2000.

TEBEROSKY, A. *Una proposta constructivista per aprendre a llegir i escriure*. Vicens Vives. Barcelona, 2001. (Traducción al castellano, de la misma editorial en prensa).

EL TEATRO COMO JUEGO EN LA EDUCACIÓN

Isabel Tejerina Lobo
Universidad de Cantabria

*“Si un día el teatro muriera,
nacería al día siguiente cuando un niño,
en un desván, se vistiera con ropajes antiguos,
jugando a convertirse en otro personaje.” (Joan Brossa).*

Presencia del juego dramático en el sistema educativo

Las bases y el potencial creativo del juego

Juego simbólico infantil y teatralidad

Juego dramático: concepto y fines

Papel del profesor

Bloque de contenidos del taller de juego dramático

BIBLIOGRAFÍA

PRESENCIA DEL JUEGO DRAMÁTICO EN EL SISTEMA EDUCATIVO

El *juego dramático* o *dramatización* se configura como un instrumento educativo de gran atractivo y eficacia para la expresión y la comunicación, el impulso de la creatividad y la renovación de la escuela. Su valor en el contexto escolar abarca todos los niveles educativos, aunque su práctica real es todavía muy limitada.

Mediante formas personales o formas proyectadas, globaliza todos los lenguajes expresivos, verbales y no verbales, en una actividad comunicativa de gran alcance personal y colectivo.

Sus principales señas de identidad establecen sus diferencias con el teatro en su concepción y fines y se afirman en el poder creativo del juego libre y en el aprendizaje por descubrimiento, así como en su esfuerzo e interés por el máximo desarrollo pleno del individuo y el enriquecimiento de las relaciones del grupo.

Este trabajo ofrece una reflexión sobre los aspectos más relevantes del denominado *juego dramático* en la Educación Infantil y Primaria.

Preámbulo

El instinto de la imaginación y del juego está vivo en la infancia y queda atrofiado en los adultos. La sociedad que alimentamos entre todos, aunque cada día nos asfixie con su falta de oxígeno respirable, nos conduce a una carrera desenfrenada en busca del triunfo personal o en aras de una sed de consumo que nunca se satisface. En la sociedad de los poderosos medios de comunicación, falta la comunicación y las personas enferman de aislamiento y de soledad. En su último ensayo, cuyo significativo título es *La resistencia*, Ernesto Sábato nos dice: “*Cuántas veces he aconsejado a quienes acuden a mí, en su angustia y en su desaliento, que se vuelquen al arte y se dejen tomar por las fuerzas invisibles que operan en nosotros. Todo niño es un artista que canta, baila, pinta, cuenta historias y construye castillos. Los grandes artistas son personas extrañas que han logrado preservar en el fondo de su alma esa candidez sagrada de la niñez y de los hombres que llamamos primitivos¹*”.

Estas palabras suenan un tanto apocalípticas, debo reconocerlo, pero las he elegido a propósito como introducción, porque la educación es también uno de los responsables de esta mutilación. Justifican la necesidad de la reflexión sobre la realidad educativa y animan el esfuerzo para transformarla. Sostienen la idea de que nuestra escuela, entre otras carencias, está hambrienta de juego compartido y de espacios para las experiencias sentidas con el cuerpo y la emoción.

La dramatización, una forma “*sui generis*” de teatro, es una actividad globalizadora de todos los lenguajes expresivos, un medio al servicio de la expresión personal y el desarrollo de la creatividad. Tiene mucho que ver con el lenguaje y con la comunicación, pero sobre todo con las personas. Educamos al niño, que es un todo. No lo podemos fragmentar. Pero lo hacemos. El cuerpo está casi siempre al margen, lo que los niños tienen en su interior muchas veces no puede salir fuera, la imaginación se adormece, la espontaneidad se pierde... Ne-

1. SÁBATO, Ernesto. *La resistencia*. Seix Barral. Barcelona, 2000. Pág. 91.

cesitamos, cada vez más, herramientas al servicio de la educación integral. El *juego dramático* aspira a ser una de ellas.

La historia reciente. Un paso adelante, varios atrás

El prestigio que tiene el juego en la actual teoría de la educación y el reconocimiento de la potencialidad de la expresión dramática para todo tipo de aprendizajes, dado su componente globalizador de lenguajes, han sido, junto con la labor de muchos profesores renovadores, los factores que han conseguido que, tras muchos avatares, la LOGSE incluya la *Dramatización* como materia curricular². Este reconocimiento es un avance importante. Ya está en el currículo. Hay un amparo legal para acometerla.

Pero las contradicciones entre la ley y su desarrollo han sido y siguen siendo muy graves. Algunas muy notorias son:

- No existe *formación inicial*. En las Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio no es asignatura troncal en ningún caso. En algunas Universidades, pocas, se ha conseguido su obligatoriedad en la especialidad de Primaria. En bastantes Universidades (tengo referencia de 15), se imparte como asignatura Optativa³.
- Como bloque de conocimiento, la *Dramatización* está incluida dentro del *Área Artística*, junto con la *Plástica* y la *Música*. La educación artística se concibe como una sola área formada por las tres materias, pero en la práctica no hay equilibrio en el horario, muy superior para la *Música*, ni formación específica y menos integradora de los lenguajes artísticos. Así, hay especialidad de Educación Musical, pero no de *Plástica* y mucho menos de *Dramatización*.
- La definición en el DCB de la *Dramatización* es cuando menos *ambigua* y no se diferencia con claridad del teatro. No se sabe muy bien qué hay que hacer.

Todo esto y mucho más se traduce en la realidad diaria de nuestros Centros en las modalidades siguientes: algunos profesores asumen la actividad de modo personal, voluntario y excepcional; son los profesores de Educación Física los que realizan algunas actividades más o menos emparentadas con la materia; no se hace absolutamente nada.

Con todo, subsisten con relativa fuerza posibilidades de formación en los CPRs, Escuelas de Verano, Escuelas de Teatro, etc., y han aparecido ya varios postgrados universitarios (Jaume I de Castellón, Universidad de Valencia, Universidad de La Coruña...).

2. Los pormenores de esta historia quedan relatados con amplitud en TEJERINA, I. *Dramatización y teatro infantil*. 1994 y TEJEDO, F. *Dramatización y teatro en el currículum escolar*. 1997.

3. MORENO VERDULLA y SÁNCHEZ VERA. *CLIJ* 123. 2000.

La situación de marginalidad persiste, a pesar del reconocimiento legal y del crédito académico que sin duda posee. No obstante, es importante destacar que el actual currículum tiene la puerta completamente abierta a su práctica. Faltan ahora las condiciones materiales y subjetivas.

LAS BASES Y EL POTENCIAL CREATIVO DEL JUEGO

Los teóricos de la educación han investigado el juego infantil, su importancia decisiva en la vida del niño y su enorme potencial como medio de aprendizaje. De los muchos valores que se han destacado, me interesa detenerme especialmente en cuatro aspectos:

Jerome Bruner insiste en que el juego es una forma de utilizar la mente, un marco en el que poner a prueba las cosas, un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía⁴. Vigotski afirma que el juego crea una zona de desarrollo próximo, en la que el niño se sitúa por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria⁵. Rüssel señala que el juego no es sólo un terreno idóneo, sino una plataforma de aprendizaje, porque es la base existencial de la infancia⁶ y el psicólogo Winnicott⁷ afirma algo que me parece definitivo y es que en el juego, y quizá sólo en el juego, el niño o el adulto, están en libertad de ser creadores.

Este gran potencial inherente al juego se relaciona con los principios que, desde mi punto de vista, deben fundamentar la actividad del juego dramático en la escuela, tanto en la Educación Infantil como en la Educación Primaria.

Hay una cuestión esencial que subyace en el juego y que resulta decisiva en el planteamiento básico de este taller de expresión dramática. Es la siguiente: el juego funciona como una estrategia de desbloqueo y de liberación expresiva y constituye una plataforma para la creatividad, porque en él se eliminan obstáculos inhibidores como el temor a ser juzgados, la preocupación por la opinión de los demás sobre la competencia y el rendimiento personal o la autocensura respecto al propio éxito o fracaso⁸. El juego se define como un ensayo sin riesgos que, valga la paradoja, permite arriesgarse, ir más allá de lo conocido, porque los fallos no tienen consecuencias frustrantes, y esto es lo que lo convierte, según demuestra Bruner⁹, en un poderoso medio para la exploración y el hallazgo creativos.

4. BRUNER, Jerome. *Infancia y aprendizaje*. Monográfico 1. 1984. Pág. 219.

5. VIGOTSKI, L.S. *La imaginación y el arte en la infancia*. 1979. Pág. 156.

6. RÜSSEL, A. *El juego de los niños*. 1970. Pág. 234.

7. WINNICOTT, D.W. *Realidad y juego*. 1982.

8. WALLACH, M.A. y KOGAN, N. 1983. Pág. 84; CASTRO ÁLVAREZ, J.M. 1997.

9. BRUNER, J. *Opus cit.* 1984. Pág. 212.

El juego que los niños y niñas realizan de modo espontáneo e improvisado es el reino de la libertad y el ambiente idóneo para el descubrimiento y la creatividad. Se trata entonces de asegurar las condiciones necesarias para su ejercicio y potenciación en la educación y en el desarrollo del juego dramático en la escuela.

JUEGO SIMBÓLICO INFANTIL Y TEATRALIDAD

El *juego simbólico de representación de roles* es la primera forma de teatralidad infantil. Mediante la ficción del *como si*, el niño desde los 3 años ejerce su capacidad simbólica y expresa su visión del mundo. Finge conductas, asigna a los objetos nuevas significaciones y asume roles en situaciones imaginarias. Lo interpretamos como un juego dramático espontáneo que utiliza por primera vez el lenguaje del teatro. Obviamente, no cumple la mayoría de las convenciones del género, pero sí la esencia del teatro, puesto que existe imitación, fingimiento y juego de inventar una realidad para probar a ser otros. El niño encarna un papel que no es el suyo y se dispone a vivir de mentira otras situaciones, otras vidas.

Este juego dramático espontáneo desempeña un papel importante y muy positivo en el progreso cognitivo (superación del egocentrismo y logro el pensamiento abstracto), el desarrollo del lenguaje, la asimilación de conflictos, el aprendizaje moral y la socialización de los pequeños. En cuanto al lenguaje, por ejemplo, el juego es un ensayo que favorece la interacción entre iguales y también la imitación del mundo y del habla de los mayores e impulsa la incorporación de nuevas estructuras lingüísticas y de vocablos originales. Hemos desarrollado con amplitud el estudio de esta influencia en la evolución del niño en nuestro trabajo *Dramatización y teatro infantil* (1994). De sus conclusiones se deriva la necesidad de prestarle atención en la Educación Infantil, ofrecerle el marco adecuado y enriquecerlo sin mediatizarlo. Se trata de impulsar su realización en la modalidad de juego libre, asegurando las condiciones que lo favorezcan y también en la de juego sugerido, fomentándolo deliberadamente. Además de los beneficios directos señalados, proporciona a la educadora / al educador de los más pequeños una buena ocasión para observarlos y conocerlos a fondo, incidir en sus problemas y estimular sus avances en esta fase decisiva de sus primeros aprendizajes y de su descubrimiento del entorno. Porque la mente de los niños no es como la de los adultos. No deberíamos desperdiciar las ocasiones de conocer y de disfrutar las sorpresas de sus salidas inesperadas, el placer de sus errores creativos, el encanto de su mágico animismo... como nos recuerda Eduardo Galeano¹⁰ en una de sus bellas estampas, la que apropiadamente titula *Introducción a la historia del arte*:

10. GALEANO, Eduardo. *Días y noches de amor y de guerra*. 1999. Pág. 203.

“El escultor trabaja en un taller inmenso, rodeado de niños. Todos los niños del barrio son sus amigos.

Un buen día la alcaldía le encargó un gran caballo para una plaza de la ciudad. Un camión trajo al taller el bloque gigante de granito. El escultor empezó a trabajarlo, subido a una escalera, a golpes de martillo y cincel. Los niños lo miraban hacer.

Entonces los niños partieron, de vacaciones, rumbo a las montañas o el mar.

Cuando regresaron, el escultor les mostró el caballo terminado.

Y uno de los niños, con los ojos muy abiertos, le preguntó:

Pero... ¿cómo sabías que adentro de aquella piedra había un caballo?”

Nuestro papel es asegurar un ambiente de libertad y de seguridad para que se puedan desarrollar iniciativas surgidas de los intereses y temas de interés de los niños; proporcionarles la ocasión y los medios que favorezcan sus juegos; dotarles del material que soliciten; ayudarles en todo, pero de acuerdo con su demanda, sin sustituirles; sugerirles soluciones a sus problemas cuando se estancan... y, sobre todo, interaccionar con los niños ofreciéndoles el apoyo que en cada momento precisen, a cada uno en particular y a todo el grupo en general. Hay que solucionar los conflictos y adoptar, a lo largo del proceso, diferentes medidas y grados de intervención que se pueden resumir en el lema *“lo menos posible, tanto como sea necesario”¹¹*.

Es la seguridad que el adulto proporciona la que incide positivamente en el ambiente de juego y su disponibilidad y actitud de servicio la que lo enriquece. El educador de la Escuela Infantil ha de tener una participación activa, disponible y no intrusiva, para que todo el potencial educativo de esta primera forma de teatralidad pueda desplegarse en beneficio de niños y niñas seguros y felices.

JUEGO DRAMÁTICO: CONCEPTO Y FINES

En la concepción y terminología que definiendo, utilizo juego dramático como sinónimo de dramatización, por ser este último el término que figura en las disposiciones oficiales. Soy bien consciente de la polisemia de estas dos denominaciones y de la confusión existente en su uso, aunque esta confusión terminológica no sea el problema más importante para quienes nos interesamos por esta actividad.

11. FREUNDENREICH, GRASSER y KÖBERLING. 1979.

El planteamiento de base del *juego dramático* en la educación se centra en el desarrollo personal, el impulso de las capacidades creativas y la búsqueda de satisfacción de los intereses y de las necesidades expresivas de todos los alumnos del grupo-clase. Se distancia completamente del teatro formalizado, el modelo artístico y la formación de actores.

Una imagen aproximada para intentar sintetizar las diferencias existentes entre el teatro convencional y el juego dramático es que éste utiliza el lenguaje del teatro, pero para unos fines diferentes a los artísticos. El lenguaje teatral, o algunos de sus elementos, son aquí sólo un medio al servicio del desarrollo individual y colectivo del grupo de jugadores. Sin escenario ni espectadores, busca su satisfacción en la actividad misma.

Se atiende a la calidad educativa del proceso y se prescinde del valor artístico del producto, si es que este resultado existe al final. Ello supone una ruptura con muchos conceptos y métodos bien arraigados. En este sentido, los planteamientos pioneros del británico Peter Slade¹² sobre las condiciones de libertad, seguridad y afecto en que debe desarrollarse el juego, la función no dirigida del profesor, la importancia de preservar la espontaneidad y naturalidad de los primeros años, su rechazo al exhibicionismo... mantienen plena vigencia. Son a la expresión dramática lo que los principios de Gianni Rodari¹³, en otro libro de cabecera de la creatividad infantil, a la gramática de la invención de historias.

Lo fundamental, como ya hemos desarrollado en trabajos anteriores¹⁴, es la exploración y el placer compartido en el juego, el desenvolvimiento expresivo en los diferentes lenguajes, su participación física, emocional y mental en el seno de un grupo y el impulso de la creatividad de cada niño o niña (aptitud y actitud) como cualidad que, en mayor o menor grado, todos los niños poseen y pueden desarrollar. Medio eficaz de liberación de la agresividad y de canalización de conflictos, mecanismo de adaptación y de aprendizaje, procedimiento de apropiación de cultura e instrumento de conocimiento de una realidad múltiple. Es una forma de recuperar en la escuela el pleno uso del cuerpo, el poder de la imaginación y la alegría de la creación colectiva.

También el anhelo de una sociedad más equilibrada. Un lugar donde puedan plasmar sus iniciativas, opinar con libertad y donde se les permite explorar la realidad y ejercer su capacidad crítica para comprender su complejidad e incluso aspirar a transformarla¹⁵.

12. SLADE, Peter. *La expresión dramática infantil*. 1978.

13. RODARI, Gianni. *Gramática de la fantasía*. 1976.

14. TEJERINA, I. 1994 y 1999.

15. TEJERINA, I. *Teatro infantil y dramatización escolar*. 1997.

PAPEL DEL PROFESOR

El maestro / la maestra tiene el papel de animador y servidor del juego de los niños. No funciona como un modelo artístico a imitar, sino que debe ser un “facilitador” del juego. No necesita en absoluto cualidades de actor ni preparación alguna como director de escena. Eso sí, tiene que ser una persona atenta, receptiva, disponible. Porque, como decía Montaigne, enseñar a un niño no es llenar un vacío, sino encender un fuego.

Sus habilidades mayores deben ser la capacidad de observación y el talento para crear un ambiente distendido, amable y abierto a todas las ideas. Tiene que conseguir un ambiente donde exista libertad, disposición y alegría y donde la interacción estrecha y el trabajo en equipo fomenten la creatividad individual y colectiva.

Una cuestión clave en el funcionamiento del taller (otras pautas son la libertad de jugar, las condiciones mínimas del local, las reglas mínimas de funcionamiento, etc.) es la eliminación del juicio. Las nociones de bien/mal, bonito/feo, etc. no tienen aquí cabida, porque son serios impedimentos para crear condiciones de seguridad y de libertad. No se cataloga ni etiqueta a los niños (ni a las personas de cualquier edad que participen en un taller de educación creadora), no se las califica explícita o implícitamente en válidas y menos válidas, listas y tontas, hábiles e inútiles... No se trata sólo de la verbalización, superada hoy por muchos educadores, sino de anular la calificación con la mirada, el gesto, las observaciones... Al margen del juicio y de la comparación, las personas se sienten libres, pierden miedos y rompen ataduras inhibitorias generando posibilidades y capacidades inesperadas. Sin depender de un modelo cada uno aprende a aceptarse a sí mismo en lo que tiene de diferente y personal.

La evaluación, otra columna granítica de nuestro sistema educativo, es otra pauta que en el taller de *juego dramático*, adopta una forma particular y distintiva. No es nunca negativa ni patrimonio del profesor. Es un instrumento para aprovechar las ideas, las iniciativas y las conclusiones de los jugadores para reflexionar y mejorar la actividad. Es de carácter cualitativo y de autoevaluación. Algunos de sus procedimientos son los diarios de clase y las encuestas de valoración anónimas.

BLOQUE DE CONTENIDOS DEL TALLER DE JUEGO DRAMÁTICO

El taller de *juego dramático* agrupa múltiples actividades en las que se utilizan muy diferentes recursos en un abanico de prácticas convergentes que reúne o puede reunir todas las formas de expresión: expresión corporal, lingüística, plástica y rítmico-musical. El juego puede plasmarse mediante el lenguaje verbal o sólo con los gestos (mímica), los jugadores pueden actuar de modo di-

recto, *juego dramático personal*, o a través de sustitutos simbólicos como los títeres, *juegos dramáticos proyectados*. Libros con numerosas actividades para la Educación Infantil y Primaria, en enumeración alfabética, son los de Aguilera y otros, 1995; Cañas, 1992, 1993 y 2000; Cassanelli, 1988; Cascón y Martín; Cervera, 1996; Faure y Lascar, 1984; Freudenreich y otros, 1979; García del Toro, 1994; Guitart, 1999; Hernández Sagrados, 1991; Jhonstone, 1990; Laguna, 1995; Motos y Tejedro, 1995; Poulter, 1996... los cuales quedan referidos en la bibliografía, si bien debo advertir que no todas sus propuestas encajan en la concepción de *juego dramático* defendida, ya que algunas no son propiamente juegos, aunque así se llamen, sino que son más bien ejercicios pensados para la formación de actores.

Una *propuesta de bloques de contenidos del taller*, con carácter meramente orientativo, como no podía ser menos en una actividad de estas características, es la siguiente:

1. Juegos de percepción, Juegos de desinhibición, Juegos de exploración del cuerpo y la voz, Juegos de ocupación del espacio, Bailes...
2. Juegos de papeles, Juegos de motricidad y acción, Juegos tradicionales...
3. Improvisaciones.
4. Juegos con técnicas teatrales: Títeres, Marionetas, Objetos simbólicos, Sombras corporales y sombras de silueta, Teatro negro...
5. Exploración de recursos: espacio, vestuario, luces, sonido, color, maquillaje...
6. Lectura de textos teatrales, fragmentos, escenas... Narración oral y poética, cuentos, romances...
7. Creación de textos, Invención de historias, Transformación de cuentos...

Como final, he de decir: el *juego dramático o dramatización* no es moneda al uso, y falta apoyo y comprensión para su práctica. Pero todo eso no importa si creemos que es no sólo positivo, sino necesario para los niños. Para aprender a escucharlos y dar verdadero valor a los sentimientos, las emociones, la imaginación y la creatividad. Para mejorar las relaciones en la escuela, huir de la competitividad y promocionar el trabajo cooperativo, apoyar la meta de la educación integral...

No es para maestros infelizmente acomodados en la rutina y el aburrimiento, sino para educadores que quieren ayudar a los niños a ser libres, creativos y felices.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

AGUILERA, B. y otros. *La alternativa del juego II*. Los libros de la catarata. Madrid, 1995.

BRUNER, J. “*De la comunicación al lenguaje: una perspectiva psicológica*”. *Infancia y aprendizaje*, monográfico 1. 1984. Págs. 135-165.

CAÑAS, J. *Didáctica de la expresión dramática*. Octaedro. Barcelona, 1992.

– *Actuando*. Octaedro. Barcelona, 1993.

– *¿Quieres que juguemos al teatro? Propuesta para hacer teatro en Educación Infantil y Primaria*. Everest. León, 2000.

CASSANELLI, F. *Gesticulando*. Aliorna. Barcelona, 1988.

CASTRO ÁLVAREZ, J. M. “*Introducción a la semiología de la expresión I y II*”. *Comunidad Educativa*, 241 y 242. 1997. Págs. 36-40 y 43-49.

CERVERA, J. *La dramatización en la escuela*. Bruño. Madrid. 1996.

FAURE, G. Y LASCAR, S. *El juego dramático en la escuela*. Cincel-Kapelusz. Madrid, 1984.

FREUNDENREICH, GRASSER y KÖBERLING. *Juegos de actuación dramática*. Interduc/Schroedel. Madrid, 1979.

GALEANO, E. *Días y noches de amor y de guerra*. Alianza Editorial. Madrid, 1999.

GUITART, R. M. *Jugar y divertirse sin excluir*. Graó. Barcelona, 1999.

GONZÁLEZ, Arsenio Manuel. *Escuchar, hablar, leer y escribir (Actividades con el lenguaje)*. Ediciones de la Torre, Proyecto didáctico Quirón. Madrid, 2000.

HERNÁNDEZ SAGRADOS, I. *Jugando a ser. Propuesta para un desarrollo curricular de los contenidos de la dramatización*. Amarú. Salamanca, 1991.

JHONSTONE, K. *Impro. Cuatro Vientos*. Santiago de Chile, 1990.

LAGUNA, E. *Cómo desarrollar la expresión a través del teatro*. Ceac. Barcelona, 1995.

MORENO VERDULLA, A. y SÁNCHEZ VERA, L. “30 años de LIJ en las universidades españolas”. *CLIJ* 123. Enero de 2000.

MOTOS, T. y TEJEDO, F. *Prácticas de dramatización*. Librería teatral La Avispa. Madrid, 1995.

POULTER, Ch. *Jugar al juego*. Ñaque. Ciudad Real, 1996.

RODARI, G. *Gramática de la fantasía*. Ferrán Pellisa. Barcelona, 1976.

RÜSSEL, A. *El juego de los niños*. Herder. Barcelona, 1970.

SÁBATO, E. *La resistencia*. Seix Barral. Barcelona, 2000.

SLADE, P. *La expresión dramática infantil*. Santillana. Madrid, 1978.

TAPPOLET, U. *Las marionetas en la educación*. Científico-Médica. Barcelona, 1982.

TEJEDO, F. “*Dramatización y teatro en el curriculum escolar*”. En CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. *Teatro infantil y dramatización escolar*. Universidad de Castilla-La Mancha. 1997.

TEJERINA, I. *Dramatización y teatro infantil*. Siglo XXI. Madrid-México, 1994.

– “*La educación en valores y el teatro*”. En CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. *Teatro infantil y dramatización escolar*. Universidad de Castilla-La Mancha. 1997.

– “*El juego dramático en la Educación Primaria*”. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº 19. Monográfico: *Teatro y Juego dramático*. 1999.

VARIOS AUTORES. “*Guía de recursos*”. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº 19. Monográfico: *Teatro y Juego dramático*. 1999.

VIGOTSKI, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal. Madrid, 1982.

WALLACH, M. A. y KOGAN, N. “*Creatividad e inteligencia en el niño*”. En STROM, R. D. *Creatividad y educación*. Paidós. Barcelona, 1983.

WINNICOTT, D. W. *Realidad y juego*. Gedisa. Barcelona, 1982.

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA POÉTICA PARA NIÑOS: JUAN RAMÓN JIMÉNEZ Y LORCA

Ana Pelegrín
Universidad Politécnica de Madrid

INTRODUCCIÓN

- Juan Ramón Jiménez
- Federico García Lorca
- La poética de la tradición oral infantil
- Poética oral: Lenguaje tradicional

Entramado y graduación

- 1) Lírica popular y tradición oral infantil;
Condensación poética
- 2) Imagen y humor
- 3) La imagen multiplicada. Lejanía y misterio.

Poemas.

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

En mi fascinación por la poesía, se agolpan poemas esperando la visita de la memoria. Algunos están conmigo aquí sentados desde mi infancia, en compañía permanente. Por ejemplo, la afamada *Margarita*, que tenía/tuvo el poder de oler y ver aquella banda azul o blanca de la mar/con el viento *llevando esencia/sutil de azahar*, haciendo llegar a oídos de Rubén Darío el sonido de la voz cantarina:

*“Yo siento en el alma
una alondra cantar
tu acento”.*

Olores, colores, sonidos van y vienen, resuenan como resonaron en generaciones de escolares que repitieron los claros clarines del modernista Rubén Darío. Prodigiosos desfiles, transparentes refugios, palacios refulgiendo, mantos reales de sedas susurrantes:

*“Este era un rey que tenía
un palacio de diamantes
una tienda hecha del día
y un rebaño de elefantes”.*

Juan Ramón Jiménez

Juan Ramón decía que la obra poética tenía que ser graduada:

“de lo sencillo a lo más difícil (...) buscando siempre ritmo, sentido y color.”

En 1932, en su prologuillo de Prosa y verso, sintetizaba una poética de su lírica escogida para niños

“PROLOGUILLO AL NIÑO Y AL HOMBRE

En esta selección, como en la obra poética general de Juan Ramón Jiménez, se ha graduado: 1º. lo descriptivo sentimental; 2º. lo espiritual; 3º. lo ideal libre; dentro de un tipo lírico noble, buscando siempre ritmo, sentido y color; de lo sencillo a lo más difícil.

El hombre, si es que lo puede, explicará suficientemente al niño un sentido difícil relativo. (Otras veces lo explicará el niño al hombre.) En casos especiales, nada importa que el niño no lo entienda, no lo comprenda todo. Basta que se tome del sentimiento profundo, que se contagie del acento, como se llena de la frescura del agua corriente, del calor del sol y la fragancia de los árboles; árboles, sol, agua que ni el niño ni el hombre ni el poeta mismo entienden en último término lo que significan.

La naturaleza no sabe ocultar nada al niño; él tomará de ella lo que le convenga, lo que comprenda. Pues lo mismo la poesía.”

En la percepción poética, Juan Ramón Jiménez resalta la sensorialidad y sentimiento profundo

“[aunque] Nada importa que el niño no lo entienda no lo comprenda todo.”

¿Quién explica el inexplicable misterio de la poesía?

“El hombre, si es que lo puede, explicará suficientemente al niño un sentido difícil relativo. Otras veces lo explicará el niño al hombre.¹”

En Platero y yo, poema en prosa, la naturaleza contagia de color y de sentimiento, la comprensión de la poesía. Entre sus primeras canciones la de “*Novia del campo, amapola*”, recuerdo aquel amarillo pajizo cruzado de pequeños corazones, con amapolas anunciando un paraje desconocido para mi sensibilidad. Ahora cada vez que atravieso Andalucía en primavera, resuenan los versos, la naturaleza y la poesía, impregnando el sentimiento:

“*Novia del campo amapola
que estás abierta en el trigo
amapolita amapola
¿te quieres casar conmigo?*”²”

Juan Ramón combina olores, sonidos, sentimentalidad, aunque en su lírica, **lo esencial** es búsqueda constante, provista de “ritmo, sentido, color” y la resonancia de la métrica popular.

“*Mi vida fue de oro
como un cristal raudal*”.

Al escribir el poema *Corazón de colores*, el oro, la plata, sangre fuego de aquel amapolal, están unidos al ritmo del romancillo que cantaban las niñas, *Santa Teresita niña*, cuyo estribillo repetía “*Corazón, corazón Teresita*”.

Federico García Lorca

La herencia de Juan Ramón Jiménez fue de capital importancia para el desarrollo de la gran lírica del Grupo del 27. El maestro de esta generación poética enseñó en su obra, el anhelo de la búsqueda de la poesía pura.

“*En el blanco infinito
¡qué pura y larga herida
dejó su fantasía!*”

escribe Lorca en homenaje a Juan Ramón. Y desde esa larga herida, Federico evoca y comparte intuiciones, con el poeta Juan Ramón, en una visión del imaginario, de una creación poética:

1. JIMÉNEZ, Juan Ramón. *Poesía en prosa y verso*. Seleccionado por Zenobia. (2ª ed. Aguilar. 1968). Signo. Madrid, 1932.
2. JIMÉNEZ, Juan Ramón. *Poesía española para niños*. (Ed. y prólogo, Ana Pelegrín). Taurus. Madrid, 1969.

“Al margen de la circulación de la sangre, cómo se ven las cosas puras.”

Escribe Lorca:

“En el año 1917 tuve la suerte de ver a una hada en la habitación de un niño pequeño, primo mío. Fue una centésima de segundo, pero la vi. Es decir, la vi... como se ven las cosas puras, situadas al margen de la circulación de la sangre, con el rabillo del ojo, como el gran poeta Juan Ramón Jiménez vio las sirenas, a su vuelta de América: las vio que se acababan de hundir. Esta hada estaba encaramada en la cortina, relumbrante como si estuviera vestida con un traje de ojo de perdiz, pero me es imposible recordar su tamaño ni su gesto. Nada más fácil para mí que inventármela, pero sería un engaño poético de primer orden, nunca una creación poética, y yo no quiero engañar a nadie. No hablo con humor ni con ironía; hablo con la fe arraigada que solamente tiene el poeta, el niño y el tonto puro³”.

La exploración poética para García Lorca es una constante vital, poesía extendida al teatro, a la comunicación viva. Desde el primer *Libro de Poemas* (1921) de clara influencia juanramoniana, García Lorca desarrollará una temática de poesía arraigada a la infancia, en las “*Canciones para Niños*”, de su libro *Canciones*⁴; en las observaciones de su conferencia *Canciones de cuna españolas* (1928); en su epistolario; en sus entrevistas, hacia la comprensión de la actitud lírica del creador y el niño. Esta búsqueda podría enunciarse en la actitud del poeta:

- Unido simbióticamente en dualidad niño-adulto / niño-poeta.
- Búsqueda de arte puro, para compartir con el niño “creador puro”.
- Presencia del poeta-niño, una premonición de misterio y enigma, muerte.

Estas constantes corresponden a una graduación de una poética para niños en:

1. Infancia y tradición oral infantil; condensación poética.
2. Imagen y humor. Los tontos puros.
3. Imagen multiplicada, la imagen creadora. Lejanía y misterio.

3. LORCA, Federico. (1928). *Canciones de Cuna españolas*. Aguilar. Madrid. 1986.

4. LORCA, Federico. (1921/24). *Canciones*.

La poética de la tradición oral infantil

Las voces que se unen a través del tiempo y del espacio, para cantar, para comunicar los viejos poemas o canciones aprendidas en la infancia, guardan un tesoro de percepción y aprendizaje poético unido a la vida. Es por la alquimia de destilar en palabras las emociones e imágenes indelebles: de árboles, laureles, que nombrados se transforman en múltiples combinaciones:

1

*“Estaba la Catalina sentada bajo un laurel
con los pies en la frescura viendo las aguas correr.”*
(Córdoba. Argentina)

2

*“Arboleras, arboleras arboleras tan gentil
la raíz tiene de oro la simiente de marfil.
En la ramica más alta hay una dama gentil
peinando los sus cabellos con un peine de marfil.”*
(Tradición sefardí. Esmirna)

3

*“En el jardín de mi padre un peral de peras finas
en la rama más alta hay una tortolica herida,
por las alas echaba sangre por el pico decía:
¡Mal haya sean las mujeres que de los hombres se fian!”*
(Córdoba. España)

4

*Del tronco nace la rama
de la rama nace la hoja
y del centro de ella nace
un clavel que se deshoja.
Yo vide un pájaro verde
bañarse en agua de rosas
y en el pico llevaba
un clavel que se deshoja.*
(Jujuy. Argentina)

5

*Ya vienen las monjas
cargadas de toronjas
con su caballito blanco
retumbando todo el campo.*
(Granada)

Poética oral: Lenguaje tradicional

Este lenguaje tradicional, que tiene unas normas poéticas, una poética oral, provee a la lírica de un estilo, reservando imágenes, fórmulas y motivos que se repiten, para crear una red, un entramado, **un programa simbólico**.

1. El agua, la fuente: lugar de encuentro amoroso.
2. El árbol: vida, refugio, oráculo. El laurel: símbolo del amor, la poesía.
3. La tórtola-la paloma-el pájaro verde-el ruiseñor: símbolos femeninos-masculinos, dobles de protagonistas en el encuentro amoroso.
4. Pájaros heridos: herida del amor, (*"huido, muerto de amor"* como el ruiseñor de Lorca).
5. Doncella en cabello y peines de oro se enlaza con la iconografía medieval de la sirena, trezándose, con un peine y espejuelo en la mano.

ENTRAMADO Y GRADUACIÓN

1) Lírica popular y tradición oral infantil; Condensación poética

Los dos poetas del Sur, Lorca y Alberti, dejaron en gran parte de su producción poética aires populares ligados íntimamente a los clásicos *"continuada una tradición que recrea lo popular, que lo toma para devolverlo inventado"*, afirma Alberti.

En las canciones tontas que en el profundo sentir alberga el asombro del imaginario infantil, la desnudez de lo incontaminado unido a la libertad de la imaginación, aparecen tejidos en el entramado lorquiano: es por su constante atracción por los ecos de canciones de su infancia, la intuición creadora, y la indagación en las corrientes poéticas de la vanguardia.

Lorca: alquimia poética

La transmutación de materiales para obtener la unidad de los contrarios, las operaciones y experimentaciones de la obra alquímica, para llegar al elixir de La Vida, el Oro como unidad lograda, constituía la culminación de la Obra de los alquimistas.

En una analogía singular: los procesos alquímicos de condensación, graduaciones, trasmutación, fusión, disolución, son trasladados por los escritores a procesos y mecanismos poéticos. El poeta Lorca es figura del alquimista que persigue, busca su centro, su ser, a través de la escritura, en *"la clave inefable de la sustancia poética."*

Lorca escribe en símbolo unido a la naturaleza, y que pareciera transmutación alquímica

*“[La naranja] se torna fuego y oro
lo que antes fue puro y blanco.”⁵”*

Reúne los elementos, los materiales, para *precipitarlos* en su laboratorio alquímico, en el *ludus puerorum*, ecos de juegos y canciones tradicionales de su infancia, *fundidos, fusionados* en la intuición creadora, en la imagen multiplicada.

El crítico Miguel García Posada indica que:

“Lorca es un intuitor de antiquísimos motivos culturales que dejan fascinados a los antropólogos; en ese arrastre de fondos milenarios reside una de las causas y no de las menores de la difusión de Lorca”⁶.

Cancioncilla sevillana

Al tono de canción antigua en el que escribe “Balada de la Placeta”, “Balada triste”, y “Balada de un día de julio”, de sus primeros libros, le sucede una velocidad inquieta y rápida, una dinámica colorista de imágenes. Graduación de luminosidad y brillo, (*amanecer, naranja, oro, miel, oropel*), cruzado con una pincelada de verde azul (*romero-flor azul*) es la escena de

Cancioncilla sevillana

*Amanecía
en el naranjel.
Abejitas de oro
buscaban la miel.*

*¿Dónde estará
la miel?*

*Esta en la flor azul,
Isabel.
En la flor,
del romero aquel.*

*(Sillita de oro
para el moro.
Silla de oropel
para su mujer.)*

*Amanecía
En el naranjel.*

5. LORCA, F. “Canción oriental”. En *Libro de poemas*. (1921).

6. GARCÍA POSADA, Miguel. (1979) *Federico García Lorca*. Edaf. Madrid, 1979. Pág. 18.

A la intertextualidad **tradicional**

(juegos y cancioncillas tradicionales infantiles: “*Sillita la reina*”, “*Coche de oro/ para el moro/ coche de plata/ para la infanta*”).

se une **la tradición culta**

(evocando una canción de Góngora “*La flor del romero / niña Isabel...*”).

Las canciones lorquianas *fusionan* ecos de tonadillas, presencia de la naturaleza, alusiones a juegos y temas infantiles. Una recreación de estampas coloreadas, de cromos, recuerdan “*La canción china en Europa*”, y de aleluya reinterpretada, “*El lagarto está llorando*”.

Arbolé arbolé

Desde Murtas (en las Alpujarras granadinas), un maestro Manuel Ortega me hace llegar una copla del “Al arbolé arbolé/ seco y verdé”

*“Al arbolito y al arbolé
cuando un árbol se seca
un clavel nació.”*

Compruebo que en el estribillo que abre y clausura el romance de Lorca del *Arbolé* escribe el poeta, de árboles prodigiosos, de árboles secos y verdes, un tema de la alquimia.

En el romance una niña vareando aceitunas al borde del camino, pretendida por el viento que enlaza su cintura como en el romance de *Preciosa y el aire*. A su vera pasan 4, pasan 3, pasa uno, pasan ciudades andaluzas personificadas en caballistas, en torerillos, en poetas.

Tío Vivo

Poemas-cromos, imagen condensada en aquellos inolvidables días de fiesta, girando en “el Tío-vivo”, elevado a alturas astrales, proyectado a lejanías desconocidas:

*“El tío-vivo gira
colgado de una estrella.
Tulipán de las cinco
partes de la Tierra”.*

El mundo lorquiano de los días de fiesta

*“Corpus azul.
Blanca Nochebuena.”*

Una reciente y magnífica lectura la escribe Luis García Montero⁷, otro poeta granadino, conectando la poesía con la imaginación inquieta de los niños. Se trata de su *Lecciones de poesía para niños inquietos*, en páginas de originalidad y reflexión sobre el universo poético, pleno de sugerencias, cuya apasionante lectura recomiendo a los lectores.

2) Imagen y humor

Las vanguardias de los años veinte, entre neopopularismo e imperio de la imagen, como núcleo poético en el ultraísmo, reciben los ecos y radiaciones del absurdo, de los juegos de palabras en libertad festiva del lenguaje, del humor.

Juegos y burlas, en una mezcla lúdica de la poesía que en parodias y versos disparatados, inventaba Lorca en los “Anaglifos”, y Gerardo Diego en los “Jinojepas”.

La parodia y el libre espíritu de Federico le llevan a escribir versos *modelnos* como el romance al estilo burlesco de su romancero gitano:

*“Por el camino yacente
vienen cuatro bandoleros:
Luis Martínez, Juan Rodríguez,
cabezas de lacre ardiendo.
Los otros dos en la sombra,
sombra de nardo y acero
sombra que sombra y resombra,
sombra de montes en pelo”*.⁸

.....

El poeta juega burlonamente con la reiteración que llena de misterio el “Romance Sonámbulo”: *Verde que te quiero verde*. Con esta “sombra” séxtuple que culmina con los montes “en pelo”, y las imágenes de las cabezas de lacre ardiendo, o insólitos, irrepitibles versos:

*“Mientras los mares relinchan
y se afeitan los luceros”*.

Los niños, los poetas, los tontos puros

Lorca otorga a los niños, los poetas y los tontos el privilegio de acercarse a las cosas puras. En carta dirigida a sus amigos, Lorca reconoce la necesidad de

7. GARCÍA MONTERO, Luis. *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Editorial Comares. Granada, 1999.

8. GARCÍA LORCA, Federico. *Antología Modelna*. Edición M. García Posada. La Vela-Fundación García Lorca. Granada, 1995.

continuar en la búsqueda de las “*cosas puras del arte, del que estamos tan necesitados*”. Esa búsqueda del centro incontaminado, es impulsada desde la alegría vital, alegría del disparatar en juegos y ocurrencias verbales, en sorpresa y asombro.

El cine nutre ese asombro. El humor llega al cine en los filmes mudos de los grandes cómicos del momento, los grandes tontos, Chaplin, Buster Keaton, este último evocado por Lorca en “*El paseo de Buster Keaton*”, y por Rafael Alberti en “*Buster Keaton busca por el bosque a su novia, que es una vaca*”.

En los alegres y vitalísimos tiempos de la Residencia de Estudiantes, estalla el desbordamiento vital, unido al entusiasmo por el circo, el cine, el juego, lo popular, temas preferidos de la nueva literatura. El hispanista Morris señala el impacto de los cómicos americanos en los jóvenes creadores:

“*Lo que estos cómicos llevaron a la pantalla y lo que sus admiradores llevaron a su vez a la literatura fue la velocidad, imaginación, así como una actividad caprichosa e inconexa*⁹”.

El cine y el humor pertenecen también a la cultura infantil. Es un escenario conjunto de los niños, los poetas y los tontos puros. Alberti y Lorca recrean el diálogo, cine y humor al reinventarlo en sus poemas. Los juegos poéticos de Lorca en la “*Canción tonta*”; “*el Pájaro Grifón*”; “*Voz de pueblo*”; así como los poemas de Alberti: “*El tonto de Rafael*”; “*Buster Keaton busca por el bosque a su novia que es una verdadera vaca*”, se inscriben en una escena compartida por poetas, niños y cómicos. Anotamos que el humor, el absurdo, el disparate, llega a ser uno de los temas de la poesía contemporánea para niños.

Poema homenaje a la madre de Charlot

En un breve poema de Lorca, de 1928, la ternura por el arte de Charlot se traslada a los objetos cotidianos: calcetín, botella, bicicleta, objetivo de la cámara de cine, convertidos en urnas insólitas, en la procesión funeraria de la madre del cómico Charlot.

El poema recicla-revitaliza otras procesiones de las retahílas tradicionales con aire burlesco:

“*San Isidro Labrador
muerto lo llevan en un cajón
el cajón era de pino
muerto lo llevan en un pepino.*”

9. MORRIS, C. B. *Una generación de poetas españoles. (1920-1936)*. Gredos. Madrid, 1988. Pág. 109.

Rescatado entre los manuscritos de Lorca, el poema aparece en la prensa madrileña, en un artículo de la Fundación García Lorca¹⁰:

“Voz del Pueblo

*Que se ha muerto la madre de Charles Chaplin
Muerta la llevan en un calcetín
El calcetín era de Pío Nono
Muerta la llevan en una botella de anís del mono
La botella era de Enriqueta
Muerta la llevan en bicicleta
La bicicleta era de Manolito
Muerta la llevan en un gambusito
El gambusito era de un chivo
Muerta la llevan en un objetivo
El objetivo era de Chaplin
Muerta la llevan rueda sin fin”.*

La combinación de retahíla antigua y nueva, de la ternura y la comicidad entre la inocencia y la burla como la del clown, oscilante entre el dolor escondido y la risa que comunica al público, se desliza entre el hecho doloroso de la muerte y el ojo cinematográfico —el objetivo de la cámara de Chaplin—. Un pequeño homenaje lorquiano al arte chaplinesco que es para el público una *rueda sin fin*.

3) La imagen multiplicada. Lejanía y misterio.

En su conferencia de *Las Nanas infantiles*, o *Canciones de cuna españolas*, Lorca reflexiona sobre la intuición creadora del poeta y la potencialidad creadora del niño. Distingue entre: “*un engaño poético y una creación poética*”, estableciendo la diferencia entre fantasía y concreción de lo imaginario en la poesía.

Para reconquistar el ámbito de lo imaginario, de la intuición, es necesario hablar desde: “*la fe arraigada que solamente tienen el poeta y el tonto puro*”.

La comprensión es de lógica poética, es otra inteligencia y pensamiento, que nace y crece en estados supra-rationales, dando lugar a la intuición que establece analogías, y “*misteriosas relaciones entre cosas y objetos*”. Si el poeta tiene fe en el misterio, es porque guarda el lazo invisible de las “*cosas puras*”, que produce la unión de poeta/niño, que escuchan “*la clave inefable de la sustancia poética*”.

10. LORCA. “*Voz del Pueblo en la muerte de la madre de Charlot*”. *El País*, 3 de diciembre de 1989.

Desde esa visión del mundo de la infancia unida al momento histórico de la exploración del subconsciente, del estudio de los sueños, de la psicología y de la formación del símbolo en la niñez, se establecen las analogías misteriosas.

El poeta reconoce lo escasamente informados que están los adultos de la comprensión poética del niño, que es poseedor de *“un mundo difícil cruzado de resonancias inéditas”*. Poseedor de un profundo sentido poético, el escritor y el niño traban vasos comunicantes:

“Mucho más de lo que pensamos comprende el niño. Está dentro de un mundo poético inaccesible, donde ni la retórica, ni la alcahueta imaginación, ni la fantasía tienen entrada; planicie con los centros nerviosos al aire, de horror y belleza¹¹”.

Releo las palabras de Lorca en las nanas tradicionales y las sugerencias de la cita de la canción de cuna recogida en Granada:

*“A la nana nana nana
a la nanita de aquel
que llevó el caballo al agua
y los dejó sin beber.”*

Como un niño llevado por el canto de la madre fuera de sí, a la lejanía, Lorca sabe que esa misteriosa sombra: *“ese aquel, y su caballo se alejan por el camino de las ramas oscuras hacia el río...”*.

Ramas oscuras, ramas donde canta el amor, donde anidan las palomas, Sol y Luna, ramas desgajadas, ramas de la alta poesía girando en torno a esa **alquimia oculta de percepción poética en la infancia**. Un mundo a veces inalcanzable, percepción del misterio que los años desgastan, desgajan.

Juan Ramón, “sonido, sentido, color”, alta y blanca lírica; García Lorca, lúdica imagen, pasión y sinrazón, enigma, construyen la arquitectura de una comunicación en el/con el s. XX, una poética para niños.

Con “fe arraigada”, creemos el misterio y el enigma poético, porque el niño *“comprende mejor que nosotros la clave inefable de la sustancia poética”*.

11. GARCÍA LORCA, F. *Las nanas infantiles*. Alianza. Madrid, 1972.

POEMAS

Vienen las monjas

“Ya vienen las monjas
cargadas de toronjas.
Ya pueden pasar
por el río de la mar.
Pasa una, pasan dos,
pasa la Madre de Dios.
Aquí viene Periquito
con un cantarito
de agua caliente,
que me espanta a mí
y a toda la gente.”

Clasificación: Canción-juego

Fuentes: Frigiliana (Málaga). Versión recitada por Socorro Álvarez, 48 años. Recogida en 1987.

Corazón de colores

(La historia de Teresa...
Las Niñas)

“La historia de mi vida
os la quiero contar.
Mi vida fue de oro
(corazón, corazón de colores)
mi vida fue de oro
como el palacio real.
La historia de mi vida
os la quiero contar.
Mi vida fue de sangre
(corazón, corazón de colores)
mi vida fue de sangre
como un amapolal.
La historia de mi vida
os la quiero contar.
Mi vida fue de plata
(corazón, corazón de colores)
mi vida fue de plata
como un cristal raudal.”

RAMÓN JIMÉNEZ, Juan. *Canta pájaro lejano*. Ilust. Luis de Horna. Espasa-Calpe. Madrid, 1981. Pág. 94.

Cancioncilla sevillana

“A Solita Salinas
Amanecía
en el naranjel.
Abejitas de oro
Buscaban la miel.
¿Dónde estará
la miel?
Está en la flor azul,
Isabel.
En la flor,
del romero aquel.
(Sillita de oro
para el moro.
Silla de oropel
para su mujer.)

Amanecía
en el naranjel.”

GARCÍA LORCA, Federico.

CASIDA IX

DE LAS PALOMAS OSCURAS¹

“Por las ramas de laurel
vi dos palomas oscuras.
La una era el Sol,
La otra la Luna.
“Vecinitas”, les dije,
“¿dónde está mi sepultura?”
“En mi cola”, dijo el Sol.
“En mi garganta”, dijo la Luna.
Y yo que estaba caminando
con la tierra a la cintura
vi dos águilas de nieve
y una muchacha desnuda.
La una era la otra
y la muchacha era ninguna.
“Aguilitas”, les dije,
“¿Dónde está mi sepultura?”
“En mi cola”, dijo el Sol.
“En mi garganta”, dijo la Luna.
Por las ramas del laurel
vi dos palomas desnudas.
La una era la otra
y las dos eran ninguna.”

VALS EN LAS RAMAS²

“Cayó una hoja
y dos
Y tres.
Por la luna nadaba un pez.
El agua duerme una hora
y el mar blanco duerme cien.
La dama
estaba muerta en la rama.
La monja
cantaba dentro de una toronja.
La niña
iba por el pino a la piña.
Y el pino
buscaba la plumilla del trino.
Pero el ruiseñor
lloraba sus heridas alrededor.
Y yo también
porque cayó una hoja
y dos
y tres.
Y una cabeza de cristal
y un violín de papel
y la nieve podría con el mundo
si la nieve durmiera un mes,
y las ramas luchaban con el mundo,
una a una
dos a dos
y tres a tres.
¡Oh duro marfil de carnes invisibles!
¡Oh golfo sin hormigas del amanecer!
Con el múuu de las ramas,
con el ay de las damas,
con el croo de las ranas
y el gloo amarillo de la miel.
Llegará un torso de sombra
coronado de laurel.
Será el cielo para el viento
duro como una pared
y las ramas desgajadas
se irán bailando con él.
Una a una
alrededor de la luna,
dos a dos
alrededor del sol,
tres a tres
para que los
marfiles se duerman bien”.

1. GARCÍA LORCA, Federico. “Canción o Casida de las palomas oscuras”. En *Federico García Lorca para niños*. Edición: Eutimio Martín. Ediciones de la Torre Madrid, 1983.

2. “Vals en las ramas” se incluye en la primera antología para niños, publicada en 1975: *Federico García Lorca. Canciones y poemas para niños*. (Edición, prólogo de Felicidad Orquín. Madrid) Editorial Labor, 1975.

BIBLIOGRAFÍA

Juan Ramón Jiménez**OBRA:**

JIMÉNEZ, Juan Ramón. *Poesía en prosa y verso*. Selección de Zenobia Camprubí Aymar. Signo. Madrid, 1932. (2ª ed. Aguilar. 1968).

JIMÉNEZ, Juan Ramón. (Edición Guillermo de la Torre, Norah Borges) *Antología para niños y adolescentes*. Losada. Buenos Aires, 1950.

JIMÉNEZ, Juan Ramón. *Canta pájaro lejano*. (Prólogo de Ana Pelegrín) Espasa Calpe. Madrid, 1991.

JIMÉNEZ, Juan Ramón; ALBERTI, Rafael; GARCÍA LORCA, Federico. *Mi primer libro de poemas*. Selección de Felicidad Orquín. (Prólogo de Ana Pelegrín). Ed. Anaya. Madrid, 1997.

Federico García Lorca**OBRA:**

GARCÍA LORCA, F. OC. Aguilar. Madrid.

– *65 Lorca*. (edición José Moran) Susaeta. Madrid.

GARCÍA LORCA, F. Prosa. *Las nanas infantiles*. Alianza Editorial. Madrid, 1972.

GARCÍA LORCA, F. *Libro de poemas*. (1921). En *Obras completas*. Vol. I. Aguilar. Madrid, 1986.

GARCÍA LORCA, F. *Canciones*. (1927). En *Obras completas*. Vol. I. Aguilar. Madrid, 1986.

GARCÍA LORCA, F. *Canciones de cuna españolas*. (1928). En *Obras completas*. Vol. III. Aguilar. Madrid, 1986.

ESTUDIOS:

GARCÍA POSADA, M. *Lorca: interpretación de Poeta en Nueva York*. Akal. Madrid, 1981.

GARCÍA POSADA, M. *Federico García Lorca*. EDAF. Madrid, 1979.

HERNÁNDEZ, Mario. “*Federico García Lorca rueda, juego de la canción popular*”. En *AA.VV. El legado cultural de España en el siglo XXI*. Colegio Libre de Eméritos. Círculo de Lectores. Barcelona, 1992. Págs. 260-292.

ESTUDIOS SOBRE POESÍA INFANTIL:

GARCÍA MONTERO, L. *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Ediciones Comares. Granada, 1999.

MORENO, Víctor. *Va de poesía*. Editorial Pamiela. Pamplona, 1998.

PELEGRIN, A. Prólogo, en *Poesía española para niños*. Taurus. Madrid, 1993.

NUEVAS POSIBILIDADES PARA UN ACERCAMIENTO A LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Ramón F. Llorens García
Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN.

1. La Literatura Infantil en Internet: la Red como recurso educativo.

1. 1. Servicios y contenidos.
1. 2. Páginas WWW sobre autores españoles.
1. 3. Páginas WWW de autores españoles.
1. 4. Espacios WWW dedicados a obras o a personajes literarios.
1. 5. Revistas de Literatura Infantil.
1. 6. Bibliotecas Virtuales.
1. 7. Bases de datos y Catálogos.
1. 8. Espacios WWW de recursos literarios seleccionados.
1. 9. Obras en la Red.
1. 10. Instituciones, asociaciones.

2. La Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes y el portal Platero.

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Antes de comenzar la exposición del tema, debo señalar que intentaré limitar todas las referencias a autores españoles, aunque inevitablemente en el ámbito en que se desenvuelve Internet no hay fronteras y, por tanto, deberemos referirnos en varias ocasiones a publicaciones electrónicas hispanoamericanas. La alfabetización tecnológica compete a todas las disciplinas. El cambio que supone la incorporación de nuevas tecnologías a la enseñanza, implica un cambio

en el papel del profesor, en la metodología, en los recursos que debe utilizar y, finalmente, supone un cambio de modelos convencionales de enseñanza. La elección de este tema se basa en tres motivos que siempre creo necesario recordar:

1. La importancia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y su aplicación a la enseñanza.
2. La importancia de Internet en la formación permanente del profesorado.
3. Las posibilidades de la literatura infantil en Internet para el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Los cambios a los que en materia de utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación nos vemos sometidos continuamente nos obligan a replantearnos la utilización de nuevos recursos en nuestra enseñanza, recursos que bien utilizados, sin duda influirán de manera positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes o los estudiantes universitarios deberán conocer y manejar esas nuevas herramientas que les van a permitir acceder a una serie de recursos que, de otro modo, resultarían inalcanzables, al menos de una manera tan rápida y eficaz. Hace más de treinta años, Illich¹ proponía que un buen sistema educacional debería tener tres objetivos que siempre conviene recordar por lo que significan de elementos anticipadores:

- Proporcionar a todos aquellos que lo quieran el acceso a recursos disponibles en cualquier momento de sus vidas.
- Dar la posibilidad a todos los que quieran compartir lo que saben de encontrar a quienes quieran aprender de ellos;
- Dar a todo aquel que quiera presentar al público un tema de debate la oportunidad de dar a conocer su argumento.

Conscientes, en términos generales, de que esa utopía se ha convertido en realidad y de la importancia que el uso de las nuevas tecnologías tiene para la formación de los alumnos y conscientes, en términos más concretos, del fácil acceso que los alumnos tienen a cuentas de correo electrónico y a la navegación por Internet, proponemos este tema de Literatura Infantil e Internet, no con el fin de que aprendan informática o nuevas tecnologías aplicadas a la educación sino con el fin de que sepan buscar, seleccionar y elaborar materiales relacionados con la asignatura que nos ocupa. No hay que olvidar que

“Los medios tecnológicos son sólo unas herramientas educativas (transmiten información, motivan, ofrecen otras formas de trabajar y crear conocimiento, etc.) y no sustitutos del profesor. Es éste el que ten-

1. CABERO, Julio (Ed.) *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Síntesis. Madrid, 2000. Pág. 199.

drá que hacer un uso adecuado de las mismas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en su entorno educativo²”.

Nos parece más interesante acotar para esta ocasión la relación de la literatura infantil con Internet.

Para la exposición que me propongo desarrollar me atenderé al siguiente esquema:

1. LA LITERATURA INFANTIL EN INTERNET: LA RED COMO RECURSO EDUCATIVO

Cambiamos ahora de epígrafe y vayamos con un análisis más descriptivo y funcional de la literatura infantil en Internet. He intentado sistematizar alguna de la información que se puede hallar en la red.

Entre las numerosas aportaciones de la Red debemos destacar su carácter innovador. Carácter que conlleva la convivencia de páginas elaboradas con unos contenidos rigurosos y de manera sofisticada con páginas caseras en las que hallamos presentaciones no demasiado afortunadas pero que pueden ocultar unos contenidos tan rigurosos como los de las páginas oficiales. Debemos visitar, por tanto, todas las páginas posibles, pero como profesores de maestros que se están formando debemos proponer de manera conjunta una serie de pautas de selección de la información y la creación de unos bloques temáticos que los/nos orienten. Internet se basa en la libertad de sus contenidos y, por tanto, deberemos conocerlos y seleccionarlos. Su carácter innovador convierte Internet en lo que Aguirre ha denominado un espacio proteico, siempre sometido a constantes cambios.

1.1. Servicios y contenidos

Sin querer profundizar en las posibilidades de Internet, podemos resumir una serie de servicios y de contenidos del siguiente modo:

- Servicios: correo electrónico, diálogo en directo, videoconferencia, etc.
- Editorial.
- Contenidos documentales.
- Formación.

2. RÍOS ARIZA, José Manuel y CEBRIÁN DE LA SERNA, Manuel. *“Tecnologías educativas y nuevas tecnologías aplicadas a la educación”*. En RÍOS ARIZA, José Manuel y CEBRIÁN DE LA SERNA, Manuel. *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación*. Aljibe. Málaga, 2000. Pág. 18.

Cuando hablamos de recursos nos referimos a cualquier material en soporte digital que puede servir para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2. Espacios WWW sobre autores³

Aunque las páginas sobre autores de literatura infantil española no abundan, las pocas que hallamos nos indican el grado de seguimiento que tienen algunos de ellos. Ni siquiera las editoriales que habitualmente ofrecen información de sus autores en colecciones para adultos, se preocupan, salvo en casos excepcionales, de incluir información sobre autores para niños. No parecen existir clubes de seguidores de autores españoles en Internet como sucede con autores de otros países.

En la consulta realizada en uno de los buscadores más completos y potentes que podemos hallar, *Google*, localizamos los siguientes resultados que se refieren fundamentalmente a entradas secundarias, es decir, en las que la información sobre el autor es mínima y se refiere a datos aislados o en las que el autor es citado de soslayo.

Siguiendo unos criterios fundamentalmente comerciales, aunque también hemos tenido en cuenta un par de autores sobre los que ya se han defendido tesis doctorales, hemos seleccionado siete autores *actuales* y seis clásicos:

- Joan Manuel Gisbert: 112 entradas
- Fernando Lalana: 145 entradas
- Jordi Sierra i Fabra: 396 entradas
- José Antonio del Cañizo: 61 entradas
- Carles Cano: 109 entradas
- Juan Farias: 233 entradas
- Elvira Lindo: 1.100 entradas

La mayor parte de las entradas enlazan con las referencias editoriales o de bibliotecas. En el caso de Sierra i Fabra, con su faceta de crítico musical. Hemos excluido a un autor como Fernando Alonso, porque sus datos coincidían con los de otro escritor y con los de un piloto de Fórmula I y tenía, por tanto, numerosísimas entradas.

En cuanto a los seis autores clásicos seleccionados, hallamos algunos resultados decepcionantes:

- Antoniorrobes: 5 entradas
- Salvador Bartolozzi: 24 entradas
- Elena Fortún: 98 entradas

3. Seguimos básicamente el esquema propuesto por Aguirre. Aguirre, J. M^a. “*Literatura en Internet*”. *Espéculo*, 6, (abril). 1998.

- Gloria Fuertes: 1360 entradas
- Celia Viñas: 97 entradas
- J. A. Sánchez Silva: 1260 entradas.

En todos los casos se trata de entradas secundarias. Contrastan los datos de Antoniorrobles y los de Sánchez Silva y conviene precisar en el caso de Bartolozzi su vinculación con Ramón Gómez de la Serna y su relación con el cine. Fijémonos en que uno de los autores más relevantes de la literatura infantil española, Antoniorrobles, tiene sólo cinco entradas: cuatro de ellas en inglés y referidas a sus ediciones.

1.3. Espacios WWW de autores

Contrariamente a lo que puede suponerse, al igual que sucede en el caso anterior, apenas hallamos páginas de autores que se atreven a aparecer en la Red, bien como objetos de estudio, bien para publicar sus obras. En algunos casos, hay autores que se han adelantado y utilizan su página oficial para intercambiar correspondencia con sus lectores. Nos referimos a autores conocidos. El caso paradigmático es el de Jordi Sierra i Fabra, que tiene su propia página web (www.sierraifabra.com). Otra autora que tiene página oficial es Montserrat Gisbert (www.montsegisbert.com). El resto de los autores citados en el epígrafe anterior no tiene página oficial. Las referencias directas son únicamente de breves notas de lectura de editoriales o de bases de datos.

Si entramos en el terreno de los autores anónimos —si entendemos este término como autor desconocido para el público—, las colaboraciones abundan.

Publicar las propias obras sin criterios de selección recuerda a las ediciones que el propio autor sufraga, pero que al publicarlo, al colgarlo en Internet, le salen gratis. Además ofrecen las posibilidades de los multimedia. Van más allá de textos escritos e incluyen imágenes, voces, etc. Abundan todos los géneros, aunque las referencias a los cuentos son más habituales.

Entre los autores “desconocidos” de literatura infantil que abundan en Internet podemos señalar algunas direcciones interesantes:

- Rinconcito (<http://www.mundolatino.org>). En esta página podemos encontrar una historia fantástica ambientada en la Edad Media de la que se ha ido publicando semanalmente un capítulo ([../rinconcito/7poderes](http://www.mundolatino.org/rinconcito/7poderes)); página de cuentos inventados y publicados en la Red que cambian todos los meses ([../rinconcito/arcoiris.htm](http://www.mundolatino.org/rinconcito/arcoiris.htm)).
- *El Caserón de Milagros Oya* (<http://www.encomix.es/~milaoya>) ofrece cuentos en español y en gallego, música, juegos a partir de una sencilla portada/menú.

- *Los cuentos de Ika Bremer* (<http://www.ika.com/cuentos/menu.html>). La página presenta cuentos acompañados por ilustraciones; enlaces, premios, posibilidad de formar parte del club y de comprar los cuentos de Ika. O de escucharlos. Hay más de 60 cuentos escritos por niños.
- *Las Fábulas de Esopo* (300 títulos) que se pueden leer directamente (<http://www.edyd.com/Fabulas/Esopo/Eindice.htm>).
- Cinco cuentos populares para leer: *El cuervo y la zorra*, *Las habichuelas mágicas*, *El burrito descontento*, *El conejito ingenioso* y *Vaya banquetes*. (<http://www.rcp.net.pe/CUENTOS/>)
- Página del cuento *El gato Picaso* de Fernando García. Tiene una dirección de correo electrónico para ponerse en contacto con el autor (<http://www.geocities.com/SoHo/1144/index2.html>).
- Cuentilandia (<http://www.cuentilandia.com>). Cuentos y poesías infantiles de Marisa Moreno.
- Cuentos de M^a Paz García Huidobro. Página personal. (<http://webs.demasiado.com/mapz/elmar.html>).
- El Cuentacuentos. Cuentos e historias. (<http://www.geocities.com/Athens/Olympus/4336/indices.html>)
- Cuentos de Marta García. Además de sus cuentos, publica los que le envían. (<http://www.communities.msn.es/cuentosdemartagarcia>).
- Cuentos y versos para compartir con los niños en la asociación Taller de Talleres (<http://www.geocities.com/Athens/Forum/2867/22.htm>). En esta páginas encontramos cuentos de Andersen, “*La princesa y el frijol*” y “*El caracol y el rosal*” (.../2867/25.htm); Horacio Quiroga (.../2867.40.htm), José Martí (...2867/27.htm), Carmen Lyra (...2867/44.htm), una selección de adivinanzas y trabalenguas de la tradición oral y versos de destacados autores de literatura infantil y juvenil.
- Poesía infantil (<http://www.poesia-infantil.com>). Esta página incluye poemas de autores clásicos: Alberti, Campoamor, Carmen Conde, Gloria Fuertes, García Teijeiro, Espronceda, Juan Ramón Jiménez, García Lorca, Quevedo, Lope de Vega y Antonio Machado.
- Página de Natalia del Rocío (<http://www.atienza.org/natalia.web.htm>). Incluye poemas, cuentos y dibujos de la niña de 10 años. Resulta interesante la página de enlaces.
- Página literaria de Vicente Leal Galbis. Autor y director de teatro para niños (<http://www.ctv.es/USERS/vicenteleal>). Se incluyen obras de teatro que pueden descargarse y poemas.

- Página de Teatro infantil Apiti-Pitinna (<http://www.landere/~vleal>).
Página del grupo de teatro con obras.

1.4. Espacios WWW dedicados a obras o personajes literarios

En la literatura española actual son casi inexistentes las obras o los personajes infantiles que tienen una cierta relevancia en la Red. Dos son las referencias a personajes que hemos encontrado y que coinciden con la popularidad de la que gozan en los medios audiovisuales:

- *Manolito Gafotas* (www.alfaguara.com/manolito). Más de 1400 entradas secundarias y varias primarias. Es personaje con página oficial en la que encontramos una presentación de los personajes, opinión de autores (Emilio Lorenzo, Antonio Muñoz Molina y Elvira Lindo), opiniones de periódicos de ámbito nacional. Además incluye:
 - ✓ Biografía de la autora (Elvira Lindo) e ilustrador (Emilio Urberuaga)
 - ✓ Apartado de noticias sobre Manolito y la autora.
 - ✓ Apartado de libros de la misma colección en el que se presenta el último publicado con la posibilidad de leer un fragmento.
- *Las tres mellizas* (www.lastresmellizas.com) con más de 400 entradas. También tienen página oficial en la que aparecen los personajes, correo, charlas, opiniones, el patio, postales y la posibilidad de pertenecer al club y de comprar en la tienda que presenta la colección de cuentos.

1.5. Revistas de Literatura Infantil

Nos referimos a revistas no creadas por los niños sino con contenidos de literatura infantil elaborados por adultos.

Los textos digitalizados en el campo de las revistas literarias, se dan de dos formas:

- a) como edición estática
- b) como edición “on-line”

El profesor Aguirre⁴ señala que desde el punto de vista de la naturaleza de ambas, no existen diferencias. En el primer caso, un CR-ROM interactivo, una grabación de un archivo en un disquete, etc. son ediciones estáticas que se consultan en modo local (“off-line”).

4. “Cultura y redes de comunicación: las revistas electrónicas”.
(http://www.ucm.es/info/especulo/numero11/rev_elec.html)

En el segundo caso, la edición es dinámica. El ordenador se convierte en un instrumento de comunicación y el enfoque comunicativo que tiene al formar parte de una red es algo novedoso. Su clasificación es la siguiente:

1.5.1. Tipos de revistas

- a) Edición en papel. La red se utiliza para difundir la revista. Hay una amplia casuística. En ocasiones, se ofrecen los sumarios de los números publicados y no hay acceso a los contenidos; en otros casos, hay acceso a un resumen de los artículos publicados; en tercer lugar, la página tiene el objetivo de captar más suscriptores mediante la aparición de una portada que presenta la revista. Suele darse en revistas consolidadas que carecen de edición electrónica y que, de este modo, superan las barreras que impone una distribución en papel. La revista *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)* (<http://www.arce.es/din>), en una sola página, ofrece información completa sobre la revista y la posibilidad de acceder a los sumarios o de suscribirse. *Educación y Biblioteca* es un caso similar. Facilita la consulta del sumario y algunos fragmentos (<http://www.oei.es>); al igual sucede con *Primeras Noticias de Literatura Infantil y Juvenil* (<http://sauce.pntic.mec.es/~alglobal>).
- b) Edición mixta. Se refiere a revistas en las que existe una versión digital y una versión en papel y cada una de ellas sigue sus canales habituales de distribución. No se da en revistas dedicadas a la literatura infantil, aunque podemos hablar del Boletín de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (www.fundaciongsr.es/documentos) que tiene una edición digital de *Sugerencias de Lectura* que se publicaba también en papel. Es, desde luego, una referencia imprescindible para cualquiera que quiera acercarse como aficionado o como profesional a la disciplina, por el rigor de sus resúmenes y por la actualización constante de su bibliografía. Un caso singular es la revista *Babar*, cuya página está creada por uno de sus miembros y en ella se pueden ver los trabajos de prestigiosos ilustradores que han colaborado en la revista, algunas entrevistas, enlaces a librerías, editoriales (<http://www.perso.wanadoo.es/Pablocruz/Revistababar.htm>). No se trata, por tanto, de la revista que se publica en papel.
- c) Edición electrónica. Aquellas revistas a las que sólo se puede acceder mediante las redes de comunicación. Podemos hablar de dos formas de entender las revistas digitales:
 - *Como revista publicada en la red*, pero que tiene un planteamiento similar al de la revista publicada en papel. Es el caso de la revista venezolana *Prosoema*. Página venezolana de Literatura Infantil y Juvenil (<http://www.docedeletra.com.br/prosoema.index.html>) en la que se alternan los números de creación con los números dedicados a estudios.

En esta misma línea está la revista *Interzona: Escaparate Interuniversitario de la Universidad de Extremadura* (<http://unex.es/interzona/Interzona/Patrimonio/Folklore3.html>), en la que hallamos la reproducción de los artículos de Jaime García Padrino, Gloria García Rivera, Eloy Martos, etc., dedicados a Folklore y escuela, Tradición e innovación en la literatura infantil, etc.

También el Boletín o la comunicación *Los Peques de Cegal* que coordina J. A. Barandiaran. Hay unas secciones que responden al esquema de una comunicación en papel en las que se informa de las actividades o de artículos que resultan interesantes y se ofrecen los enlaces o el documento en formato Word. En Venezuela, el *Boletín del Centro de Estudios y Promoción del Libro Infantil y Juvenil* (<http://www.bancodellibro.org.ve.boletines.htm>).

- *Como revistas digitales que utilizan las posibilidades que ofrece este tipo de comunicación.* En este caso encontramos la revista argentina *Imaginaría* (<http://www.imaginaría.com.ar>), la revista publicada en Miami *Cuatrogatos* (<http://www.cuatrogatos.org>) y la revista digital *Herodes. Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad de Extremadura* (<http://www.unex.es/interzona/Interzona/Revista/Index.html>).

Imaginaría es una revista quincenal. Responde a las características de la revista digital que utiliza el hipertexto o el hipermedia. Funciona en dos niveles. En primer lugar, previa suscripción, se recibe un boletín en el que se informa del sumario de la revista y su enlace con la edición digital. Un segundo nivel, la revista. Se organiza en torno a secciones fijas: Autores, Lecturas, Ficciones, Miscelánea, Eventos, Humor.

Cuatrogatos es una revista trimestral y el eje de la publicación es el dossier dedicado a temas, autores o ilustradores de literatura infantil. Conviven los artículos con las creaciones literarias. Tiene un abundante fondo de reseñas o de notas de lectura de actualidad.

En ambos casos es posible consultar todos los números de la revista y, en el caso de *Imaginaría*, incluso realizar búsquedas. También comparten algo habitual ya: las direcciones de Internet recomendadas y los enlaces correspondientes.

Herodes es la revista de literatura infantil de la Universidad de Extremadura. Acaba de comenzar, coordinada por el profesor Eloy Martos. Es una revista divulgativa elaborada por universitarios y escritores. Se combina la revista literaria con la participación de los niños. Parte de contenidos monotemáticos, centrados en el análisis de personajes y héroes de la literatura infantil y juvenil. Sus

secciones son: Clásicos, Contemporáneos, Actualidad y Juegos de Lectura, Con los cinco sentidos.

Para concluir, podemos afirmar que *Imaginaría* y *Cuatrogatos* son excelentes revistas que unen a la calidad del diseño unos contenidos válidos para el investigador y para el aficionado a la literatura infantil. Los monográficos sobre autores o ilustradores se complementan con las reseñas o las notas de actualidad. Además, la desaparición de las fronteras que supone Internet, hace que casi toda la literatura infantil en castellano sea cubierta por este tipo de publicaciones. La revista *Herodes / Héroes* de la Universidad de Extremadura promete ser un brillante acercamiento a las posibilidades que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ofrecen a la literatura infantil.

1.6. Bibliotecas virtuales

La Biblioteca Virtual actúa como biblioteca y como centro de documentación. En el campo de la literatura infantil no hay hasta ahora una Biblioteca Virtual de las características de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes de la Universidad de Alicante. Conscientes de este vacío, estamos trabajando—dentro de un portal educativo, aunque vinculada a la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes— en una Biblioteca Virtual de Literatura Infantil y Juvenil (cervantesvirtual.com/portal/platero). En ella se ha comenzado por recuperar textos de literatura infantil española del siglo XIX que, hasta ahora, han resultado de difícil acceso. Cada una de las obras digitalizadas crea a su vez un foro sobre los temas que trata o sobre los comentarios que cada lector quiera introducir. Esta biblioteca de clásicos tiene, asimismo, un complemento en las bibliotecas de autor: Antoniorrobes, Bartolozzi, Sánchez Silva, Elena Fortún o las temáticas: cancionero infantil, teatro infantil, etc. En cada una de estas bibliotecas, coordinadas por investigadores, podrá hallarse una información exhaustiva sobre el autor: imágenes, voces, cronología, relación de sus obras, bibliografía sobre su obra, etc. El proyecto podrá consultarse hacia mediados del 2001. También bibliotecas de ilustradores, catálogos de textos teatrales, revistas dedicadas a la promoción de la lectura y a la literatura infantil, tesis doctorales que se hayan publicado sobre literatura infantil o los libros descatalogados que resulten interesantes, conferencias y seminarios que se celebren o hayan celebrado. Se intenta que el concepto de biblioteca y de centro de documentación confluyan. Sin embargo, Platero, la Biblioteca Virtual de Literatura Infantil y Juvenil, resultaría incompleta si no se ocupara de los jóvenes lectores. Para ello, se señalan varias líneas de encuentro entre lectores y libros: Biblioteca Encantada. (bibliotecaencantada@ua.es), espacio reservado a la creación de los alumnos de los distintos niveles educativos; talleres, (taller.blij@ua.es), espacio dedicado a los docentes. En el campo de la Educación Especial, deberá facilitar el acceso a los textos poéticos, narrativos y teatrales mediante la creación de: biblioteca de voces y biblioteca de signos.

Al margen de este proyecto, podemos recordar la biblioteca virtual (<http://chilias.diba.es/info/explicacion.htm>) propuesta por el Proyecto CHILIAS (Children Information Animation Skills) dirigida a niños entre los 9 y los 12 años, cuyos objetivos eran estimular el aprendizaje y la creatividad del multimedia y mejorar la habilidad de los niños para encontrar información a través de las redes. Pero era un proyecto no exclusivamente de literatura infantil en el que participaba la Diputación de Barcelona con otras instituciones europeas.

Relacionado con las bibliotecas e Internet, hallamos una serie de direcciones en las que hay referencias a literatura infantil:

- <http://www.docedeletra.com.br/biblio/rel-bib.html>
Aunque no es en castellano, es obligado citar a la brasileña docedeletra. Artículos relacionados con bibliotecas e Internet.
- <http://exlibris.usal.es/merlo/escritos/index.htm>
Artículos sobre el tema bibliotecas. Añaden bibliografía, páginas web de interés.
- <http://www.bcl.jcyl.es/correo/>
Publicación periódica
- <http://roble.pntic.mec.es/%7Emrodri3/bol0101.htm>
Red de bibliotecas de Fuenlabrada en las que aparece algún interesante artículo.
- <http://www.mundolatino.org/educacion/Bibliotecas/>
Página con enlaces para buscar direcciones de bibliotecas.

1.7. Bases de datos y catálogos con información sobre literatura infantil

La numerosa bibliografía que constantemente se publica hace necesaria una actualización inmediata de la información. Si para la literatura general y para educación podíamos acudir a las bases de datos del CINDOC (<http://www.cindoc.csic.es>) en las que se recogen los artículos de las revistas españolas desde 1975, también existen en el campo de la literatura infantil bases de datos lo suficientemente sólidas. Debemos recordar que hablamos de bases de datos en castellano, aunque hay que mencionar la base de datos The Children's Literature Web Guide, de la Universidad de Calgary (<http://www.ucalgary.ca/-dkbrown/index.html>), la red brasileña (<http://www.docedeletra.com.br>), la Xarxa Telemàtica Educativa de la Generalitat de Catalunya, que ofrece información sobre libros infantiles a través de los servicios del Programa de Información Educativa (PIE) (<http://pie.xtec.es>), o el centro de documentación Ricochet, del que nos ocuparemos más abajo.

Internet es una gran base de datos que incluye a su vez numerosas bases de datos cuya información es de carácter literario. Según Aguirre⁵, “una base de

5. “Literatura en Internet” (http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero6/www_lite.htm)

datos es un programa que permite mediante un sistema de preguntas obtener unas informaciones". Su estructura básica es: pregunta, búsqueda y respuesta.

El acceso a las bases de datos en ocasiones es restringido. Las bases de datos más frecuentes son las bibliográficas que encontramos habitualmente en las Universidades y en otras instituciones públicas y privadas. Aunque parece necesario destacar también los catálogos que particulares o asociaciones publican en la Red.

En este apartado, consideramos importante establecer varios campos:

- a) Bases de datos de instituciones públicas o privadas
- b) Páginas de asociaciones
- c) Páginas de particulares

a) Bases de datos de instituciones

- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (<http://www.fundaciongsr.es>). La base de datos de la Fundación abarca tanto los libros infantiles y juveniles como las publicaciones que sobre el tema aparecen y que después se resumen en el boletín ya mencionado *Sugerencias de lectura*. A esta magnífica base de datos hay que añadir otra que funciona en la misma Fundación y se refiere a la que contiene datos sobre cursos y otros eventos sobre Biblioteconomía y Documentación, Literatura Infantil, Lectura, Promoción de la lectura, etc. Ofrece además servicios de información periódica, librería y agenda.
- DOCE. Documentos de Educación (<http://www.eurosur.org/DOCE>). En esta página se recoge la labor de profesores y de documentalistas sobre temas educativos. Cuentan con una importante base de datos que ofrece más de 10.000 referencias de literatura infantil y juvenil. Es un centro de documentación e información educativa, de recursos didácticos. En sus bases de datos también encontramos artículos de prensa, legislación educativa, programas educativos, etc.
- La Universidad CSU San Marcos tiene una base de datos con más de cinco mil títulos recomendados en su Centro para el Estudio de Libros Infantiles y Juveniles en Español. Se actualiza semanalmente (<http://csusm.edu/csbs/espanol/listados/bases201.htm>).
- Base de datos de romances. "*Proyecto sobre Romancero Panhispánico*". (<http://www.cartah.washington.edu/romance/indexEspanol.htm>). Se encuentra en continua construcción y es un recurso de interés para estudiantes, investigadores y especialistas. Es posible leer romances de diferentes lugares. Es un proyecto a largo plazo sobre el Romancero pan-hispánico y publicará una bibliografía crítica del género, una

muestra representativa de todos los romances documentados por el mundo desde el siglo XV, una representación cartográfica de datos romancísticos primarios y secundarios y, por último, reproducciones musicales de recitaciones originales y su notación musical. En la actualidad se puede acceder a la bibliografía y a la base de datos.

- Ricochet. Centre International d'Études en Littérature de Jeunesse (<http://www.ricochet-jeunes.org/es/index.htm>). Es una base de datos francesa en cuya biblioteca hay información sobre obras, autores e ilustradores en castellano a partir de una selección algo discutible. Se facilitan las referencias de las ediciones traducidas al español de textos clásicos extranjeros. Además, cuenta con agenda, talleres, etc.
- El Ministerio de Educación y Ciencia en su Programa de Nuevas Tecnologías ha creado unas páginas con información sobre el sistema educativo, cursos, convocatorias y una página de *Recursos para el aula* (<http://www.pntic.mec.es/recaula.index.html>) organizados por niveles y por temas: animación a la lectura, bibliotecas escolares, etc. En las páginas del MEC hallamos numerosas referencias a la literatura infantil y a su aplicación didáctica propuestas por particulares. Por ejemplo, en algunas páginas podemos descargar las técnicas y conocer la animación de la novela para niños de 10 a 14 años, *El insuperable tío Wenceslao*, (http://almez.pntic.mec.es/%7Ecgalle2/pagina_nueva1.htm)

b) Páginas de asociaciones.

Taller de Talleres (<http://geocities.com/Athens/Forum/2867>). Asociación con sede en Santa fe de Bogotá. Es una propuesta de trabajo en grupo y destaca por las interesantes aportaciones de sus miembros, por las recopilaciones bibliográficas, y por los proyectos llevados a cabo. Los trabajos que podemos encontrar: el Proyecto “*La incidencia de la literatura infantil en la formación de valores éticos y estéticos en la educación básica-primaria*” (<http://www.tallerdetalleres-idep.homepage.com>); Lectura y promoción de la lectura (<http://geocities.com/Athens/Forum/2867/4.htm>); Literatura infantil y juvenil (.../2867.6.htm); Galería de ilustradores para niños (.../2867.45.htm); Libros recomendados (.../2867/73.htm), etc.

c) Páginas de particulares.

En las páginas de personas que de manera desinteresada proponen temas, ofrecen información e intercambio de experiencias relacionadas con el mundo de la literatura infantil, quiero destacar dos:

- La página de José Antonio Moreno Verdulla, que es profesor de Literatura Española en la Universidad de Cádiz y junto a la profesora Lourdes Sánchez Vera ha puesto en marcha una página dedicada a la

Literatura Infantil y Juvenil en la que señalan los proyectos en los que trabajan, libros favoritos, folclore infantil, bibliografía sobre la materia y un catálogo muy útil de obras infantiles y juveniles con la referencia a los catálogos en los que aparecen y los premios obtenidos. Asimismo, facilitan los enlaces con la Biblioteca Nacional. (<http://www.interbook.net/personal/amverdulla/LIJ.htm>).

- La página de Miguel Ángel Pérez Domínguez Sabinillas, profesor de Primaria (<http://www.ctv.es/USERS/panorama>). Es una página dedicada a la animación a la lectura y en ella encontramos bibliografía, aplicaciones de las técnicas de lectura, selección de enlaces, etc.

En cuanto a catálogos, pueden incluirse aquí los de las editoriales. Hoy casi todas tienen su página web en la que se puede acceder a los libros de su fondo editorial —Ediciones De la Torre, Kalandraka—, y, al mismo tiempo, algunas de ellas establecen foros educativos y ofrecen orientación al profesor —Anaya, SM, Alfaguara-Santillana, Edelvives, etc.—.

1.8. Espacios WWW de recursos literarios seleccionados

Al contrario de lo que sucede fuera de la Red, en ésta existe un continuo intercambio de información de la “competencia”. Quiere decir esto que al margen de los buscadores clásicos que realizan búsquedas temáticas —Google, Altavista, Lycos, Yahoo...— hallamos una malla de direcciones a las que nos remiten otras direcciones y así sucesivamente. Luego son las revistas, las bases de datos o cualquier página dedicada a la literatura infantil las que nos proporcionan numerosos enlaces que van tejiendo esa enorme red. Generalmente, las páginas que hallamos solicitan al lector que sugiera nuevas páginas.

1.9. Obras en la Red

Si hay un caso paradigmático en la literatura infantil española de publicación de una página WWW, de una obra inédita en Internet, de utilización de la hiperficción explorativa, es Jordi Sierra i Fabra con su obra *El misterio del Goya robado* (www.literactiva.net). La obra puede descargarse o leerse directamente en el monitor; se adjunta una guía didáctica y se puede participar en un concurso en el que los ganadores pueden obtener un ordenador, un “walkman” y la posibilidad de que se publique la obra. El autor propone una serie de itinerarios que el lector ha de cubrir. Se propone como una forma diferente de leer, no secuencial, una forma de escribir y una nueva forma de participar. Va dirigido a alumnos entre 10 y 16 años:

“Atrévete a formar parte de una novela interactiva.

Estás a punto de descubrir una nueva forma de entender la literatura. Porque aquí, además de leer, deberás elegir tu propio argumento, seguir tus

propias pistas y, si de verdad tienes madera de escritor/a, buscar un final para la novela.” (Portada de Literactiva).

El segundo caso, aunque anterior cronológicamente, es el de Pedro Calsals en Anayamultimedia (<http://www.anayamultimedia.es/ciberchavales>). El objetivo es acercar a los alumnos a Internet. En sus páginas, el lector navega por Internet siguiendo a los protagonistas de diferentes razas por todo el mundo. Se han publicado cinco libros: *Enigma en Internet*, *Un orangután en Collserola*, *La secta del fin del mundo*, *¡Hilka secuestrada!* y *Perdido en el Ciberespacio*. Los cinco están publicados íntegramente y algunas palabras remiten a páginas de Internet en las que se halla información sobre ellas.

Creacuentos (<http://www.dic.uchile.cl/~cuentos/frame/indice.f.html>). Esta página es un ejemplo propuesto desde la universidad de cómo crear cuentos a partir de una estructura básica, cuentos que pasan a formar parte de una base de datos.

1.10. Instituciones

Se citan algunas direcciones de asociaciones españolas relacionadas con la Literatura Infantil:

- **Amigos del Libro Infantil y Juvenil**

<http://www.amigosdelibro.com>

- **Asociación Española de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil**

<http://www.uvigo.es/anilij>

- **Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la literatura**
(<http://www.sedll.org>)

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE ROMERO, Joaquín M^a. “*El futuro del libro*”. *Espéculo*, 5. 1997a. (<http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero5/futlibro.htm>).

AGUIRRE ROMERO, Joaquín M^a. “*La incidencia de las Redes de comunicación en el Sistema literario*”. *Espéculo*, 7. 1997b. (<http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero7/sistemat.htm>).

AGUIRRE ROMERO, Joaquín M^a. “*Literatura en Internet*”. *Espéculo*, 6. Abril, 1998. (http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero6/www_lite.htm)

AGUIRRE ROMERO, Joaquín M^a. “*Cultura y redes de comunicación: las revistas electrónicas*”. *Espéculo*, 11. Marzo, 1998. (http://www.ucm.es/info/especulo/numero11/rev_elec.html)

CABERO, Julio (Ed.) *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Síntesis. Madrid, 2000.

GARCÍA RIVERA, Gloria. “*Lecturas infantiles/juveniles y las nuevas tecnologías*”. En CERRILLO, Pedro C. y GARCÍA PADRINO, Jaime (Coords) *Literatura infantil y su didáctica*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1999. Págs. 71-87.

PAJARESTOSCA, Susana. “*Las posibilidades de la narrativa hipertextual*”. *Espéculo*, 6. 1997. (http://www.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajare.htm).

RÍOS ARIZA, José Manuel y CEBRIÁN DE LA SERNA, Manuel. “*Tecnologías educativas y nuevas tecnologías aplicadas a la educación*”. En RÍOS ARIZA, José Manuel y CEBRIÁN DE LA SERNA, Manuel. *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación*. Aljibe. Málaga, 2000. Págs. 15-21.

SALINAS IBÁÑEZ, Jesús. “*El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación*”. En CABERO, Julio (Ed.) *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Síntesis. Madrid, 2000. Págs. 199-228.

SIERRA I FABRA, Jordi. *El misterio del Goya robado*. 1999. (www.literactiva.net)

TERRÓN GONZÁLEZ, Jesús. “*Las nuevas tecnologías como forma de expresión y comunicación*”. En *Puertas a la Lectura*, 5. 1998. Universidad de Extremadura. Págs. 79-85.

LA ILUSTRACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS DEDICADOS A LA INFANCIA

Ulises Wensell
Ilustrador

INTRODUCCIÓN

El álbum

Pero... ¿cómo se ilustra un álbum?

Conclusiones

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

En el marco de un libro en el que se debate cómo propiciar el mejor acceso de los alumnos de Educación Infantil y Primaria a las diversas manifestaciones de la literatura infantil, no puede olvidarse que lo primero que atrae la atención y el interés de los pequeños son las imágenes que contienen los libros pensados para ellos. Aprovechar el interés fascinado de los niños ante la contemplación de las imágenes puede ser de gran utilidad al profesorado a la hora de animarles a hacer el esfuerzo de descifrar las líneas de texto, de despertar su interés lector, de ayudarles a descubrir que aquellas imágenes que observan y con las que disfrutan están en íntima y estrecha relación con lo que en el texto se cuenta o se describe. A la hora, en fin, de estimular y desarrollar, a través de la comunicación visual, que les es inmediatamente accesible, su capacidad de interesarse por la comunicación literaria.

Pero antes de hablar de la ilustración de los textos literarios dedicados a la infancia, me gustaría dejar asentada la importancia que tiene la imagen en los libros para niños de las primeras edades, ya desde el periodo prelingüístico.

Apreciar esa importancia permitirá entender que las imágenes tienen un valor comunicativo muy especial, no inferior en rango a la comunicación literaria, y entender también el importante papel que desempeñan en los libros destinados a niños no lectores, prelectores o ya lectores.

A través de la imagen se transmiten significados, contenidos, mensajes. Lo que se ha dado en llamar “lectura no lineal de imágenes” es, de algún modo, lectura. Probablemente, la primera lectura que pueden hacer los niños.

Se ha dicho que el de la lectura es un proceso que puede comenzar ya en los primeros meses de vida, cuando se ofrecen a los bebés esos libritos-objeto de tela, de plástico o de cartón, que los inician en la magia de pasar las páginas para descubrir sorpresas y cuyas imágenes, generalmente exentas, destacadas sobre el fondo, logran que su mirada se detenga, se fije y observe con cierta atención lo que aparece representado.

Afirman los psicólogos que desde el tercer mes, los pequeños pueden “leer” contenidos en esas imágenes, que activan su imaginación, y el hecho es que, sean estas siluetas esquemáticas y estilizadas (con un contorno lineal más o menos grueso y colores más o menos vivos) o sean representaciones realistas y casi fotográficas, una sonrisa o un gesto de desdén suele mostrar la aceptación o el rechazo de los niños de pocos meses ante determinado objeto o animal dibujado aun antes de saber lo que representa o cuál es su nombre.

La imagen ha logrado comunicarles algo, ha conseguido provocar una respuesta emocional. Les ha convertido en receptores de una comunicación sígnica no verbal, transmitida por vía visual.

Esas primeras comunicaciones visuales, que contribuyen a desarrollar su imaginación y su inteligencia emocional, resultan de indudable utilidad para que, con la ayuda de los adultos, y a partir de los cuatro meses, cuando ya tienen memoria para reproducir sonidos, aprendan a vocalizar los nombres de cuanto ven representado y consigan asociar al signo visual el significado correspondiente en el lenguaje verbal. Así, los primeros libros con imágenes que los niños pueden señalar con su dedo facilitan el aprendizaje de las palabras que expresan significados que luego verán representados de otra forma, sin línea ni color, mediante los signos tipográficos.

Si en ese sentido cabe considerar que la imagen de los primeros libros sin texto es la puerta que abre el camino al lenguaje verbal y escrito, la que contemplan como ilustración en los libros con un texto literario, con un sentido que puede descubrirse, interpretarse y describirse, es la puerta que abre para ellos el camino a la lectura.

En los pequeños “libros-objeto” destinados a la primera edad —que a veces incluyen gran variedad de elementos para estimular sensaciones auditivas o táctiles, muñecos de peluche o de plástico y toda clase de artilugios y “gadgets”—, las imágenes pueden tener sólo la misión de atraer la atención de los pequeños y de

convertir el objeto-libro en algo que resulte atractivo para mirar y manipular, invitándoles a descubrir significados de modo placentero, como en el juego o cualquier otra actividad estimulante. Pero en los libros destinados a niños de edad comprendida entre los dos a los cuatro años, las imágenes adquieren cierto sentido narrativo. Suelen ser conjuntos de signos visuales relacionados entre sí que componen escenas e ilustran las acciones o situaciones descritas en un breve texto. Los niños y niñas, que ya poseen cierto repertorio de palabras y construyen los primeros conceptos con cierta significación simbólica, pueden comenzar a explicar las acciones representadas en las ilustraciones y enseguida son capaces de contar historias basadas en ellas, desarrollando su capacidad imaginativa y creativa.

En la etapa prelectora, se dice que leerles narraciones ilustradas es de importancia fundamental para conseguir despertar su interés por la lectura a través de su interés por las imágenes. Ellas favorecen que la posibilidad de descubrir lo que el texto dice les resulte atrayente y sugestiva. Pero parece de especial importancia que esas imágenes les produzcan una experiencia íntimamente gratificante, ayudándoles a identificarse con los personajes y a comprender lo que el texto cuenta, porque según los psicólogos y pedagogos, sin esa comprensión e identificación y sin esa experiencia placentera, no existe motivación a la lectura.

Tal experiencia gratificante está probablemente relacionada con el sentido de lo bello —¿y por qué no con el sentido del humor?—, que aparece desde los primeros meses y que, sorprendentemente, no parece haber interesado mucho a los psicólogos, pero sin duda contribuye ya desde el periodo prelingüístico a enriquecer su capital afectivo, sus sensaciones y emociones, favoreciendo su capacidad de establecer vínculos con lo exterior y su apertura a la concepción del mundo. Con este capital puede llegar el niño al universo de la palabra sin que exista una ruptura entre el mundo preverbal y el mundo del discurso verbal o escrito.

Esta introducción no tiene más objeto que hacer ver que las imágenes no sólo sirven para propiciar que el encuentro de los pequeños con el libro sea estimulante y placentero, sino que son, en sí, un mensaje visual que comunica algo especial a sus receptores. No son sólo un instrumento de carácter utilitario, sino que tienen el potencial trascendental de ampliar la experiencia cognitiva, de propiciar el acercamiento a lo simbólico, al significado afectivo, al humor, a la comprensión de la información y al deleite estético, a la configuración, en fin, de un mundo poético, emocional e imaginativo.

EL ÁLBUM

Esa comunicación de características especiales se produce tanto en los pequeños libros con imágenes exentas de contexto como en los que contienen conjuntos de imágenes significantes dentro de un contexto y configuran escenas que ilustran una situación o una acción, como las que aparecen en los libros de mayor formato.

Hay que decir que esos *libros de gran formato* son con frecuencia preferidos por los niños de muy corta edad frente a los libros de imágenes de formato más pequeño y pueden servir ya en preescolar como estímulo a la lectura. Y que, al tener generalmente ilustraciones de mayor interés artístico que los de menor formato y menor precio, además de un posible estímulo para la lectura, proporcionan a los pequeños una experiencia de fruición próxima al goce estético, por lo que pueden tener un importante papel en la educación de su sensibilidad y en el desarrollo de su capacidad de disfrute de las obras de arte gráfico o pictórico, sirviendo a los fines de una primera educación artística.

Los libros ilustrados de gran formato se denominan álbumes. Y son los primeros libros de contenido literario narrativo que los niños pueden tener en sus manos.

Sus contenidos textuales pueden ser adaptaciones de cuentos clásicos, o relatos más o menos breves de autores actuales. A veces, los textos son tan breves como los que con alguna frecuencia aparecen en los libros para los más pequeños de menor formato, de modo que se distribuyen en las páginas ocupando sólo un par de líneas que dan pie a la labor creativa de los ilustradores e ilustradoras. No sé si pueden llamarse exactamente textos literarios, pero con frecuencia se deben a la inventiva de autores conocidos en el ámbito de la llamada literatura infantil. En cualquier caso, siempre están más próximos a lo literario que los que pueden leerse en los libritos para la primera edad, que se limitan a describir acciones cotidianas y situaciones más o menos familiares o a contar una muy corta aventura que las imágenes se encargan de representar.

En mi opinión, los álbumes son los libros ilustrados idóneos para propiciar el acceso de los alumnos de Educación Infantil y Primaria a las diversas manifestaciones de la literatura infantil. Precisamente porque sus imágenes ya son ilustraciones de lo que puede considerarse un mensaje literario y propician que a través del contenido visual, se interesen por descifrar lo que ese mensaje comunica.

Pero habría que hacer una oportuna distinción entre los *tipos de imágenes que ofrecen los libros a los pequeños no lectores, prelectores y primeros lectores*.

Creo que conviene distinguir lo que son:

Imágenes individuales: iconos o signos icónicos con un contenido semántico que, dispuestos en las páginas en los libros para los muy pequeños, representan objetos o animales para que identifiquen y nombren lo representado.

Ilustraciones resumen: conjuntos de imágenes con carácter más bien ornamental y que tienen un sentido de resumen visual de una lectura. Por ejemplo, las que ilustran los cancioneros, los libros de poesía o los libros de teatro para ni-

ños. (Incluso los encartes con ilustraciones que contiene los libros para ya lectores o las que ilustran ciertas revistas, síntesis visual de algún contenido textual y con marcado sentido ornamental, pueden considerarse dentro de este apartado).

Ilustraciones narrativas: conjuntos de imágenes relacionadas y que configuran escenas que pueden interpretarse y describirse, siendo, a la vez que una síntesis visual de lo que se lee en el texto de una página, parte de una narración visual que se secuencia a lo largo de las páginas hasta el desenlace final, y cuyo sentido como momentos de esa narración se descubre con el paso de las páginas.

Este tipo de ilustraciones son las que contienen los álbumes. Y a mi entender, son las que abren la puerta de acceso a la lectura.

Aunque las imágenes exentas que contienen los libros para los más pequeños supongan ya una comunicación visual que despierta una respuesta de tipo emocional y las ilustraciones compuestas de varias imágenes que ilustran los poemas y canciones, de manera más o menos simbólica, den alas a su imaginación y les inciten a preguntarse cuál es su significado, me parece que es en las ilustraciones de los álbumes, que interpretan como momentos de una narración, donde verdaderamente se encuentran motivados a leer para apropiarse del contenido mítico-narrativo, sumergiéndose en la historia que se les ofrece ilustrada. Porque, al oír la lectura que hacen los adultos, saben que hay cosas que el texto dice y no ven reflejado en las ilustraciones... y que hay cosas que ven y no se reflejan en la narración que escuchan.

Esa es la magia del álbum.

El álbum es un libro de especiales características. Es a la vez que un objeto estético, un vehículo de comunicación de contenidos textuales y visuales. En él se combinan dos códigos de lenguaje, el verbal escrito y el visual o icónico. Contiene un relato pensado para ser ilustrado e ilustraciones pensadas para permitir seguir ese relato en la secuencia de las páginas, enriqueciendo muchas veces el mensaje del autor literario al añadir significados inesperados.

Plantea a los ilustradores un doble reto:

✓ En primer lugar, narrar en imágenes lo que cuenta o relata un texto imaginado y escrito por otra persona, sin traicionarlo, respetando sus características y poniendo de relieve sus sugerencias.

✓ Y en segundo lugar, lograr establecer una comunicación personal con los niños mediante las imágenes que crean para que puedan identificarse con los personajes de la historia, aventura que el texto narra (identificación que al parecer, como ya se ha dicho, parece imprescindible para que se interesen en la lectura).

En un álbum, el texto no debe superar el 50 % en el total de las páginas, pero puede reducirse a unas líneas. Generalmente el texto es previo a la ilustración; es una editorial la que lo selecciona y encarga a determinado ilustrador o ilustradora la labor de “ponerlo en imágenes”, según los condicionamientos de formato de determinada colección.

Pero puede darse el caso de que sean un autor/a y un ilustrador/a quienes, por acuerdo mutuo, ofrezcan el texto e imágenes a las editoriales, bien proponiendo una maqueta con bocetos o bien llevando el texto con las ilustraciones definitivas. Incluso puede darse el caso que un ilustrador o ilustradora haga determinados dibujos basados en una idea más o menos narrativa y escriba el texto después de realizadas las ilustraciones, o prescindir por completo del texto escrito. (En ese caso, puesto que se considera que el álbum, por poco texto que tenga, es un libro para lectura visual y textual, las editoriales suelen pedir que se incluya).

Aunque estén preferentemente dedicados a un público concreto, los niños y niñas que sólo leen las imágenes mientras escuchan la narración textual en el período que se considera en Francia de lectura “sobre las rodillas” o en el que están ya iniciándose a la lectura, al contener imágenes o escenas ilustradas de notable originalidad y calidad estética, gráfica o pictórica, pueden contemplar un público de mayor edad interesado en las manifestaciones artísticas.

PERO... ¿CÓMO SE ILUSTRA UN ÁLBUM?

Yo sólo puedo hablar con cierta autoridad sobre mi personal modo de enfrentar la ilustración.

Parto siempre de un texto escrito por otra persona, que puede ser muy breve y tener las características de un guión para desarrollar en imágenes una sencilla historia o puede ser más largo y denso. Entiendo que otros ilustradores seguirán un procedimiento similar al mío, aunque algunos puedan ser los creadores del texto que ilustran o decidan obviarlo al poner en imágenes una historia que han imaginado. Siempre partirán de una idea narrativa para desarrollarla en imágenes.

Después de una *lectura interiorizada* del texto, que me provoca cierto tipo de respuesta personal como creador de imágenes, realizo los primeros bocetos (que muchas veces van a la papelera) buscando la que creo que corresponde a los personajes de la historia.

En ocasiones, me siento impelido a hacer *apuntes del natural*, como sucedió cuando tuve que ilustrar la aventura nocturna de un gatito que encontrándose solo, sin su mamá y en una casa que no conocía, superaba su miedo y se decidía a recorrer la casa, enfrentándose a peligros imaginarios y reales. Conservo los apuntes de un gato de menos de un mes que un amigo llevó a mi estudio. La

estilización posterior siguió siendo bastante “realista”. El gato era aquel gato. Podía haber sido un esquema estilizado de un gato, pero no me sugería eso la historia-aventura. En el texto original se entendía cómo, acudiendo a una estrategia de autoayuda que podía utilizar cualquier niño, conseguía superar su miedo paralizante. El gato se enfrentaba a muchas situaciones que atemorizan a los pequeños: a estar solo, separado de su mamá, a las sombras, a la oscuridad, a lo que le parece en la penumbra un enorme monstruo, a extraños bichos alados que parecen extraídos de una pesadilla, a la sensación de estar perdido en un lugar sin salida, a la posibilidad de caer desde una gran altura, y al peligro, bien real, que representa un perro que no conoce. Lo que importaba en el texto original era lanzar el mensaje de que establecer un diálogo interior reflexivo y positivo, le permitía poner las situaciones atemorizantes en su perspectiva real, tranquilizarse comprobando que lo que creía peligros reales no lo eran, o descubrir que cuando el peligro sí era real, podía contar con la ayuda de alguien más fuerte, más grande y más sabio, un gato gris que descubría como futuro amigo. Al final de su aventura nocturna, el gatito podía volver a dormir tranquilo y feliz, mientras su amigo le esperaba para correr nuevas aventuras. Pero el mensaje pareció demasiado didáctico a la editorial, hubo que suprimir muchas líneas, la estrategia de autoayuda pasó a ser algo así como “escupo, araña y muerdo” y no se conservó el diálogo positivo que mantenía el personaje consigo mismo, mensaje que intentaba transmitir la línea narrativa del texto a través de la aventura de un gato real como personaje de identificación. En el texto final, el gato podía haber sido un gato más esquematizado y estilizado, que podía haberse representado creyéndose una fiera. Una ocasión perdida para demostrar mi capacidad de ilustrar al estilo expresionista.

Yo había trabajado sobre la idea de partida y había realizado los bocetos sobre esa idea.

Después de la lectura interiorizada del texto y la búsqueda de la imagen correspondiente a los personajes, en bocetos a lápiz, paso a realizar algunos *bocetos a color*, no olvidando que el objetivo final es la ilustración de una página y que el conjunto de las páginas ha de tener cierta entonación común.

Después hago la *partición del texto*, la elección del fragmento a ilustrar en cada página, sin olvidar que el objetivo final del trabajo es ilustrar la historia narrada en el texto, de modo que el resumen visual de cada momento textual elegido pueda relacionarse con el anterior y el siguiente, para que la narración visual tenga sentido. Uno de los textos de aproximación a la historia del gato, en español —los autores de los textos también hacen bocetos o primeras versiones de lo que será la narración definitiva—, puede hacer ver cómo seleccioné, mediante líneas subrayadas, esos fragmentos a ilustrar.

Tras esa partición del texto, viene su *reparto en las páginas*, la elección de los pasajes ilustrables en cada una, para dar el mejor servicio posible al conjunto de la historia-aventura, teniendo en cuenta que la comunicación textual y visual son mensajes complementarios.

Luego viene la realización de *los bocetos de todas las páginas*. Los hago muy pequeños y busco encuadres que me permitan expresar emociones. La composición de las páginas es muy importante. Trato de mantener “raccord”, incluyendo los elementos que me parecen imprescindibles para que la historia narrada visualmente sea comprensible —como la ventana que no aparecía en el boceto de la primera página pero consideré necesario añadir porque sin ella no podría entenderse el desenlace feliz de la historia—. La elección de situar la gran imagen ilustrativa en página par o impar depende de la situación del pasaje que ilustra.

Al tiempo, estudio la *compaginación*. El conjunto de la doble página abierta. Si una sola ilustración no ocupa la doble página, la que está a la derecha y la que está a la izquierda deben componer. A veces no es necesario que ambas tengan ilustraciones, pero yo prefiero incluir en las de texto, acciones o situaciones que permitan seguir visualmente el desarrollo de la historia.

La primera doble página es el arranque del libro. La invitación a seguir mirando y leyendo (o a seguir mirando mientras se escucha la narración).

La elección del punto de vista y del color en estas dos páginas enfrentadas genera el ritmo que se observará en el libro.

Las páginas siguientes tendrán acciones distintas, las que la lectura del texto me sugiera. Generalmente, el fragmento del texto elegido para ilustrar sugiere una sola acción, pero suelo añadir las que considere necesarias para una lectura comprensiva.

Puesto que las páginas se enfrentan, hay que tener en cuenta lo que es una doble página “de encuentro” y una doble página “natural”. Ésa, situada en el centro de cada cuadernillo, permite mejor que las otras, en mi opinión, una ilustración pensada para ocupar la doble página, porque no tiene problemas de ajuste en la encuadernación.

Pero los ilustradores e ilustradoras podemos situar ilustraciones que ocupen dos páginas no sólo en la doble natural, sino en cualquiera de las de encuentro, si lo consideramos necesario en nuestra narrativa visual, aunque podamos encontrarnos con la sorpresa de que, por problemas de ajuste, la encuadernación, al hacer lomo, se ha comido parte de un icono, que continúa más abajo o más arriba.

Este es, en resumen, el proceso que voy siguiendo a lo largo de las páginas para ilustrar una historia hasta el desenlace final. Supongo que es similar al de otros profesionales. Como puede observarse, la labor de ilustrar un texto no es algo tan inmediato y sencillo como parece. No consiste en poner un dibujito aquí y otro allá. Exige la interiorización de la lectura, la caracterización más o menos estilizada de uno o varios personajes que han de reconocerse y verse en casi todas las páginas haciendo algo distinto hasta el desenlace de la narración.

Incluso para quienes optan por la inmediatez creativa y la rápida comunicación de contenidos esenciales, la cosa resulta bastante complicada. Y se complica más cuando ilustrar un libro exige una documentación previa. Cuando hay que ilustrar un relato de la Biblia, o un cuento que transcurre en una época definida y en un país determinado, procurando que los ambientes sean ésos que el texto induce a imaginar.

Respecto a la **documentación necesaria** para ilustrar un álbum, creo que en muchos no se necesita y en otros puede resultar imprescindible, pero corresponde decidir al ilustrador si precisa o no una documentación histórica o étnico-cultural sobre ambientación, vestuarios, ornamentación, etc. Y también si necesita o no documentación sobre el comportamiento de los animales que aparecen en el texto. Todo depende de cómo se plantee la ilustración del libro y de las características e intención del texto literario. Algunos pueden sugerir ambientaciones y situaciones que el ilustrador considere oportuno pasar por alto y no tener en cuenta. Por lo que a mí respecta, suelo hacer esto con las sugerencias de los textos que incitan a representar animales vestidos. Puedo poner un lazo a los animales que representan personajes femeninos en lo que se consideran historias de “vida cotidiana” con protagonistas no humanos, para distinguirlos de los masculinos, pero prefiero no vestirlos. En el libro titulado *¿Quién tiene tiempo para osito?* —uno de los tres que he conseguido ver editados en español, después de 19 años trabajando para editoriales extranjeras—, la autora del texto describía a los animales vestidos y sugería una cocina bien equipada. Yo cambié eso, aunque mantuve las herramientas, que en este caso eran imprescindibles para la construcción de una cabaña de troncos. En los documentales de “La 2” pueden observarse en los animales comportamientos muy semejantes a los humanos. Creo que, para lograr que los que protagonizan una historia transmitan emociones y sentimientos, no se necesita añadir vestuario.

Respecto al **ritmo visual** de la historia, yo intento montar los bocetos como un “story board” donde se vea la distribución de las ilustraciones a toda página, los espacios en blanco, las viñetas.

En cuanto a los cambios de color, me parece que son necesarios para evitar la monotonía, pero que es importante mantener una entonación general en determinada gama. Al pasar las páginas, pueden encontrarse variaciones sorprendentes, pero es como el cambio de secuencia en el cine. Cuestión de planificación. Se da cierto paralelismo entre el álbum, como relato visual de un texto, y el film cinematográfico, como relato visual de un guión.

¿Qué más puedo decir sobre la imagen y la ilustración de los textos literarios destinados a la infancia?

Que cada ilustrador o ilustradora tiene su propia visión de lo que es ilustrable en un texto, que todos intentan poner imagen a lo que el texto les sugiere, que cada cual lo hace del modo que le parece oportuno según su concepto de la

narrativa visual y su voluntad de ofrecer una representación más o menos realista, más o menos esquemática y estilizada y más o menos original, en el sentido de sorprendente y novedosa. Que unos optan por el estilo gráfico y otros por un estilo más pictórico. Que unos componen sus ilustraciones con muy pocos signos icónicos y grandes espacios vacíos y otros prefieren no dejar espacios vacíos y optan por encuadres con escenas llenas de contenidos visuales. Que unos intentan que su comunicación icónica sea el resumen visual de lo narrado en la página del texto y procuran que se siga exactamente la historia en la secuencia de las páginas, otros dependen menos del texto, gozando de considerable libertad creativa, y otros añaden en sus imágenes significados y contenidos que la lectura del texto no sugiere ofreciendo una lectura visual complementaria o paralela. Y que todos ponen mucho de sí mismos en las imágenes que crean.

Como muestra de la gran variedad de estilos, de la relación más o menos estrecha que se mantiene entre texto e imagen, y del tipo de comunicación que se busca con los lectores, puede bastar el repaso de dobles páginas de álbumes muy conocidos de ilustradoras e ilustradores españoles que Denise Escarpit, directora de la revista francesa *Nous voulons lire*, considera “grafistas”, representantes del estilo “naïf”, de la “ilustración narrativa” o de la de “expresión surrealista”, que trata de reflejar vivencias oníricas. Pertenecen a lo que se ha dado en llamar generación de los 70 y generación de los 80. Por limitaciones de espacio no incluyo los muchos incorporados al mundo del álbum en esta última década, algunos muy brillantes.

CONCLUSIONES

Como colofón a mi exposición y al repaso de imágenes de algunos álbumes ilustrados cabe decir que imágenes e ilustraciones permiten a los pequeños:

- 1) Reconocer los objetos, personajes y animales representados mediante los signos visuales.
- 2) Reconocer e identificar las situaciones, sensaciones y emociones representadas mediante los signos o conjuntos de signos, involucrándose emocionalmente en lo narrado mediante los recursos del lenguaje visual que es la expresión plástica, que, aun resultando más fácil disfrutar que analizar, provoca una lectura detenida en busca de relaciones y sentido.
- 3) Nutrir su archivo de imágenes mentales y, dado que a partir de las imágenes que observan y evocan pueden imaginar otras, potenciar su imaginación creadora. A la teoría de que ofrecerles imágenes realizadas por otros empobrece su imaginación, parece oponerse la de que, al

contrario, la potencia. Como sucede cuando se les ofrece un texto de cierta densidad imaginado por otros, una película o una obra teatral; todos ellos mensajes muy complejos que también resulta más fácil disfrutar que analizar, porque para ello hay que conocer los códigos y convenciones del lenguaje que se ha utilizado.

- 4) Desarrollar, además de procesos cognitivos, simbólicos, afectivos e imaginativos, procesos argumentativos y de socialización, al posibilitar que expliquen a los adultos o a otros niños lo que han aprehendido y descubierto por vía visual en la etapa prelectora o narrar lo que texto e imágenes comunican en la etapa en que ya comienzan a leer.
- 5) Fijar su atención en detalles, formas y colores, apreciando las distintas formas de ver e interpretar visualmente una narración textual que los ilustradores e ilustradoras ofrecen en sus imágenes, con variados estilos y códigos de lenguaje visual, sin pretender proponerlas ni imponerlas como modelos universales estereotipados.
- 6) Y finalmente, propiciar que la comparación de distintas interpretaciones visuales y modos de hacer les lleven a interesarse por las distintas formas de representación y expresión artística, favoreciendo que puedan apreciar y disfrutar, en el futuro, obras de arte de diferentes estilos y épocas.

Cabe concluir que, sin duda, la experiencia de lectura de imágenes es tan variada y personal como la lectura de contenidos textuales y permite, en fin, a los pequeños, tomar conciencia de sus emociones, establecer asociaciones, comprender, indagar, averiguar; desarrollar tanto su imaginación como su sensibilidad estética; entender la obra ilustrada como mensaje que admite interpretaciones propias y personales, impregnadas de ilusionada complicidad lectora, y establecer con los autores de textos e imágenes, la fructífera cooperación interpretativa de la que hablaba Umberto Eco en su obra *Lector in fabula*.

Por razones de índole exclusivamente editorial, el presente artículo no ha podido ir acompañado de las adecuadas citas a pie de página.

BIBLIOGRAFÍA

ARNHEIM, Rudolf. *Arte y percepción visual*. Alianza Editorial. Madrid, 1981.

COLOMER, Teresa. *El álbum y el texto*. En revista *Peonza*, núm. 39. 1996.

CYRULNIK, Boris. *Les vilains petits canards*. Odile Jacob. Paris, 2001.

DURÁN, Teresa. *Ver para saber*, ponencia presentada en el IV Simposio sobre Literatura Infantil y Lectura. Fundación Sánchez Ruipérez. Salamanca, 1998.

ECO, Umberto. *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Lumen. Barcelona, 1999.

– *Lector in fabula*. Lumen. Barcelona, 1999.

ESCARPIT, Denise. *La ilustración en libros infantiles y juveniles*. En revista *Peonza*, núm. 39. 1996.

GENNARI, Mario. *La educación estética*. Paidós Ibérica. Barcelona, 1997.

PÉREZ ALONSO-GETA, Petra María. *El niño de 0 a 6 años. Pautas de educación*. Acento Editorial. Madrid, 1997.

WENSELL, Ulises und Paloma. *Hab keine Angs, kleiner Moritz*. Ravensburger Buchverlag. Ravensburg, 1997.

WENSELL, Ulises y SCHEFFLER, Ursel. *¿Quién tiene tiempo para Osito?* Juventud. Barcelona, 2000.

EL NIÑO COMO RECEPTOR LITERARIO

Antonio Mendoza Fillola
Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

1. La lectura es el procedimiento de ampliación, desarrollo y consolidación de la competencia literaria.
2. La Literatura Infantil y Juvenil forma lectores competentes.
3. El inicio de la competencia literaria.
4. Un canon para una competencia literaria.
5. Sobre la formación literaria del aprendiz.
6. La formación del lector.
7. Del canon al lector implícito.
8. Las cualidades formativas del canon.
9. Sobre la competencia literaria.
10. Competencia lectora y competencia literaria.
11. Las obras de la LIJ forman parte de un canon impreciso.
12. Qué es un canon formativo.
13. La formación de la competencia literaria: un objetivo de la recepción literaria.
14. El intertexto lector.
15. Los saberes de la competencia literaria.
16. Efectos de la competencia lecto-literaria.
17. Síntesis final

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

No todas las obras literarias, ni para adultos ni para los niños, suponen iguales posibilidades, condicionantes o dificultades para su lectura. Los destinatarios de cada obra —ya sea por la peculiaridad del estilo, por la temática, por la intencionalidad o por las referencias literarias, enciclopédicas y culturales a la que la obra remite— han de activar unos conocimientos previos diferenciados según las exigencias del texto que se les presenta para su recepción. La competencia literaria integra esa diversidad de conocimientos, que intervienen, ante la apelación de los estímulos textuales, en un complejo proceso cognitivo de construcción del significado. Es por ello que el grado de competencia literaria determina la calidad de la recepción.

En otro lugar me he referido a los distintos modos de recepción que corresponden a diferentes etapas de formación:

"Las diferentes etapas de la vida están acompañadas (marcadas, en parte) por el tipo de textos u obras y por el modo de realizar sus lecturas. Desde la lectura oral realizada para otros receptores, hasta la lectura explicativa del crítico, la lectura de textos ocasionales (publicidad, informaciones intrascendentes) y las lecturas de estudio (académica, canónica, técnica...) o las estético-recreativas. Esta trayectoria evolutiva además se ve reforzada por la existencia de relecturas, que suelen ser mayormente enriquecedoras cuando significan para la persona una constatación de su madurez receptora, reflexiva e intelectual; es decir, cuando refuerzan su integración (comprensión valorativa y crítica) en el entorno sociocultural del que participa.¹"

1. LA LECTURA ES EL PROCEDIMIENTO DE AMPLIACIÓN, DESARROLLO Y CONSOLIDACIÓN DE LA COMPETENCIA LITERARIA.

Formación literaria y formación lingüística van unidas y así se recoge en las orientaciones escolares que corresponden al área de Lengua y Literatura. La distinción entre estas dos modalidades de formación no es sólo cuestión de denominación, sino un evidente hecho de interconexión entre dos modalidades diferenciadas por el uso pragmático/estético que, desde la perspectiva de la enseñanza/aprendizaje, interrelacionan aspectos de producción/expresión y de recepción/comprensión. Ciertamente puede matizarse que las cuestiones básicas de la formación lingüística preceden (en sus aspectos generales) a la formación literaria. Sobre los aspectos de esta interdependencia en un marco de formación lectora y para la recepción versan las reflexiones de este trabajo. Esta orienta-

1. MENDOZA, A. *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-Receptor*. 1998b. Pág. 39.

ción didáctica se centra en torno a la recepción literaria personal como actividad condicionada por los conocimientos y referencias culturales del individuo y, paralelamente, considera el hecho literario como muestra y resultado de convenciones socio-culturales, así como efecto de las conexiones entre producciones artísticas, ocasionalmente conectadas.

Según han destacado P. Winograd y L. A. Smith, "*la lectura estética es lo que convierte a las personas en lectores motivados para toda la vida*"²; el interés de esta afirmación se debe a que los textos literarios permiten, en gran medida, el desarrollo de los saberes y de las estrategias que mejor capacitan a los lectores y les ofrecen una perpetua fuente de entretenimiento. El contraste entre buenos lectores y lectores con carencias es muy evidente en la tendencia a evitar las lecturas:

"Los buenos lectores 'emplean' la lectura para obtener información específica, para disfrutar o tal vez para escapar de aburrimiento. Por el contrario, muchos lectores pobres tratan de evitar la lectura (...). Los buenos lectores son capaces de combinar distintas estrategias para alcanzar los fines que se proponen. Los malos lectores, por el contrario, carecen del repertorio necesario de estrategias o no distinguen con claridad el tipo de estrategias más convenientes en cada situación"³.

Un lector con carencias teme la lectura, y su temor perpetúa sus limitaciones, pues la escasa o nula actividad receptora no permite la ampliación ni la consolidación de las habilidades.

La lectura es una habilidad de desarrollo, o sea, la actividad lectora es la base de la construcción de una competencia que integra las habilidades y las estrategias de recepción. Paralelamente, hay que contar con que el tipo de discurso y de género literario objeto de la lectura, a su vez, determina la orientación de los saberes que componen la competencia literaria.

Téngase en cuenta que los conocimientos metaliterarios referidos a las peculiaridades de los géneros y de los estilos, por ejemplo, sólo pueden ser contruidos por las conexiones y por los contrastes que el lector (o, en su caso, el crítico) llega a establecer en función de otras obras o de otros modelos de discurso literario de los que posea experiencia. Es evidente que, en el caso de la formación de un lector en edad escolar, se trata de fomentar al máximo esos conocimientos a partir de la experiencia lectora. Las obras idóneas para estos lectores son, sin duda, las obras de la LIJ (Literatura Infantil y Juvenil), teniendo en cuenta que en el mundo de la Literatura Infantil y Juvenil el discurso literario recurre a planteamientos idénticos a los que regulan la Literatura, cabe

2. WINOGRAD, P. y SMITH, L. A. *The Reading Teaching*, I.R.A. 1987. Pág. 306.

3. WINOGRAD y SMITH. Opus cit. 1987. Pág. 307.



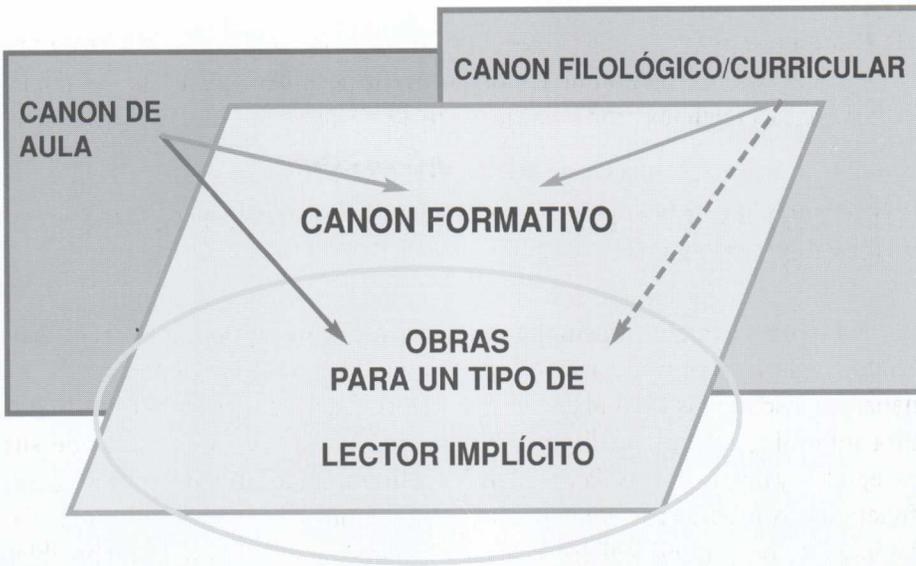
afirmar que los retos y/o las exigencias que cada obra plantea a un lector concreto le adiestran en el dominio lector, porque le permiten inferir diversos tipos de funciones y recursos propios de la expresión poética.

2. LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL FORMA LECTORES COMPETENTES

Las obras de la LIJ posibilitan el pronto acceso al sistema cultural de la literatura, a la vez que familiarizan a sus destinatarios, los niños, con convencionalismos discursivos y culturales de la categoría literaria. Las obras de la literatura infantil y juvenil facilitan la integración en el entorno cultural de sus receptores y destinatarios. Pero, además, la literatura infantil desempeña otras funciones formativas esenciales en la construcción de la competencia literaria. La integración cultural y el desarrollo de la competencia literaria son posibles porque estas obras son las mediadoras de los primeros encuentros del lector con el sistema semiótico de literatura.

Estas obras –que, por supuesto, tienen categoría estética en sí mismas– son las primeras manifestaciones (orales o escritas) estéticas y de creación a través del lenguaje desde las que el individuo accede a la cultura de su grupo. Por esta razón pueden considerarse como obras iniciáticas, de introducción en el espacio de la cultura literaria, de implicación en los valores estéticos y, en más amplio sentido, de los valores culturales de una sociedad o grupo. Las peculiaridades de cada obra de la LIJ inciden en la formación, orientación y ampliación de una peculiar competencia literaria, porque las modalidades discursivas de los textos, las peculiaridades de los distintos géneros, los recursos discursivos y expresivos, la temática y las vinculaciones culturales aportan referentes que forman a cada niño como lector.

El texto de las obras de la literatura infantil es el espacio del primer encuentro del lector con el sistema literario; por la misma razón, esas obras son también el primer peldaño para acceder a la formación de la competencia literaria. Al relacionar obras literarias y desarrollo de habilidades se hace patente la vinculación entre el desarrollo de la competencia literaria y un canon formativo –un canon en el que se integran las obras de la LIJ–; estas obras son las primeras manifestaciones estéticas y de creación a través del lenguaje (oral o escrito) desde las que el individuo accede a la cultura de su grupo y a través de las que inicia el desarrollo de sus habilidades de recepción y de valoración estética y literaria.



La vinculación de la noción de canon con la funcionalidad formativa de la LIJ pone en evidencia la posibilidad de contar con nuevos planteamientos curriculares acordes con una adecuada selección de las obras y de los textos destinados a la actividad formativa de los alumnos.

En esta exposición quisiera destacar dos ideas clave:

- a) la funcionalidad de la competencia lectora a partir de la actividad receptora, es decir, a través de la interacción con el texto y de la cooperación —que son funciones básicas en la construcción del significado y en la interpretación—;
- b) la importancia formativa de un canon inicial basado en obras de la LIJ, con el que se perfila de manera decisiva la formación de un lector competente.

3. EL INICIO DE LA COMPETENCIA LITERARIA.

Para el desarrollo de la competencia literaria en las primeras edades resulta clave la recepción (que, en principio, posiblemente sea oral) y la lectura de obras infantiles. Ciertamente, cuando las obras de la LIJ han sido seleccionadas para formar parte de un *corpus* de formación básica e inicial, constituyen un sugerente conjunto de producciones literarias que, además de estar muy vinculadas a los intereses de los aprendices, a su grado y nivel de formación lingüística y al ámbito cultural, ofrecen la posibilidad de formarlos como receptor literario. Valoradas desde una perspectiva educativa, las obras de la LIJ sirven para la formación del individuo como LECTOR.

A través de la lectura, el aprendiz se familiariza con diferentes usos, formas y convenciones expresivas y discursivas del texto literario; este conocimiento posibilita que la formación literaria progrese en paralelo al desarrollo de la competencia literaria. Para alcanzar todas estas capacidades es necesaria la acumulación de experiencias de las diversas, amplias y variadas actividades de recepción, porque la lectura es el procedimiento básico para acceder al conocimiento de saberes discursivos, estratégicos y metaliterarios.

Los textos –y sus autores– cuentan con la experiencia lectora previa de sus destinatarios; incluso la emplean como estímulo y recurso para su creación. Veamos un ejemplo:

"Ustedes posiblemente no sabrán quién soy, a menos que hayan leído un libro titulado Las aventuras de Tom Sawyer, pero no importa. Ese libro fue redactado por un señor llamado Mark Twain, quien esencialmente contó la verdad. Ciertas cosas fueron exageradas, pero en líneas generales dijo la verdad. Eso no tiene importancia. No he visto a nadie que no mintiera alguna que otra vez, excepto la tía Polly, o la viuda, o tal vez Mary. La tía Polly –es decir, la tía Polly de Tom– y Mary, y la viuda Douglas, todos ellos aparecen en ese libro que, en su mayor parte, es verídico, aunque con algunas exageraciones, como dije antes."

Así comienza el capítulo I de *Huckleberry Finn*, novela de Mark Twain (1885), y con esas referencias, parece obvio que el destinatario más competente para leer esta obra debiera contar con la experiencia de la lectura previa de *Las aventuras de Tom Sawyer* (1876). Los referentes narrativos remiten a un mundo de ficción en el que los personajes mencionados han actuado ya en otra *realidad literaria* –que se supone habría de conocer el lector–. La propuesta de lectura de esta novela parte de un supuesto proceso cognitivo en el que se debe activar la memoria y la experiencia lectora de otra obra que la precede y que sirve de marco o pórtico.

En otros casos, los requisitos competenciales pueden no ser (o parecer) tan complejos. El inicio de la narración en la versión de *Las tres cerditas*, recogida por J. M^a Guelbenzu en sus *Cuentos populares españoles II* (1997), permite que su receptor identifique el equivalente de *Los tres cerditos*.

"Una vez iban tres cerditas por un caminito adelante y le tenían mucho miedo al lobo. Entonces pararon en el camino y se dijeron:

— Hermanitas, ¿por qué no hacemos una chocita aquí y nos metemos las tres para resguardarnos del lobo?

— ¡Vamos allá! —dijeron las otras dos.

Hicieron una chocita con palos y hojas que encontraron por allí y, cuando estuvo terminada, se acomodó dentro la cerdita mayor a ver qué tal y les dijo a las otras:

— *Hala, venga, fuera de aquí, que en esta chocita no quepo más que yo...*”.

Ante este otro texto, cuya comprensión parece ser de mayor simplicidad por la evidencia que supone el reconocimiento del modelo, la competencia literaria también ha de contar con el previo conocimiento (o sea, la experiencia receptora) de alguna o de varias obras de la tradición popular en las que la acción se repite por tres veces, en la que se presenta la pugna entre hermanos, las cualidades de cada uno de ellos, la sucesión de una acción pautada por alternativas,... El fragmento transcrito recoge una versión de transmisión oral, en la que las variantes remiten a una trama conocida que, con matizaciones y modificaciones, reproduce el esquema que el archivo de la memoria y de la experiencia receptora vincula con la competencia literaria. Eso facilita su recepción. Y adviértase que lo mismo sucedería —aunque a la inversa— en el caso de que esta versión fuera la primera experiencia receptora de este cuento que el niño tuviera, respecto a una recepción posterior de cualquier variante.

Con estas apreciaciones se indica que la experiencia receptora y el reconocimiento de algunas de las características de las obras que previamente se han leído son determinantes incondicionales en el desarrollo de la competencia literaria y que la proyección de ésta permite la 'comprensión' de las más diversas modalidades de discursos en nuestra cotidiana vida de relación y comunicación literaria, es decir, que la actividad lectora es la base de la construcción de una competencia que integra las habilidades y las estrategias de recepción y que el tipo de discurso literario, a su vez, determina la orientación de los saberes que componen la competencia literaria.

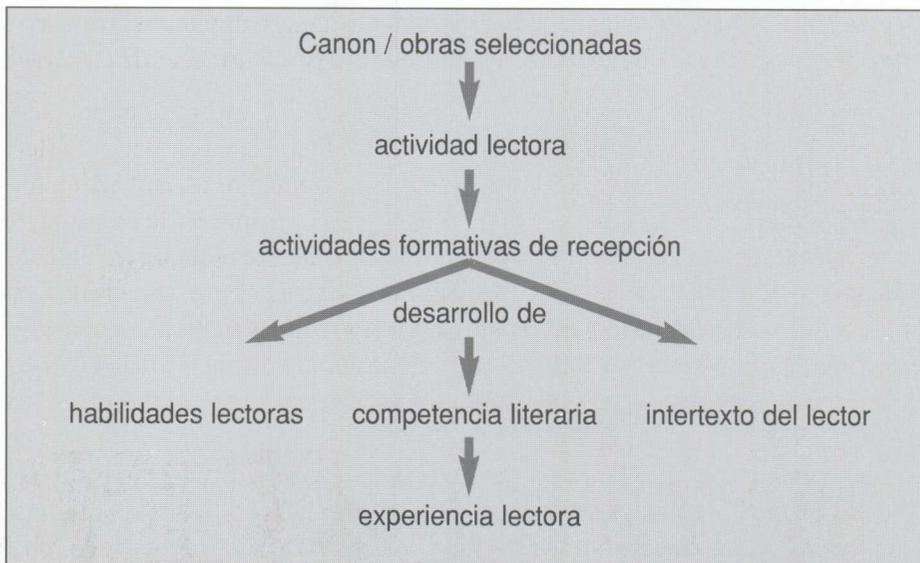
4. UN CANON PARA UNA COMPETENCIA LITERARIA.

Los saberes que integran la competencia literaria de un determinado receptor derivan, en gran parte, de la lectura y del conocimiento de un conjunto determinado de obras. O sea, la competencia lecto-literaria de un individuo es el resultado de sus experiencias lectoras. Ciertamente, entre el *canon* (es decir, el *corpus de obras o materiales literarios seleccionados*) y la competencia literaria (*saberes y habilidades que constituyen el objetivo de formación lecto-literaria*) median dos factores:

- a) la participación receptora del lector, que es el agente de la actualización del texto;
- b) la capacidad del lector para establecer relaciones y percepciones.

Entre el canon, la competencia y el lector se produce una vinculación de predeterminación; las actividades formativas dependen de las características de las obras concretas que se emplean en la actividad de la formación lectora. Esa

correlación pone de manifiesto que el tratamiento didáctico de la formación literaria necesariamente enlaza las peculiaridades discursivas de la obra con la propia actividad formativa de recepción. A partir de las obras se desarrolla la actividad lectora que pone en activo las habilidades receptoras que conducen al desarrollo de un cierto grado de competencia lectora y literaria. En la siguiente gradación se indica la progresión de niveles de intervención, desde las obras hasta el efecto de desarrollo de la competencia literaria y del intertexto del lector:



Entre estos componentes se genera el *feedback* que enriquece y amplía los conocimientos, las experiencias y la actividad receptiva. Efectivamente, las obras de la LIJ prevén las características de las competencias de sus destinatarios, porque –como sucede en toda obra literaria– cada obra prevé su tipo de lector implícito, o lo que es lo mismo, un lector que ejerce la actividad lectora siguiendo las pautas del texto. Con el ejercicio de esa misma actividad desarrolla sus habilidades, de modo que éstas forman, amplían y consolidan la competencia literaria y el intertexto lector. La experiencia lectora estimula el desarrollo de las destrezas que integran la competencia literaria junto con la ampliación de conocimientos del intertexto lector.

5. SOBRE LA FORMACIÓN LITERARIA DEL APRENDIZ

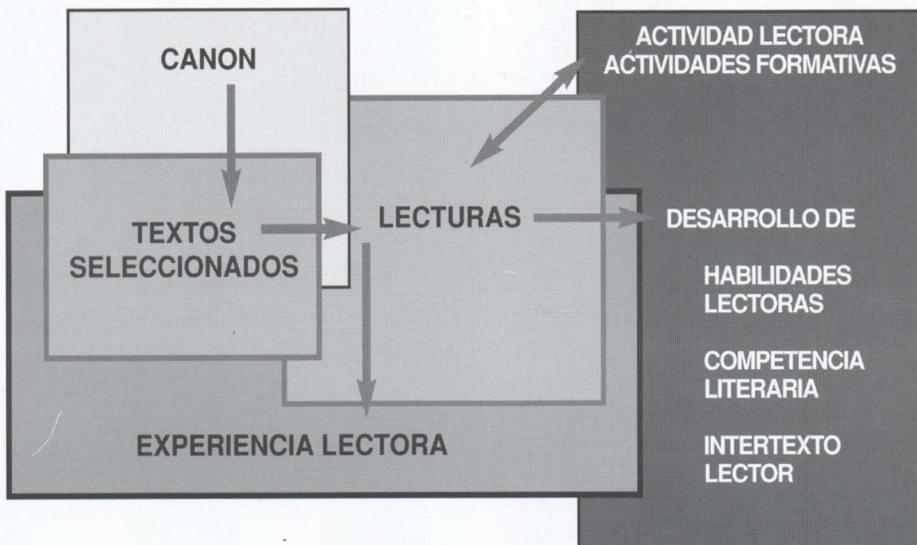
El tratamiento didáctico de la formación literaria necesariamente conecta la obra con la propia actividad formativa de recepción. En recientes estudios sobre cuestiones de didáctica de la literatura se ha insistido especialmente en los

aspectos del desarrollo de habilidades lectoras y, particularmente, en los aspectos relacionados con la formación y el desarrollo de la competencia literaria.

Las obras de la LIJ potencian el contacto interactivo del alumno-lector con múltiples textos que tienen la peculiaridad de desarrollar sus habilidades y sus capacidades de recepción, porque cada obra activa selectivamente los conocimientos y hace que el lector aplique las estrategias que el texto y el concreto objetivo de lectura requieran.

Posiblemente sea por razones de este tipo que se ha dicho que los textos *enseñan a leer*, ya que cada texto contiene (implícitas o explícitas) las claves para su recepción y las marcas que caracterizan sus peculiaridades discursivas⁴.

La competencia literaria se forma a través de las múltiples actividades que implica el proceso de lectura. La competencia literaria y la experiencia lectora se vinculan a través de los textos literarios seleccionados con intención formativa y educativa. A su vez, la competencia literaria y el intertexto del lector se vinculan a través de la experiencia lectora. En el siguiente esquema, a modo de síntesis se colocan los distintos espacios que dan sentido a la formación del lector: canon, textos seleccionados, lecturas y experiencia lectora en relación con la actividad lectora y formativa.



4. MENDOZA, A. 1998; MEEK, M. 1988; COLOMER, T. 1998.

6. LA FORMACIÓN DEL LECTOR

La formación de lectores competentes es el objetivo que comparten la formación y la educación literaria. Las limitaciones de las habilidades lectoras y de la competencia literaria de un lector concreto (por ejemplo, el de una etapa escolar) para identificar los componentes lingüísticos, las marcas discursivas, las peculiaridades de un género, de un estilo, o los recursos expresivos, narrativos, etc., o bien el contenido y los valores estéticos de un texto interfieren en la efectiva recepción del mismo.

La formación de la competencia literaria se consolida con la adquisición de los saberes que hace de un receptor el lector implícito de una obra literaria; en su consolidación interviene también la experiencia receptora y/o lectora y las inferencias propias en los procesos de aprendizaje. **El objetivo básico** de la formación de la competencia lecto-literaria es **formar lectores que estén preparados para acceder con autonomía** a los textos literarios, para gozar de ellos y para establecer valoraciones e interpretaciones de los mismos.

La competencia lectora y literaria desarrollada a partir de un canon formativo hará que el lector sea capaz de establecer el necesario 'pacto poético' para la recepción de obras literarias, porque:

- Sabe reconocer e inferir peculiaridades del discurso literario a través de las actividades cognitivas esenciales.
- Sigue las pautas de recepción o de lectura que le muestra el texto para inferir significados, para llegar a la comprensión y a la interpretación.
- Reconoce algunos convencionalismos estéticos y culturales en el ámbito literario, interpreta recursos estilísticos e infiere usos y valoraciones estético-literarias pertinentes a partir de la asimilación lectora de textos de creación.
- Atiende a la actividad interpretativa propia del receptor, que se apoya en la comprensión y se construye en el marco de una semiótica integral y en relación con la pragmática literaria.
- Y porque, especialmente, participa en la actividad constructiva de acumular experiencias de recepción como saberes operativos que pasen a integrarse en su competencia literaria.

7. DEL CANON AL LECTOR IMPLÍCITO

El concepto de lector implícito nos hace reflexionar sobre la necesaria valoración e identificación de los textos que resultan más próximos a los lectores en edad de formación para que alcancen los objetivos de formación lectora y

literaria. Ya que toda **obra literaria prevé un lector implícito**, es decir, un tipo de lector que posee los conocimientos básicos para *apropiarse* del texto, hay que contar con que ese lector implícito es el tipo de destinatario que está dotado y/o capacitado para construir el significado y para reconocer las peculiaridades de los usos lingüísticos y artísticos desde la perspectiva poética.

Por otra parte, la eficacia de la formación de la competencia literaria depende de las características de las mismas propuestas literarias que se le ofrecen al lector, o sea, del canon de LIJ que sirva de base en las actividades de formación lectora, en el aula o en otros espacios y momentos de lectura. Consiguientemente, no será difícil comprender que entre las producciones de la LIJ se localiza un amplio conjunto de obras que están muy próximas a las posibilidades de interacción receptora que puede desarrollar el niño, frente a otras obras que le resultan distantes o inalcanzables.

8. LAS CUALIDADES FORMATIVAS DEL CANON.

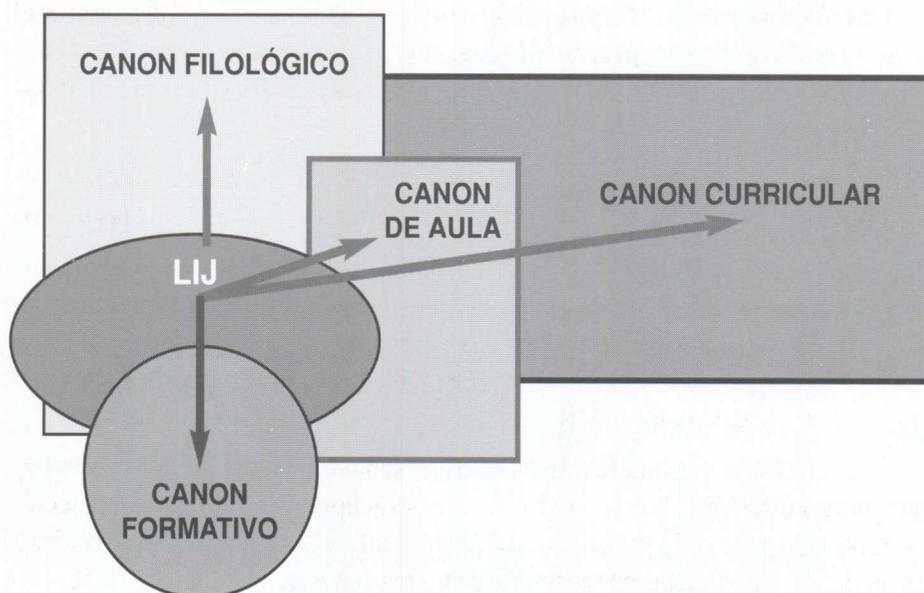
Un canon⁵ (ya sea filológico, escolar o de aula) siempre es una muestra representativa y simplificada del sistema literario. Todo canon resulta ser —aunque sea con carácter transitorio— un *referente de modelos y de obras clásicas*.

La presencia de un corpus de producciones literarias es insoslayable en la actividad de la formación literaria, porque un canon formativo aporta las bases para el (re)conocimiento de las peculiaridades del discurso y de los géneros literarios y en el establecimiento de conexiones con otras obras literarias (relaciones intertextuales).

El canon formativo, en su contextualización escolar, perfila la competencia literaria del receptor y la consolida a partir de las determinadas producciones literarias que le resulten motivadoras en lo lúdico y en lo estético y significativas en los aprendizajes formativos. Desde esta perspectiva, el canon de LIJ se convierte en una vía primaria, básica y esencial para la formación del lector. En este sentido, quisiera insistir en que la LIJ no es, en ningún momento, una vía secundaria de acceso a la “gran literatura”.

5. En los estudios literarios no ha pasado inadvertida la relación entre la funcionalidad del canon y el valor formativo de los criterios de recopilación con que se compone una muestra antológica o una selección canónica con fines *escolares*, cuya mayor o menor amplitud es reflejo de una propuesta de caracterización de una orientación o tendencia literaria. La funcionalidad del canon, desde su aparición ya en la cultura griega, se ha relacionado con la formación, es decir con la enseñanza y el aprendizaje: “*ese intento de fijar, detener y preservar, seleccionando, suele ir unido a una instrucción*” (POZUELO YVANCOS, J.M. 1996. Pág. 4). Citando el estudio de D. Fokkema, García Gual (1999. Pág. 5) afirma que “*un canon de literatura puede ser definido a grandes trazos como una selección de textos bien conocidos y prestigiosos*”.

Puede hablarse de distintos conjuntos de obras que, por sus valores representativos, se consideran modélicos para distintos aspectos. Así, un canon filológico trata de mostrar las obras y los rasgos representativos de una literatura, de un autor, de un estilo, de un movimiento. Por su parte, un canon curricular y un canon de aula son concreciones sucesivas de un canon oficial y académico (reducción de un canon filológico) que sirve para el estudio y conocimiento cultural y enciclopédico y, además, significativo. A modo de intersección en el espacio de estas muestras canónicas, la LIJ también puede aparecer entre el canon representativo de obras y de intereses literarios. Como puede apreciarse en el esquema siguiente, el canon formativo es un espacio de intersección que combina espacios seleccionados de los diferentes conjuntos de obras.



Cada tipo de canon cumple su cometido en la formación de un determinado tipo de lector. La formación del filólogo especialista y la formación del lector escolar está determinada por las características del canon en que se hayan basado las actividades de análisis, de estudio y, especialmente, de lectura. Los conocimientos que requiere la lectura de cada tipo de canon son distintos. Por su parte, el canon formativo pretende que los lectores accedan a la construcción de los saberes que permitirán la lectura de las obras de otros cánones. La participación receptora del lector media entre el canon – o sea, las obras seleccionadas – y la competencia literaria, de modo que los saberes y las habilidades que constituyen el objetivo de formación se estimulan y desarrollan en una sucesión gradual acorde con la complejidad de los textos que median en la experiencia receptora.

9. SOBRE LA COMPETENCIA LITERARIA.

La competencia literaria, aunque en parte está formada por “aprendizajes metaliterarios”, no es el resultado de una acumulación exclusiva de saberes y conocimientos *aprendidos*; la competencia literaria se construye esencialmente con las aportaciones de las inferencias resultantes de la experiencia lectora. Las obras, la competencia literaria, la lectura y la experiencia lectora se integran en una misma trayectoria que tiene por objeto la formación literaria.

Sin obras no hay lectura y sin lectura no hay posibilidad de desarrollar una competencia literaria funcional.

La selección canónica es esencial para la construcción, la ampliación y el desarrollo de la competencia literaria y, por extensión, de la educación estética y literaria a través de las efectivas actividades y recursos formativos.

La activación de los saberes de la competencia permite actualizar diversas obras; también posibilita el acceso al significado de las obras, a su interpretación, a su disfrute.

Los saberes que integran la competencia literaria dependen, en gran medida, de las experiencias lectoras previas y de las inferencias que, sobre el discurso literario, haya sido capaz de sistematizar y generalizar el lector.

En la gradación anterior se ha querido señalar que sin actividad lectora y receptora no será posible desarrollar un grado aceptable de competencia lectora, porque en ella tienen un valor importante las inferencias construidas a partir de las experiencias de recepción de textos concretos. La clave de la formación de la competencia literaria radica en la diversificada ejemplaridad de las muestras literarias que han integrado la experiencia y la actividad lectora.

10. COMPETENCIA LECTORA Y COMPETENCIA LITERARIA.

Se ha señalado que el desarrollo de la competencia literaria está condicionado por las obras objeto de lectura (y, en su caso, de estudio), por los objetivos de formación lectora, literaria y lingüística y todo ello está regulado por las actividades de lectura-recepción que conducen a la autonomía lectora. En el espacio de la competencia literaria se da cabida a los componentes de la competencia lectora; ésta abre el acceso a la interacción entre el texto y el lector, y también, hay que destacarlo, al goce estético. La competencia literaria y la competencia lectora mantienen un estrecho vínculo de interdependencia.

Hay que tener presente que el receptor literario inicia su aprendizaje formativo a partir de la descodificación. Ahora bien, en sus inicios, esa descodifi-

cación no sólo es del código escrito: primero se encuentra con experiencias receptoras en las que descodifica el código oral, a través del cual conoce las narraciones, los poemas... y ejerce inicialmente como receptor/oyente; después, ya familiarizado con algunos recursos del sistema literario, va completando el desarrollo de las distintas habilidades, estrategias y saberes que integran la competencia receptora a través de la lectura.

11. LAS OBRAS DE LA LIJ FORMAN PARTE DE UN CANON IMPRECISO.

Cada modalidad de texto –por ejemplo, una adivinanza, un cuento, un relato de aventuras– tiene sus particulares destinatarios, aunque potencialmente sus destinatarios sean infinitos. La modalidad discursivo-literaria de cada obra predetermina un receptor con unas características específicas. Las obras de la LIJ prevén su particular lector implícito, definido según los intereses lectores y el grado de desarrollo de las capacidades receptoras de niños y jóvenes.

Las producciones de la LIJ están presentes en el entorno del niño –y forman parte de un canon tradicional que la familia le transmite, o bien de un canon específico de aula⁶–. Estas obras siempre son base para muchas actividades educativas en los primeros niveles de aprendizaje; los padres, los educadores, los profesores recurren a las obras de la LIJ para estimular y desarrollar múltiples aspectos de formación lingüística y literaria.

Conviene insistir en la funcionalidad formativa de la LIJ, porque, a pesar de la importancia de estas producciones literarias y a pesar de su frecuente utilización, su presencia aún suele *disimularse* en el entorno escolar, cuando menos con relación a su explicitación en las facetas curriculares. El empleo de la LIJ suele hacerse a través de un canon impreciso, que se diluye sin dejar rastros de su empleo sistematizado. Es como si los educadores nos avergonzásemos de la utilización de la LIJ, porque sus obras que no están explícitamente contempladas en la programación oficial ni aparecen integradas en el canon definido en el curriculum o en las disposiciones oficiales.

La selección de obras y la determinación de un canon de formación literaria son facetas de un mismo aspecto del diseño del curriculum, como es la

6. Es preciso diferenciar entre lo que habría de ser un **canon escolar** (curricular o de formación) de lo que constituye un **canon filológico**, de análisis e investigación especializados. Entre el **canon escolar** y el **canon filológico** hay puntos de convergencia (la presencia compartida de determinadas obras); pero aunque entre ambos haya conexiones, ha de entenderse que la intencionalidad formativa básica y propia del nivel escolar es motivo suficiente para aceptar que el contenido de ambos cánones no ha de resultar ni sobrepuesto ni equivalente. En la concreción del canon de 'especialización' predomina cierta estructura historicista, porque con ese orden de secuenciación se intenta mostrar la sucesión evolutiva de las producciones literarias.

concreción de los modelos literarios que constituyen la base formativa de la educación literaria. El educador interviene en cada selección de obras para un determinado tipo de *corpus*, que perfila bajo criterios de formación, lúdicos y estéticos, y que busca la adecuación a las finalidades de formación.

El educador cuenta con el **canon literario (con un conjunto seleccionado de obras 'representativas') que ha sido determinado según criterios estéticos, teóricos y críticos**. Ese canon también se fija atendiendo a la proyección y resonancia que esas obras tengan o hayan tenido entre los receptores de distintas épocas.

La proyección educativa del canon le hace asumir connotaciones de tradicionalidad y convencionalismos de valoración de los 'clásicos'; pero, en cualquier caso, las obras que lo componen comparten rasgos comunes de género, de estilo, de temática, de intencionalidad, de ideología, de evocaciones culturales. La selección de obras de la LIJ que se integren en un canon es representativa de las peculiaridades del discurso, de los géneros literarios y de modelos y estructuras presentes en la tradición literaria.

La determinación de un conjunto de obras seleccionadas desde la perspectiva didáctica, se establece siguiendo un conjunto de referentes y de criterios formativos y estéticos (y también preceptivos), que hacen del *canon* formativo un instrumento válido para el adiestramiento lector, para el desarrollo de la competencia literaria y para la transmisión y permanencia de valores culturales. Cuando ya se dispone de **un** canon –conjunto de obras consideradas de especial valor y como modelos, referentes y exponentes de lo literario– se puede proceder a perfilar la formación del lector competente.

12. QUÉ ES UN CANON FORMATIVO.

Cuando propuse el término de *canon formativo*⁷, consideré que en el ámbito de la educación literaria y de la didáctica de la literatura era necesaria la referencia a un corpus de materiales que, por sus características y finalidades respondiera a las necesidades de formación básica de los lectores en edades escolares. Entiendo por *canon formativo* el corpus de obras literarias resultante de la combinación del canon escolar (que en parte puede coincidir con el canon mencionado en el currículum), con el *canon de aula* (que da soporte a muchas actividades de aprendizaje) y con el *canon de la LIJ* (lecturas habituales del escolar) que tuviera por objeto implicar al lector en los procesos de recepción tanto desde la perspectiva lúdica cuanto desde las actividades de formación literaria.

7. MENDOZA, A. *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector*. 1998b.

- El canon formativo es —como todo canon— un corpus dinámico, revisable, adaptable y actualizable y, en todos los casos, adecuado a los intereses y capacidades de sus destinatarios.
- El canon formativo puede y debe incluir obras clásicas (históricas y actuales) de la LIJ junto con otras que también sean exponentes de la diversidad del hecho literario⁸.
- La presencia de obras de LIJ en el canon formativo no ha de suponer tratamientos marginales ni secundarios⁹; se trata de que el tratamiento didáctico de la LIJ adquiera, en el contexto educativo, más claros matices de coherencia formativa para niños y adolescentes de los que actualmente presenta.
- Un canon formativo permite desarrollar una básica competencia literaria a partir de la observación, de la identificación y de los reconocimientos de rasgos y peculiaridades del discurso literario, así como de la asociación de unas obras con otras.

13. LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA LITERARIA: UN OBJETIVO DE LA RECEPCIÓN LITERARIA.

La competencia literaria se forma y desarrolla a través de las múltiples actividades de lectura (actos de comunicación literaria, es decir de interacción texto-lector, de las experiencias lectoras), a través de la actuación interactiva entre el texto y el lector. Mediante esta interacción, la competencia integra los conocimientos aportados por los textos. En este proceso formador, propio de las etapas escolares, las obras de la LIJ desempeñan funciones formativas esenciales, por lo que queda justificada su presencia e inclusión en el canon escolar.

8. Con acierto señala García Gual que “no todos los clásicos poseen igual grandeza ni paralelos atractivos o idénticos méritos, y no todos están situados a la misma distancia, en el tiempo y el idioma, de la sensibilidad del lector” (GARCÍA GUAL, C. 1999. Pág. 30); la indicación puede ser altamente valiosa, porque vincula la apreciación de ‘clásico’ a las posibilidades del lector, con lo que la relación de adecuación entre el texto y el lector se hace el criterio clave para desarrollar las actividades de formación literaria y receptora que se pretenden.

9. El canon actualmente es punto de revisiones tanto en su concepción, cuanto en la revisión y opcionalidad de contenidos que puede (debe) incluir. En los últimos años se ha planteado la reactualización del canon, tanto en el contexto social como en el filológico y en nuestro ámbito de la didáctica. Posiblemente, esta tendencia haya surgido en torno a la publicación de la obra de Harold Bloom, *El canon occidental (The Western Canon)*. Riverhead Books. Nueva York. 1994). Señala Pozuelo (1996. Pág. 3): “El libro de Harold Bloom venía a ser una reacción frente al nuevo orden impuesto por las que él llama escuelas del resentimiento, que son quienes han venido a dar fuerza epistemológica a tal desplazamiento del poder en el seno de las universidades.” Probablemente esta obra haya sido sólo el detonante para manifestar ciertas inquietudes y reservas que estaban ya latentes entre especialistas y docentes.

A través de la recepción se asumen modelos, se comprende la funcionalidad del discurso, se observan y valoran los recursos, las particularidades de una tipología textual, de un género..., se infieren nuevos conocimientos y se aplican estrategias, porque cada texto lleva implícitas o explícitas las claves para su recepción, porque el desarrollo de las destrezas de recepción (comprensión e interpretación) se apoya en la experiencia lectora de los textos, de la diversidad de textos.

A través de las actividades de recepción y de lectura es posible el desarrollo de la competencia literaria, así como la ampliación de cada uno de los componentes que la integran. Entre esos componentes, se destacan, a modo de bloques integrados, la competencia lectora y el intertexto del lector¹⁰. El desarrollo de la competencia literaria necesita de la lectura, porque:

- * La lectura es la actividad básica de acceso a la construcción (elaboración, acumulación y organización) de saberes operativos que regulan las actividades para la construcción del significado; la actividad lectora es también la base para la elaboración de saberes metadiscursivos y metaliterarios inferidos a partir de la recepción de obras concretas que funcionan como modelos o paradigmas del discurso literario y de los géneros.
- * Tanto la lectura intensiva, que se caracteriza por una profundización analítica de los componentes conceptuales y formales del texto (comentario, análisis, reflexión crítica sobre el texto), cuanto la lectura extensiva, que se vincula con el desarrollo del hábito lector, sirven con eficacia, aunque con procedimientos distintos, a la construcción de la competencia literaria, ya sea por aplicación de técnicas de análisis, ya sea por la consolidación de la experiencia lectora y la aplicación de sucesivas estrategias de recepción.
- * Las distintas habilidades referidas a la comprensión y a la expresión lingüística (con funciones comunicativas o estéticas) se desarrollan a través de la realización de actos de recepción y de producción, que en todos los casos se producen enmarcados pragmáticamente. La escritura y la lectura son destrezas que se desarrollan a través de procesos de adquisición y actuación, más que a través de 'aprendizajes conceptuales'.

10. El intertexto, que se ha definido como la *percepción por el lector de relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido* (RIFFATERRE, M. 1991). El intertexto del lector es un componente básico de la competencia literaria; este intertexto integra saberes discursivos, pragmáticos y metaliterarios y estrategias receptoras; actúa como mediador entre la competencia literaria y las estrategias de lectura e interviene en la integración y contextualización pragmática de los re-conocimientos, las evocaciones, las referencias y las asociaciones que un texto concreto es capaz de suscitar en el lector (MENDOZA, A. 1998a y 1998b).

- * *A leer se aprende leyendo*, o sea, poniendo en contacto al aprendiz con diversos textos que potencien sus habilidades y sus capacidades y que le exijan –según el tipo de texto– la activación de unos u otros conocimientos y la aplicación de unas u otras estrategias. Y paralelamente, se ha dicho que a *escribir se aprende escribiendo* textos con un concreto objeto pragmático, activando los saberes discursivos y las estrategias de composición y también poniendo en práctica los conocimientos inferidos de los diversos usos y valores expresivos del sistema de lengua.
- * Combinando los conceptos de competencia lectora e intertexto del lector se entiende la importancia que tiene la integración de los saberes, de las estrategias y de los recursos lingüístico-culturales que se activan a través de la recepción literaria. Mediante esa integración, el lector establece las asociaciones de carácter metaliterario e intertextual que le permiten la construcción del significado del texto y, además, la inferencia de (nuevos) conocimientos significativos que se integran en el marco de su personal competencia literaria.

Junto a la competencia literaria hay que mencionar el intertexto lector (MENDOZA, A. 2001). Este intertexto lector personal se apoya en los conocimientos lingüísticos, discursivos, literarios, etc. del receptor y, especialmente, en la experiencia y las inferencias de las lecturas previas.

14. EL INTERTEXTO LECTOR

El intertexto lector es un conjunto esencial de saberes, estrategias y de recursos lingüístico-culturales que se activan en la recepción literaria ante determinados estímulos textuales y que permiten establecer asociaciones de entre distintas obras.

El intertexto del lector participa en la construcción de la competencia literaria porque es el gestor de la activación y de la relación de los distintos saberes que implica un texto; habilita para la competencia lectora las relaciones y los reconocimientos entre lo concreto de una producción y lo genérico y compartido de una obra con otras¹¹.

El intertexto¹² actúa como mediador entre la competencia literaria y las estrategias de lectura: integra y contextualiza los reconocimientos, las evoca-

11. MENDOZA, A. 1998 y 2001.

12. El concepto de intertexto del lector se relaciona con la propuesta del 'texto del lector' presentada por W. Iser y por M. Otten, haciendo referencia a la capacidad y responsabilidad del lector para **actualizar** el texto literario, es decir para sacarlo de su virtualidad y darle vida.... (OTTEN, M. 1987. Págs. 346-347) considera el *texto del lector* como el factor que integra códigos culturales extensos (símbolos, figuras y relatos mitológicos, clichés literarios, alusiones literarias, topoi y otros lugares comunes a los que toda cultu-

ciones, las referencias y las asociaciones que un texto concreto es capaz de suscitar en el lector.

Ante el ideal de formación de las competencias literaria y lectora, se plantea una concreta problemática didáctica respecto a los objetivos y metodología que hayan de emplearse para desarrollar la formación de la competencia literaria. Quizá, en una primera aproximación, pudieran aparecernos dudas sobre si el objeto de la formación de la competencia literaria es el de aproximar la actividad del lector a la capacidad del receptor que ejerce las funciones del crítico, si se pretende formarles para que sean el modelo de lector implícito que corresponde a cada una de las producciones literarias, o si en el ámbito escolar sólo procede que los alumnos adquieran un nivel básico de competencia lectora.

15. LOS SABERES DE LA COMPETENCIA LITERARIA.

J. Culler (1978) consideró la competencia literaria como el *conjunto de convenciones para leer los textos literarios*. Cuando J. Culler se refirió a la competencia literaria como la suma de *saberes para leer literariamente*, afirmaba también que en la lectura literaria opera un especial proceso de codificación/descodificación de los elementos que regulan el sistema lingüístico según convencionalismos específicos¹³. Si se diferencian los saberes que integran la competencia literaria, puede hablarse de tres bloques:

- 1 Un primer bloque lo constituirían los saberes referidos a lo cultural-enciclopédico, compuesto por códigos culturales extensos (símbolos, figuras, arquetipos literarios, alusiones literarias, *topoi* y otros recursos y referentes comunes a la cultura).
- 2 Otro bloque, en el que se incluirían los saberes referidos a las modalidades del discurso (programas discursivos, géneros, peculiaridades textuales, usos y recursos literarios...).

ra recurre, siempre a través de la alusión), conocimiento de bases y de programas narrativos propios de los géneros literarios clásicos y de los subgéneros populares y las variantes actuales; variedad de estructuras textuales abstractas, que permitan reconocer y comprender, acaso intuitivamente, lo expuesto en los textos; y dominio de diversas lógicas dispuestas para leer diversidad de textos. El interés didáctico del intertexto del lector, proyectado desde un enfoque receptivo resulta de primer orden, porque en él se integran los diversos grados de asimilación textual y de las formas de percepción que cada lector establece en sus aproximaciones (personales, escolares, críticas) al discurso escrito. Vid. MENDOZA. "El proceso de recepción lectora". En *Conceptos clave de la didáctica de la lengua y la literatura*. SEDLL/ICE. UB / Horsori. Barcelona, 1998a.

13. Entre estos convencionalismos hay que mencionar: el condicionante sociocultural que permite reconocer en un texto de la *marca + literario*; la propia experiencia de mundo; el aprendizaje de los códigos literarios y de las relaciones de intertextualidad; y los particulares conocimientos metaliterarios (MENDOZA. 1988b. Pág. 21).

- 3 Y un tercer bloque para los saberes estratégicos (para la descodificación, la interacción y cooperación receptora) que permitan establecer la coherencia significativa.

Los elementos que componen los distintos bloques de la competencia literaria se activan en la cooperación entre *texto* y *lector/receptor* y en la apreciación de las correspondencias semánticas y semióticas (re)creadas entre cada texto.

En el proceso de recepción, se pone de manifiesto que el desconocimiento de otros ejemplos previos (hipotextos) y de antecedentes que pudieran ser objeto de referencia metatextual es la causa de que el lector (y su intertexto lector) carezca de datos que permitan establecer el tipo y el grado de correlación literaria en el seno de una tradición cultural. Esa carencia condiciona al lector en su actividad de recepción y en el establecimiento de su lectura, que, en tal circunstancia, muy probablemente resulte distinta de la prevista por el emisor (autor/texto), a pesar de las claves e indicios que el texto incluya.

La activación de los componentes de la competencia literaria permite observar, constatar y caracterizar la presencia de las posibles relaciones, alusiones, semejanzas, contrastes, influencias, etc. de que se compone un texto. La competencia literaria se desarrolla con la progresiva selección y acumulación de conocimientos aportados y relacionados por el sucesivo enriquecimiento del intertexto del lector, ya sea a través de su experiencia lectora, ya sea a través del aprendizaje de determinados conocimientos metaliterarios.

16. EFECTOS DE LA COMPETENCIA LECTO-LITERARIA.

En relación con las diversas consideraciones expuestas, el objetivo didáctico de potenciar la construcción de la competencia literaria, la competencia lectora y el intertexto responde a la necesidad de **capacitar al lector para que establezca las pertinentes relaciones entre el texto y la intención del texto y la del autor.**

La diferenciación entre descodificar, comprender e interpretar indica una progresión formativa y metodológica: entre el inicio del aprendizaje de la descodificación y el logro de la capacidad de interpretación necesariamente habrá mediado el desarrollo de la competencia lectora y de la competencia literaria.

- Aprender a descodificar es la actividad primaria de acceso a la lectura; su meta es el reconocimiento de unidades (gráficas, léxicas, sintácticas y semánticas) que componen un texto. El aprendizaje de la descodificación constituye la primera aproximación al nivel formal y al valor denotativo del uso escrito de la lengua.
- Aprender a interpretar es el objetivo formativo último del proceso de la educación literaria y de la formación de la competencia literaria. La

interpretación es un acto más complejo que la comprensión. Interpretar es atribuir una valoración personal a lo expuesto –formal, conceptual y semióticamente– en el texto literario; la literatura es un código semiótico de segundo grado que requiere de esta actividad de reconstrucción del significado.

- Leer es siempre una combinación de actividades que se da en un proceso orientado hacia la interpretación. Entre la identificación de los elementos lingüísticos y discursivos y la elaboración del significado se desarrolla la actividad lectora. Dicho con propiedad, leer supone saber traspasar la apariencia formal de una concreta textualización, para llegar a captar la intención del autor o del texto y ponerla en combinación con la personal opinión y valoración. Así, sólo a través de la interpretación –y no sólo de la comprensión– es posible llegar al significado de un texto.

Los efectos de la competencia lecto-literaria se observan durante la misma actividad receptora; la habilidad del lector se muestra en la activación de sus conocimientos, en el adecuado seguimiento de las indicaciones del texto concreto, en la observación de las características del texto que le apoyan y le orientan en la lectura y en su misma formación como lector.

17. SÍNTESIS FINAL

Para los lectores de las etapas y niveles escolares iniciales, las obras más adecuadas para la lectura suelen ser las propias de la literatura infantil y juvenil; en consecuencia, cabe suponer que el grado de su competencia literaria responde a las modalidades que plantee el discurso literario en estas producciones.

A partir de esta idea se indica que la competencia literaria comienza su desarrollo con la recepción de la literatura infantil y juvenil y que los saberes que progresivamente integran la competencia literaria dependen, en gran medida, de las experiencias lectoras previas y de las inferencias generalizables que, sobre el discurso literario, es capaz de sistematizar el lector.

El desarrollo de la formación receptora es un proceso espiral que siempre está en dependencia de las obras y de las aportaciones del lector, es un proceso abierto para ser ampliado con las nuevas y sucesivas lecturas.

Se trata, pues, de emplear un canon formativo, que puede y debe ser adaptado y actualizado¹⁴ según las necesidades de los lectores. Obviamente, en la de-

14. La redefinición de los sucesivos cánones ha sido una constante en la historia de la cultura, como medio para señalar la presencia de criterios de valoración y modelos a imitar. La mutabilidad de las pautas de elección de los textos responde a los cambios de criterios y de concepciones en la valoración literaria que marca la evolución histórica. Borges señala lo positivo de la modificación evolutiva del canon, porque permite actualizar y adaptar el corpus a las nuevas valoraciones.

limitación de un canon formativo intervienen la evolución de los estudios teóricos y críticos, la valoración de las obras, así como las orientaciones de los nuevos enfoques de los estudios literarios y de las teorías del aprendizaje, que en su conjunto perfilan los rasgos de una educación literaria.

En los apartados anteriores se ha insistido en la idea de que el conjunto de textos seleccionados e integrantes de un canon formativo es la base para la construcción de una competencia literaria adecuada a las peculiaridades cognitivas y a los intereses lúdicos y formativos de un determinado grupo de destinatarios.

Un lector competente es un lector dotado de específicos conocimientos, que emplea para identificar e *interpretar legítimamente* las referencias textuales, a través de la activa cooperación de su intertexto. Y, en términos de lector ideal, el lector competente coincide con el denominado lector implícito, que es el previsto por el autor como destinatario *ideal* de sus textos.

De modo genérico se ha definido a los lectores competentes como aquellos que son capaces de identificar la trama, de diferenciar la acción secundaria, de hacer un resumen del texto y de debatir sobre las posibles interpretaciones del texto, haciendo alusión con estas actividades cognitivas a los componentes de la competencia literaria que permiten ejercerlas.

Por su parte, S. Fish¹⁵ señala en el lector competente la amplia experiencia lectora, la interiorización de las propiedades del discurso literario y recursos y técnicas expresivas, su reconocimiento de las macroestructuras del género (fábula, enlace de episodios...).

Formativamente, las actividades didácticas para el desarrollo de la competencia lectora se vinculan a las obras seleccionadas y a las peculiaridades de los destinatarios –del texto y de los objetivos de formación–.

Así, si los textos literarios son el referente básico para proceder a la construcción de la competencia literaria, también hay que tener en cuenta que los saberes, habilidades y estrategias lectoras que posea el receptor son los referentes que intervienen para la actualización del texto.

El lector siempre resulta ser un miembro (individualizado) del receptor universal; es obvio que cada lector es una concreción (más o menos próxima) del lector implícito que ha previsto la obra (y su autor). Como se ha indicado, el receptor siempre está condicionado por sus propias peculiaridades y limitaciones del grado de desarrollo de su competencia literaria; consiguientemente, la formación del receptor literario aspira a dotarle de los saberes y habilidades necesarias.

Se ha insistido en la idea de que el lector es el *propio sistema de referencia del texto*, porque en la actividad de recepción interviene con las aportaciones

15. FISH, S. *Estética de la recepción*. Visor. Madrid, 1989. Pág. 124.

los condicionantes de su particular competencia, de modo que la actualización de un texto depende de sus personales aportaciones. Por ello, la especificidad formativa de un canon literario es la clave para la sistematización coherente del conjunto de saberes que constituyen la competencia literaria. O sea, el canon pauta el itinerario de acceso a la educación literaria, siempre que muestre lo específico del hecho literario y lo genérico de la faceta cultural de la literatura. Cuando el canon se establece con criterios didácticos, en él se recopilan los diversos tipos que pueden ser desarrollados en las secuencias didácticas de un determinado currículum, de acuerdo con los intereses y el nivel de formación de los alumnos.

El establecimiento de los distintos cánones formativos, definidos según intereses formativos, permite:

- a) estructurar los contenidos curriculares de modo significativo y pragmático;
- b) adecuar los nuevos objetivos de formación a los intereses del lector y a las necesidades de formación de los alumnos como lectores competentes; y
- c) reubicar los conocimientos historicistas, culturales en la línea enciclopédica o de inconcretas descripciones metaliterarias.

Como idea final y de síntesis quisiera insistir en que es precisamente la lectura de las obras que componen un canon determinado la actividad con la que se perfila el prototipo de lector implícito, capaz de identificar e *interpretar legítimamente* las referencias textuales, a través de una activa cooperación de sus competencias literaria y lectora y de su intertexto.

El lector infantil y juvenil tiene sus propias peculiaridades, de modo que los textos de la LIJ –a través de su autor– han previsto los saberes de base y las capacidades comprensivas y las estrategias que serían deseables en un lector implícito infantil o juvenil, para que éste establezca sus expectativas y desarrolle un coherente proceso de lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERRILLO, P. “*Qué leer y en qué momento*”. En CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1996.

CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1996.

CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1992.

COLOMER, T. *La formació del lector literari*. Barcanova. Barcelona, 1998.

COLOMER, T. *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis. Madrid, 1999.

CULLER, J. *Poética estructuralista*. Anagrama. Barcelona, 1978.

CULLER, J. “*In defence of overinterpretation*”. En COLLINI, S. (Ed.) *Interpretation and overinterpretation*. Cambridge University Press. New York, 1992. Págs. 109-124.

ECO, U. *Interpretation and overinterpretation*. Cambridge University Press. New York, 1992.

FISH, S. “*La literatura en el lector*”. En WARNING, R. (ed.) *Estética de la recepción*. Visor. Madrid, 1989. Págs. 111-132.

FOKKEMA, D. “*A European canon of Literature*”. *European Boletín*, I. 1993. Pág. 21.

GARCÍA GUAL, C. “*El viaje sobre el tiempo o la lectura de los clásicos*”. En *La educación que queremos*. Santillana. Madrid, 1999. Págs. 23-40.

GARCÍA PADRINO, P. “*Literatura infantil y educación*”. En CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (Eds.) *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1992. Págs. 13-27.

GARCÍA PADRINO, P. “*Del ‘Ramayana’ a ‘Trafalgar’: los clásicos al alcance de los niños*”. En CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (Eds.) *Literatura infantil y su didáctica*. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1999. Págs. 139-160.

ISER, W. *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Johns Hopkins University Press. Baltimore, 1976/1987. (Traducción: *El acto de leer*. Taurus. Madrid, 1987.

MAYORAL, J. A. (Ed.) *Estética de la recepción*. Arco Libros. Madrid, 1987.

MEEK, M. *How Texts Teach What Readers Learns*. Thimble Press. South Woodchester-Glos, 1988.

MENDOZA, A. "La competencia literaria: Una observación en el ámbito escolar". *Tavira*, 5. Universidad de Cádiz. Cádiz, 1988. Págs. 25-55.

MENDOZA, A. *Literatura comparada e intertextualidad*. La Muralla. Madrid, 1994.

MENDOZA, A. "El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la Literatura". En *SIGNA*, 5. 1996. Págs. 265-288.

MENDOZA, A. "El cuento y sus aportaciones al intertexto del lector". En *Contos e Lendas de Espanha e Portugal*. Évora y Universidad de Extremadura. Mérida, 1997. Págs. 129-140.

MENDOZA, A. "El proceso de recepción lectora". En MENDOZA, A. (Coord.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. SEDLL./ICE. Universitat de Barcelona/ Horsori. Barcelona, 1998a. Págs. 169-190.

MENDOZA, A. *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector*. Octaedro. Barcelona, 1998b.

MENDOZA, A. "Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de la competencia literaria". En CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (Coords.) *Literatura infantil y su didáctica*. Eds. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1999. Págs. 11-54.

MENDOZA, A. *El intertexto Lector*. Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha. Cuenca, 2001.

OTTEN, M. "Sémiologie de la lecture". En DELCROIX, M. y HALLYN, F. *Introduction aux études littéraires*. Duculot. Paris, 1987. Págs. 340-350.

POZUELO YVANCOS, J. M. *El canon en la teoría literaria contemporánea*. Episteme. Valencia, 1995.

POZUELO YVANCOS, J. M. "Canon: ¿Estética o Pedagogía?". En *Ínsula*, nº 600. Diciembre 1996. Págs. 3-4.

REYZÁBAL, V. *El aprendizaje significativo de la literatura*. La Muralla. Madrid, 1992.

RIFFATERRE, M. "Compulsory reader response: the intertextual drive". En WORTON, M. y STILL, J. *Intertextuality: Theories and practices*. Manchester University Press. New York, 1991. Págs. 56-78.

SENABRE, R. "Las condiciones del lector". En *Actas III Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas: Lingüística del texto y Pragmática*. Cáceres, 1993.

SMITH, F. *Psycholinguistics and Reading*. Holt. Londres, 1973.

TRIGO CUTIÑO, J.M. (Dir.) *El niño de hoy ante el cuento*. Guadalmena. Sevilla, 1997.

WINOGRAD, P. y SMITH, L. A. "Improving the climate for reading comprehension instruction". En *The Reading Teaching*, I.R.A. Diciembre, 1987. Págs. 304-310. (ver página 307).

MATERIALES COMPLEMENTARIOS

(Para talleres)

CUENTOS Y TÍTERES (Collage)¹

José A. López Parreño
Mestro y titiritero

Un verbo para jugar: los niños pronuncian el imperfecto “*cuando asumen una personalidad imaginaria, cuando entran en la fábula, precisamente en la antesala donde se hacen los últimos preparativos del juego*”. Aquel imperfecto, hijo legítimo del “*érase una vez*” que da principio a las fábulas, se convierte en un presente especial, en un tiempo inventado, en un verbo para jugar.

“*Cuando el niño dice “yo era”, en efecto, prepara el escenario, cambia de escena*” (Gianni Rodari).

“*En el retablo de ‘La Tía Norica’ se nomina ‘jugar’ a la manipulación del títere*” (Carlos Aladro).

El objetivo dista mucho de formar actores o titiriteros. Mas bien, como señala Rodari a propósito del uso creativo de la palabra: “*A... No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.*”

Cuando una madre, girando su mano de izquierda a derecha, canta a su niño (cinco lobitos tiene la loba, cinco lobitos detrás de la escoba,...) ya los dedos son diminutos **títeres** reunidos en la mano que es el teatro, como afirma Gabriel Celaya.

“*Éste fue a por leña (meñique)
éste le ayudó (anular)
éste se encontró un huevo (corazón)
éste le cascó (índice)
éste por ser el más chiquitín (pulgar)
todo, todo se lo comió.*”

“*Dedín (meñique)
dedón (anular)
dedo corazón (corazón)
dedo de la mano (índice)
el que mata las pulgas (pulgar)
por el verano.*”

1. Para un taller sobre “La Dramatización en el aula de Educación Infantil y Primaria”.

*“Títeres de: dedo,
 guante,
 varilla,
 hilos*

...esta última técnica supone el punto culminante en el proceso de alejamiento del muñeco con respecto al cuerpo, y como tal es el muñeco que tiende más a ser objeto de prospección y de investigación y menos de identificación” (Isabel Tejerina).

“A la marioneta le viene la inspiración y el movimiento desde arriba, con hilos, y es como si tuviera cerebro. Al muñeco guiñolesco le da vida el calor de una mano humana que se mueve dentro de su cuerpo y es como si tuviera corazón.” (Gabriel Greiner).

* * * * *

“La familia de los títeres es numerosa. De rancia tradición son los de ‘guante, manopla, sombras, varilla, marote, marioneta, bunraku’...” (Isabel Tejerina).

“... y saludemos hoy en “La Tarumba” a don Cristóbal el andaluz, primo del Bululú gallego y cuñado de la tía Norica, de Cádiz; hermano de Monsieur Guiñol, de París, y tío de don Arlequín, de Bérgamo, como a uno de los personajes donde sigue pura la vieja esencia del teatro” (García Lorca).

“Las técnicas de construcción son asimismo variadas: las hay sencillas como el recortado de siluetas y bastante complejas como los modelados con pasta de papel o con vendas de escayola. Aunque en general es más fácil realizar un títere de guante que uno de hilo, la realidad es que cada tipo tiene variantes simples y elaboradas. En suma, según la modalidad de que se trate, los materiales que se utilicen, la técnica de construcción del cuerpo, los detalles del vestido y de la caracterización, etc, existen diferentes grados de dificultad” (Isabel Tejerina).

* * * * *

En la escuela infantil:

El **espacio escénico** primordial será el propio aula, la alfombra y algún rincón con una sábana donde esconderse o algún “teatrino” simple.

Podrá comenzarse con el títere, jugar con él, y de este juego -más o menos libre o inducido- salen las historias. Luego una reflexión sobre ellas y quizá la reconstrucción de esas historias o incluso la plasmación escrita por parte del profesor para poder conservarlas y leerlas.

En primaria:

El niño juega con más reglas y ya puede comenzarse el proceso desde el cuento al títere y a la representación.

La función del títere se va centrando en contar cuentos. Aparece el cuento y éste podrá ser contado con los títeres. Y si nos faltan personajes..., pues los fabricamos.

Más adelante:

El niño ya tiene claro el proceso de identificación-distanciamiento del juego dramático. Es capaz de identificarse con cualquier personaje, creérselo y salir de él. Ya puede ensayar.

Los títeres ya tienen una misión clara: contar historias. Las historias pueden ser colectivas, sobre todo al principio. Habrá ya un reparto de personajes, una organización del trabajo, representación y un momento de crítica y evaluación (Angoloti).

*“Inventar historias con **juguets** es casi natural, es algo que se produce por sí solo cuando se juega con los niños: la historia no es otra cosa que una prolongación, un desarrollo, una explosión festiva del juguete. Lo saben todos los padres que encuentran tiempo para jugar con sus hijos a muñecas, a construcciones, a carreras de coches: una actividad que debería ser obligatoria (y posible, naturalmente).*

No se trata de jugar “en lugar del niño”, relegándolo al humillante papel de espectador. Se trata de ponerse a su servicio. Es él quien manda. Se juega “con él”, “para él”, para estimular su capacidad inventiva, para proporcionarle nuevos instrumentos que pueda usar cuando juegue solo, para enseñarle a jugar.

Nace así, durante el juego, un “teatro” en el que actúan el oso de trapo y la mini-grúa, las casitas y los cochecitos, entran en escena amigos y parientes, aparecen y desaparecen personajes fabulosos” (Rodari).

Trazad un huevo... y un garabato... pico, ojo y patas y os saldrá un pato.

Una de las muchas posibles definiciones del Teatro de Objetos sería la de “teatro de títeres sin títeres”. Pero tal vez resulte más exacto decir que se trata de una forma de narración dramatizada a través de la manipulación de objetos que se utilizan de forma paradójica, poética, irónica o misteriosa.

Con una jofaina, por ejemplo, una piedra colocada en su interior y una regadera llena de agua, se tienen los elementos básicos para ofrecer una breve versión paródica del Diluvio Universal.

Del mismo modo, un pequeño montón de chatarra puede sugerir un remoto cementerio de naves espaciales, o una cierta cantidad de brochas de afeitar un bosque de árboles enanos, o gigantes, todo depende de la escala que se desee manejar, puesto que en el pequeño Teatro de Objetos se pueden sugerir espacios y dimensiones enormes.

Objetos heterogéneos, colocados adecuadamente en la mesa-escenario pueden componer insólitas escenografías o convertirse en personajes fantásticos: piedras de extraña geometría, raíces retorcidas, carretes de hilo, velitas de pastel de cumpleaños, bolas de papel metalizado, collares de perlas, bombos de lotería llenos de extraños objetos. A menudo, los propios objetos manipulados generarán una historia, una escena sorprendente. Pero también puede procederse a la inversa: un precioso mantón de Manila sugerirá escenográficamente aquel campo florido que nos conviene para una determinada escena (Joan Manuel Gisbert).

“En este juego tanto el niño como el adulto encuentran el aburrimiento sólo si limitan el juguete a su papel técnico, rápidamente explorado, rápidamente agotado. Son necesarios los cambios de escena, las sorpresas, los saltos en el absurdo que favorecen los descubrimientos” (Rodari).

Los juguetes tradicionales se ofrecían como cuerpos subanimados, dispuestos y proclives para ganar vida. Los juguetes contemporáneos, por contraste, son “vivos” para sí, aniquilan la vida imaginaria en un simulacro de poseer exclusivamente toda la vida. La consecuencia es palpable en el abigarrado cuarto de los niños: cuando los juguetes del primer tipo claudican por el uso, son, en el peor de los casos, “trastos”, restos con memoria; pero cuando a los segundos se les rompe su interior, aun conservando reluciente la carcasa, son, de inmediato, cadáveres (Vicente Verdú).

PRÓLOGO COMO EPÍLOGO (García Lorca)

“Señoras y señores:

El poeta, que ha interpretado y recogido de labios populares esta farsa de guiñol tiene la evidencia de que el público culto de esta tarde sabrá recoger, con inteligencia y corazón limpio, el delicioso y duro lenguaje de los muñecos.

Todo el guiñol popular tiene este ritmo, esta fantasía y esta encantadora libertad que el poeta ha conservado en el diálogo.

El guiñol es la expresión de la fantasía del pueblo y da el clima de su gracia y de su inocencia...

... ¡Ay!, ¡Ay! Ya empieza a tocar el tambor. Podéis llorar y podéis reír, a mí no me importa nada de nada. Yo voy a comer ahora un poquito pan, un poquitirrito pan que me han dejado los pájaros, y luego a planchar los trajes de la compañía. Quiero deciros que yo sé cómo nacen las rosas y cómo se crían las estrellas del mar, pero

DIRECTOR

Haga usted el favor de callarse. El prólogo termina donde se dice: “Voy a planchar los trajes de la compañía”.

POETA

Sí, señor.

...

DIRECTOR

A empezar.

POETA

*Abre tu balcón, Rosita,
que comienza la función.
Te espera una muertecita
y un esposo dormilón.*

(Música)...

BIBLIOGRAFÍA

- ALADRO, Carlos. *La Tía Norica de Cádiz*. Nacional. Madrid.
- ANGOLOTI, Carlos. *Comics, Títeres y Teatro de Sombras*. De la Torre. Madrid.
- CELAYA, Gabriel. *La Voz de los Niños*.
- GARCÍA LORCA, Federico. *Teatro I*. Akal. Madrid.
- GISBERT, Joan M. *El Lazarillo Fantástico. Teatro*. Edebé. Barcelona.
- GREINER, Gabriel. “El teatro de los niños”. En *El Heraldo de Madrid*, 5 y 12. Noviembre de 1927.
- RODARI, Gianni. *Gramática de la Fantasía*. Reforma de la escuela. Barcelona.
- TEJERINA, Isabel. *Dramatización y teatro infantil*. Siglo XXI.
- VERDÚ, Vicente. *Sentimientos de la vida cotidiana*. Ediciones Libertarias. Madrid.

**EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE
FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte**

EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

El Instituto Superior de Formación del Profesorado tiene como objetivo impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, Universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado Español que ejercen sus funciones en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo, el I.S.F.P. pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de Centros y Departamentos, **dos colecciones**, divididas cada una en cuatro series.

Con estas colecciones, como acabamos de señalar, se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde el Instituto Superior de Formación del Profesorado, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*; en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*. En general, esta colección pretende dar a conocer todas aquellas actividades que desarrollamos durante el período estival.

Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a F.P.), y la cuarta a Infantil y Primaria.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica
con el color “bermellón Salamanca”

- | | |
|-----------------------|----------------|
| • Serie “Ciencias” | Color verde |
| • Serie “Humanidades” | Color azul |
| • Serie “Técnicas” | Color naranja |
| • Serie “Principios” | Color amarillo |

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos difundir tanto investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, como dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante el año académico.

La primera serie está dedicada fundamentalmente a investigación didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie se dirige al análisis de la situación educativa y estudios generales, siendo esta serie el lugar donde se darán a conocer nuestros Congresos EN_CLAVE DE CALID@D; la tercera serie, “Aula Permanente”, da a conocer los distintos cursos que realizamos durante el período docente, y la cuarta serie, como su nombre indica, se dedica a estudios, siempre desde la perspectiva de la educación, sobre nuestro Patrimonio.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica
con el color “amarillo oficial”

- | | |
|--|---------------|
| • Serie “Didáctica” | Color azul |
| Dentro de esta serie se publican los cinco anuarios europeos “Eulde”, revistas de alta investigación en Didáctica de las Matemáticas, de las Lenguas, de las Ciencias Experimentales, de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales y de las Expresiones (Plástica, Musical y Corporal) Se publican simultáneamente en castellano, francés, italiano, portugués e inglés. | |
| • Serie “Situación” | Color verde |
| • Serie “Aula Permanente” | Color rojo |
| • Serie “Patrimonio” | Color violeta |

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, que prestará un servicio a la intercomunicación, como hemos dicho también, entre los docentes que desarrollan sus tareas en las dis-

tintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado. Pero, también, se pretende con ellas establecer un vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre la problemática educativa.

Esta segunda función es singularmente importante, porque incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función, lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

Índices de calidad de las publicaciones:

Todos los proyectos de publicación, en cualquiera de las dos colecciones, estarán avalados por cinco informes razonados, emitidos cada uno por un Profesor Doctor de reconocido prestigio de diferente centro, docente o de investigación, español o del extranjero. Al menos tres de los cinco informantes han de ser Catedráticos de Universidad, y al menos tres de los cinco centros han de ser españoles.

Los programas de publicación son aprobados por una comisión compuesta por el Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado, la Directora de Programas y la Directora de Publicaciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado y los Directores (o persona en quien deleguen) del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y del INCE.

NORMAS DE EDICIÓN

DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO:

- Los artículos han de ser inéditos.
- Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquete (en un procesador de textos tipo Word).
- El autor/es debe dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo. En caso de trabajos colectivos, se referenciarán estos datos de todos los autores.
- Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo.
- El autor debe huir de textos corridos y utilizar con la frecuencia adecuada, epígrafes y subepígrafes que aparezcan distribuidos en el texto, al menos, en cada doble página.
- Cuando se reproduzcan textos de autores, se entrecomillarán y se pondrán en cursiva.
- Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.
- Se deben adjuntar fotografías, esquemas, trabajos de alumnos, que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- Se debe adjuntar en un listado numerado correlativamente, las notas que se van a poner a pie de página, según las referencias incluidas en el texto.
- Al final de cada artículo, adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- La bibliografía debe ser citada de la siguiente manera: apellidos/s (con mayúsculas), coma; nombre según aparezca en el libro (en letra corriente), punto; título del libro en cursiva, punto; editorial, punto; ciudad de edición, coma y fecha de publicación, punto. Así se realizarán también las citas a pie de página.

CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- **Dirección y coordinación (I.S.F.P.):**
Paseo del Prado 28, 6ª planta. 28014. Madrid. Teléfono: 91.506.57.17.
- **Suscripciones y distribución:**
Instituto de Técnicas Educativas. C/Alalpardo s/n. 28806. Alcalá de Henares.
Teléfono: 91.889.18.50.
- **Puntos de venta:**
 - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. C/Alcalá, 36. Madrid.
 - Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. C/Juan del Rosal, s/n. Madrid.

TÍTULOS EDITADOS

	COLECCIÓN	SERIE
<i>La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La experimentación en la enseñanza de las Ciencias</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Metodología en la enseñanza del Inglés</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Destrezas comunicativas en la Lengua Española</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Dificultades del aprendizaje de las Matemáticas</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La Geografía y la Historia, elementos del Medio</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La enseñanza de las Matemáticas a debate: referentes europeos</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>El lenguaje de las Matemáticas en sus aplicaciones</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La iconografía en la enseñanza de la Historia del Arte</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Grandes avances de la Ciencia y la Tecnología</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>EN_CLAVE DE CALIDAD:</i> <i>la Dirección Escolar</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación
<i>Felipe V y el Palacio Real de La Granja</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Patrimonio
<i>Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>La seducción de la lectura en edades tempranas</i>	AULAS DE VERANO	Principios

<i>Aplicaciones de la nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Lengua Castellana</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Lenguas para abrir camino</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La dimensión artística y social de la ciudad</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>La Lengua, vehículo cultural multidisciplinar</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Globalización, crisis ambiental y Educación</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>Los fundamentos teórico-didácticos de la Educación Física</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>Los lenguajes de la expresión</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La comunicación literaria en las primeras edades</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La Estadística y la Probabilidad en el Bachillerato</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>La Estadística y la Probabilidad en la Educación Secundaria Obligatoria</i> ...	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>Nuevas profesiones para el servicio a la sociedad</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas

Este volumen tiene su origen en el CURSO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA PRIMARIA: “La comunicación literaria en las primeras edades”, que se celebró en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander, en el verano de 2001.



La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica con el color «bermellón Salamanca»

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Serie «Ciencias» • Serie «Humanidades» • Serie «Técnicas» • Serie «Principios» | <ul style="list-style-type: none"> Color verde Color azul Color naranja Color amarillo |
|---|--|

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos tanto difundir investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, como dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado, durante el año académico.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica con el color «amarillo oficial»

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Serie «Didáctica» <p>Dentro de esta serie se publican los cinco anuarios europeos "Eulde", revistas de alta investigación en Didáctica de las Matemáticas, de las Lenguas, de las Ciencias Experimentales, de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales y de las Expresiones (Plástica, Musical y Corporal) Se publican simultáneamente en castellano, francés, italiano, portugués e inglés.</p> | Color azul |
| <ul style="list-style-type: none"> • Serie «Situación» • Serie «Aula Permanente» • Serie «Patrimonio» | <ul style="list-style-type: none"> Color verde Color rojo Color violeta |

Estas colecciones tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado.

