



INSTITUTO TECNOLÓGICO
SUPERIOR JAPÓN

GUÍA
METODOLÓGICA
DE
LITERATURA INFANTIL

COMPILADO POR:

MAGÍSTER ALEXANDRA CUENCA
PARVULARIA 2019

AMOR AL CONOCIMIENTO



1. IDENTIFICACIÓN DE

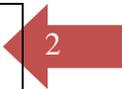


| | | | | |
|---|--------------------|------------------------------------|-----------------------|----------------------------|
| Nombre de la Asignatura: LITERATURA INFANTIL | | Componentes del Aprendizaje | | |
| Resultado del Aprendizaje: COMPETENCIAS Y OBJETIVOS Identifica y aplica las características del lenguaje literario y sus diferentes ramas, y cómo se ha adaptado a la infancia a lo largo del tiempo. Enumera las diferentes manifestaciones narrativas de la literatura infantil, diferenciando sus estructuras para crear situaciones de aprendizaje acordes a los diferentes ciclos de la educación parvularia. Maneja el lenguaje lírico, diferenciando las características propias de la lírica infantil de acuerdo a su estructura interna y funcionalidad. Identifica las características del juego sociodramático. Valora al Educador de Párvulos como un generador de metodologías e impulsor del trabajo literario en los diferentes ciclos de la educación parvularia. | | | | |
| Docente de Implementación: ALEXANDRA CUENCA F. | | | | Duración: 15 horas |
| Unidades | Competencia | Resultados de Aprendizaje | de Actividades | Tiempo de Ejecución |



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN
GUIA DE APRENDIZAJE

| | | | |
|---|--|--|---|
| Introducción a la Literatura y sus especificaciones a la infancia | Conoce la introducción a la Literatura y sus especificaciones a la infancia. | COGNITIVO: Conocer Literatura y sus especificaciones a la infancia. PROCEDIMENTAL Valora la importancia de la Literatura infantil para el desarrollo integral del niño. ACTITUDINAL: Aplicar adecuadamente los conocimientos | Lectura del tema: 16 Introducción a la literatura infantil |
| Lectura: Narrativa infantil: Cuento, mito, leyenda y fábula. | Diferencia narrativa infantil: Cuento, mito, leyenda y fábula | COGNITIVO: Explorar la literatura del campo de la educación inicial PROCEDIMENTAL: Desarrollar ejercicios a partir de la educación inicial ACTITUDINAL: Aplicar los conocimientos aprendidos al trabajo de la parvularia | Exposiciones orales sobre los temas de investigación individuales asignados a los señores maestrantes-Foro de discusión sobre el tema. 16 |





| | | | | |
|--|---|---|---|-----------|
| Lírica infantil: Poesía y juegos verbales. Teatro infantil y juego de roles, folclore y reencantamiento. Rol del educador y metodologías específicas para cada ciclo | Aplica Lírica infantil: Poesía y juegos verbales. Teatro infantil y juego de roles, folclore y reencantamiento. Define el Rol del educador y metodologías específicas para cada ciclo | COGNITIVO: Conocer diferencias entre poesía juego verbales teatro infantil y folclore literario PROCEDIMENTAL: Crea rincones de lectura ACTITUDINAL: Aplicar el desarrollo de lo aprendido a la educación inicial | Exposiciones orales de los temas individuales asignados a cada uno de los señores estudiantes Foro de discusión- | 16 |
|--|---|---|---|-----------|



2. CONOCIMIENTOS PREVIOS Y RELACIONADOS

| |
|---------------|
| Co-requisitos |
|---------------|

3. UNIDADES TEÓRICAS

• Desarrollo de las Unidades de Aprendizaje (contenidos)

A. Base Teórica

Unidad 1

Introducción a la Literatura y sus especificaciones a la infancia

LITERATURA INFANTIL

Introducción

El concepto de "literatura infantil" es hoy comúnmente entendido, aunque sea de modo intuitivo, y se identifica, a grandes rasgos, con "libros para niños". Sin embargo, en el ámbito científico, se trata de una noción que sigue suscitando debates en torno a su definición, su corpus, sus



relaciones con la que en principio podemos llamar "literatura adulta" e, incluso, sobre su legitimidad.

Desde principios del siglo xx, y conforme la presencia de estos "libros para niños" va siendo mayor en un proceso ligado a la evolución del concepto mismo de infancia y al aumento de conocimientos sobre el desarrollo infantil, hay autores que niegan la posibilidad artística de la escritura destinada a los niños basándose en dos argumentos principales. La primera objeción se refiere al lenguaje adaptado que forzosamente han de utilizar los escritores que escriben para un público infantil, hecho que devaluaría la cualidad estética propia del lenguaje literario en aras de la claridad. La segunda se relaciona con el discurso moralizador de los textos escritos para los niños, consecuencia de la conexión histórica entre escuela, infancia y literatura, que ha lastrado de abusivo didactismo el producto infantil y que ha contaminado de intereses no exclusivamente estéticos las obras que se presentan bajo este marbete (perfil). En general, quienes niegan la existencia de la literatura infantil suelen aducir, en apoyo de su postura, que no hay más literatura que la que no tiene calificativos que limiten el término, que sólo es válida la cualidad estética que ha de definir inherentemente cualquier práctica verbal para que ésta pueda ser considerada como literatura, al margen de la edad de los lectores—que nunca podría tomarse como criterio diferenciado, ya que escribir para un público determinado es negar el arte, lo cual les induce a eliminar el término "infantil" del sintagma "literatura infantil" y, por consiguiente, a dudar de la pertinencia de tal denominación.

Evidentemente, muchas de estas objeciones tienen su origen en la propia evolución histórica del género. La aparición del interés por el niño como lector, que se inicia a finales del siglo XIX, animó progresivamente la creación de unas obras específicas donde ha sido más frecuente el propósito de adoctrinarle como sujeto receptor, de mantenerle apartado en su propio mundo o, cuando menos, de transmitirle - los principios básicos de la cultura y la sociedad en que vive, quedando olvidada o desatendida la exigencia de favorecer una educación estética dentro de una visión integral de su proceso formativo.

Esto explica, en parte, que el concepto de "literatura infantil" sea tan difícil de definir porque en él se mezclan muchas veces ideas preconcebidas que obstaculizan un análisis riguroso. Así, incluso los estudiosos que admiten su existencia, la caracterizan asociándola a tópicos, como, por ejemplo, el que sostiene que está constituida por un conjunto de libros que tiene unos destinatarios particulares, los niños, y que, por lo tanto, lo esencial de la literatura infantil, su rasgo definitorio, es la audiencia a la que se dirige, con lo cual parece importar más el adjetivo "infantil" que el sustantivo "literatura" en tanto se alude, más que a la esencia de lo literario, a la intención del escritor de los adultos mediadores en ese proceso de comunicación de hacer llegar a la infancia una determinada producción verbal.



Parece, pues, que esta delimitación no aclara el problema y que, en realidad, viene a plantear más. ¿Qué supone esa prioridad de lo "infantil"? Podríamos aventurar varias cosas: por un lado, que, como decían los que niegan la existencia de esta literatura, el escritor escribe pensando en el niño como destinatario y aplica determinados mecanismos simplificadores cuando se dirige específicamente a él y, por otro, que cualquier libro que "guste" al público infantil es literatura infantil o que los niños no tendrían acceso a obras de literatura adulta porque no están escritas para ellos.

Aceptar este cúmulo de implicaciones supone considerar la literatura infantil como un producto de segunda categoría desde su mismo origen, en tanto que se habría de debatir que el lenguaje y la estructura de estas obras no podrían ser muy elaborados para no dificultar la comprensión. Dicha comprensión incluiría muchos libros que abundan cada vez más en el mercado de productos infantiles y que distan mucho de ser literatura. Además, hechos como que obras escritas originalmente para adultos hayan pasado a ser consideradas clásicos de la literatura infantil porque les han gustado a los niños, o que haya adultos que encuentran amenos y hermosos libros escritos para niños, no tienen explicación.

Pese a este panorama todavía algo confuso, lo cierto es que estamos en condiciones de afirmar que en el momento presente la literatura infantil tiene su corpus y, por supuesto, su teoría y su crítica, las cuales se han ido constituyendo en España gracias a las aportaciones de varios autores, que comparten en alguna medida la idea de que no cabe duda de que la literatura es un hecho único, pero, como todo arte, adopta muchas y variadas manifestaciones porque no existe un concepto universalmente compartido de literatura ni existe el público en términos absolutos, sino los receptores, diferenciables y diferenciados en razón de su ansia estética y de sus posibilidades de interpretación de una obra artística polisémica. La literatura se ofrece a la heterogeneidad de gustos y sensibilidades que, en diferentes grados y niveles, requiere la dimensión estética como necesidad vital.

De cualquier forma, hay que admitir la actualidad conflictiva de los textos encuadrados dentro del sintagma "literatura infantil" y de su funcionamiento estético, por lo que resulta especialmente necesario continuar el debate sobre qué ha de entenderse por tal para crear actividad científica y para consolidar este discurso si se quiere asegurar su funcionamiento poético y sus virtualidades comunicativas, porque parece claro que la cualidad artística del lenguaje, o sea, su hipercodificación específica, debe ser un rasgo inherente e innegociable en aquellos textos que se ofrecen a los niños como literarios. Desde este punto de vista, algunas consideraciones ayudarán a delimitar el concepto en consonancia con nuestro postulado básico: la literatura ha de tener un papel destacado en las aulas escolares, incluso, desde la etapa del parvulario, porque ya en ella los niños "[...] se están jugando, precisamente, la partida más importante para su futuro como lectores" (Colomer y Durán, 2000: 213).



Algunas contribuciones a la delimitación del concepto de literatura infantil

Una de las aportaciones con que hay que contar en este debate crítico, por su carácter pionero, es la de Juan Cervera (1991), quien adjudica a la literatura infantil un papel integrador y selectivo. Para este autor, en ella "se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño", con lo que pone el interés en el receptor y, a partir de esta distinción, establece algunos matices terminológicos que juzgamos importantes.

El profesor valenciano habla de literatura recuperada o ganada, en la que se engloban todas aquellas producciones que no fueron hechas para niños pero que, con el tiempo, los niños se apropiaron —o los adultos se las destinaron—, previa adaptación o no. Menciona también la literatura instrumentalizada, otro concepto que ha de ser tenido muy en cuenta a la hora de delimitar el de literatura infantil, pues, bajo este nombre, se pueden ubicar bastantes libros que se producen ahora, sobre todo para los niveles de educación infantil y primer ciclo de primaria y que Colomer (2000) llama "libros informativos". Son libros que no tienen como finalidad hacer literatura, que no buscan el placer del texto, sino la transmisión de una serie de conocimientos de carácter didáctico o formativo. Suelen aparecer bajo la forma de series en las que, tras escoger un protagonista común, se le hace pasar por distintos escenarios y situaciones: la playa, el monte, el circo, el mercado, el zoo, etc. Otros se crean como extensión para ejercicios de lenguaje o de otro tipo. Siempre predomina en estos textos la intención didáctica, por lo cual parece más apropiado hablar de "libros infantiles" y no de literatura infantil, expresión que se ha de reservar para las obras con un contenido artístico. Asimismo, Cervera cita la literatura creada para los niños, que es la que se ha escrito directamente para ellos, bajo la forma de cuentos o novelas, de poemas y obras de teatro. Este concepto impone algunas reflexiones sobre la intención creadora para no caer en el error de apartar la literatura infantil de su auténtica condición estética (García Padrino, 1988), en tanto la utilización del término literatura infantil como sinónimo de "literatura para niños" encierra una notoria ambigüedad contemplada desde la perspectiva de la intencionalidad creadora, con lo que, si se admite la justicia de tal intencionalidad, es obvio que se requiere un conocimiento adecuado de la realidad de la infancia, de cuáles son sus intereses dominantes, de cómo evolucionan sus gustos literarios y sus preferencias y de cómo los condicionamientos culturales influyen en estos receptores.

García Padrino (1988) aporta otro matiz al preguntarse si dentro del ámbito de la literatura infantil debe tener también cabida la literatura creada por los niños. La respuesta no es fácil, pues tomar posturas apasionadas sobre los valores intrínsecos de las creaciones infantiles implica el riesgo de la ligereza, de la infra o sobrevaloración o del desconocimiento de lo que es el arte infantil y de cuáles son las capacidades creativas del niño. Por otra parte, las respuestas podrían ser contradictorias como reflejo de los distintos planteamientos posibles: desde afirmar que la única



literatura infantil que realmente merece este nombre es la creada por el propio niño (Carandell, 1977) o el negar esta posibilidad dado que en el niño no existen, según algunos, los requisitos inherentes a la creación literaria.



Dadas estas precisiones, hay algunas definiciones de literatura infantil, complementarias en su contenido, y especialmente acertadas en tanto ayudan a superar este debate y proporcionan una plataforma para la elaboración de una teoría y una crítica sólidas que solucionen estas paradojas.

En primer lugar, cabe aportar la dada por Mendoza (1999) porque combina el valor formativo de la literatura infantil con su esencial carácter estético al definirla como "conjunto de producciones de signo artístico-literario, de rasgos comunes y compartidos con otras producciones literarias — también con producciones de otros códigos semióticos las que se tiene acceso en tempranas edades de formación lingüística y cultural". Estas producciones son claves en la formación estética por estar muy vinculadas a los intereses de los niños, a su nivel de dominio lingüístico y a su ámbito cultural.

En segundo lugar, es reseñable la elaborada por Rubió —recogida por Díaz-Plaja y Prats (1998)—, según la cual la literatura infantil es: "Aquella rama de la literatura de imaginación que mejor se adapta a la capacidad de comprensión de la infancia y al mundo que de verdad les interesa", definición de la que hay que destacar, como hace Borda (2002), tres aspectos: i) la especificidad de la literatura infantil centrada en el papel del receptor, visión que conecta con la estética de la recepción, una de las teorías literarias que mayor pertinencia tiene en relación con el análisis del funcionamiento de este tipo de literatura; ii) el uso de la expresión "que mejor se adapta", pues evita la controvertida afirmación de que la literatura infantil ha sido "especialmente creada para" y iii) su total incardinación en la literatura general, eludiendo la polémica ligada a la consideración de la literatura infantil como género.

Se podría concluir quizás que, desde una perspectiva estrictamente literaria, el predominio del componente estético justificaría la plena inserción de los textos literarios propios de la infancia en el paradigma de la literatura general, o al menos habría que admitir que la literatura infantil y la literatura general tienen rasgos distintivos comunes (Morote, 1991): la realidad de un lenguaje altamente codificado y la necesidad del arte (González Gil, 1979). Tal inserción se concreta actualmente en su consideración como un género literario que se ha de añadir a los tradicionales —narrativo, poético y dramático—, tras un amplio periodo en el que el "corpus paidológico" ha constituido una derivación añadida a la triple dimensión de la literatura: la dimensión ontológica, en la que la gnoseología y los sistemas epistemológicos amén de la versión historicista establecerían los límites conceptuales; una dimensión social-axiológica, en la que se ubica cierta instrumentación de agente con manifiesta intencionalidad política y religiosa, entre otras, ideológica en definitiva; y una dimensión academicista en la que el texto literario se ha convertido



también en objeto de estudio. De este modo, la traslación del conocimiento literario desde la singular perspectiva del docente no estaría determinada unívocamente en función de la contemplación de la literatura como concepto aprehendido desde el academicismo, la axiología o la ontología y ni tan siquiera con obligatoriedad hacia el referente psicológico, sino que, más bien, se conformaría atendiendo en diverso grado a tales dimensiones conceptuales (Rienda y Rodríguez Fuentes, 2009).

Elementos que operan negativamente sobre la literatura infantil

La determinación de los condicionantes que históricamente han actuado y actúan sobre el corpus de obras susceptibles de ser consideradas literatura infantil contribuye, asimismo y sin duda, a la delimitación del concepto. Existen, en efecto, dentro de lo que tradicionalmente se ha conocido como literatura infantil, una serie de elementos que han influido negativamente sobre el acercamiento a la literatura de los niños y sobre la actividad creadora que conlleva casi de forma inherente. Los productos ofrecidos a los niños han carecido de proyectos de lectura claros, los docentes no han sido capaces de renunciar a lo didáctico y no se han atrevido a proponer lecturas o relatos simplemente por proporcionar a sus alumnos eso que Sánchez Corral (1995) llama "la aventura de lo excepcional" que aporta la ficción. El sentido común y la propia experiencia como lectores parecen no haberse usado a la hora de ofrecer a los niños libros ni actividades sobre los mismos.

El primero de los condicionantes negativos que han actuado desde siempre sobre esta literatura ha sido la intencionalidad moralizante. Se trata de una constante que ha definido desde siempre la producción destinada a los niños, dado el papel socializador y de inserción cultural consustancial a la literatura. No se trata de la desaparición radical de esta labor en aquellos puntos que conectan a los niños con el imaginario de su colectividad, con sus valores y sus usos, pero hay que tener en cuenta que la prioridad de lo didáctico fuerza el contenido y el desarrollo del texto y, por lo tanto, el hacer interpretativo del lector, que se enfrenta a una representación de la realidad manipulada. Cualquier tipo de didactismo moralizante, cualquier pretensión de modificar las conductas bajo los artificios de un supuesto lenguaje estético, encubre necesariamente un menosprecio de la competencia del destinatario al que se le niega la posibilidad de generar sus propios significados, sus propias conclusiones y aprendizajes, que se le dan hechos.

Esta situación conduce a Sánchez Corral (1995) a proponer la descalificación como literarios de aquellos discursos didáctico-morales cuya finalidad está fuera del discurso, basándose en que el placer estético consiste en desvelar los secretos que están escondidos en la inevitable complejidad del lenguaje y esto no puede suceder en el modelo de una escritura instrumentalizada, en la que todo está excesivamente claro, por lo que queda sistemáticamente



hurtada la posibilidad lúdica de aventurarse a descubrir lo que permanece oculto. El prejuicio moral elimina el juego.

El que la literatura infantil haya sido subsidiaria de lo pedagógico y didáctico en el sentido de moralizante e instructivo' plantea a este autor las siguientes consideraciones:

La intencionalidad moralizante desvirtúa la acción lúdica. [...] la desconfianza en la adquisición de la competencia literaria del niño convive inexplicablemente, en escritores y maestros, con el convencimiento de atender a los intereses y necesidades vitales de la personalidad infantil, como si inventar o reinventar la realidad por medio de la imaginación y la fantasía —que es una de las funciones del arte no constituyera un interés y una necesidad del sujeto que está construyendo su Yo. La ficción literaria, si aspira a ser tal ficción literaria, ha de entrar siempre en inevitable contradicción con cualquier práctica doctrinal o moralizante. (Sánchez Corral, 1995)

A partir de mediados del siglo xx, se produce un cambio en relación con estas "moralejas" y se ha ido evolucionando hacia una mayor amplitud de experiencias y de contenidos, constatada sobre todo en las dos últimas décadas, en las que se ha producido una clara evolución temática y una mayor apertura ideológica. Críticos y escritores empiezan a insistir en los aspectos literarios y en la calidad de la escritura, lo cual no impide que siga apareciendo una clara función ideológica, aunque de signo contrario (feminista, progresista) a la tradicional. En este sentido, se puede hablar también de una persistencia del discurso moral como condicionante negativo, incluso para aquellos textos que proponen la ruptura con los sistemas morales al uso, pero que la pretenden igualmente desde un tratamiento formal en el que el escritor actúa con poderes lingüísticos absolutos, sin dar posibilidad a la réplica, o exigiendo la aceptación pasiva de unos significados asimismo concebidos como inmodificables. Para que el texto funcione como verdaderamente literario, como producto artístico, el discurso y sus receptores deben estar libres de presiones instrumentales de cualquier tipo. De lo contrario, en vez de promover la construcción de significados variados y alternativos, los huecos del texto se cerrarán con los consiguientes efectos limitativos sobre las capacidades receptoras de los niños.

Otro condicionante no menos operante que el anterior y muy relacionado con él ha sido la instrumentalización didáctica de la literatura infantil. De alguna manera, los adultos mantenemos la obsesión de que el niño debe estar permanentemente aprendiendo. Ese pragmatismo utilitarista impide comprender que, por ejemplo, el juego, de manera similar al arte, que también es juego, que, a su vez, es una actividad esencial y definitoria de la personalidad de los niños, debe ser únicamente juego, es decir, que la acción lúdica se justifica en sí misma porque en ella reside su finalidad. En el momento en que el maestro o el escritor utilizan el juego o el arte como recurso extra lúdico o extra estético, la esencia de la actividad se desvirtúa, aunque los resultados pedagógicos sean innegables. El riesgo de ruptura con los efectos estéticos no solamente está



presente cuando persiste el discurso moral; también se produce cuando la literatura infantil se instrumentaliza didácticamente, es decir, cuando deja de ser un fin en sí misma para convertirse en un medio o hasta en un recurso pedagógico. En modo alguno se puede renunciar a la calidad literaria de los textos —a la literalidad— en aras de su utilidad para otros fines (Gómez-Villalba, 1998).

Por último, cabe citar el peso de los intereses comerciales. En una sociedad de libre mercado parece inevitable el enfoque del libro como una mercancía más, regida por la competitividad de las industrias editoriales. Las librerías y las ferias del libro ofrecen secciones específicas de libros destinados a los niños, entre los cuales suelen ser más frecuentes los que hemos llamado "libros infantiles" que la verdadera literatura infantil. Todos presentan un colorido, un formato y unos contenidos que se disfrazan de criterios psicopedagógicos o de propuestas lúdicas que dificultan bastante a los no expertos distinguir entre unos y otros, pues esto exige plantearse el proyecto de lectura que se adjudica a cada uno. Por este motivo, corresponde en gran medida —no en exclusiva— a la escuela orientar a las familias en este sentido a partir de una sólida formación de los maestros que incluya el análisis riguroso de los textos junto con el estudio crítico de los tratamientos comerciales de las técnicas de la expresión verbal y plástica utilizadas.

Las funciones de la literatura infantil

Dadas las cualidades que parecen caracterizar los textos de la literatura infantil, y pese a los condicionantes que operan sobre ella, podemos afirmar que son muchas las funciones que cumple en la trayectoria vital de los niños [4].

La literatura infantil es, ante todo, una fuente de placer, pero es también un medio de enriquecer la experiencia individual de cada niño al permitirle la creación de otros mundos y otros seres —la evasión—, pues constituye, sin duda, una herramienta esencial para potenciar la imaginación y la creatividad a partir de la audición, la visión o la lectura de obras artísticas de ficción. Estos textos estimulan el hábito de la lectura mediante el acercamiento a los libros y a través de la fascinación que ejercen tiempos, espacios y personajes extraordinarios, favoreciendo paulatinamente la creación de criterios de preferencia en la elección de las producciones artísticas literarias y propiciando la reflexión crítica y el desarrollo progresivo de un gusto y de un canon personales.

Por supuesto, es un importante instrumento didáctico para el desarrollo de las habilidades lingüísticas, esenciales para consolidar la socialización por medio de la comunicación y el desarrollo de los procesos cognitivos superiores, puesto que: i) amplía los esquemas verbales mediante la selección de las formas más expresivas; ii) proporciona modelos y estructuras



textuales con especial poder de atracción para la expresión escrita; iii) ofrece modelos de estrategias comunicativas sistemáticas y rigurosas, eliminando cualquier arbitrariedad de los signos; iv) hace posible la participación activa del destinatario favoreciendo así la activación de habilidades interpretativas; v) enriquece los mecanismos que posibilitan el uso de una lengua elaborada de carácter literario, de forma que así se refuerza el uso de las normas que rigen los intercambios lingüísticos y de los elementos no lingüísticos; vi) contribuye a la discriminación entre el código oral y el escrito y vii) facilita el conocimiento de las convenciones del sistema de la lengua escrita.. linealidad, orientación izquierda-derecha, posición del libro, etc.

En este mismo ámbito, constituye un mecanismo especial de estructuración discursiva, cuya interiorización permite al aprendiz la apertura de su campo de competencias con el fin de comprender y/o producir discursos adecuados a las diferentes situaciones comunicativas, como la creación de textos orales con secuencias narrativas (verbales o no verbales) coherentes y con estructuras formales de rimas, canciones, etc.; la comprensión y repetición de cuentos sencillos, canciones, retahílas, trabalenguas, etc., o el interés por la escucha y la reproducción de estructuras lingüísticas rítmicas.

Desde luego, estamos, asimismo, ante un potente instrumento de estructuración del pensamiento, de regulación de la propia conducta, de planificación de las acciones y de influencia en el comportamiento de los demás.

Por último, y no se trata de una consideración menos importante, es una vía privilegiada de acercamiento a ese potencial de significados compartidos que es la cultura en tres aspectos principales (Colomer, 2000): el acceso al imaginario colectivo, el aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos de cada sociedad y la socialización cultural (roles, género, etc.).

El estatus de la literatura infantil y la educación literaria

En el panorama contemporáneo español sobre literatura infantil y didáctica de la literatura en la enseñanza obligatoria, suele admitirse que la finalidad principal de la primera sería la de sentar las bases de la educación estético-literaria de los niños, de aquí que la función primordial que desempeña en la escuela sea la de preparar la necesaria competencia literaria lectora, intertextual para facilitar la entrada sin brusquedad a otros territorios de la literatura. En el discurso teórico-didáctico que la sustenta, se insiste en que la literatura infantil así, concebida no sólo aleja , el riesgo de su instrumeritalización didáctica sino que enriquece la experiencia del niño, le da voz y mirada propias y se enmarca en un contexto que pretende superar el academicismo vinculado a la enseñanza tradicional de la literatura de cuño historicista. La renovación de ésta reclama, ante todo, concentrar la atención en las necesidades de los alumnos y en la elección de los elementos teóricos que se revelen útiles para el proyecto educativo; de ahí



que se proponga, incluso, un cambio de denominación sustituyendo la expresión enseñanza de la literatura por el concepto más amplio de educación literaria que propuso en su momento Colomer (1991).

Hasta hace bien poco, un fuerte grado de asignaturización "impregnaba la literatura en los programas escolares españoles en los que el conocimiento de la historia de la literatura y de los rasgos estilísticos del lenguaje literario, plasmados en el ejercicio del comentario de textos, sustituía la experiencia de la literatura. En esta situación se daba —y aún se sigue dando— la paradoja de que la cantidad de información sobre autores, corrientes, épocas y figuras de dicción superaba el tiempo y la energía que se dedicaba a la lectura, ignorando, de este modo, que los códigos que operan en los textos literarios no son únicamente de naturaleza lingüística, sino que están relacionados con la plasmación de ideas y sistemas de valores, la estructura formal del texto en términos de género y otras convenciones literarias, las alusiones simbólicas, las referencias intertextuales (relación con la tradición literaria) o alusión a realidades y aspectos del mundo externo al texto, que pueden ser de índole social, geográfica, política, filosófica, cultural, etc. Se hace necesaria, por tanto, cierta familiarización con las convenciones literarias, que un buen lector reconoce y sabe interpretar.

Lo que se entiende por educación literaria constituye, de este modo, un complejo conjunto de objetivos que afecta a todas las dimensiones del ser humano. La obra literaria se revela como un elemento privilegiado para lograr tanto el desarrollo personal como la inserción cultural y social de las generaciones jóvenes y, por tanto, el tratamiento didáctico de la literatura debe hacerse desde un punto de vista comunicativo en tanto en cuanto estamos ante un tipo de discurso con una función social y comunicativa específicas, pero también debe estar presente ineludiblemente el componente estético, dado el valor cultural y personal de las obras literarias.

Así, teniendo en cuenta la perspectiva comunicativa, funcional y cultural que el sistema educativo adopta para la educación lingüística y literaria —en la que se considera como principio estructurante el hecho de que el lenguaje interviene en el desarrollo integral de la persona, ya que es un tipo de discurso que permite la máxima construcción de sentidos a través de una alta codificación de su materialidad formal—, la práctica literaria, además de ofrecerse como fin en sí misma, se constituye indirectamente en un instrumento privilegiado para desarrollar todas y cada una de las capacidades de los alumnos, como afirma Colomer:

La literatura se considera hoy un instrumento social utilizado por los individuos para dar sentido a la experiencia, para entender el presente, el pasado y el futuro, para iluminar su propia identidad como personas y como miembros de una colectividad, así como para explorar los límites y posibilidades del lenguaje. Los textos literarios no presentan características retóricas especiales ni existe un concepto universal y objetivable de literatura, sino un uso social de comunicación



regido por unas convenciones que regulan una relación cooperativa entre el lector y el texto. (1997: 129)

Desde esta perspectiva, las formas de abordar el conocimiento literario deberán de combinar cuatro posibilidades: el acercamiento estructural, donde la construcción literaria es determinada desde la especificidad estética y academicista; la focalización intencional —para el doble momento de la escritura y lectura—, íntimamente vinculada a la dimensión social-axiológica; el aprendizaje autónomo —en tanto que las guías de trabajo autónomo han mostrado su eficiencia para la adquisición del saber tanto ontológico como academicista de la literatura, y la derivación multidisciplinar u horizontal de la literatura como punto de partida del hecho escolar (Rienda, 2006).

Con este modo de hacer, los objetivos de la educación literaria a lo largo de la escolaridad pueden realmente centrarse en el logro del disfrute de la lectura, en la adquisición de hábitos lectores y de capacidades de análisis de los textos, en el desarrollo de la comprensión y la competencia lectoras, en el conocimiento de obras y autores significativos de la historia de la literatura y en la práctica de la escritura de intención literaria, entre otros aspectos, en suma, en el desarrollo de la competencia literaria orientada a la formación integral, ética y estética, de las personas.

La competencia literaria: competencia lectora e intertexto

En este marco conceptual, la competencia literaria constituye una subcompetencia de la comunicativa compuesta por los saberes, capacidades y actitudes que permiten el conocimiento e identificación de los textos literarios y que amplía los saberes expresivos y comprensivos, así como el mundo mental y cultural de las personas. Su adquisición es un largo proceso en el que entran en juego aspectos cognoscitivos, éticos, estéticos, lingüísticos y culturales, por lo que adquiere una especial significación en el ámbito escolar, entre otras cosas, porque el conocimiento de la literatura contribuye a aumentar la competencia comunicativa desde su indudable calidad lingüística y sigue siendo un objetivo educativo prioritario.

No obstante, hay que advertir, en este punto, sobre el riesgo —especialmente operante en la educación infantil y en los primeros niveles de la primaria— de instrumentalizar la literatura, es decir, de convertirla en una herramienta, aunque privilegiada, eso sí, para contribuir al desarrollo de las habilidades lingüísticas o a la asimilación de determinados valores y normas vigentes en la sociedad actual. En relación con esta cuestión, parece clarificadora la opinión de Mendoza, López Valero y Martos (1996), quienes, al entender la competencia como el conocimiento interiorizado de un sistema que permite la sistematización de datos lingüísticos, literarios o semióticos, exponen que la correlación entre competencia lingüística y competencia literaria permite apreciar la continuidad de ambas y las implicaciones para la enseñanza-aprendizaje que conlleva:



entre ambas, se dan relaciones de paralelismo, de dependencia (de la literaria respecto a la lingüística), de intersección e, incluso, de desviación/disjunción. La competencia lingüística es observable en la actuación, en la producción, mientras la literaria en el ámbito escolar se refleja en la comprensión e interpretación de textos. Esta es una aptitud aprendida, cuya complejidad de estudio pasa por conocer y analizar los problemas de la comprensión lectora, de la actividad del lector y de los factores que intervienen para activarlas ambas.

La tradicional dificultad de definir la literalidad subyace a la de definir la competencia literaria, la cual incluye factores intuitivos y de aprendizaje, condicionantes socioculturales, cierta disposición del receptor, su conocimiento del mundo y la ampliación de los conocimientos lingüísticos. Para contribuir a solventar esta dificultad, el tratamiento de la literatura ha de hacerse —a nuestro juicio— desde teorías como la estética de la recepción, la pragmática literaria o el procesamiento cognitivo de la literatura. Es decir, la presentación de la literatura al alumnado no como algo establecido e incólume, sino como un hecho en acto (Iser, 1989) por la involucración • del receptor y su capacidad hermenéutica. La posibilidad de dar protagonismo al lector y a su interacción con el texto requiere el dominio de dos aspectos que son los grandes pilares, los básicos, de la competencia literaria: la lectura —la competencia lectora—, pues para enfrentarse a los textos literarios, los estudiantes habrán de ser en primer lugar lectores competentes, y la posesión y desarrollo del intertexto del lector.

En la actualidad, la lectura se concibe como un proceso de cooperación y negociación de significados en contextos culturales específicos en que el lector se convierte en protagonista. Si bien es cierto que el texto posee un potencial significativo, el lector lleva a cabo una lectura individual del mismo, en la que influyen factores tales como la competencia lingüística, sus conocimientos culturales, su edad, la finalidad de la actividad lectora, etc. Los lectores emplean estrategias diversas en las que se conjugan estos factores, por lo que la negociación del significado tiene una dimensión psicológica, sociológica y crítica. Desde la perspectiva didáctica, este énfasis en el proceso de negociación y en los procesamientos cognitivos que intervienen en el acto de la lectura requiere un replanteamiento del papel del docente, que habrá de guiar y evaluar las rutas y objetivos de aprendizaje, así como la construcción de significados por parte del aprendiz, por lo que deberá aceptar la validez de distintas interpretaciones. Paralelamente, ayudará al estudiante a ser consciente de los procesos que intervienen en su actividad lectora personal.

Junto con la competencia lectora, otro de los componentes básicos de la competencia literaria es el intertexto del lector, o saberes, estrategias, habilidades y recursos asimilados por el receptor a lo largo de su experiencia lectora que se activan en la interacción lectora a través de la recepción literaria y que regulan las actividades de identificación y conexión en el proceso receptor para establecer asociaciones de carácter metaliterario e intertextual, permitiéndole, por tanto, inferir,



comprender y dar sentido a todo el entramado textual de la obra (Mendoza, 1999 y 2004; de Amo, 2002).

Teniendo en cuenta que los códigos que operan en los textos no son únicamente de naturaleza lingüística, sino que están relacionados con la plasmación de ideas y sistemas de valores, la estructura formal del texto en términos de género y otras convenciones literarias, las alusiones simbólicas, las referencias intertextuales (relación con la tradición literaria) o la referencia a realidades y aspectos del mundo externo al texto, que pueden ser de índole social, geográfica, política, filosófica, cultural, etc., se hace necesaria, por tanto, cierta familiarización con las convenciones literarias, que un buen lector reconoce y sabe interpretar. En efecto, "la presencia de una competencia literaria sólo es posible constatarla a partir de los efectos —comprensión, reconocimiento estético, actitud lúdica, goce artístico o intelectual (...)— que el mensaje provoca en el lector" (Mendoza, 2004), esto es, la capacitación para el proceso hermenéutico en última instancia, de donde se desprende que la competencia literaria de los estudiantes se verá enriquecida mediante su exposición a una diversidad de textos, con el fin de generar saberes y asociaciones que hagan crecer su intertexto.

En cualquier caso, se sabe que si la competencia literaria permite reconocer, identificar y diferenciar producciones literarias, esto no posibilita, sin embargo, la definición de literatura — punto en el que han sido mostradas numerosas limitaciones por parte de la crítica teórica—, lo que condiciona igualmente y de inmediato cualquier intento de definición de la competencia literaria (Mendoza, 2004).

El canon de lecturas en la escuela

Todas estas cuestiones son las que conforman el debate sobre el canon, sobre la existencia y funcionalidad de un canon escolar o formativo y sobre el papel de la literatura infantil en él.

Un canon de literatura es una selección de obras y autores prestigiosos que se consideran modelos a imitar y marcos de referencia en la educación y en el ámbito de la crítica literaria. La existencia de estos "modelos" se remonta a la antigüedad grecolatina y siempre ha estado vinculada a la pedagogía, a la instrucción, pues la selección de obras y autores está en relación directa con lo que en cada momento se considera que se debe enseñar, con los valores que se quieren transmitir por medio de la enseñanza (Pozuelo, 1996).

Hoy en día, parece indiscutible la afirmación de que la literatura infantil contribuye en gran medida a la formación de lectores competentes porque son estos textos los que inician al niño en el reconocimiento de las peculiaridades de lo literario (lenguaje, temas, géneros, símbolos, etc.) y los que permiten poner en marcha las diversas actividades formativas que implica la educación



literaria. Así lo afirma el profesor Mendoza (2002), quien señala que, desde hace tiempo, las obras de literatura infantil forman parte de las lecturas que se hacen en las aulas, aunque los maestros disimulen su presencia y no la mencionen en sus proyectos y programaciones, convirtiéndolas en un canon oculto que urge poder elevar a la categoría de canon escolar o formativo junto con los otros materiales "clásicos" y explícitos.

Al respecto, cabe señalar el hecho de que, pese a los planteamientos novedosos que se están produciendo en el campo de la didáctica de la literatura (educación literaria, competencia lectora, intertexto, recepción estética, etc.), los materiales literarios sobre los que se han de articular las correspondientes secuencias didácticas siguen siendo, en gran medida, los mismos, es decir, el canon no se ha puesto en cuestión, ignorando, de este modo, esto que Mendoza señala con contundencia:

La especificidad formativa de un canon literario es la clave para una sistematización coherente del conjunto de saberes que constituyen la competencia literaria. El canon pauta el itinerario de acceso a la educación literaria siempre que se 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. (2002: 27)

Esta evidencia resulta indiscutible si admitimos el hecho de que el objetivo central de la enseñanza de la literatura en la educación obligatoria no es otro que el de crear lectores, con todo lo que ello implica. Sin embargo, la escuela parece haberse quedado sola en la tarea de promover la lectura y así, pese a que en ella los niños leen obligados, no llegan a convertirse en lectores porque la lectura no ha de ser una tarea escolar, sino una acción cultural conjunta que depende tanto de las familias como de las instituciones culturales y políticas (Fernández, 1997).

Pese a esta reivindicación de responsabilidad compartida, se ha de reconocer que el aula sigue siendo un espacio idóneo para fomentar la lectura y, para ello, las actividades de la clase deben organizarse alrededor de la misma. Precisamente por eso, la selección de textos se convierte en un problema metodológico y formativo: esta selección y la determinación de un canon de formación literaria son facetas de un mismo aspecto del diseño del currículum, la concreción de los modelos literarios que constituyen la base formativa de la educación literaria. A nuestro juicio, desde la perspectiva didáctica, esta debe hacerse teniendo en cuenta varios tipos de criterios.

Unos habrán de estar relacionados con el descubrimiento de la literatura como fuente de placer y enriquecimiento personal (criterios formativos, estéticos y culturales). Habrá que buscar temas relacionados con la edad, el contexto social y cultural, los gustos y las capacidades de los alumnos,



a quienes los libros interesan más por lo que dicen que por cómo lo dicen. Asimismo, los personajes deben permitir al lector cierto grado de identificación —sobre todo en las etapas de construcción de la personalidad— y el lenguaje debe ser correcto y variado, pero que esté en consonancia con la capacidad comprensiva de los receptores. También, el atractivo de las formas (portada, tipos de letras, ilustraciones, papel, etc.) tiene gran importancia.

Otros, en momentos posteriores, relacionados con el conocimiento de hechos y realidades literarias (criterios preceptivos). Progresivamente, habrá que ir incluyendo lecturas que, además de ser motivadoras, proporcionen conocimientos literarios más complejos. Poco a poco, en la adolescencia, el contenido reflexivo de los fragmentos y obras seleccionadas deberá superar a la acción.

Un tercer grupo se orientará a desarrollar la competencia lectoliteraria, a la ampliación del intertexto y de todas las estrategias necesarias para acceder sin obstáculos a la literatura.

Aplicando los tres tipos de criterios, nos encontramos con un canon escolar que no debe ser inamovible, que ha de ser variado y que puede organizarse con arreglo a distintos parámetros (géneros, temas, estilos, etc.), delimitado por las características específicas del ámbito educativo (objetivos, nivel de desarrollo de los alumnos, intereses personales, funcionalidad formativa de los textos, etc.) y por los fines de la educación estética y cultural en su proyección lúdica y recreativa. La eficacia de este canon radicará, en gran medida, en las actividades que sobre él se propongan y en su capacidad para lograr el desarrollo conjunto de las habilidades lectoras, del intertexto lector y de la competencia literaria en su conjunto.

Conclusión

Vista esta aproximación al concepto y a las funciones de la literatura infantil en la educación escolar, procede insistir en que la naturaleza infantil del destinatario nunca debe ser motivo para la alteración cualitativa de las exigencias específicas del lenguaje artístico frente al lenguaje estándar porque esto supone hurtar a los niños un legado y unas posibilidades de crecimiento que les pertenecen con absoluto derecho. Es importante resaltar también que los objetivos de la educación literaria en la escuela han de encaminarse a la creación y consolidación de hábitos lectores y de capacidades de análisis de los textos, al desarrollo de la comprensión y la competencia lectoras, al conocimiento de obras y autores significativos de la historia de la literatura y a la práctica de la escritura de intención literaria, entre otros aspectos, en suma, al logro de una formación integral, ética y estética.

La formación literaria saca a la luz con toda su fuerza el componente ético del acto educativo: la enseñanza de la literatura obliga a plantearse el verdadero valor de la diversidad social y cultural,



a reflexionar sobre cómo se reparte la riqueza cultural y sobre las vías de acceso a la misma. No es admisible, en modo alguno, negarles a los alumnos este bien bajo el pretexto de su escasa competencia o de su poca sensibilidad (Lomas, 2002). De aquí la importancia de pensar cuidadosamente sobre las obras, los textos y los autores con los que habitualmente se trabaja y que se proponen como lecturas y, por lo mismo, como modelos lingüísticos y vitales: todos han de encaminarse a revelar a los niños el entramado que constituye la literatura, lo que cada obra literaria tiene de textura —de texto—, de urdimbre en la que se tejen nuestros sueños, nuestras aspiraciones, nuestros sentimientos, nuestras miserias y nuestras grandezas, nuestro ser más profundamente "humano" en el pleno sentido de esta hermosa palabra.

La conciencia como objetivo

Acotados los conceptos de Literatura Infantil y de «construcción de la conciencia», según nuestros deseos, hay que hablar de la propia conciencia, ya que se trata de su construcción en el niño.

Desde el punto de vista psicológico, la conciencia se define como el conjunto de procesos cognitivos y afectivos que forman un gobierno moral interiorizado sobre la conducta del individuo.

Si se trata, como es el caso, de conciencia moral, habrá que admitir que es la misma conciencia psicológica, con la añadidura de la discriminación entre el bien y el mal y la implicación de la percepción de una obligación moral que se impone a la persona.

Fundir ambas definiciones en una sola parece recomendable, aunque sólo sea como hipótesis de trabajo. Lo cual incita a recordar que, para llegar a fórmulas sencillas y completas, el camino, a menudo, es largo, sobre todo si se han de tener en cuenta aportaciones filosóficas, psicológicas, éticas y religiosas que se implican en ellas progresivamente.

Es curioso que, desde los principios, con el nombre de conciencia moral o de otros equivalentes, se quiere hablar de algo que no es inoperante, sino que actúa en el ámbito de la conducta y de las costumbres, y ello de forma natural, a tal punto que, tras la Antigüedad clásica, los Padres de la Iglesia y muchos escolásticos entendieron la conciencia moral como una *sindéresis*, es decir, la capacidad de juzgar rectamente.

Esta conciencia moral, a la postre, nos advierte ante el bien y ante el mal, y, según la terminología catequista tradicional, remuerde, cuando se prefiere el mal al bien. No es menos sorprendente que el término *remorder* aparezca también en Descartes (*remords de conscience*) y en Spinoza (*conscientiae morsus*), mordisco de la conciencia, si bien, en ambos casos, el remordimiento toma la forma de tristeza ante la duda de si lo que se hace es bueno o malo.



Locke y sus seguidores se definen algo más: la conciencia sanciona o corrige el comportamiento como la idea que anticipa dicha sanción. Y Kant se refiere claramente a la facultad que juzga la moralidad de nuestras acciones, facultad que se dirige al propio sujeto que juzga.

Habría que llegar a Max Scheller para que la noción filosófica de conciencia moral se acepte como el eco dejado por la creencia religiosa. Con lo cual cabe aventurar que confluyen dos vías: la que procede del pensamiento filosófico y la que sigue el pensamiento religioso.

Freud y los psicoanalistas conceden a la conciencia lugar preeminente en sus teorías y la identificación con el súper-yo, porción de la mente que constituye la estructura moral interna del individuo, opuesta a los agentes externos reguladores de su conducta.

El sentimiento de culpabilidad a que la asocian los psicólogos sociales, sin duda, guarda relación con el de pecado, que le atribuye la teología cristiana, aunque, como es obvio, por causas diferentes.

Nos encontramos ante una realidad, la conciencia moral o religiosa, que advierte sobre la bondad o maldad de la situación antes del hecho personal, actúa como juez después del mismo, y premia o castiga a la vez, siempre en la intimidad del individuo. La construcción de realidad tan compleja no es fácil ni puede darse por concluida en un momento determinado. En cada momento en que tiene que intervenir puede enriquecerse o degradarse. Si a ello añadimos que en la conciencia se integran conocimientos y sentimientos como consecuencia de procesos cognitivos y afectivos, que se aplican sobre valores, la complejidad crece.

La *concienciación*³ se conforma como una manera de liberación. Según Paulo FREIRE la educación liberadora consiste en desarrollar la toma de conciencia crítica que tiene lugar a partir del análisis e interpretación de la realidad. Para FREIRE la conciencia puede ser *mágica*, ingenua y crítica. La persona dotada de conciencia trágica capta los hechos de forma pasiva y los acepta, aunque sin comprenderlos. Quien posee conciencia *ingenua* tiene apetencia de cultura, pero se cree superior a los hechos y libre para entenderlos según sus criterios; pero es gregario, simplista y polemista en vez de dialogante. Colectivamente las consecuencias son la masificación y el fanatismo. La conciencia *crítica* implica profundidad en la interpretación; aceptación de lo nuevo y lo viejo en razón de su validez; admisión de la censura y de la crítica; conocimiento de las preocupaciones propias de su tiempo y compromiso para la elaboración del futuro desde una conciencia histórica real y transformadora.

Valores e intenciones



Algunos analistas atribuyen a la Literatura Infantil muchos valores e intenciones. Los valores se dan en la literatura de forma natural. Casi sin voluntad explícita de sus autores. Las intenciones implican voluntad consciente del autor, aunque no siempre sea expresa, y pueden ir desde el adoctrinamiento a la manipulación. Un ejemplo ilustrativo del intento de descubrir valores en la Literatura Infantil lo ofrece el libro *Literatura Infantil y valores*⁴ editado por la Conferencia Episcopal Española. En sus páginas se desgranar títulos de libros, fragmentos de textos de los mismos y hasta sugerencias para el diálogo y el trabajo. La buena intención que anima a la publicación de tales libros no empieza para reconocer que se incurre en una muestra arriesgada de instrumentalización de la Literatura Infantil, y no sólo por los trabajos insinuados. Esta afirmación suele hacerse cuando se toma la Literatura Infantil para otros fines y no como fin en sí misma. Los celos se fundan en que los deseados contactos del niño con la Literatura Infantil se utilizan como medio para fomentar determinados valores -nocionales, actitudinales, morales- por encima del valor intrínseco, inefable e invaluable que encierra la Literatura Infantil para cada niño como respuesta a sus necesidades íntimas.

Entre los epígrafes alineados en el índice de dicho libro se señalan numerosos valores, que van desde los estrictamente religiosos -acogida de la Palabra de Dios, alabanza a Dios, admiración ante el misterio-, a los significativamente morales, incluyendo entre ellos los que abundan en la moral natural entroncada con los preceptos divinos -amor y ayuda a los padres, fraternidad, perdón-, y otros que podríamos calificar como laicos o simplemente humanos, como creatividad, libertad, lucha contra el fracaso, realismo o superación del miedo.

Por supuesto, sorprende en la relación de valores enriquecedores, una ausencia: la contribución a la construcción de la conciencia, que, tratándose de Literatura Infantil, ha de ser justamente la conciencia de los niños, en su acepción de conciencia moral o religiosa.

Al no recoger alusiones a la construcción de la conciencia del niño, el libro tal vez no incurre en olvido, sino que es una corroboración del olvido de los textos consultados.

Las intenciones en la Literatura Infantil se han atribuido preferentemente a los cuentos tradicionales. Tal vez porque en la literatura creada para niños las intenciones de los autores están más manifiestas. Los cuentos tradicionales, en atención a su sentido más críptico, han sido denostados insistentemente. Los han acusado de maniqueísmo, por ofrecer clara diferenciación entre el bien y el mal, y por pronunciarse sistemáticamente por el bien, incrustado en el final feliz. Han sido acusados también de alienación y de adoctrinamiento. Una crítica tenaz, y a su vez intencionada, ha querido ver en ellos la manipulación social que propone como modelo las formas burguesas de vida y pensamiento. Ni siquiera se ha querido ver que podría tratarse de virtudes y valores que encarnaban preferentemente las clases burguesas.



Del coro de voces que se aúnan para el análisis no siempre benévolo de la Literatura Infantil, cabe distinguir la del escritor anglófono Jack ZIPES⁵. Para entender el pensamiento de este autor en torno al tema, hay que destacar con él tres períodos. El que se refiere a los cuentos de hadas en el momento en que adquieren carta de naturaleza literaria; el que extiende su acción a la posteridad; y el de la creación de obras que, partiendo de los propios cuentos de hadas, los subvierten para buscar otros efectos en el lector.

Del nacimiento al reconocimiento

En cuanto al período de su nacimiento literario, que partiendo de Perrault, hay que fijar entre finales del siglo XVII y a lo largo del siglo XVIII, admite ZIPES que la burguesía francesa, para difundir las cualidades burguesas de honradez, de dedicación, de responsabilidad y de ascetismo, que constituyen un proceso civilizador, -el espíritu burgués intenta superar el espíritu cortés anterior- adopta como medio la socialización de la literatura.

Coincide este impulso con el momento en que se había reconocido la infancia como etapa autónoma y crucial en el desarrollo de la persona; prueba de ello es la especial atención que desde ahora se dedica a los hábitos, al modo de vestir, a los juguetes de los niños y a su educación.

Por eso, desde su posición conciliadora, e intentando situar la transformación de los cuentos populares de hadas en cuentos literarios, no tiene inconveniente en comparar la labor de Perrault y la nube de sus imitadores y continuadores con la de los pedagogos que, desde el siglo XVI al XVIII, se esmeran en difundir las buenas maneras y las virtudes hogareñas, desde Erasmo de Rotterdam, Giovanni della Casa, Calviac, Antoine de Courtin, François Callières y hasta San Juan Bautista de La Salle, cuyo libro *Reglas de buena educación y urbanidad cristianas* encuadra en la misma tendencia.

Para un miembro de la aristocracia y de la burguesía era imposible sustraerse a la influencia de tales manuales, que llegaron a formar parte de la educación formal o informal de todos los niños de las clases favorecidas. Estas mismas perspectivas fueron enseguida extendidas al campesinado».

Para ZIPES se trataría sencillamente de difundir formas externas, de afinar modales. De este modo, la burguesía contribuyó a la interiorización de las normas sociales mediante la presión social, en una operación «ni confesada ni tramada deliberadamente». En esto ZIPES discrepa profundamente de quien, como el chileno Hugo CERDA, afirma que todo estaba planeado «en términos extremos y unilaterales».



De la expansión al cansancio

Constituidos los cuentos de hadas en cuentos literarios y aceptada su transformación en narrativa escrita, frente a la narrativa oral anterior a Perrault, se abre para ellos un amplio período que llega hasta los inicios del siglo XX. Durante este período hay que sumar nuevos nombres que mantienen viva la llama de los cuentos de hadas. Y, lejos de ser éstos una insignificancia en el desarrollo de la Literatura Infantil, se convierten en el escenario por el que desfilan fuerzas decisivas para este desarrollo. Las implicaciones sociales y políticas nunca están ausentes y la visión de los cuentos de hadas como instrumento educativo, tampoco. Los resultados de la investigación de los cuentos populares quedan modelados por la creación de los autores.

Los hermanos Grimm, al principio del siglo XIX, representan la segunda gran afluencia. Su valoración reciente, a partir de los años 60, según ZIPES, ve en ellos el rechazo radical de las benévolas reglas que quisieron transmitir sus autores. Esta tendencia se expande entre autores persuadidos de que estos cuentos han contribuido al establecimiento de una falsa conciencia y han reforzado así un proceso de socialización autoritaria. Esta interpretación culmina en la Alemania Federal donde se llegó a considerar que los cuentos de los hermanos Grimm, y a su vez los de Andersen y otros autores, eran «agentes secretos» del sistema en materia de educación, con la intención de adoctrinar a los niños, inducirlos a aceptar los roles y funciones definidos por la sociedad burguesa, y bloquear así su desarrollo natural.

H. C. Andersen, entre 1835 y 1875, completó la labor de los hermanos Grimm en la creación del canon de los cuentos de hadas para niños. Y, sobre todo, introdujo en ellos principios de ética protestante. Se creyó que los cuentos eran útiles para educar a los niños de todas las clases sociales, y se transformaron en modelo literario para la cultura occidental, mientras se difuminaban los prejuicios frente a la fantasía.

Por otra parte, Andersen, marcado por sus orígenes proletarios y por su admiración por las clases favorecidas, nunca se sintió integrado en ningún grupo social. «Odiaba ser dominado, aunque amara a la clase dominante».

Para Andersen existe un poder, que él presenta como divino, y sorprende, en comparación con otros autores de cuentos de su época, constatar la cantidad de veces que recurre a Dios y a la ética protestante para justificar y sancionar las acciones de sus personajes y las conclusiones de sus cuentos

Su discurso es el del que acusa problemas de conciencia.



En la segunda mitad del siglo XIX el discurso socializador de los cuentos de hadas experimenta un fuerte cambio por parte del mundo anglosajón. Los británicos George Mac Donald y Oscar Wilde y el norteamericano L. Frank Baum utilizan con el cuento de hadas como espejo radical para reflejar lo que les parecía falso en el discurso dominante sobre las maneras, las costumbres y las normas de la época, hasta alterar la especificidad del género.

Los cuentos de Perrault, Grimm y Andersen constituían una especie de freno para la evolución del discurso de los cuentos de hadas. Pero Mac Donald, Wilde y Baum invirtieron el orden en el mundo de estos cuentos clásicos, ampliaron su discurso sobre la civilización imaginando otros mundos y otros estilos de vida. La celebridad adquirida por estos autores afianzó sus contribuciones originales al género y se ofreció como ejemplo para los innovadores con temporáneos suyos y futuros.

Plantearon sus relatos desde la perspectiva de las clases desfavorecidas. Impulsaron así la necesidad de modificar y reordenar las relaciones sociales cuestionando la arbitrariedad de la norma autoritaria. Introducen, por tanto, la subversión del mundo por la esperanza. Su intención fue liberar a los niños del perjuicio que, según su opinión, les causaba el cuento tradicional.

Hasta estos autores, los cuentos de hadas plantean su discurso desde el punto de vista de la sociedad establecida, e interesa más la inserción del niño en el sistema, que la construcción de su conciencia. A partir de ahora que daba la puerta franca para hacerlo desde el punto de vista del niño y contra los propios cuentos de hadas, como sucederá con los intentos de *concienciación* que aparecerán en el siglo XX.

Resumiendo, se puede hablar de primera etapa, la de Perrault, que significa el bautizo literario de los cuentos de hadas. La creación de una determinada conciencia formal y de clase queda configurada. La segunda etapa -la de Grimm y Andersen supone el afianzamiento del cuento clásico con su definición de criterios educativos y religiosos. Mac Donald, Wilde y Baum se presentan como puente entre esta etapa y la siguiente, al anunciar como cambio la participación de las clases populares, del propio lector, en la construcción de la propia conciencia.

Unidad 2

Lectura: Narrativa infantil: Cuento, mito, leyenda y fábula.

De la subversión a la autodestrucción

En la tercera etapa el afán de llegar por medio de la educación de los niños a la solución de problemas ha arrastrado a pensar que los cuentos de hadas, reflejo de sociedades patriarcales o semif feudales, carecen de ímpetu (impulso) concienciador ante el peligro nuclear, ante la



destrucción ecológica, así como para hacer frente a problemas sociales derivados de la industrialización o de las crisis económicas.

De ahí que hayan surgido en el siglo XX corrientes que han propiciado el cuento liberador para sustituir al tradicional de hadas e incluso se haya llegado a reescribir con elementos tradicionales de cuentos muy conocidos, subvirtiendo totalmente las situaciones.

Harriet Herman, las cuatro componentes del Movimiento de Liberación de la Mujer de Merseyside, en Liverpool, se han encargado de reescribir cuentos como *Rapunzel*, *El príncipe y el porquerizo*, *Caperucita Roja*, y *Blancanieves*, invirtiendo los papeles.

Caperucita Roja, en particular, ha sido objeto de varias experiencias desmitificadoras o liberadoras. Tomi Ungerer presenta la suya como «cuento rerrumiado», con su lobo vestido como un barón clásico y una Caperucita desconfiada que acaba casándose con el lobo, teniendo hijos y viviendo todos juntos muy felices.

Catherine Storr en *Little Polly Riding Hood* ofrece una versión en la que la pequeña Polly, habilidosa e independiente, engaña al lobo, ridículo, que utiliza el cuento de Caperucita Roja como manual de comportamiento.

Max von der Grün emplea su versión para atacar los prejuicios y el conformismo. Caperucita, a causa de su vestido rojo, es desterrada de su comunidad como si fuera judía o comunista.

Otros muchos autores han partido de Caperucita para sus experiencias. En España ha tenido excelente acogida editorial *Caperucita en Manhattan*, de Carmen Martín Gaité, que utiliza, muy distanciados, elementos procedentes de la Caperucita tradicional e incluso recursos de otros cuentos, aunque este libro no puede considerarse desmitificador ni infantil.

Otras manifestaciones desmitificadoras (quitar el carácter de mítico) están representadas por las feministas italianas Adela Turín y Nella Bosnia, destinadas a los niños, mientras que el arte de la subversión ha alcanzado a otros muchos libros que apuntan a los lectores adultos.

En realidad se trata de una literatura más desmitificadora que concienciadora, aunque, a veces, sea ésta su intención manifiesta. Se destruye lo que se considera mito e instrumento de alienación, pero en su lugar no se coloca nada, sobre todo cuando se trata de literatura infantil. Así sucede, por ejemplo, en *El hombrecito vestido de gris*, de Fernando Alonso, duro alegato contra el final feliz.

Sobre estas experiencias se cierne una duda: ¿tendrán éstos la eficacia en la formación de la conciencia del niño que han demostrado los cuentos de hadas tradicionales? A juzgar por su



aceptación y difusión, restringidas y efímeras, la impresión es negativa. Más bien parece que estas experiencias, más o menos comentadas, vuelven a ser superadas por los cuentos tradicionales. Y a este recambio contribuyen, sin duda alguna, la abundancia de modelos que ofrecen la literatura infantil y los medios de comunicación desde hace años, así como el hecho de que los ataques despiadados de que han sido objeto los cuentos de hadas han producido el efecto contrario. Muchos de estos ataques y experiencias se han situado más en el ámbito del adulto que en el del niño. ¿Pueden ser así infantiles? Tal es la duda que suscitan los intentos de anticuento como los de Ionesco, que persiguen crear en el niño la conciencia de lo absurdas que resultan determinadas situaciones.

La recepción del niño

Estudiar la literatura desde el punto de vista histórico y cultural, sin tener presente el punto de vista del receptor, en este caso el niño, aboca indudablemente a una visión parcial de la misma. Sobre todo si se tiene en cuenta que los cuentos de hadas siguen vigentes para el niño actual, pese a su antigüedad. Y ésta es mucho mayor que la señalada por la fecha de su nacimiento literario de manos de Perrault. Por consiguiente, habrá que pensar en la complejidad de la recepción de la literatura por parte del niño a la vista de la reflexión psicológica y a la vista de la estética de la recepción.

Para Marisa BORTOLUSSI hace falta precisar la forma en que el niño recibe los elementos literarios del cuento y de la literatura en general y transforma la experiencia literaria en experiencia psíquica, y el modo en que esto influye en el Yo

En cualquier caso, el niño sigue atentamente los cuentos que se le cuentan y que, por supuesto, no siempre tienen para él el mismo significado que para el adulto o para otros niños. Cuando un niño tropieza con algún cuento que responde a alguna de sus necesidades íntimas, se aferra a él, y pide insistentemente que se lo repitan una y otra vez, un día y al siguiente, a menudo con sorpresa y alarma de sus padres, desconocedores de la situación y de las razones de su aparentemente caprichosa insistencia. Lo fácil es interpretar que los niños, además de bajitos, son tiranuelos. Pero hay mucho más.

Es ilustrativo el caso de un niño de unos tres años. Su padre y su madre trabajaban habitualmente fuera de casa por la noche. El niño, tanto si se quedaba en casa con sus hermanitas mayores o con sus abuelos, pedía reiteradamente el cuento de *Las siete cabritillas*, cuya cabra madre se ausenta, y se ven amenazadas por la visita del lobo. Todo termina bien con el regreso de la cabra a su hogar.



Cabe recordar también el caso de un niño de seis años, que todos los días requiere ver el vídeo de *My fair lady*. Se trata de un niño de mucha vitalidad, que en el colegio tiene frecuentes dificultades por sus no menos frecuentes peleas con sus compañeros de curso. Evidentemente recibe, por ello, las consiguientes reconvenciones y hasta castigos. Lo curioso es que este niño, al explicar espontáneamente por qué le gusta su vídeo preferido, confiesa que es porque es muy bonito y porque no hay en él peleas como en otras películas.

Es evidente que el niño mantiene interés por un cuento y pide su repetición, mientras le va sirviendo de respuesta a alguna de sus dudas o necesidades. Christa MEVES así lo reconoce: «Ese interés, en manera alguna fugaz, sino constante, esa necesidad e insaciabilidad ante la narración repetida del mismo cuento constituye un indicador clarísimo de la oportunidad de los cuentos como medio educativo».

Le intriga a veces al adulto saber cómo entiende el niño los cuentos. Para Bruno BETTELHEIM, los cuentos de hadas son «obras de arte totalmente comprensibles para el niño». Y «como en todas las artes, el significado más profundo de este tipo de cuentos será distinto para cada persona, e incluso para la misma persona en momentos diferentes de su vida. Asimismo, el niño obtendrá un significado distinto de la misma historia, según sus intereses y necesidades del momento».

El niño se ve a menudo asaltado por angustias, siente necesidad de ser amado, incluso de ser preferido, y experimenta temores de ser abandonado o no querido. Hay numerosos cuentos que, directa o indirectamente, apuntan a estas situaciones concretas. Hoy en día muchos niños no crecen en ámbitos de seguridad ofrecidos por la familia o comunidad perfectamente integrada. Por eso es importante proporcionarle al niño actual imágenes de héroes solitarios que superan todas las dificultades, relatos con final feliz y la victoria del bien sobre el mal. «El niño siente que el mundo funciona perfectamente y que se puede sentir seguro en él, únicamente si sabe que las personas malvadas encuentran siempre su castigo».

No puede escaparse a la observación sagaz que, en el cuento tradicional, la definición entre el bien y el mal está muy marcada, así como que su coexistencia está en función de la victoria del bien sobre el mal. Es una forma de iniciar a las jóvenes conciencias en la aceptación del bien y el rechazo del mal. Cuando la lucha se establece entre ambas fuerzas, entre ambas realidades de la vida, el niño observador pasa sus recelos y hasta su sufrimiento psicológico, mientras el mal se impone momentáneamente, pero disfruta y goza con la victoria completa del bien sobre el mal. Bruno BETTELHEIM, al confirmar esta situación, asegura que «el niño realiza tales identificaciones por sí mismo, y las luchas internas y externas del héroe imprimen en él la huella de la moralidad».



«Al presentar al niño caracteres totalmente opuestos, se le ayuda a comprender más fácilmente la diferencia entre ambos, cosa que no podría realizar si ambos personajes representaran fielmente la vida real, con todas las complejidades que caracterizan a los seres reales».

Hansel y Gretel son abandonados, pero luchan y vencen al mal que dimana nada menos que de sus propios padres, víctimas de la pobreza. Al final se restablece el orden natural familiar.

En el cuento tradicional, el triunfo del bueno sobre el malo se remacha con el castigo del malo. La bruja es quemada, el lobo y el dragón, vencidos y muertos. Y es que estas escenas literarias, ante las que se rebelan modernos ecologistas pusilánimes, son necesarias, ya que el castigo del mal es fuente de seguridad para la conciencia del niño, como se ha dicho ya. Pero Christa MEVES precisa más: «La destrucción cruel del mal, tal como acontece en los cuentos, lleva siempre en sí el acento de una defensa de emergencia inevitable existencialmente y, en la mayor parte de los cuentos, asume la forma de un juicio realizado por una instancia suprapersonal».

Es evidente que esta reflexión psicológica sigue el camino trazado por esta parcela de la Literatura Infantil para ayudar al niño en la construcción de su propia conciencia, del mismo modo que este proceso, de tinte constructivista, implica al niño de acuerdo con la estética de la recepción.

En un análisis superficial de los elementos que participan en la formación de la conciencia del niño hay que reconocer que intervienen conocimientos y sentimientos.

En la edad del cuento hay que distinguir dos fases. En la primera, de los dos a los cuatro años, el niño requiere cuentos realistas, que son relatos compuestos por imágenes de su vida cotidiana, relacionadas con los actos de levantarse, asearse, desayunar, jugar con el osito de peluche. Aquí los cuentos crean conciencia sobre el mundo próximo al niño que está descubriendo.

El cuento con anécdota literaria llega hacia los cuatro años y mantiene su interés hasta los siete o los nueve años, según Karl BÜHLER. Christa MEVES habla de los cinco a los ocho años²¹. Este cuento contribuye a la formación de su conciencia en el aspecto de sentimientos y valores, puesto que pone a su alcance y reflexión conductas que le gustarán o le disgustarán, y provocarán así admiración o rechazo. Son los modelos o contramodelos que irán impregnando su pensamiento y ejercitarán el juicio, sin riesgo alguno.

Por supuesto que quienes nos dedicamos a la Literatura Infantil debemos tener la humildad de reconocer que hay otros muchos factores que intervienen en la construcción de la conciencia del niño, pero debemos ser bastante lúcidos para valorar las posibilidades y responsabilidades de la Literatura Infantil.



Marisa BORTOLUSSI toma la Literatura Infantil como creación de representaciones, como factor edificante del Yo. Y acepta como evidencia su participación en la construcción infantil del mundo y del Yo, y de ello deduce, con interpretaciones de Jung y de Freud, la importancia de esta influencia en la vida del niño. «Cualquier elemento literario que suscita en el niño una reacción será integrado en su Yo».

Luis SÁNCHEZ CORRAL, en un sugestivo artículo, establece paralelo entre la actividad significativa del discurso literario infantil y los procesos psicopedagógicos que describen las teorías constructivistas del aprendizaje significativo. Destaca que la adquisición de los significados, tanto estéticos como cognitivos, implica situaciones problemáticas que estimulan a los niños a descubrir por sí mismos la estructura de los significados y de los contenidos. Dicho de otra forma, «la polisemia estética constituye un itinerario didáctico de extraordinaria utilidad para planificar el aprendizaje»

Tanto la *estética de la recepción* como la reflexión psicológica convergen en el mismo punto ante las respuestas múltiples, cuando el niño entra en contacto con los textos: «ejercer la experiencia estética consiste esencialmente en asignar un sentido a las propuestas textuales».

Las coincidencias son claras y definitivas en la formación del pensamiento del niño.

La llamada concreta

La referencia que se ha hecho a los cuentos de hadas ha sido extensa, como corresponde a una parcela básica de la Literatura Infantil, vigente y sujeta a polémica. Ocuparnos ahora, aunque más brevemente, de la narrativa actual no es mero ejercicio de equilibrio, sino obligación inaplazable, dada su extensión y la intensidad de contactos del niño con ella. No obstante, ante esta narrativa actual, hay que precisar si se trata de cuentos o de novelas. Porque su sistema de escritura no es el mismo, ni la recepción tampoco. Sería injusto tratarlos indiscriminadamente.

En la moderna novela para niños, la que leen intensamente entre los 9 y los 12 años, el bien y el mal no aparecen tan esquematizados ni tan separados como en el cuento, tradicional o moderno. La conciencia del niño, a la que se le supone mayor discriminación, tiene que afinar mucho más en la elección. A menudo ésta no puede ser radical. El bien y el mal no están tan drásticamente encarnados en el protagonista y el antagonista, para decirlo de forma simplificada. Los mismos personajes, a lo largo del despliegue de su conducta, tienen rasgos de bondad y de maldad. Y el niño tiene que saber distinguir y matizar en cada caso o momento, con su aprobación o rechazo parciales. Su conciencia adquiere perspicacia y responsabilidad.



Cuando no existe tensión entre el bien y el mal, el relato queda en mera aventura, el interés decae y la aportación a la construcción de la conciencia no se produce. Así, en *La tienda mágica*, de Manuel L. Alonso, al niño Javier, no contento con su escasa estatura, un mago le concede crecer a cambio de su imaginación. El lector adulto fácilmente establecerá paralelismo entre esta sencilla historia y la del pacto entre Fausto y Mefistófeles. Que Javier prefiera estatura a imaginación no plantea alternativa entre el bien y el mal. Por eso su arrepentimiento carece de grandeza, ya que sólo llega cuando descubre que está creciendo demasiado.

La tradición teatral para niños plantea sus situaciones con fuerte vinculación a sus protagonistas, al igual que los cuentos. Por su propia naturaleza el teatro es acción. Por consiguiente el juicio sobre el bien y el mal busca una situación de mayor desarrollo de la conciencia del niño. Para su afianzamiento se busca que el niño entre en contacto con el bien y el mal, convencionalmente representados, y que el niño, por su cuenta, sepa distinguirlos, pese a sus apariencias engañosas. Así sucede en la obra de teatro *El viaje de Pedro el Afortunado*, de Augusto Strindberg, (1892) y en *El príncipe que todo lo aprendió en los libros*, de Jacinto Benavente, (1909).

Ambos incitan a sus protagonistas a un *periplo* que ha de resultar esclarecedor. El paso sucesivo por distintos lugares o situaciones, con vuelta al punto de partida, permite contrastar lo aprendido. De este modo, a través de la experiencia, se configura la conciencia del protagonista. En *El viaje de Pedro el Afortunado*, de Strindberg, se trata de corregir la mala educación recibida. En *El príncipe que todo lo aprendió en los libros*, de Jacinto Benavente, el mundo de fantasías que se ha forjado el príncipe con la lectura de los libros, debe ser ilustrado por la realidad, muy diferente.

La llamada es cada vez más concreta. Tal vez se corre el riesgo de que la anécdota no tenga fuerza para trascender el aquí y el ahora de la narración. Pero, sin duda eso es problema de cada autor y su capacidad para provocar la respuesta múltiple y no permite comparar genéricamente la literatura actual con la del pasado, como a veces se hace precipitadamente. Cada vez la Literatura Infantil da mayor cabida a la aportación personal en la construcción de su conciencia. Pilar Mateos coloca a Jeruso, en su *Jeruso quiere ser gente*, en situación de valorar justamente, distinguiendo apariencias de realidades. El aprendiz que, al pretender recuperar un paquete que supuestamente le ha sido sustraído, realiza un periplo de búsqueda durante el cual entra en contacto con varios sospechosos. Y descubre en todos ellos rasgos de bondad. Aquí ya no se trata de distinguir simplemente entre el bien y el mal, sino de descubrir el bien allí donde aparentemente sólo hay mal.

Vale la pena dar un salto atrás para encontrarnos con el P. Luis Coloma y su *Periquillo sin Miedo*. El mal puede estar encarnado en uno mismo y no saberlo. Sólo el examen de conciencia alertará de realidad tan nefasta. Periquillo es un muchacho de los que catalogamos como malos, cuando



queremos decir traviosos. Anda siempre cometiendo fechorías contra unos y contra otros. Y, en un atisbo (sospecha) de empecinamiento, de encontrarse satisfecho en su desorden, -«el niño ama el orden, pero se complace en el desorden», dice de una máxima pedagógica no escrita- se pasea con su alforja al hombro y canta una seguidilla realmente malvada

En una alforja al hombro
llevo los vicios:
los ajenos delante,
detrás los míos.

Y, claro, ve los de los otros, de los que hace burla. No ve sus vicios, aunque admite que los tiene.

Pero cuando, como consecuencia de una de sus trapisondas, lo tienen que intervenir quirúrgicamente, el cirujano le corta la cabeza, y luego se la suelda al revés: el cogote se alinea con el pecho, y el rostro, incluidos los ojos, con la espalda. Entonces descubre en la alforja sus vicios, los que llevaba en el jaque de atrás. Y, en consecuencia, espantado, echa a correr. Ha tomado conciencia del mal en sí mismo.

La verdadera prueba de la construcción de la conciencia llega cuando el propio niño tiene que decidir ante el bien y el mal, para incorporar a su conducta lo escogido. No se trata de un conocimiento teórico, sino de la puesta en práctica de algo que ya se sabe o se acaba de descubrir. De algo en lo que la voz de la conciencia dice lo que está bien, y se tiene que hacer, y lo que está mal, y se ha de evitar. No hay que olvidar que, según BETTELHEIM, «los niños saben que ellos no siempre son buenos; y, a menudo, cuando lo son, preferirían ser malos».

Cuando nuestro Javi, el de *Javi, sus amigos y sus cacharro*³, yendo por la calle con un amigo, descubre la tortuga que ha caído del balcón de otro amigo suyo, Gafitas, piensa en voz alta y se plantea el verdadero problema de conciencia. Guardarse la tortuga y no devolvérsela a Gafitas, su dueño, es «una guarrada», pero devolvérsela es «un fastidio», porque lo que les apetece es guardársela para ellos, aunque sea «una guarrada». Pero piensa que quedará más tranquilo, si acepta el «fastidio» de devolverla. Es una duda de conciencia que obliga a definirse entre el bien y el mal. Bien desagradable y mal gratificante. Bien y mal que no le son ajenos, sino que se involucran en su conducta. Y tiene que decidir.

Anabel SAIZ RIPOLL, en un documentado estudio sobre el discurso persuasivo de la Literatura Infantil en España, durante el siglo XX, realiza seis calas que se extienden desde 1875 a 1985.



Estudia, por este orden: varios cuentos de Calleja; *El camarada*, (1908), de José Dalmau Carles, - libro destinado al ejercicio de la lectura en el aula-; *Antoñita la fantástica*, (1948), de Borita Casas; *Marcelino Pan y Vino*, (1952), de José M.ª Sánchez-Silva; *El polizón del Ulises*, (1965), de Ana M.ª Matute; y *La ciudad que tenía de todo*, (1984), de Alfredo Gómez Cerdá.

Resulta difícil resumir las conclusiones de este estudio. Pero entre ellas, cabe destacar, en palabras de la autora, que «pese a las diferencias superficiales, la Literatura Infantil siempre nace en estrecha relación con una situación socio histórica determinada. Es decir, se da una correlación entre texto y contexto». Y «los autores de literatura infantil se han dedicado a transmitir al niño... un determinado ideal de mundo, de vida».

A la vista de lo cual cabe pensar que, de acuerdo con este espíritu del discurso persuasivo, el autor intenta instalarse en el niño como si fuera su propia conciencia, cuando lo que hará verdaderamente libre y responsable al niño es que él mismo se construya su propia conciencia con el ejercicio del juicio y de la decisión personal.

La Literatura Infantil ha de contribuir a ello. Si no existiera la convicción de esta posibilidad, no valdría la pena ocuparse del asunto. Y esta contribución tiene mayor interés, si se considera que el niño, en contacto con las experiencias literarias más arriesgadas, no tiene nada que perder; afirmación que no puede formularse sobre las experiencias personales. Por eso los propios padres tienen que convencerse de que ya desde «los cuentos de las buenas noches» y desde «las lecturas de regazo», la literatura nunca es totalmente inoperante. Quien le preste alguna atención, entre otras satisfacciones, tendrá la de estar colaborando a que los niños construyan su propia conciencia.

Géneros literarios

Entre los géneros literarios podemos encontrar tres tipos:

1. Narrativa.

Se denomina texto narrativo al relato de hechos en los que intervienen personajes y que se desarrollan en el espacio y en el tiempo. Los hechos son contados por un narrador. La estructura básica de este tipo de texto es la organización temporal. A través del tiempo se desarrolla el esquema siguiente: introducción /planteamiento, complicación / nudo y desenlace.

Por un lado, Peregrín explica que “el cuento es saber desentrañar lo escrito, descifrar un conocimiento persistiendo en el tiempo, recuperar la función social, la comunicación oral-grupal de la palabra” (1982, p.18).



Por otro lado, Ramón Torrijos nos dice “el cuento es la única forma de entrenamiento infantil que ha sido, ya desde hace tiempo, objetivo de una investigación por ser antepasado de la literatura infantil” (2005, p.195).

2. Lírica.

Es un género literario en el que los autores escriben y transmiten una serie de sensaciones y emociones que sienten con un personaje, un objeto o un lugar.

Según Cerrillo, “La lírica infantil ha quedado reducida a determinados juegos infantiles, que pueden ayudarnos no solo a que no se pierda esta tradición sino también a descifrar infinidad de elementos lingüísticos y literarios” (2000, p.12).

3. Teatro.

Es un género literario que abarca distintos tipos de obras. En el teatro infantil distinguimos tres tipos de teatro.

1. El teatro para niños: es aquel que está escrito por un adulto y que el niño es espectador de él.
2. El teatro de los niños: Es un teatro creado por los propios niños y una modalidad mixta de teatro más frecuente que el teatro mixto el cual sería el que se lleva a cabo a medias entre niño y adulto. El adulto es el que dirige (autor, director, decorador, algunos actores...) y los niños que colaboran en la representación. Según Juan Cervera (2004), este teatro es frecuente en las escuelas y colegios porque está pensado para que el adulto coordine al niño que es el que interpreta el papel de las obras.
3. El juego dramático espontáneo y libre: el niño practica inconscientemente cuando repite acciones observadas en otras personas o en otros ambientes, e incluso pasajes de representaciones teatrales o cinematográficas. En infantil lo llamamos juego simbólico en el que el niño intenta hacer una representación de la vida a través de su imaginación

LA LÍRICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

El género lírico es aquella literatura que transmite y expresa emociones, sensaciones y actitudes. Este género abarca tanto poesía, como adivinanzas, refranes, retahílas, nanas, canciones... etc. Según Reyzábal, las características de la lírica son:

- ✓ “Concentración de recursos y expresión subjetiva.
- ✓ Mensaje lírico y combinación apretada de recursos fónicos (musicalidad)
- ✓ Se suele expresar en verso o en prosa y con algún esquema métrico regular.



- ✓ Tienen ritmo y elementos fónicos” (1994, p.24).

Poesía infantil

Comenzaremos definiendo lo que es la poesía.

Cervera define “la poesía infantil como la gran oportunidad para manejar palabras, contemplarlas desde distintos ángulos y jugar con ellas, esto le da una ventaja a la poesía porque no es tanto de entender y comprender como la prosa” (2004, p.81).

Sin embargo, Jean basándose en el diccionario Larousse, define “la poesía como “El arte de evocar y sugerir las sensaciones, emociones e ideas mediante un uso particular de la lengua, que juega con las sonoridades, los ritmos y las imágenes” (1996, p.50).

Características de la poesía infantil

Cervera (2004) determina que las características formales de la poesía infantil son dos:

1. Sonoras: Si el niño recita oralmente una poesía, las imágenes sonoras derivan del ritmo y la rima.
2. Visuales: Si la poesía se establece un contacto a través del juego, la poesía se caracterizara más por la visualización que por el sonido.

Además Cervera (2004) nos dice que la poesía formal se realiza a través de las rimas trabalenguas, poemas y canciones, manifestaciones cada una con características distintivas. Estos contactos le sirven de actividades centradas especialmente en la lectura, declinación, juego y el canto, a la que podemos añadir la composición de poemas.

Tipos de poesía infantil

Existen muchas clasificaciones de autores expertos sobre los tipos de poesía, pero de poesía para infantil destaca la clasificación que nos ofrece Peregrín (1993, p.44) que distingue dos tipos de poesía:

1. Poesía popular: También llamada poesía no tradicional de patrimonio oral infantil. Escrita por autores anónimos y que tiene rasgos popularizantes en los que se incluía el juego en ellas
2. Poesía Tradicional: Es un texto de tradición lúdica en el que se aplicaba el juego rima. Su característica principal es que era una poesía con actos expresivos del lenguaje verbal, gestual y sonoro. También guarda semejanza con el juego simbólico y los autores no eran anónimos.

A esta clasificación debemos añadir otro tipo de poesía que Cervera (2004) define como la poesía de autor que no viene de tradición oral y es mucho más actual porque se conoce al autor que la escribe y que ha sido escrita para niños.

Funciones de la poesía

Según Cervera (2004) la poesía posee fundamentalmente tres funciones:



1. Función lúdica: es la función más importante que tiene la poesía de infantil porque sirve de juego para los niños y esto hace que su aprendizaje mejore considerablemente. El juego proporciona satisfacción y disfrute.
2. Función motivadora: ayuda al fomento de la imaginación. Esta función no solo está en la poesía infantil sino también en las retahílas, cantinelas, nanas y otros componentes de la poesía.
3. Función Lingüística: propicia la adquisición de habilidades y competencias lingüísticas. Posibilita la comunicación y el lenguaje hablado haciendo que el niño se exprese mejor.

Autores de poesía infantil

Antes de presentar algunos autores relevantes actuales de poesía infantil, consideramos conveniente mencionar alguno de los investigadores sobre este tema, que, por otra parte y como ya hemos dicho, es un ámbito poco estudiado. Entre los críticos que estudian la poesía infantil destacamos los siguientes.

1. Arturo Medina (1915-1995): Nació en Almería y se graduó de magisterio. Destacó por sus ponencias, discursos y presentaciones. Su obra más conocida fue: *La literatura infantil y su didáctica*. Él es uno de los autores que trata la poesía como algo estético y motivador que puede ayudar al niño a expresar sentimientos y emociones.
2. Juan Cervera (1928-1996) Nació en Castellón y fue maestro y profesor de escuela Universitaria de formación del profesorado, obtuvo un graduado en filosofía y letras por la universidad de Valencia y el Premio Nacional de la Literatura Infantil. Sus obras más importantes son: *Teoría de la literatura infantil y creación literaria para niños*.
3. Miguel Muñoz (1949- presente) Nació en Madrid y fue profesor de la E.G.B. Es uno de los autores que trata el tema de la importancia de la poesía en la escuela. Sus obras más famosas son: *La poesía y el cuento en la escuela*.
4. Pedro Cerrillo (1951- presente) Nació en Cáceres, es Licenciado en Filología Románica (Universidad de Salamanca); doctor en Filología Hispánica (Autónoma de Madrid) y Catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Universidad de Castilla La Mancha). Sus principales líneas de investigación son: *LII y educación literaria, Lírica popular infantil y Poesía infantil*.

A continuación listamos algunos de los más relevantes poetas que crean poemas y poesía para niños.

1. Gloria Fuertes (1917-1998): Nació en Madrid y fue una poeta española ligada al primer movimiento de la primera generación. Sus obras se caracterizan por la ironía con la que trata cuestiones tan universales como el amor, el dolor, la muerte o la soledad. Fue la autora más



importante y conocida en España que creó poesía para infantil. Algunas de sus obras son: *El abecedario de don Hilario, La ardilla y su pandilla, los meses*, etc.

2. Carmen Bravo Villasante (1918- 1994). Nació en Madrid y fue folclorista, filóloga y traductora española. Una de las mujeres pioneras y experta en literatura infantil. Ella es una de las autoras que además de hablar de la importancia de la literatura en educación infantil. Escribió libros sobre poemas, poesías, adivinanzas y refranes populares. Sus libros más importantes son: *El libro de los 500 refranes, Trabalenguas y otras rimas infantiles, 42 poemas de amor: poesía figurativa, Adivina adivinanza: folklore infantil*.

3. Jaime Ferrán (1928-2016). Nació en Cervera (Cataluña) y estudio derecho en la universidad. Escribió la mayor parte de sus obras en español y otras fueron traducidas, algunas de otros autores importante extranjeros. Tiene una sección interesante de poesías, algunas para infantil y libros para niños.

4. Alma Flor (1938-presente). Nació en Cuba y es una escritora y docente nacionalizada estadounidense. Es reconocida por su trabajo en la promoción de la educación bilingüe y multilingüe en los Estados Unidos. Alma Flor Ada escribió libros para niños y adultos en inglés y español. Su obra más importante es *Alegría, poesía cada día*.

5. Isabel Campoy (1946-presente). Nació en Alicante, es escritora y pedagoga. Promulgó la educación bilingüe en los EEUU. Sus escritos superan los 150 títulos y abordan gran cantidad de géneros, entre literatura infantil, poesía, programas de lectura y libros sobre pedagogía. Su obras poéticas más importantes son: *Poesía eres tú, Salta, Saltarín, Pimpón y Dulce de sal*.

Las adivinanzas como recurso educativo

Las adivinanzas son unos de los recursos más utilizados en la escuela por los maestros y sobre todo en las aulas de educación infantil. Desde ciertas culturas de la antigüedad como los griegos y romanos y distintos autores hablan de aquellos acertijos que ponían los dioses para resolver misterios. Incluso los egipcios necesitaban reflexionar y resolver los acertijos para poder abrir las puertas de ciertas tumbas.

La diferencia de un acertijo a una adivinanza es muy simple. La adivinanza intenta decirnos los rasgos de un objeto o ser vivo a través de descripciones físicas, en qué lugar o espacio se suele encontrar o las características que posee. Mientras que los acertijos van más a la comparativa y a la metáfora, son mucho más subjetivos. Un ejemplo de acertijo es el que le pusieron a Edipo sobre “quién es el animal que de día anda a 4 patas, por la tarde anda con 2 patas y por la noche anda con 3”. En realidad se refiere al hombre y sus etapas de la vida. La mañana representa la etapa de la infancia, la tarde la etapa de adulto y la noche representa la etapa de vejez.

Un ejemplo de adivinanza sería: “Soy un gran animal, viví hace mucho tiempo, mi nombre empieza por DI y termina como ARMARIO”. La respuesta sería Dinosaurio.



4.2.7 Beneficios de utilizar las adivinanzas

Según Almela Pérez las adivinanzas tienen numerosos beneficios en la enseñanza y la educación.

Estos beneficios son (2017, p.524):

1. Es un buen recurso educativo.
2. Contribuye a desarrollar la imaginación
3. Estimula la capacidad de atención y el interés de los niños.
4. Amplia el vocabulario y el aprendizaje es bastante eficaz.
5. Fomenta el gusto por la palabra, el ritmo y la versificación
6. Relacionan palabras con distintas imágenes.
7. Ayudan a la reflexión y el pensamiento crítico y lógico.
8. Búsqueda de encontrar la verdad y la solución.
9. Puede servir de introducción a valores morales.
10. Sirve como ejercicio de sociabilización.
11. Alienta la comprensión lectora y la expresión por escrito.
12. Ejercita la memoria.

Por este motivo, Almela Pérez (2017, p.529) también comenta “las habilidades que los niños pueden aprender con las adivinanzas”. Dichas habilidades son:

“Analizar, aplicar, argumentar, apreciar, asociar, clasificar, combinar, comparar, criticar, crear, deducir, defender, explicar, evaluar, diseñar, ilustrar, juzgar, mejorar, razonar lógicamente, sacar conclusiones, valorar, seleccionar, redactar, reflexionar, etc” .

Los refranes como recurso educativo

Los refranes son dichos o frases que nos enseñan algo. Los maestros recurren a la sabiduría popular para que los niños aprendan mejor ciertas cosas. En infantil, se suelen utilizar para aprender los meses, las estaciones, elementos de la naturaleza... etc. Un ejemplo de ello es: “La piedra es dura y el agua menuda”, “En abril, aguas mil” o “En primavera, la sangre altera”.

Según Cuartero (1993) los refranes tienen procedencia grecolatina aunque en el siglo de oro es donde más refranes surgieron en nuestra literatura. Los más famosos fueron:

- *Los dichos o sentencias de los siete sabios de Grecia de Hernán López de Yanguas*, (Medina del Campo, 1543).

- *Los Proverbios Morales de Alonso de Barros*, (Madrid, 1598).



- *Los Proverbios morales y consejos cristianos de Cristóbal Pérez de Herrera, (Madrid, 1618).*

Sin embargo, Thompson (1975) nos habla en su libro de que hubo un médico en la ciudad de Córdoba (España) llamado Francisco del Rosal que recopiló todos aquellos refranes españoles y su procedencia. Los autores en los que se basa para dicha recopilación son el Maestro León, Henán Núñez y el Alonso Sánchez de la Ballesta. Este libro nos ayuda a entender la mayor parte de los refranes populares de nuestra tierra a través de unos alfabetos en los que se explica la historia de los refranes por orden alfabético.

Lo más importante del refranero es que constituye la cultura popular y tradicional apoyándose en saberes. Estos saberes son necesarios preservarlos, por ello es tan importante que en las escuelas se enseñen, no solo por ser una tradición cultural sino por su rico léxico y sabiduría que aporta a nuestra vida.

DIFERENCIA ENTRE CUENTOS, MITOS, LEYENDAS, FÁBULAS

Cuentos:

El cuento es una narración breve de hechos imaginarios, protagonizada por un grupo reducido de personajes y con un argumento sencillo. Hay dos grandes tipos de cuentos: el cuento popular y el cuento literario.

-El cuento popular: es una narración tradicional que se presenta en múltiples versiones, que coinciden en la estructura pero difieren en los detalles. Hay tres subtipos: los cuentos de hadas, los cuentos de animales y los cuentos de costumbres. El mito y la leyenda son también narraciones tradicionales, pero suelen considerarse géneros autónomos.

- El cuento literario: es el cuento concebido y transmitido mediante la escritura. El autor suele ser conocido. El texto, fijado por escrito, se presenta generalmente en una sola versión, sin el juego de variantes característico del cuento popular.

Fábulas:

La fábula es un relato breve escrito en prosa o verso, donde los protagonistas son animales que hablan.

Las fábulas se hacen con la finalidad de educar, lo cual es la moraleja, esta normalmente aparece al final, al principio o no aparece porque se encuentra en el mismo contenido del escrito. Algunos famosos escritores de fábulas son: Esopo, La Fontaine y Samaniego.

Mitos:

Relatos que cuentan cómo se crearon los cielos, de dónde provienen los vientos o cómo nacen los propios dioses; los mitos nos transportan a un tiempo sagrado distinto al nuestro, más abierto a los hombres como su propio horizonte.

Leyendas:



Una leyenda es un relato de hechos humanos que se transmite de generación en generación y que se percibe tanto por el emisor como por el receptor, como parte de la historia. La leyenda posee cualidades que le dan cierta credibilidad, pero al ser transmitidas de boca en boca, se va modificando y mezclando con historias fantásticas. Parte de una leyenda es que es contada con la intención de hacer creer que es un acontecimiento verdadero, pero, en realidad, una leyenda se compone de hechos tradicionales y no históricos.

METODOLOGÍA

Existe diversidad de técnicas para trabajar en educación infantil. Estas técnicas se deben poner en práctica dependiendo de la edad, el tiempo y el conocimiento del alumnado y del maestro.

Al ser comunidad de aprendizaje se trabajan distintas metodologías las más significativas son:

- Tertulias Dialógicas: Es una metodología llevada a cabo en las comunidades de aprendizaje. Esta metodología se basa en que los alumnos leen un texto sobre cuento, una fábula, etc. El día que proceda todos los niños y niñas de la clase se ponen en un círculo y debaten sobre el texto diciendo que parte les ha gustado más. En el caso de infantil escriben una palabra y hacen un dibujo sobre el texto. Lo mejor de esta metodología es la capacidad de reflexión y la mejora en la expresión oral. Se recomienda utilizar esta metodología a los 4 años de edad.

Grupos Interactivos: Esta metodología se basa en hacer grupos de 4 o 5 niños, o niñas. Son actividades en las que se favorece la cooperación, el trabajo en equipo y la inclusión. En cada mesa hay un voluntario que dinamiza y colabora en las actividades para que los niños interactúen y puedan resolver conjuntamente la actividad.

Otras metodologías que se utilizan son:

- El trabajo por rincones: son espacios delimitados y concretos situados en la propia clase de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria. La maestra puede decidir cuantos espacios quiere que el aula tenga. Además, se intentan colocar diferentes objetos y herramientas que permitan el aprendizaje, por ejemplo: en el rincón de la casita pondremos todo tipo de objetos que ayuden a desarrollar el juego simbólico en los niños. Esto implica el desarrollo de la capacidad de imaginación, juego y sociabilización. El juego por rincones se suele realizar por pequeños grupos que pueden ser organizados por la maestra o los propios niños dependiendo de sus necesidades (Pruaño, 2010).

- El trabajo por proyectos: son elegidos por las dos maestras de educación infantil es una metodología basada en el aprendizaje sobre un tema en concreto. Este tema parte de la motivación de los niños y niñas de la clase para así, construir el propio aprendizaje. Los temas del proyecto pueden ser elegidos por los propios alumnos en consenso o votación o por la maestra que incida esa motivación para poder realizarlo.



Clasificación de cuentos por edades

(Federación de enseñanza de CC.OO.de Andalucía, 2009) Afirma que, En el aula deben predominar un tipo de cuentos según la edad de los niños y niñas. Habrá que tener en cuenta las características de los cuentos para que sean apropiados a la edad.

0- 3 años, la portada debe ser atractiva, la encuadernación flexible y lavable.

Son recomendables los cuentos con grandes imágenes y pequeños textos.

3-4 años, se aconsejan libros con imágenes, les agradan los cuentos populares y textos breves con letra redondeada y clara que aclaren la ilustración.

4-5 años, les agradan los cuentos maravillosos

Aunque el cuento varíe según la edad no debemos incluir elementos que produzcan miedo o algún tipo de angustia ya que puede repercutir en el desarrollo afectivo del niño y niña de forma negativa pudiendo incluso llegar a crear pequeños traumas infantiles que aunque desaparecerán con la edad debe evitarse su aparición en edades tempranas.

Unidad 3

Lírica infantil: Poesía y juegos verbales. Teatro infantil y juego de roles, folclore y reencantamiento.

Rol del educador y metodologías específicas para cada ciclo

EL PODER DE LA FANTASÍA Y LA LITERATURA INFANTIL

Víctor Montoya

La palabra fantasía viene del griego *phantasia*, que significa: facultad mental para imaginarse cosas inexistentes y proceso mediante el cual se reproducen con imágenes los objetos del entorno. La fantasía, que debe ser defendida a toda costa, constituye el grado superior de la imaginación capaz de dar forma sensible a las ideas y de alterar la realidad, de hacer que los animales hablen, las alfombras vuelven y las cosas aparezcan y desaparezcan como por arte de magia.

La fantasía recoge su material de la realidad interna y externa, con el cual se concibe una realidad distinta, revirtiéndola o reformándola. Con el golpe de la imaginación se pueden asociar las imágenes de la realidad y agruparla en una totalidad con significado diferente, como el hecho de



juntar el cuerpo de un hombre y un caballo para dar nacimiento a un centauro o dotar propiedades humanas a los animales y los objetos inanimados. Con la fantasía se puede deformar la personalidad a partir de un pequeño defecto, quitarle la propiedad de maldad a lo diabólico o hacer de la virtud de lo bueno mucho más bueno.

La fantasía cumple una función imprescindible en nuestras vidas, no sólo porque sirve como válvula de escape a la realidad existencial, sino también porque es la fuerza impulsora que permite rectificar la realidad insatisfactoria y realizar los deseos inconclusos por medio de los ensueños. "Si la persona es pasiva, si no lucha por un futuro mejor y su vida actual es difícil y falta de alegrías, con frecuencia se crea una vida ilusoria, inventada en la que se satisfacen completamente sus necesidades, donde él todo lo puede, donde ocupa una posición imposible de alcanzar en el momento actual y en la vida real. La imaginación pasiva puede surgir no intencionalmente. Esto sucede principalmente cuando se debilita la actividad de la conciencia, del segundo sistema de señales, en un estado de ocio temporal, en estado de somnolencia, en estado de afecto, durante el sueño (los sueños), en estado de afecciones patológicas de la conciencia (alucinaciones), etc." (Petrovski, A., 1980, p. 323).

La fantasía, al igual que el pensamiento, es uno de los procesos cognoscitivos superiores que nos diferencia de la actividad instintiva de los animales irracionales. No es casual que en el plano laboral sea imposible empezar un trabajo sin antes imaginar su resultado. La fantasía es tan importante para construir una mesa como para escribir un cuento, pues ambos requieren ser planificados por anticipado, para obtener el mismo resultado que se concibió por medio de la imaginación; un aspecto que es indispensable en el trabajo artístico, científico, literario, musical y, por qué no decirlo, en todas las actividades en las que interviene la capacidad creativa.

La fantasía, como cualquier otro aspecto del conocimiento humano, ha sido un tema que ocupó el tiempo y la mente de los hombres desde la más remota antigüedad. Los filósofos como Schiller, Schelling, Schopenhauer y Hegel, ponderaron el rol activo de la fantasía en los procesos racionales y cognitivos, mientras los escritores románticos, como Wordsworth y Coleridge, sostuvieron la teoría de que sólo a través de la fantasía se podía alcanzar la ciencia y la verdad.

Sin fantasía no es posible ningún conocimiento humano. La imaginación, concebida como una facultad capaz de reproducir mentalmente las causas y soluciones de los problemas reales, es la mejor ayuda para un psicólogo, tanto cuando tiene que hacerse una idea de la situación del paciente como cuando tiene que encontrar la orientación terapéutica correcta. La psicología moderna ha constatado que el poder de la fantasía sobre la psique es más determinante que el principio del deseo, pues se dice que en el conflicto entre deseo y fantasía es siempre la fantasía la que se sobrepone al principio del deseo.



La fantasía, aparte de constituir uno de los elementos vitales que permitió al hombre sobrevivir en medio de la naturaleza salvaje, es un don que deben cultivar los individuos, puesto que sin ella sería más difícil reformar o transformar la realidad insatisfactoria y alcanzar un desarrollo humanístico y tecnológico en provecho de la colectividad. No cabe duda, la fantasía forma parte de nuestro cerebro, desde el instante en que la usamos como mecanismo de supervivencia, para descubrir nuestra situación existencial, contemplar el mundo desde otras perspectivas, estimular nuestras posibilidades creativas y satisfacer los deseos no cumplidos. En concreto, como señaló J.J.R.Tolkien: "La fantasía es, como muchas otras cosas, un derecho legítimo de todo ser humano", pues a través de ella se halla una completa libertad y satisfacción.

Consideraciones sobre la fantasía infantil

Bruno Bettelheim, en su investigación psicoanalítica de los cuentos de hadas, encontró en la trama un alto valor estético y terapéutico, capaz de desencadenar las ataduras neuróticas y ayudar a los niños a solucionar sus angustias y conflictos emocionales. Sin embargo, ya mucho antes que Bettelheim diera a conocer su *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Sigmund Freud definió la fantasía como un fenómeno inherente al pensamiento, como una actividad psíquica que está en la base del juego de los niños y en el arte de los adultos, puesto que los instintos insatisfechos son las fuerzas impulsoras de la fantasía y cada fantasía es una satisfacción de deseos, una rectificación de la realidad insatisfactoria. Tanto el juego como el arte ayudan al individuo a soportar una realidad apuntalada de conflictos emocionales y contradicciones sociales. "¿No habremos de buscar ya en el niño las primeras huellas de la actividad poética? - indagaba Freud-. La ocupación favorita y más intensa del niño es el juego. Acaso sea lícito afirmar que todo niño que juega se conduce como un poeta, creándose un mundo propio o, más exactamente, situando las cosas de su mundo en un orden nuevo, grato para él. Sería injusto en este caso pensar que no toma en serio ese mundo; por el contrario, toma muy en serio su juego y dedica en él grandes afectos. La antítesis del juego no es la gravedad, sino la realidad. El niño distingue muy bien la realidad del mundo y su juego, a pesar de la carga de afecto con que lo satura, y gusta de apoyar los objetos y circunstancias que imagina en objetos tangibles y visibles del mundo real. Este apoyo es lo que aún diferencia el 'jugar' infantil del 'fantasear' (...) El poeta hace lo mismo que el niño que juega: crea un mundo fantástico y lo toma muy en serio; esto es, se siente íntimamente ligado a él, aunque sin dejar de diferenciarlo resueltamente de la realidad (...) Cuando el niño se ha hecho adulto y ha dejado de jugar; cuando se ha esforzado psíquicamente, a través de decenios enteros, en aprehender, con toda la gravedad exigida, las realidades de la vida, puede llegar un día a una disposición anímica que suprima de nuevo la antítesis entre el juego y la realidad. El adulto puede evocar con cuánta gravedad se entregaba a sus juegos infantiles y, comparando ahora sus ocupaciones pretendidamente serias con aquellos juegos pueriles, rechazar el agobio demasiado intenso de la vida y conquistar el intenso placer del



humor (...) El hombre que deja de ser niño, en lugar de jugar, fantasea. Hace castillos en el aire; crea aquello que denominamos ensueños o sueños diurnos" (Freud, S., 1984, p. 10-11).

De modo que la actividad de la fantasía es la creación artística, los sueños diurnos y el ingenioso juego de los niños, especialmente el *juego de roles*, a través del cual los niños representan el rol profesional y familiar de los adultos. Así, en su deseo de ser adulto, el niño juega a ser mayor, imitando en el juego lo que de la vida de los mayores ha llegado a conocer. Pero no tiene motivo alguno para ocultar tal deseo, como ocurre con el adulto, quien, sujeto a las normas lógicas y racionales de su entorno, se avergüenza de sus fantasías porque las considera propias de un infantilismo pueril e ilícito. El niño, en cambio, juega y fantasea hasta el cansancio, representa una serie de personajes en su proceso de socialización, independientemente de cual sea la reacción de su entorno. El niño imita el ladrido del perro y representa a los personajes del cine y la televisión. En su mundo fantástico todo es posible: la hormiga habla con voz humana, el árbol corre por las praderas y las piedras levantan vuelo como los pájaros. El niño, a diferencia del adulto, no tiene por qué avergonzarse ni ocultar sus fantasías a los demás. Él es el artífice de un mundo hecho de magia y de fantasía, donde sólo tienen acceso quienes están dispuestos a seguir sus reglas.

El juego es una de las actividades principales del niño en el periodo preescolar, porque le permite desarrollar sus facultades sociales e imaginativas, en virtud de que "la situación imaginada es elemento indispensable del juego y es una transformación libre, no limitada por las reglas de la lógica y por las exigencias de que debe parecer real, de la reserva de representaciones acumulada por el niño. La imagen de la fantasía se manifiesta aquí como programa de la actividad creativa. El niño que imagina ser cosmonauta estructura correspondientemente su conducta y la conducta de sus compañeros de juego: se despide de sus 'parientes y amigos', da parte al 'constructor general', representa el cohete durante la partida y, a sí mismo dentro del cohete, etc. Los juegos con personajes que ofrecen rico alimento a la imaginación infantil permiten al niño profundizar y consolidar cualidades valiosas de la personalidad (valentía, decisión, organización, ingenio, etc.), confrontando su conducta y la conducta ajena en la situación imaginada y con la conducta del personaje imaginado, el niño aprende a realizar las necesarias evaluaciones y comparaciones" (Petrovski, A. 1976, p. 329-330).

La fantasía, que emerge de lo concreto y no de lo abstracto, hace que el niño invente y modifique su entorno, así como Leonardo da Vinci diseñó una nave espacial luego de observar a los pájaros, o como Julio Verne escribió aventuras de submarinos después de observar a los peces. Del mismo modo, los niños, por medio de su imaginación inagotable, transforman la realidad en la que viven, sobre todo, si se piensa que toda actividad fantástica en ellos es reproducción, herencia o imitación de su experiencia anterior; de acciones y situaciones observadas, sentidas u oídas en la naturaleza y en el mundo adulto. La prueba está en que un niño puede tenderse sobre el césped



e imaginarse que las nubes son monstruos surcando el espacio o, estando sentado en una caja cualquiera, imaginarse que es un pirata a bordo de una nave que se mece en alta mar, asediado por ballenas y tiburones.

La fantasía no es un privilegio reservado sólo para escritores y pintores, sino una facultad humana que ocupa un primer lugar en la vida mental de los niños, quienes son una especie de primitivos que recurren a la imaginación para compensar su falta de capacidad cognoscitiva. Según Henri Wallon: "lo único que sabe el niño es vivir su infancia. Conocerla corresponde al adulto" (Wallon, H., 1980, p. 13).

Una de las constantes del poder de la fantasía es que los niños, mejor que nadie, gozan con las aventuras de la imaginación, con esos hechos y personajes que los transportan hasta la sutil frontera que separa a la realidad de la fantasía, pues todo lo que es lógico para el adulto, puede ser fantástico para el niño, y lo que al adulto le sirve para descansar, al niño le sirve para gozar. El niño, a diferencia del adulto, ve en el realismo un mundo lleno de magia y ficción, como dijera la psicóloga italiana Paula Lombroso: "Todas nuestras distinciones doctas y sutiles entre el reino animal, vegetal y mineral, entre cosas animadas e inanimadas, no existen para los niños" (Lombroso, P., 1923, p. 142).

La fantasía como estímulo de la creatividad

La fantasía es una condición fundamental del desarrollo normal de la personalidad del niño, le es orgánicamente inherente y necesaria para que se expresen libremente sus posibilidades creadoras. La fantasía no daña a nadie; por el contrario, estimula al hombre común y al hombre de ciencia. El físico alemán-americano Albert Einstein, entrevistado por George Silvestre Viereck en 1929, dijo: "Soy lo suficientemente artista como para dibujar libremente sobre mi imaginación. La imaginación es más importante que el conocimiento. El conocimiento es limitado. La imaginación circunda el mundo (...) Cuando me examino a mí mismo y mis formas de pensar llego a la conclusión de que el regalo de la fantasía ha significado más para mí que mi talento para absorber el conocimiento positivo". Sin duda, ninguna persona activa y de pensamiento normal podría vivir sin fantasía. Varios matemáticos, atribuyéndole gran importancia al papel de la imaginación en la vida de los seres humanos y la creación científica, manifestaron que ni los cálculos diferenciales ni integrales se pudieron haber descubierto sin la ayuda de la fantasía.

La historia de los descubrimientos científicos contiene gran cantidad de ejemplos en que la imaginación intervino como uno de los elementos más importantes de la actividad científica, en virtud de que la fantasía tiene una propiedad cuyo valor y cualidad es inestimable. Opinión que comparte el escritor Kornej Chukovski, quien, en su libro *De los dos a los cinco*, cuenta el caso de una madre, enemiga de los cuentos y de la fantasía, cuyo hijo, como si hubiera sido por venganza,



porque se le habían quitado los cuentos, empezó, de la mañana a la noche, a entregarse a la más exuberante fantasía; por ejemplo: "Inventa que a su habitación fue a visitarlo un elefante rojo, que tiene una osa amiga y, por favor, no se siente en la silla del lado, porque ¿acaso no ve? Está la osa en esta silla. 'Mamá, ¿dónde vas? ¡Vas donde los lobos! ¡No ves que aquí están los lobos!" (Chukovski, K, 1968, p. 277).

Entre los estudiosos de la literatura, algunos tendieron cercos a la fantasía, como si fuese un elemento de dimensiones determinadas, al que se le puede empaquetar para hacer regalos de cumpleaños o Navidad; mientras otros, simple y llanamente, negaron su existencia, como quien niega la existencia de los sentimientos y los sueños, sólo porque éstos carecen de cuerpo. Empero, la mejor respuesta a esta tendencia nihilista fue la de guiar a los niños hacia el mundo de la fantasía, que es su propio mundo, con la ayuda de libros que estimulan el desarrollo de su imaginación, su destreza lingüística y sensibilidad estética. El psicólogo considera que "la imaginación favorece al desarrollo de la actividad mental del niño, como si fuese una gimnasia voluntaria, y la compara con la actividad física intensa de los primeros años de vida, que favorece el desarrollo muscular del cuerpo. Y también reconoce en la imaginación instrumentos de conocimiento de sí mismo y del mundo que le rodea" (Elizagaray, M-O., 1976, p.16).

El psicólogo suizo Jean Piaget estaba convencido de que el niño estructura su capacidad y sus conocimientos a partir de su entorno y de sí mismo, por medio de estructurar sus experiencias e impresiones, y organizar sus instrumentos de expresión. Así, cuando el niño escucha un cuento fantástico o de hadas, que trata sobre algo nuevo, puede aprender y asimilar con la ayuda de sus conceptos y experiencias anteriores, y para alcanzar una comprensión más profunda y desarrollar su nuevo concepto, el niño acomoda sus conocimientos nuevos a sus conocimientos viejos. Según confirman muchos antecedentes psicológicos, la fantasía del niño es una de las condiciones más importantes para la asimilación de la experiencia social y los conocimientos.

Fantasía y literatura infantil

La actividad lúdica de los niños, como la fantasía y la invención, es una de las fuentes esenciales que le permite reafirmar su identidad tanto de manera colectiva como individual. La otra fuente esencial es el descubrimiento de la literatura infantil, cuyos cuentos populares, relatos de aventuras, rondas y poesías, le ayudan a recrear y potenciar su fantasía.

La literatura infantil, aparte de ser una auténtica y alta creación poética, que representa una parte importante de la expresión cultural del lenguaje y el pensamiento, ayuda poderosamente a la formación ética y estética del niño, al ampliarle su incipiente sensibilidad y abrirle las puertas de su fantasía.



Sin embargo, así como la fantasía es un poder positivo que estimula la creatividad humana, es también un poder peligroso, sobre todo, si a través de ella se exaltan valores que rompen con las normas morales y éticas de una sociedad determinada. Es decir, la fantasía por la fantasía no es ninguna garantía para que la literatura sea de por sí buena y sus fines constructivos. La fantasía, como cualquier otra facultad humana, puede ser usada como un recurso negativo. Esto ocurre, por ejemplo, cuando por medio de una obra literaria se proyectan prejuicios sociales o raciales, con el fin de lograr objetivos que son negativos para la convivencia social y la formación de la personalidad del niño.

Por suerte, gracias a la acción de los mecanismos de la imaginación, tanto el transmisor (autor) como el receptor (lector), saben que el argumento y los personajes de una obra literaria no siempre corresponden a la realidad, sino a la fantasía de su creador, quien, a diferencia de lo que sucede en la vida concreta, determina con su imaginación el destino de los personajes, el hilo argumental, la trama y el desenlace de la obra. En este caso, la fantasía del autor nos acerca a una nueva realidad que, aun siendo ficticia, ha sido inventada sobre la base de los elementos arrancados de la realidad. En tal virtud, la fantasía no sólo cumple una función invaluable en la vida del escritor, sino también del hombre de ciencia. La fantasía prueba las posibilidades del pensamiento, encuentra nuevos medios y realiza los proyectos que luego se modifican con un pensamiento crítico. La fantasía es una palanca que sirve para transformar una realidad determinada y crear una obra que aún no existe.

Si bien es cierto que los cuentos populares han amamantado durante siglos la fantasía de grandes y chicos, es también cierto que ha llegado la hora de plantearse la necesidad de forjar una literatura específica para niños, una literatura que desate el caudal de su imaginación y se despliegue de lo simple a lo complejo; caso contrario, ni el libro más bello del mundo logrará despertar su interés, si su lenguaje es abstracto, su sintaxis intrincada y su contenido exento de fantasía. Escribir para niños -y el premio Nóbel de Literatura Beshevis Singer, escritor habitual para los pequeños, lo afirmó- es mucho más difícil que la creación de un libro de éxito para el lector adulto.

Asimismo, se debe partir del principio de que la imaginación está estrechamente vinculada al pensamiento y que el pensamiento mágico del niño hace de él un poeta por excelencia. Por lo tanto, toda obra que se le destine debe tener un carácter imaginario, un lenguaje sencillo y agradable, sin que por esto tenga que simplificarse o trivializarse. A éste texto, depurado de toda lisonja idiomática, moral y retórica, se le debe añadir, en el mejor de los casos, ilustraciones que le llamen la atención. Sólo así se garantizará que el niño encuentre en la obra literaria a su mejor compañero.



Las joyas literarias más codiciadas por los niños son los cuentos fantásticos, que narran historias donde los árboles bailan, las piedras corren, los ríos cantan y las montañas hablan. Los niños sienten especial fascinación por los castillos encantados, las voces misteriosas y las varitas mágicas.

El cuento, género en el que es posible todo, también ha despertado el talento y la creatividad de muchos hombres célebres, y, para ilustrar esta afirmación, valga recordar la anécdota vertida por la bibliotecaria norteamericana Virginia Haviland, en el XV Congreso Internacional del IBBY, celebrado en Atenas en 1976: Un día, una madre angustiada se dirige al padre de la Teoría de la Relatividad para pedirle un consejo: ¿Qué debo de leerle a mi hijo para que mejore sus facultades matemáticas y sea un hombre de ciencia? Cuentos, contestó Einstein. Muy bien, dijo la madre. Pero, ¿Qué más? Más cuentos, replicó Einstein. ¿Y después de eso?, insistió la madre. Aún más cuentos, acotó Einstein.

Los poetas, sabios y niños, conocen los dones que los cuentos populares otorgan a los humanos para que éstos no pierdan el enlace con el maravilloso mundo al que tuvieron acceso en un tiempo remoto, y que aún siguen añorando. Dimensión mágica a la que se refirió Alexander Solzhenitsin en su discurso de agradecimiento por el Premio Nóbel de Literatura, que se le concedió en 1970: "Hay cosas que nos llevan más allá del mundo de las palabras; es como el espejito (diría también Alicia mirándose en el espejo inventado por Lewis Carroll) de los cuentos de hadas: se mira uno en él y lo que ve no es uno mismo. Por un instante vislumbramos lo inaccesible, por lo que clama el alma".

Por último, nadie sabe con certeza a qué edad, forma o circunstancia aparece la imaginación en el niño. Sin embargo, la aparición de las imágenes de la fantasía, que juegan un papel preponderante en su vida, es el resultado de la actividad del cerebro humano, compuesto de dos hemisferios que poseen numerosas circunvoluciones, que ponen en funcionamiento tanto la imaginación como otros procesos psíquicos.

Fantasía, animismo y mentira

Por la importancia que reviste la imaginación en los niños, los psicólogos han dividido la evolución de la fantasía en etapas: la primera, consiste en el paso de la imaginación pasiva a la imaginación activa y creadora; la segunda, conocida con el nombre de *animismo*, es la etapa en la cual el niño atribuye conciencia y voluntad a los elementos inorgánicos y a los fenómenos de la naturaleza. La fantasía del niño tiene tanto poder que es capaz de dotarle vida al objeto más insignificante. Por ejemplo, los de edad preescolar, al margen de personificar las funciones cotidianas de ciertos individuos del conglomerado social, pueden también personificar las letras del abecedario, decir que la letra *a* es una señora gorda y la *i* un caballo con sombrero. "La fantasía infantil -explica el



psicólogo Lawrence A. Averill- no conoce frenos: acá acepta el mundo tal como es. Allá lo rehúsa, en otra parte lo transforma (...) En este mundo que gira alrededor de la personalidad infantil, las reglas son aburridas o superfluas, el orden, el decoro, la consideración para los demás, pensamientos secundarios de adultos". Y, agregando, Cousinet dice: "El mundo en el cual vivimos no es el mismo que él (el niño) conoce. Los objetos no son los mismos, sino algo de ellos mismos y de cualquier otra cosa. La muñeca y también una pequeña niña; la silla es una silla y también un coche, un vagón de ferrocarril un vapor; el bastón es también un bastón y un caballo, el propio cuerpo de un cuerpo humano y en ocasiones también el cuerpo de una bestia. La preferida imaginación que el niño desliza en sus juegos, no es más que una confusión fácilmente observable (...) Una calabaza es una carroza, un ogro es un león o un ratón, una rata es un lacayo. Ulises es un joven o un viejo, Minerva es una diosa y un mortal. Proteo es todo lo que el niño quiere, un gato habla como un hombre, botas mágicas se adaptan a todos los pies. Es una transformación perpetua. Nada es sino que lo parece ser y las cosas sin fin y los seres pasan de un estado a otro, sin que uno pueda asirse de nada, sin que nada parezca estable, inmóvil, en este mundo irreal hecho de luz y de sombra" (Cousinet, R., 1911).

Una vez superada la etapa del *animismo*, esencialmente vinculada a los objetos y al contexto familiar, el niño ingresa a la tercera etapa, en la cual imagina a personajes sobrenaturales cuyas hazañas lo seducen y sugestionan. "Empieza a darse cuenta de la complejidad del mundo con el arribo a esta llamada edad de la imaginación, que coincide con la entrada en la 'edad de la razón' (...) En este momento su interés se vuelve hacia los cuentos folklóricos primitivos, llamados a veces en un sentido genérico, cuentos de hadas, que los transportan al reino de lo fabuloso" (Elizagaray, M-O., 1975, p. 30).

El niño parece un hombre primitivo que, deslumbrado por lo desconocido y maravilloso, cree que los astros son seres fantásticos que dominan sobre él y a quienes se les debe rendir pleitesía, como lo hacían los Incas al sol y la luna. Su imaginación galopante crea personajes esotéricos, unas veces bellísimos y otras horribles, de su temor surgen las hadas y los duendes, que lo protegen y lo amenazan. Por eso, los mitos y las leyendas son productos genuinos de la expresión íntima del hombre primitivo, y que en su forma más sencilla encanta y sobrecoge al niño, en esta etapa también primitiva de su vida. Además, en este período entra en contacto con la escuela, el maestro y la literatura, que lo conducen de la mano por un mundo lleno de fantasía y misterio, Como dice Claparède: "El niño deforma la verdad y se gana el epíteto de embustero, sin embargo no tiene intención de engañar, sino que prolonga una comedia de la cual él mismo es juego a medias" (Claparède, E., 1916, p. 448).

Lo cierto es que la fabulación del niño no tiene nada que ver con la mitomanía del adulto. Para el niño es normal trocar la realidad en fantasía y la fantasía en realidad; la mentira en el adulto, en cambio, es una alteración de la verdad de manera voluntaria y consciente. No obstante, desde la



más remota antigüedad hasta nuestros días, muchos siguen considerando al niño como un *homúnculo* (adulto en miniatura) y siguen exigiendo de él un razonamiento lógico, a pesar de que la psicología evolutiva ha demostrado que el niño tiene un dinamismo propio que lo diferencia del adulto.

Preceptivas de la literatura infantil

En la actualidad, contrariamente a lo que muchos se imaginan, hay todavía quienes ponen en tela de juicio la existencia de una literatura infantil, como remontándonos a épocas pretéritas, en las cuales se tenía el concepto de que el niño era un adulto en miniatura, y que los autores escribían para todos los hombres -niños y adultos-, sin considerar la infancia como un período especial en la vida del individuo.

Sin embargo, desde que el niño ha asumido el lugar que le corresponde en el contexto social y ha sido reconocido como tal, con derecho a ser respetado y protegido, se han modificado las relaciones padre-hijo, maestro-alumno, adulto-niño, del mismo modo como se ha modificado el concepto de que toda literatura válida para los adultos lo era también para los niños.

Cuando la psicología, pedagogía y lingüística demostraron que el niño se diferencia del adulto en muchos aspectos, los doctores de la literatura no tuvieron otra alternativa que aceptar la idea de crear una literatura infantil, que sustituya a los mamotretos que los niños leían en las recámaras y los centros educativos.

A la pregunta: ¿Quién escribe o debe escribir para los niños? La respuesta es concreta: aquel escritor que tenga la sensibilidad de acercarse al mundo infantil y sea capaz de interpretarlo desde su interior como si fuese un niño más, o como dice Alfonso Reyes, refiriéndose a la poesía infantil: "Poesía para niños no es ni puede ser una poesía que meramente trata temas infantiles, sino una poesía que sea limpia y sencillamente poesía infantil; en la que no hay un adulto que canta el mundo infantil, sino un poeta que mira el mundo desde la propia alma del niño".

Para que la literatura infantil guste y funcione como tal es necesario que esté anclada en el lenguaje infantil, y que el escritor que quiera acercarse a los niños por el camino del arte debe interiorizarse en el desarrollo idiomático de éstos, con el fin de no incurrir en el error de hacer una mala literatura a nombre de *literatura infantil*.

Si se parte del criterio de que el pensamiento y lenguaje del niño son diferentes a las del adulto, entonces es lógico que el escritor tenga que esforzarse por entender al niño, informándose cómo éste interpreta y experimenta su mundo cognoscitivo. Además, requiere tener una honda



sensibilidad, una predisposición para aprender de los niños y una capacidad para comprender que, lo que es cierto para el adulto no lo es necesariamente para el niño.

El secreto de un buen cuento o poema infantil estriba en que el estilo y el argumento no falseen la realidad del niño, sino en que la interpreten a partir de sus pensamientos y sentimientos. No bastan las buenas intenciones para ser escritor de libros infantiles. "Es necesario aún -si queremos realizar algo que merezca la noción categórica de hecho literario- conocer en alguna medida elementos de psicología infantil y pedagogía -psicopedagogía- que nos permita el acceso al mundo del niño con sus definidos niveles de edad e intereses. Sólo así obtendremos resultados de calidad" (González L., W., 1983, p. 37).

A pesar de estas premisas, los detractores de la literatura infantil, dispuestos a desmerecer los méritos de los libros contemporáneos escritos para los niños, echan mano a los clásicos de la literatura universal, a quienes los presentan como a paradigmas de la gran literatura de todos los tiempos, y olvidan que las obras que en otras épocas se leían desde la cuna hasta la tumba, en la actualidad han sido destronadas por la ingente cantidad de obras escritas exclusivamente para los niños.

Desde mucho antes de que se inventaran la tinta y el papel, los niños se apoderaron de los cuentos sencillos de la tradición oral no sólo porque les fascinaba su forma y contenido, que eran como el haz y el envés de una hoja, sino también como una forma de defenderse de los adultos que los ignoraban como a personas, con derecho a contar con una literatura accesible a su nivel lingüístico e intelectual. No es casual que recién a partir del siglo XVII, cuando Charles Perrault y los hermanos Jacob y Wilhelm Grimm compilaron los cuentos de la tradición oral, empezó a perfilarse la literatura propiamente infantil. Antes de este acontecimiento, todos los libros destinados a los niños tenían un carácter didáctico y de moralización, mediante los cuales transmitían ideas elaboradas a imagen y semejanza de los adultos y las clases dominantes. Empero, después del siglo XVIII, esta literatura didáctica y moralizadora perdió su influencia en virtud de que las ideas sobre la infancia avanzaron paralelamente al desarrollo de las relaciones sociales. El salto del feudalismo al capitalismo fue un proceso fundamental en provecho de la literatura infantil, puesto que a medida que se transformaban las estructuras socioeconómicas, se transformaban también los cánones de la vida cultural y, por lo tanto, de la literatura en general. Los escritores del romanticismo no demoraron en sustituir la literatura que impartía conocimientos académicos y normas ético-morales, por una literatura fantástica y llena de códigos fascinantes, que estimulaban el desarrollo de la imaginación y la sensibilidad infantil. Muchos de los cuentos de la tradición oral fueron modificados y adaptados para los niños; unas veces se adaptó el contenido -una suerte de censura de la obra de creación-, considerando lo que le interesaba al niño o lo que éste necesita saber; otras veces se adaptó la forma, tomando como base el desarrollo cognoscitivo del niño. Esto mismo ocurrió con las obras de los clásicos de la



literatura universal, que no habiendo sido escritas exclusivamente para los niños, fueron leídas por éstos una vez mutiladas en su forma y contenido. Pues de otro modo hubiese sido imposible que un niño pueda leer el original de libros como *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, *Los viajes de Gulliver* de Jonathan Swift o *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes, aunque éste, consciente de que la primera parte de su novela alcanzó una popularidad extraordinaria en su época, escribió en la segunda parte la siguiente afirmación: "Los niños la manosean, los mozos la leen, los hombres la entienden y los viejos la celebran; y, finalmente, está tan trillada, tan leída y tan sabida de todo género de gente, que, apenas han visto algún rocín flaco, cuando dicen: 'Allí va Rocinante'...".

En el Siglo XX, en cambio, ni bien se comprendió que la literatura forma parte de la vida del niño desde temprana edad y es uno de los alimentos más preciosos para su psique, son muchos ya los autores que han escrito magníficas obras para los niños; es más, en las bibliotecas de Europa y Estados Unidos, los extensos anaqueles de literatura infantil no sólo están clasificados según el género, sino también según la edad de los futuros lectores. En algunos países, como en Suecia y Alemania, el libro infantil ha adquirido la importancia que se merece y ocupa un lugar imprescindible en el proceso de la formación integral del niño.

Editores, psicólogos y pedagogos, coinciden en señalar que la literatura infantil sea reconocida como tal, y que los escritores que dedican su talento a los niños dejen de ser considerados *escritores mediocres o fracasados*. Asimismo invitan a los *grandes autores* a escribir libros para niños y jóvenes, porque un buen libro de literatura infantil puede ser también una maravilla para los adultos, como lo son *Pipa Calzaslargas* o *Platero y yo* para los niños.

Es ya hora de refutar la afirmación de que toda literatura infantil es mala o fácil de escribir, pues connotados autores han manifestado su admiración y respeto por quienes se dedican a crear obras para la infancia. Por ejemplo, cuando una editorial le propuso a Julio Cortázar escribir un libro infantil, éste contestó: "Con mucho gusto lo haría, pero es demasiado difícil para mí, porque a los niños no se les puede engañar". Otra opinión digna de citarse en este contexto es la vertida por el Premio Nóbel de Literatura Isaac Singer, quien manifestó: "Escribir para niños es mucho más difícil que escribir para adultos".

Un grupo de hombres y mujeres de distintos países, reunidos en Munich (1948), empezó a dar la batalla para que la literatura infantil, aun teniendo sus características distintivas, sea considerada tan literatura con mayúsculas, tan digna de reconocimiento cultural, como la dirigida a los adultos. Gracias a esta iniciativa de por sí trascendental, a partir de la década del cincuenta, se han creado publicaciones especializadas en literatura infantil y todos los medios de comunicación han dedicado un espacio especial a los niños, quienes constituyen los futuros lectores de la gran literatura universal,



De modo que, a estas alturas del desarrollo histórico de la humanidad, no se debe confundir la verdadera literatura infantil con los libros de texto o los mamotretos que, en lugar de invitarles a los niños a soñar a merced de su fantasía, les invitan a dormir y a odiar la lectura, que, además de constituir el mejor medio para enriquecer el vocabulario, es la cuna del surgimiento del goce literario; sirve para dotar al humano de un instrumento de comunicación y estimular la sensibilidad estética.

Sin embargo, las instituciones escolares, aparte de fomentar en sus aulas la concurrencia y el individualismo, hacen de los alumnos pésimos lectores, debido a que algunos maestros insisten machaconamente en que la única literatura positiva para el alumno es aquella que le proporciona conocimientos científicos y normas de conducta moral, aun sabiendo que: "Las obras literarias puramente instructivas les disgustan; suelen ser rechazadas y difícilmente cumplen su fin; cuando ello sucede es bajo una tenaz presión. Los libros educativos también suelen llevarnos fácilmente al equívoco porque los niños perciben de inmediato que las historias contadas en estos libros no tienen ningún aire de realidad y que quienes las recomiendan se guardan muy bien de no leerlas nunca, porque ellas son fabricadas especialmente para 'educarlos'. ¿Cuáles son, entonces, las lecturas verdaderamente provechosas para los niños? Sin duda las de distracción y placer y aunque las anteriores se conservan para la preparación de los niños, a las últimas es necesario darles un lugar importante porque son las que verdaderamente responden a las necesidades del niño, y ejercen, o pueden ejercer, una influencia muy feliz en el desarrollo de su psique" (Sosa, J., 1944, p. 36).

Así, aun siendo la enseñanza de la lectura y la escritura inicial uno de los objetivos primordiales del programa escolar, existen profesores que no siguen los dictados del Ministerio de Educación, en vista de que están convencidos de que los niños tienen otras necesidades y otros intereses ajenos a los planteamientos teóricos del programa educativo, que, contrariamente a los preceptos psico-pedagógicos, no contempla la importancia de desarrollar la fantasía del niño, quien, además que estar interesado en aprender a leer y escribir, tiene preferencia por las actividades lúdicas y los cuentos infantiles. De ahí que algunos maestros y maestras, siguiendo sus instintos de educadores profesionales, desoyen los requerimientos del programa escolar y se dedican a estimular la fantasía de los niños, entre otros, a través de la lectura de los cuentos infantiles.

Por lo demás, ningún maestro, por muy experimentado o excelente que fuese, está autorizado a coartar la fantasía de los alumnos por el simple capricho de hacer de sus lecciones una cátedra destinada a impartir conocimientos técnicos y científicos en detrimento de las facultades creativas y emocionales del niño. Si en una escuela se le hunde al alumno en un aprendizaje mecánico y pasivo, se cometerá el error -horror- de confundir al individuo con una máquina computadora, en cuya memoria se deben llenar los conocimientos y datos programados, dejando



de lado los preceptos de la pedagogía moderna, que sostiene que el educando es -y debe ser- un sujeto activo en el proceso educativo y el artífice de su propio aprendizaje. Lo peor es que, a una educación mecánica y obsoleta, se le añade una *literatura infantil* pueril y moralizadora, que el maestro ha elegido para completar sus lecciones. Los niños, en cambio, inconformes con esa literatura de tono ejemplarmente aburrido, se defienden a su hábil manera, saltándose capítulos, párrafos, frases, palabras, hasta que acaban bostezando y arrojando el libro por los aires, como muestra de que no cualquier libro puede despertar el interés del lector. En tal virtud, para que un libro infantil guste de veras, debe contemplar el desarrollo integral del niño y estar exenta de todo maniqueísmo y sentido moralizador.

A. Base práctica con ilustraciones





Introducción

Recortar diapositiva

El folklore es una creación originaria de un grupo y fundada en la cultura tradicional expresada por grupos o individuos reconocidos, como respondiendo a las aspiraciones de la comunidad, en cuanto éstas constituyen una manifestación de su identificada cultural y social que se encuentra enfocada en el área infantil.



¿Qué es el Folklore Infantil?

Recortar diapositiva

El folklore es una creación originaria de un grupo y fundada en la cultura tradicional expresada por grupos o individuos reconocidos, como respondiendo a las aspiraciones de la comunidad, en cuanto éstas constituyen una manifestación de su identificada cultural y social que se encuentra enfocada en el área infantil.



El Valor del Folklore como Iniciación a la Literatura

Es con el folklore, cuando se produce el primer acercamiento del niño/a a la literatura, mucho antes de saber leer o escribir.

A través de las canciones infantiles, nanas, retahilas, el niño/a va interiorizando el ritmo y la musicalidad que contienen estas manifestaciones. Sin olvidar el carácter lúdico que contiene este primer acercamiento, que ayudará a iniciar más adelante a los niños/as en otros tipos de textos literarios más complejos.



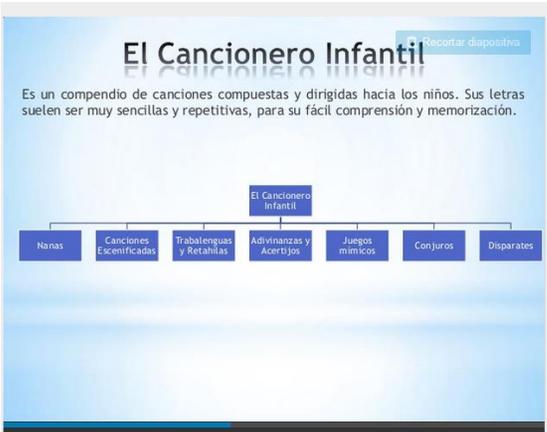
Poesía, Juego y Canción

La poesía popular consiste en composiciones sencillas en verso que han pasado de generación en generación, se han utilizado para acompañar algunos juegos infantiles tradicionales y que pueden tener variaciones dependiendo de la región.

La poesía popular también se utiliza para sortear el turno que tendrá cada niño en los juegos grupales.



Ejemplo:
*De tin marin
De do pingüe
Cúcara mácara
Cúcara, mácara
Títtere fue.*



El Cancionero Infantil

Las Nanás

Son canciones populares que se han transmitido oralmente. Es imprescindible la intervención de un adulto, ya que generalmente son las primeras palabras que las madres dedican al niño/a en sus primeros meses de vida para acurrucarlo y dormirlo.



*"A la nana, nanita,
 Duérmete ya,
 Que va a venir el coco
 Y te va a llevar.
 A la nana, nanita,
 Lucero mío,
 Duérmete niño.
 Ya se ha dormido."*

El Cancionero Infantil

Canciones Escenificadas

Estas canciones al contrario que las nanas, el protagonista absoluto es el niño/a, ellos/as asumen el papel esencial.

*"Pinocho fue a pescar
 al río Guadalquivir
 se le cayó la caña
 y pescó con la nariz.
 Cuando llegó a su casa,
 nadie lo conocía,
 llevaba la nariz
 como un tranvía."*



Trabalenguas y Retahílas

Los trabalenguas son textos que van dirigidos de un emisor a un receptor. Están basados en la complicación del lenguaje y el sonido que se va produciendo cuando se recita debido a las palabras con que está construido.

*"Tengo una gallina,
 pitrinca, pitranca,
 piti, bili, blanca.
 Si la gallina
 pitrinca, pitranca
 se muriera,
 ¿qué harían los pollitos
 pitrincos, pitrancos
 piti, bili, blancos?"*

El Cancionero Infantil

Adivinanzas y Acertijos

Las adivinanzas y los acertijos requieren de un ejercicio mental, por lo que ayuda a desarrollar diversas capacidades como la mental y la deductiva así como a desarrollar la atención y la concentración.

*"Una señora muy
 señoreada
 con muchos remiendos
 y ninguna puntada"
 (la gallina)*



Juegos Mímicos

Son pequeños textos donde normalmente se requiere la participación del adulto, que al recitarlo, hace que el niño/a realice algún movimiento con las partes de su cuerpo.

*"Cinco lobitos
 tiene la loba,
 cinco lobitos
 detrás de la escoba.
 Cinco tenía,
 cinco criaba,
 Y a todos los cinco
 tetita les daba."*

El Cancionero Infantil

Conjuros

Los conjuros son como una especie de recitado mágico, que sirven para provocar alguna situación inverosímil como la de curar a alguien, cambiar el tiempo meteorológico, que animal realice una acción, etc. Suelen ir acompañados de algún gesto.

"Sana, sanita, culito de rana. Si no sanas hoy sanarás mañana."



Disparates

Son composiciones que consisten en "poner el mundo al revés".

"Un elefante se balanceaba sobre la tela de una araña, y como veía que no se caía, fue a llamar a otro elefante..."

El Romancero Infantil

El romance es una composición de carácter poético que solían contar historias y se cantaban acompañados de un instrumento, como por ejemplo un laúd. La relación de los romances y los niños, es la adaptación que a lo largo de la historia se ha hecho de ellos por parte de los niños/as y se ha ido transmitiendo de generación en generación.

*Coro: Esta es la bola del mundo, la bola del mundo es.
 Dama: ¿Ha visto usted a mi marido en la puerta del cuartel?
 Soldado: No señora, no lo he visto y tampoco sé quién es.
 Dama: Mi marido es un buen mozo, alto, rubio y coronel. Y en la punta de la espada lleva un pañuelo francés. Uno que le estoy bordando y otro que le bordaré.
 Coro: la princesita lloraba y el principito también, pero la que mas lloraba era la Reina Isabel.*






Contenidos de Folklore

Textos Literarios de Tradición Oral

Canciones: Se trata de una composición en verso o hecha de manera tal que pueda poner en música.

Coplas: La copla es una canción popular con estrofas de cuatro versos octosilabos, donde el primero y el tercero quedan libres, y riman el segundo con cuarto.

Romances: El romance es una combinación métrica que consiste en una serie indefinida de versos octosilabos, en la cual los pares presentan rima asonante y los impares quedan sueltos.

Contenidos de Folklore

Cuentos y Leyendas Populares

Historietas locales: Relatos sobre el pasado de una localidad. (*La Tulvieja, La Silampa*)

Dichos populares: Son un conjunto de palabras con que se da en expresar algo que no coincide con el sentido literal de las mismas. (*Árbol que crece torcido, jamás su tronco endereza*)

Adivinanzas: Es un tipo de acertijo cuyo enunciado se formula en forma de rima.

Refranes: Son un conjunto de palabras con que se da en expresar algo que no coincide con el sentido literal de las mismas. (*Más vale prevenir que lamentar*)



Contenidos de Folklore

Vocabulario

Modismos: Un modismo es una expresión fija cuyo significado no puede deducirse de las palabras que la componen. (*Hablar por los codos*).

Frasas hechas: Una frase hecha o dicho es una frase o expresión que tiene forma fija, tiene sentido figurado y es de uso común por la mayoría de hablantes de una comunidad lingüística, en todos los niveles sociales y culturales y que, por su morfología, no se considera refrán. (*Quien se fue a Sevilla, perdió su silla*)

Arcaísmos: Se usa para designar un término léxico o un elemento gramatical utilizado en el pasado en la mayor parte del dominio del de un idioma determinado pero que actualmente ha desaparecido del habla cotidiana mayoritaria, y sólo es usado en ciertos contextos. (*“Si lo veis le diciéis”*)



Contenidos de Folklore

Textos Escritos

Poemas: Es una composición de carácter literario que se enmarca en el campo de la poesía. El texto puede estar desarrollado en verso o en prosa.

Cuento: El cuento es una narración breve, en la que se relata una historia que puede ser, tanto real como ficticia.

Base de Consulta

| TÍTULO | AUTOR | EDICIÓN | AÑO | IDIOMA | EDITORIAL |
|--|--------------------|---------|------|--------|---------------|
| fundamentos de la literatura infantil, | Muñoz, Manuel Peña | | 1992 | | Universitaria |
| El psicoanálisis de los cuentos de hadas | Betthelheim, Bruno | | 1988 | | Grijalbo |
| Creatividad y lenguaje | Beuchat, Cecilia | | 1994 | | Andrés Bello |

4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

| ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE 1: Análisis y Planeación |
|---|
| <p>Descripción:</p> <p>Discusión sobre las lecturas, artículos y videos.</p> <p>Observación atenta y detallada de las éticas que emiten los niños y las personas que están en su contexto para lograr la respuesta de los demás.</p> |
| <p>Ambiente(s) requerido:</p> <p>Aula amplia con buena iluminación.</p> |
| <p>Material (es) requerido:</p> <p>Infocus.</p> |



Docente:

Con conocimiento de la materia.

5. ACTIVIDADES

- Controles de lectura
- Exposiciones
- Examen

Se presenta evidencia física y digital con el fin de evidenciar en el portafolio de cada aprendiz su resultado de aprendizaje. Este será evaluable y socializable

6. EVIDENCIAS Y EVALUACIÓN

| Tipo de Evidencia | Descripción (de la evidencia) |
|---|--|
| De conocimiento: | Ensayo expositivo grupal de lecturas Definición del tema de investigación |
| Desempeño: | Trabajo grupal presentación del trabajo la importancia de la literatura infantil |
| De Producto: | Trabajo de realizado |
| Criterios de Evaluación (Mínimo 5 Actividades por asignatura) | Actividad 1.- Realizar un ensayo sobre la historia de la literatura infantil. Actividad 2.- Elaboración de un plan para crear hábitos de lectura en los niños. Actividad 3.- Análisis del plan Actividad 4.-A través de un escrito justificar el por qué la literatura infantil debe tener su propio espacio, y además se la debe enriquecer y profesionalizarla aún más. |



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN
GUIA DE APRENDIZAJE

| | |
|--|-------------------------------------|
| | Actividad 5.- Análisis del escrito. |
|--|-------------------------------------|

| | | |
|--|---------------------------------------|--|
| | | |
| Compilado por: (Docente) Psc. Alexandra Cuenca F. | Revisado Por: (Coordinador) | Reportado Por: (Vicerrector) |



INSTITUTO TECNOLÓGICO
SUPERIOR JAPÓN

AMOR AL CONOCIMIENTO

POMASQUI-

c/Marieta Veintimilla E5-471 y Sta. Teresa 4ta transversal

Tlfs: 022356-368 - 0986915506

www.itsjapon.edu.ec