

*Introducción
a la literatura infantil
y juvenil actual
(2.^a edición ampliada)*

Consulte nuestra página web: www.sintesis.com
En ella encontrará el catálogo completo y comentado



NO fotocopies el libro

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Introducción a la literatura infantil y juvenil actual

(2.^a edición ampliada)

Teresa Colomer



EDITORIAL
SÍNTESIS

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Teresa Colomer

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98
<http://www.sintesis.com>

ISBN: 978-84-995850-6-2

Impreso en España-Printed in Spain

Índice

Introducción

La organización de la obra

Las selecciones bibliográficas

Los recuadros de títulos se refieren a tres tipos de obras literarias

1. Funciones de la literatura infantil y juvenil

1.1. El acceso al imaginario colectivo

1.2. El aprendizaje del lenguaje y las formas literarias

1.2.1. De la primera infancia a la lectura autónoma de historias

1.2.2. La adaptación de los libros al aprendizaje narrativo del lector

1.2.3. El aprendizaje de modelos poéticos a través del folclore

1.3. La socialización cultural

1.3.1. Los modelos masculinos y femeninos en los libros actuales

Actividades sugeridas

2. El acceso a los libros infantiles y juveniles

2.1. "Aquí unos libros, aquí unos niños"

2.2. La llegada de los libros infantiles a las bibliotecas y escuelas

2.2.1. Libros infantiles y lectura funcional

2.2.2. Libros infantiles y educación literaria

2.3. Los programas escolares de formación lectora

2.3.1. Crear un mundo poblado de libros

2.3.2. Leer en voz alta, recitar y narrar oralmente

2.3.3. Leer de forma autónoma

2.3.4. Compartir los libros

2.3.5. Leer de forma guiada

2.3.6. Tener un plan lector

Actividades sugeridas

3. Los libros clásicos como herencia

3.1. ¿Por qué leer obras de la tradición literaria?

3.1.1. El papel de los clásicos en la escuela

3.2. La historia de los libros infantiles

3.2.1. La literatura de tradición oral

3.2.2. Del folclore a la literatura infantil escrita

3.2.3. Los cuentos populares como literatura para niños

3.2.4. Las versiones de los cuentos populares en la literatura infantil actual

3.3. La literatura infantil y juvenil escrita

3.3.1. Las narraciones de aventuras

3.3.2. Las historias realistas con protagonista infantil

3.3.3. Las historias de animales

3.3.4. Las narraciones fantásticas y de humor

3.3.5. El desarrollo de la literatura infantil y juvenil en España

3.4. La evolución de la ilustración

Actividades sugeridas

4. La literatura infantil y juvenil actual

4.1. La transmisión de nuevos valores sociales

4.1.1. La evolución de los valores en la sociedad global

4.2. El reflejo de las sociedades posindustriales

4.2.1. Los cambios sociológicos: la familia

4.2.2. La crítica social

4.2.3. La multiculturalidad

4.2.4. La memoria histórica

4.3. Las tendencias literarias y artísticas

4.3.1. La narración psicológica

4.3.2. La renovación del folclore y la fantasía moderna

4.3.3. El posmodernismo y las formas audiovisuales de la narración

4.3.4. La adaptación de géneros literarios adultos

4.4. La ampliación del destinatario a nuevas edades y la creación de nuevos tipos de libros

4.4.1. Libros para no lectores y libros-juego

4.4.2. Libros infantiles y nuevas formas de ficción

4.4.3. La creación de narraciones para adolescentes

4.5. La poesía y el teatro

Actividades sugeridas

5. Criterios de valoración y selección de libros infantiles y juveniles

5.1. La calidad de los libros

5.1.1. El análisis de la narración literaria

5.1.2. El análisis de la ilustración

5.1.3. El análisis de los elementos materiales del libro

5.1.4. El análisis de la relación entre el texto y la imagen

5.2. La adecuación a la competencia del lector

5.2.1. Ejemplo de análisis de ¡julietta, estate quieta! de Rosemary Wells

5.3. La diversidad de funciones

5.3.1. Para lectores diferentes

5.3.2. Para realizar experiencias literarias distintas

5.3.3. Para propósitos variados

Actividades sugeridas

6. Para saber mas

6.1. Bibliografía básica sobre literatura infantil y juvenil

6.2. Centros de documentación

6.3. Autores e ilustradores actuales: los premios Andersen

6.4. Tabla de evolución cronológica de la literatura infantil y juvenil universal y en España hasta el inicio de la etapa actual (a partir de la restauración democrática de 1977)

Bibliografía

Referencias bibliográficas

Obras infantiles y juveniles citadas en el texto

Introducción

Esta obra se propone facilitar una aproximación a la literatura infantil y juvenil a partir de la reelaboración y actualización de la obra publicada en 1999 por esta misma editorial. Entendemos este tipo de literatura como la iniciación de las nuevas generaciones al diálogo cultural establecido en cualquier sociedad a través de la comunicación literaria. En las sociedades occidentales, esta puerta de entrada pasa en gran parte por los libros creados especialmente para la infancia y la adolescencia, o bien por aquellos que, en su difusión social, han demostrado su idoneidad para este público, aunque no se hubieran creado pensando expresamente en él. Decimos "en gran parte" porque hay otras formas de traspaso que se superponen a la de los libros. La ficción narrativa, por ejemplo, se desarrolla también a través de los medios orales y audiovisuales; las funciones de entretenimiento y participación creativa están hallando una nueva vía de desarrollo en los multimedia y los juegos de consola; la iniciación teatral incluye muchos aspectos ajenos al objeto editorial y la adquisición de las convenciones y códigos artísticos visuales se produce también en las historietas gráficas y en el mundo digital. Sin embargo, nos hemos limitado aquí a tratar de los "libros", y concretamente de los libros "literarios", dejando fuera también la producción de libros informativos.

El interés por la literatura infantil y juvenil se produce en sectores sociales muy variados. Actualmente hay muchas profesiones que se ocupan de la educación reglada o del tiempo de ocio de los niños. Docentes, bibliotecarios o animadores culturales necesitan conocer la literatura dirigida a estas edades para poder cumplir su misión. Pero también los padres y la sociedad en general pueden buscar orientación, tanto para utilizar este objeto cultural, como para conocer el tipo de propuesta educativa que se vehicula a través de él en nuestra sociedad.

El fenómeno de la literatura infantil y juvenil puede estudiarse desde muchas perspectivas. Desde hace unas décadas, su interés ha promovido estudios específicos desde la psicología, la historia de la alfabetización y la cultura, los estudios ideológicos y literarios o la educación escolar. La orientación adoptada aquí, además de su carácter introductorio, es la de su utilidad para todas aquellas personas que deben mediar entre los niños y niñas y sus lecturas literarias. Se trata de un primer paso, ordenado y encaminado a exponer lo que nos parece importante para velar por la formación lectora de los niños. Este propósito es el que ha presidido la selección de contenidos de la obra, el nivel de detalle con el que están expuestos. Se ha pretendido construir un cuadro general y, por lo tanto, su valor depende de la coherencia de los elementos que lo configuran y no de la profundidad con que se trata cada uno. El lector interesado en la evolución histórica del libro infantil, en la organización de una biblioteca, en los recursos escolares de fomento de la lectura o en las características del folclore puede continuar viaje a través de la bibliografía final, ofrecida como un segundo paso en este itinerario de conocimientos.

Los contenidos y la organización de la obra responden a nuestra experiencia en la formación inicial de los futuros docentes y en actividades de formación permanente de diversos tipos de mediadores entre los libros y los niños. Sus demandas y necesidades han guiado ya anteriormente el desarrollo y publicación de algunas de las ideas que los lectores habituales de estos temas podrán encontrar aquí reformuladas y sistematizadas. El propósito de divulgación hace que se haya evitado la inclusión de pistas bibliográficas de ampliación en el redactado del texto, así como el intento de facilitar la lectura ha eliminado, excepto en casos puntuales, las referencias a otros estudios y autores que pueden nutrir y apoyar las ideas expuestas.

La organización de la obra

La obra se divide en cinco capítulos. En el primero se aborda el sentido de la iniciación literaria a través de la literatura infantil y juvenil. Reflexionar "para qué sirven" estos libros no resulta nada superfluo, ya que, de la respuesta dada, depende la orientación que configura la tarea de mediación. La experiencia nos dice, además, que existe una escasa clarificación sobre este punto y que, de esa imprecisión, se derivan muchos de los problemas prácticos de selección y de desarrollo de las actividades de mediación.

El segundo capítulo se centra en la actividad de mediación, es decir, en "cómo facilitar el contacto" entre los libros y sus destinatarios en los distintos contextos en que este encuentro se produce. Resulta especialmente conveniente aquí recordar que la intención de la obra es crear unas coordenadas y establecer unos criterios. Las actividades concretas se citan exclusivamente a modo de ejemplos, ya que no se trata de una obra sobre recursos de formación lectora, sino de introducción a la literatura infantil y juvenil.

En el tercer y cuarto capítulos se establece un panorama general sobre las características de la oferta literaria para la infancia y adolescencia. Se trata, pues, de saber "cómo son" los libros. La distribución sigue un cierto criterio cronológico, de manera que, en el capítulo dos, se expone el traspaso de la literatura de tradición oral a un destinatario infantil y el nacimiento de una producción específica para este público en las sociedades modernas, mientras que, en el capítulo tres, se describen los rasgos de la producción a partir del último cuarto del siglo XX hasta ahora.

Establecida una cierta caracterización del corpus, el capítulo quinto propone criterios de selección. Se dirige a facilitar la tarea de "cómo escoger los libros" y ofrece pautas de análisis de distintos aspectos de las obras que pueden contribuir a esta labor.

Todos los capítulos se cierran con un apartado de "Actividades sugeridas" pensadas para que el lector vuelva sobre los contenidos expuestos, especialmente a través de reflexiones y acciones realizadas con libros infantiles y que, en general, hallan su sentido en el marco de una formación compartida.

Dentro del esquema del libro, los contenidos se reparten de modo que se complementen mutuamente, tanto como sea posible. Por ejemplo, la exposición sobre la función socializadora de los libros se realiza a través del ejemplo de los modelos de género masculino y femenino, lo cual ahorra mayores desarrollos en el apartado sobre la transmisión de valores sociales en la literatura infantil y juvenil actual. O la descripción de los libros infantiles como aprendizaje narrativo se centra en las primeras edades, lo cual permite dar por supuestos estos rasgos al tratar del nacimiento de una literatura especialmente dirigida a este segmento de edad. O bien, la evolución del folclore hacia la literatura escrita a través del ejemplo de Caperucita Roja funciona como un "programa piloto" de la evolución de la literatura infantil, que se relaciona con la descripción de la producción actual en el capítulo cuarto.

En el interior de este "puzle" deliberado, se ha dado un mayor peso a los ejemplos centrados en libros para los destinatarios de menor edad. Se ha procedido así, por una parte, porque su brevedad facilita la lectura de ejemplos y las actividades de los capítulos. Por otra, porque, probablemente, la época en que se aprende a leer y a amar los libros es la que despierta mayor atención en el público en general.

Las selecciones bibliográficas

A lo largo de la obra aparecen una serie de recuadros con títulos de obras infantiles y juveniles. La idea que rige estas selecciones es la de ofrecer al lector un buen horizonte de expectativas sobre lo que supone la producción de calidad de libros para niños, niñas y adolescentes.

Esta invitación a la lectura puede ampliarse a través del listado final de los títulos que se han ido citando a lo largo del texto, puesto que se utilizan ejemplos de obras que se consideran de calidad indiscutible en casi todos los casos aludidos. La selección realizada también aumenta sustancialmente con las obras incluidas en los apartados de "Actividades sugeridas". Tanto los recomendados en los recuadros como en las "Actividades sugeridas" aparecen con su referencia bibliográfica, de modo que no se incluyen en el listado final de referencias, a no ser que también hayan sido citados en el texto. La consulta de los libros en las bibliotecas infantiles puede ser muy pertinente para poder entender mejor el fenómeno descrito, especialmente en todo aquello que hace referencia a la imagen o a la materialidad del libro. Las obras se citan en el texto en su traducción al castellano, excepto en el apartado histórico de obras clásicas. En las referencias bibliográficas, sin embargo, se citan los títulos originales en el caso del catalán, euskera y gallego, añadiendo el título de su traducción castellana. Por otra parte, no se facilitan referencias sobre la edición de las obras clásicas universales, dada su publicación en múltiples editoriales.

Los recuadros de títulos se refieren a tres tipos de obras literarias

1. Clásicos de la literatura infantil y juvenil. En el capítulo tres, al tratar la historia de la literatura infantil y juvenil, se ofrece una selección de personajes "clásicos", restringida a las obras aparecidas hasta 1950. Se trata de personajes de tal entidad que a veces superan la fama de sus historias concretas y que a menudo los niños (y muchos adultos) conocen sin poder precisar su origen. La selección se ofrece, pues, con la intención añadida de ser un instrumento de localización para los mediadores.

La primera selección trata de personajes positivos, héroes de la aventura, la iniciación o el misterio con quienes se espera que se identifiquen los lectores. No se han incluido personajes provenientes de la tradición oral europea, como Caperucita Roja, el Gato con Botas, Pulgarcito, Barbazul o la Cenicienta (todos ellos presentes en los cuentos de Perrault), ni otros como Hansel y Gretel, Rapunzel, etc., incorporados también a los cuentos de los hermanos Grimm. Cabe recordar que muchos de estos personajes poseen distintas variantes y nombres en las diferentes tradiciones populares.

En un segundo apartado aparecen algunas obras en las que son los personajes negativos, o también los negativos, quienes han saltado a la fama. Vista la longitud de los apartados, no puede dejar de constatarse la mayor inconsistencia histórica de los personajes adversarios. Cuando éstos se han erigido en una referencia compartida es porque su maldad no es tal, o no es absoluta, ni es únicamente funcional. Se trata, efectivamente, de malvados con un gran componente humano de ambigüedad o de infortunio que les permite ser apreciados por los lectores. Al igual que en el caso de los personajes positivos reseñados, a menudo su fuerza ha llevado su nombre hasta el título de la obra, lo que indica sobre quién recae en realidad el protagonismo de la narración.

En el capítulo seis se ofrece una selección cronológica de obras de la literatura infantil y juvenil universal. Una selección de este tipo remite al problema de los límites entre literatura adulta y literatura para adolescentes, ya que la lista podría alargarse enormemente con otras narraciones, especialmente novelas detectivescas o históricas que han sido leídas por los jóvenes sin que el género se hubiera desarrollado pensando en ellos y también porque algunos de los títulos generalmente admitidos como clásicos juveniles rozan los límites de lo que entendemos como literatura juvenil, destinada a los lectores de hasta quince-dieciséis años.

2. Literatura de tradición oral. Algunos recuadros del capítulo dos se refieren a obras de literatura de tradición oral (cuentos populares, canciones, adivinanzas, etc.). Los títulos se han reducido aquí al mínimo. Ni que decir tiene que su lectura resulta imprescindible para los niños y niñas actuales, pero se ha optado por esta drástica limitación porque existe una producción de gran calidad en estos campos en la que no resulta difícil orientarse. Se han incluido algunas referencias a las cuatro lenguas

oficiales en España con el ánimo de fomentar la interrelación y el conocimiento de las distintas tradiciones.

3. Obras infantiles y juveniles actuales. La mayoría de los recuadros de recomendación constan de títulos de obras infantiles y juveniles actuales. Han sido elegidos por su representatividad respecto al apartado en que aparecen.

No hay ni que decir que cualquier selección supone siempre una mera pista de por dónde empezar a investigar uno mismo, especialmente cuando ha sido confeccionada sin un contexto de lectores determinado. También se halla aquí enormemente limitada por criterios de extensión, lo que implica ausencias evidentes para cualquier conocedor de la literatura infantil y juvenil. Como acostumbra a decirse, no están, ni mucho menos, todos los que son, pero creemos que merecen figurar todos los que están. Contando, pues, con estos problemas, la elección se ha realizado con los criterios expuestos a continuación.

Se refiere a obras publicadas o reeditadas en España en las dos últimas décadas. Se dividen en cuentos y narraciones, libros de poesía y obras teatrales. La poesía apenas incluye a autores no infantiles, ya que, en general, las selecciones "para niños" presentan muchos problemas de fondo. Por otra parte, los adolescentes pueden acceder ya a una franja de obras adultas que hace innecesaria una selección específica. Lo mismo puede decirse, desde luego, en el caso de la narrativa, pero aquí existe una edición juvenil moderna. También, se ha optado por presentar un listado muy breve de obras teatrales, ya que son muy dependientes del uso que vaya a dárseles y la referencia a bibliografías específicas puede orientar al mediador adulto.

Se han dejado fuera las historietas gráficas, obras audiovisuales y multimedia ya que no han sido tratadas en esta obra.

Finalmente, se ha optado por incluir una indicación de edades en los cuadros de recomendación. Figura al lado de cada título y divide las obras en tres grandes segmentos: * hasta los ocho años; ** hasta los doce años; *** hasta los dieciséis años. La prioridad otorgada a la lectura de las primeras edades por los criterios señalados ha hecho que se citen un número superior de libros para el primer segmento de edad. Hay que recordar que nuestro propósito no es orientar la lectura de los niños y niñas, sino crear un cuadro de referencias para los adultos.

1

Funciones de la literatura infantil y juvenil

Secciones infantiles y juveniles en las bibliotecas y librerías, cuentos en los quioscos, bibliotecas escolares, asignaturas de literatura infantil en las universidades, salones del libro infantil y juvenil, editoriales especializadas... ¿para qué sirven todos esos libros? La respuesta no ha sido la misma a lo largo de su historia e incluso, en un mismo período, pueden coexistir visiones muy distintas. A veces predomina la idea de que los libros deben servir para enseñar directamente a los niños, dándoles ejemplos didácticos de conducta (tales como ser bien educados, solidarios, etc.), o bien se miran como un material escolar adecuado para trabajar temas diversos (los colores, el bosque, la drogadicción, etc.). Otras veces triunfa la idea de que se trata, ante todo, de "literatura", de obras que ofrecen la experiencia artística que puede estar al alcance de los pequeños. Es importante reflexionar sobre ello porque lo que se piense al respecto condiciona la actitud de los adultos, tanto de los que se encargan de producir este tipo de libros (escritores, editores, etc.), como la de los que ofrecen su lectura a los niños, niñas y adolescentes (maestros, bibliotecarios, cuentacuentos, etcétera).

Aquí se sostiene que la literatura para niños y jóvenes debe ser, y verse, como literatura, y que las principales funciones de estos textos pueden resumirse en tres:

1. Iniciar el acceso al imaginario compartido por una sociedad determinada.
2. Desarrollar el dominio del lenguaje a través de las formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario
3. Ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones.

i.i. El acceso al imaginario colectivo

Una de las funciones de la literatura infantil y juvenil es la de abrir la puerta al imaginario humano configurado por la literatura. El término de "imaginario" ha sido utilizado por los estudios antropológico-literarios para describir el inmenso repertorio de imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizamos como fórmulas tipificadas de entender el mundo y las relaciones con las demás personas. A menudo los hallamos presentes en el folclore y perviven en la literatura de todos los tiempos. Carl Gustav Jung y otros autores

han defendido la idea de que estas imágenes pueden agruparse formando grandes "arquetipos" que serían innatos y comunes a toda la humanidad. Esta condición universal permitiría comprender que la literatura de todos los tiempos y lugares utilice imágenes y motivos muy recurrentes, ya que surgirían de las complejas simbologías de los arquetipos. Naturalmente, los estudios literarios han intentado clasificar de distintos modos todas estas recurrencias, pero ese quehacer no debe hacer olvidar lo común de su función, tal como destaca Ramón López Tamés:

El sol, la lluvia, manes, penates, las madres de la vida como Cibeles, Deméter, Artemisa, héroes por tanto solares, lunares, agrícolas y de la fecundidad, del mar y de las aguas. Del diluvio, del número, de los hermanos, Prometeo, Pandora, el Árbol de la vida, la Serpiente y el Paraíso, trinidad de dioses, el huevo Cósmico, la pareja primordial (Zeus y Hera, Adán y Eva) y equivalentes en todas las culturas. Fundadores de civilización y trabajo como el Hermes griego, Caín y Abel, símbolos de nuestra realidad psíquica más profunda. Múltiples clasificaciones, familias, áreas culturales. Pero siempre son fundamentación de orden social y seguridad en la concepción del mundo, con fuerza sugeridora y orientadora, encauzan las pulsiones más íntimas y elementales humanas y sus relaciones con la naturaleza (1985: 24).

Algunos de estos símbolos pueden corresponder, efectivamente, a toda la humanidad. Sería el caso del círculo como representación de la perfección. Pero muchos aparecen encarnados en formas culturales específicas, como ocurre en el caso del olivo, expresión de paz, o del laurel, expresión de triunfo, en la cultura mediterránea. Por otra parte, la literatura recrea constantemente estos temas y motivos y las nuevas formas pueden pasar entonces a ser conocidas y compartidas por la colectividad. En todos los casos, las personas utilizan estas imágenes, personajes o mitos para mejorar su manera de verbalizar y dar forma a sus propios sueños y perspectivas sobre el mundo. Necesitan hacerlo, y la fuerza educativa de la literatura radica, precisamente, en que facilita formas y materiales para esa ampliación de posibilidades: permite establecer una mirada distinta sobre el mundo, ponerse en el lugar del otro y ser capaz de adoptar una mirada ajena, distanciarse de las palabras usuales o de la realidad en la que uno está inmerso y verlo como si se contemplara algo por primera vez. Dice Tzvetan Todorov:

Mediante un uso evocador de las palabras, recurriendo a las historias, a los ejemplos, a los casos particulares, la obra literaria produce un temblor de sentido, pone en movimiento nuestro aparato de interpretación simbólica, despierta nuestras capacidades de asociación y provoca un movimiento de ondas de choque que se prolongan mucho tiempo después del contacto inicial (2007: 80).

La realidad que la literatura aspira a comprender es, sencillamente (aunque, al mismo tiempo, no existe nada más complejo), la experiencia humana (2007: 78).

Así, pues, la literatura ofrecida a los niños y niñas les incorpora a esa forma

fundamental del conocimiento humano. Desde el campo de la psicología, la corriente psicoanalítica fue la primera en destacar la importancia de la literatura en la construcción de la personalidad. Concretamente, Bruno Bettelheim usó los cuentos populares para ayudar terapéuticamente a los niños y niñas traumatizados por su experiencia en los campos de concentración nazis. De ahí surgió su reflexión sobre el papel del folclore como material literario sabiamente decantado a través de los siglos como respuesta a los conflictos psíquicos, especialmente durante la etapa infantil, lo cual explicaría la constancia de su atractivo para los niños. Bettelheim (1977) realizó un análisis pormenorizado de los símbolos contenidos en los cuentos populares a la luz de las teorías freudianas; pero, en muchos casos, su análisis revela también la transmisión implícita de conocimientos culturales a través de estas formas.

Representaciones asociadas al motivo de las cenizas de La Cenicienta según Bruno Bettelheim

1. La posibilidad de proyección personal en la humillación inmerecida sufrida por la niña. El hecho de ser relegado por los demás miembros de la comunidad, que no reconocen nuestro valor, es un sentimiento humano muy experimentado por los niños, especialmente en sus rivalidades fraternas.
2. El conocimiento cultural implícito que hará posible reconocer y comprender expresiones culturales y literarias basadas en la idea de la inocencia y la pureza de la infancia como etapa incontaminada a la que se encomienda el cuidado del fuego sagrado (del hogar). Es una idea presente en distintas religiones, como en el caso de las vestales romanas, niñas cuidadoras del fuego del templo, y que continúa apareciendo en múltiples obras literarias.
3. La asociación positiva con la idea del paraíso de la infancia, basada en el recuerdo - real o cultural - de los primeros años de vida junto a la madre y en pleno centro de la casa familiar, del "hogar".
4. La atracción infantil, placentera y culpable al mismo tiempo, por la suciedad de las cenizas como símbolo del proceder instintivo, liberado de normas civilizadoras.
5. La asociación de las cenizas con la idea de la muerte. Cenicienta llora la muerte de su madre, de manera que las cenizas pueden representar el dolor por la pérdida inevitable de esa unión primigenia y la necesidad de enfrentar el mundo. Las cenizas como expresión de la muerte y del dolor ante ella tienen también una amplia utilización social, desde el "miércoles de ceniza" católico, a la costumbre de cubrirse de ceniza como símbolo de duelo, propia de distintos pueblos a lo largo de la historia.

6. La comprensión de una secuencia esperanzadora donde la maduración a través del sufrimiento lleva al contraste brillante del renacimiento posterior, como en el mito del Ave Fénix que renace de sus cenizas.

Así, pues, incluso un pequeño motivo de uno de tantos cuentos populares muestra la manera como los niños y niñas que reciben estas historias pueden acceder a la forma de representarse culturalmente la experiencia y cómo este conocimiento inicia su comprensión de los motivos literarios presentes en su cultura.

La literatura de tradición oral comparte un sustrato común de materiales literarios infinitamente trasvasados y reutilizados. Los estudios folclóricos y literarios han mostrado y clasificado de múltiples maneras la constante presencia de relaciones intertextuales entre la literatura épica medieval, el folclore y los mitos religiosos. Así, motivos como la ocultación del héroe durante su primera infancia (como en el rey Arturo o Moisés), el uso del color de las velas de un barco como señal anticipada de la victoria o la derrota (como en la historia de Teseo), la excepción de un punto corporal en la invulnerabilidad de un personaje (como en el talón de Aquiles o el punto en la espalda de Sigfrido) y tantos otros constituyen elementos vistos centenares de veces en unas u otras obras. Si los niños y niñas conocen los cuentos populares, se familiarizan con todos estos elementos y pueden reconocerlos a lo largo de sus lecturas de otras obras, tanto de la tradición oral, como de las reutilizaciones incesantes de la literatura escrita o de la ficción audiovisual actual.

Tomemos, por ejemplo, el cuento de Blancaflor, la hija del diablo, uno de los cuentos populares que Antonio Rodríguez Almodóvar (1989) clasifica entre los básicos de la literatura folclórica castellana y que se encuentra también en la tradición de otras literaturas peninsulares. Aparte de su configuración compartida con el corpus folclórico (una misión de búsqueda, tres pruebas, una boda final, etc.), una simple lectura del cuento nos lleva a establecer conexiones evidentes con otras obras literarias.

Conexiones de *Blancaflor, la hija del diablo* con otras obras literarias

1. La tragedia griega de Eurípides, *Medea*. En ambas obras un héroe llega a un lugar situado fuera del mundo propio (el infierno o la tierra de bárbaros) y enamora a la hija de quien lo gobierna. Ésta traiciona a su padre poniendo al servicio del héroe sus poderes especiales para ayudarlo a conseguir sus propósitos y huir a continuación.

- | | |
|--|--|
| 2. El episodio de la huida de Lot y su familia ante la anunciada destrucción de Sodoma y Gomorra en la <i>Biblia</i> . | En ambas obras se prohíbe a quienes huyen que vuelvan la vista atrás. La mujer de Lot lo hará y quedará convertida en estatua de sal. En el cuento de <i>Blancaflor</i> es el héroe quien lo hace, a pesar de la advertencia de la muchacha, y el diablo tiene entonces ocasión de maldecirles y causar una nueva demora en la solución del conflicto. |
| 3. El mito griego de <i>Orfeo y Eurídice</i> . | Como en los casos anteriores, el héroe llega a un lugar ajeno: el reino de los muertos. De allí sale con Eurídice, a quien desea devolver a la vida. Pero de nuevo hallamos la prohibición de volverse a mirarla durante la huida y su transgresión, lo que imposibilitará la salvación de la muchacha. |
| 4. El encuentro de Ulises y Nausícaa en la <i>Odissea</i> de Homero. | En ambas obras el héroe llega al reino después de un viaje lleno de penalidades, contempla a la hija del mandatario del lugar jugando en la playa junto a otras muchachas y consigue su ayuda. |
| 5. <i>El Gato con Botas</i> de Perrault. | En una variante del encuentro anterior, el astuto gato retiene las ropas de los bañistas como moneda de cambio para conseguir su ayuda, la misma estratagema usada por el héroe de <i>Blancaflor</i> . |
| 6. El episodio de las tinajas | En ambas obras se acuchillan tinajas de vino utilizadas para simular cuerpos dormidos. |

Naturalmente, no es únicamente el folclore el que proporciona estas formas simbólicas. La imagen del mantenimiento de la dignidad humana en las situaciones más adversas puede verse en la imagen de Robinson Crusoe reproduciendo la civilización en una isla solitaria. Es una representación que se repite en múltiples ficciones literarias o audiovisuales que muestran a personajes en situación extrema (un prisionero, por ejemplo, en *El hombre de Alcatraz*, de John Frankenheimer) acogéndose a gestos propios de la civilización como afeitarse, cuidar un pájaro, etc. para no verse despojados de su conciencia como seres humanos. O bien, la vivencia de cualquier individuo de poseer en su interior pulsiones "buenas" y "malas", es decir, pulsiones aprobadas o reprimidas socialmente, ha dado lugar a múltiples representaciones de la existencia de impulsos incontrolados o incontrolables por parte de una persona civilizada. Ello ha creado motivos como la sustancia original compartida por ángeles y demonios, los

desdoblamiento de personalidad, como en los casos del hombre-lobo y del Dr. Jekyll y Mr. Hyde, imágenes como la del 'reverso de la fuerza' de La guerra de las galaxias o personajes que acaban convirtiéndose en su adversario, como Bastian de La historia interminable.

A pesar de su universalidad y recurrencia, el imaginario colectivo también evoluciona constantemente. Por una parte, las referencias concretas que se comparten varían a medida que se popularizan nuevas ficciones. Por otra parte, las obras tradicionales son reelaboradas o reinterpretadas a la luz de las preocupaciones sociales, morales y literarias de cada momento histórico. Más adelante se ejemplificará este último aspecto a partir del cuento de Caperucita Roja, una de las narraciones más conocidas en las sociedades occidentales actuales.

1.2. El aprendizaje del lenguaje y las formas literarias

La literatura infantil supone también que los niños y niñas tengan la posibilidad de dominar el lenguaje y las formas literarias básicas sobre las que se desarrollan las competencias interpretativas de los individuos a lo largo de su educación literaria.

Los humanos nacen con una predisposición innata hacia las palabras, hacia su capacidad de representar el mundo, regular la acción, simplificar y ordenar el caos mezclado de la existencia y expresar sensaciones, sentimientos y belleza. Los psicolingüistas no estaban especialmente preocupados por la literatura cuando, a mediados del siglo XX, empezaron a estudiar el desarrollo del lenguaje de los bebés o la forma en la que las personas tratan de dar sentido a la realidad. Pero muy pronto advirtieron que surgía por todas partes: en los soliloquios de los pequeños en sus cunas repitiendo las cadencias y palabras que habían oído, en su insistencia por volver a enumerar de forma personificada los dedos de la mano, en los personajes de ficción que los niños introducían en las historias inventadas de sus juegos o en las fórmulas tipificadas, como los inicios o las formas verbales, que utilizaban muy tempranamente para narrar.

A) Lenguaje, juego y literatura

Como describe Margaret Meek (2004), en el proceso de adquisición del lenguaje los niños y niñas aprenden el poder de la palabra. A través de las palabras evocan y piden lo que no está ahí, se cuentan a sí mismos lo que están haciendo, intentan controlar la conducta de los demás o expresan sus descubrimientos sobre las relaciones entre las cosas. Por poner un ejemplo gráfico, el poder otorgado a la palabra se muestra en el uso de conjuros, una fórmula verbal para enfrentarse al sentimiento de temor ante situaciones determinadas.

Los niños crecen con el juego y el lenguaje. A través de ambos se sitúan en un

espacio intermedio entre su individualidad y el mundo creando un efecto de distancia que les permite pensar sobre la realidad y asimilarla. Juego y lenguaje, juego y literatura, van siempre íntimamente unidos.

Así, la literatura ayuda a los niños a descubrir que existen palabras para describir el exterior, para nombrar lo que ocurre en su interior y para hablar sobre el lenguaje mismo. Los pequeños aprenden muy pronto que tanto la conducta humana como el lenguaje son sistemas gobernados por reglas, de manera que se dedican a explorar las normas comprobando lo que se puede hacer y lo que no, lo que se puede decir y lo que no. Constatan, por ejemplo, que no debe hablarse sobre temas escatológicos, así que les encantará incluirlos en sus bromas y desafíos. Descubren que las reglas de funcionamiento de las cosas pueden invertirse con la palabra y ofrecer mundos al revés ("por el mar corren las liebres") o bien mundos alternativos (casas de chocolate o mundos de objetos personificados) que contribuyen a fijar la norma que resulta familiar. Comprueban que es posible dilatar los rasgos y fenómenos, a veces exagerándolos a través de excesos e hipérbolos ("era tan alto como la luna", "tan pequeño como un grano de cebada" o en motivos como las mesas de la abundancia), a veces ampliando imaginativamente las capacidades ("podía volar, hablar con los animales, hacerse invisible"). Y también exploran lo que hay que hacer o decir para causar efectos determinados en el entorno, de modo que usarán las palabras para molestar a sus amigos, para oponerse a las órdenes paternas, para rehuir un reto fingiendo debilidad, para reconciliarse, para recabar mimos, etcétera.

En el juego también aprenden la existencia de convenciones regladas. Al jugar, señalan las fronteras y crean rituales que marcan un espacio distinto de la realidad, de modo que pueden entender las convenciones que aíslan el espacio del mundo imaginado en la narración verbal ("había una vez..."). Fingen voces mientras juegan (la del monstruo que los persigue, la maternal al dirigirse a sus muñecos) y, por lo tanto, están preparados para hallar la mezcla de voces del narrador y los personajes que encuentran en los cuentos. Organizan el espacio de ficción anunciando "esto era...", de manera que el uso de las metáforas no les ofrece mayor dificultad. Descubren que el discurso puede encerrarse o negarse a sí mismo ("¿quieres que te cuente el cuento de María Salamiento?", "yo no digo que..."), así que ahí están la paradoja o la metaficción. Observan que pueden llamar la atención de los demás planteando enigmas y adivinanzas o sentirse hábiles resolviendo el desafío intelectual que suponen. Toman conciencia de que las palabras y el sentido presentan múltiples discrepancias y les encantará explorarlas en los chistes y los relatos humorísticos. A menudo estas acciones implican una fuerte conciencia metalingüística que se traduce en los sinsentidos y juegos de palabras. O bien encierran significados no literales, así que determinadas formulaciones, como los refranes o sentencias, incluso aunque aún no los entiendan, les hacen notar que hay que explorar por debajo del nivel de significado aparente de los textos. También sienten que toda esta actividad lingüística produce un placer estético que les inicia en el gusto por las

repeticiones alternadas, las imágenes poéticas, los ritmos, cadencias, aliteraciones, etcétera.

Cuando ya pueden entender una narración o seguir la lectura de cuentos, experimentan un tipo específico de comunicación. Ahí los niños abandonan el juego exterior y puede decirse que básicamente se sientan y escuchan. Pero esa actitud receptora está muy lejos de ser pasiva. La narración organiza un mundo completo que hay que imaginar sólo a través de las palabras o con el apoyo de ilustraciones. A diferencia de la in-teracción habitual con el entorno, aquí se hallan ante un monólogo prolongado en el que las frases se encadenan construyendo una coherencia autónoma. Lo que en la vida real son acciones simultáneas y fluir del tiempo, en la narración son episodios que se fijan y se simplifican en un inicio, un desarrollo causal y una conclusión. Durante el proceso se enlazan voces que exigen ser distinguidas; se suceden acciones que necesitan ser relacionadas unas con otras; se muestran conductas y emociones que pueden ser contempladas y meditadas con calma; se abordan puntos de vista que favorecen la descentración de uno mismo o se amplía la experiencia propia con otras vivencias y otros contextos. Cuando el cuento termina, uno siempre puede volver a él ("otra vez") dándose cuenta de su estabilidad y, a la vez, comprobando que existe el poder de transformarlo.

Todo este proceso es muy exigente desde el punto de vista del desarrollo del pensamiento, puesto que atañe a aspectos como la memoria, la anticipación, la formulación de alternativas o la concentración en la construcción de la realidad a través del lenguaje.

B) ¿Hasta dónde pueden entender?

A lo largo de esta tarea, los libros infantiles ayudan a los lectores a dominar formas literarias cada vez más complejas. Analizar la manera en la que los adultos hablan a los bebés reveló las ayudas que les suministran para el aprendizaje del lenguaje oral. Los psicolingüistas lo describieron como un "andamiaje" de apoyo. De forma parecida, analizar los libros infantiles y juveniles revela el andamiaje que las formas literarias escritas ofrecen a los niños y niñas para trepar por ellas. Sin programaciones escolares, métodos específicos o ejercicios sistemáticos, los niños inmersos en un entorno literariamente estimulante progresan mucho más rápidamente: en la familiarización con las diferentes posibilidades de estructurar una narración o unos versos, en las expectativas sobre lo que se espera de los diferentes tipos de personajes, en la existencia de reglas propias de géneros narrativos o poéticos determinados, en el abanico de figuras retóricas disponibles; etc. Así, un cuento encadenado o uno acumulativo, un conjuro o una adivinanza, una personificación o un héroe épico, una metáfora o las posibilidades juguetonas de una polisemia serán cosas familiares mucho antes de que nadie se haya preocupado de catalogarlas para ellos bajo la etiqueta de estos nombres.

Igual que al hablar con los bebés, las formas de los libros responden así a lo que la sociedad cree que es comprensible y adecuado para los niños en los distintos momentos de su desarrollo personal y literario. Aunque, naturalmente, estos supuestos sociales no son estáticos y están siempre sometidos a tensiones.

Una de ellas proviene de la literatura más experimental. El deseo de forzar los límites de lo que se consideraba comprensible hasta aquel momento produce libros arriesgados, con un resultado inicialmente incierto. Justamente las últimas décadas se han caracterizado por cambiar considerablemente las fórmulas tradicionales y es posible que algunas de sus propuestas hayan ido demasiado lejos y hayan producido libros realmente dirigidos a la complacencia adulta e "imposibles" para la comprensión infantil.

En un sentido inverso, también se producen errores de simplificación. En una época determinada, los estudios sobre el aprendizaje de la lectura provocaron la edición de libros para primeros lectores con fórmulas pensadas especialmente para facilitar la lectura. Obras como las de Arnold Lobel (la serie de "Sapo y Sepo" o Historias de ratones) demostraron que, efectivamente, era posible producir obras excelentes con ese tipo de limitaciones. Pero análisis posteriores sobre esos libros para principiantes denunciaron que estaban repletos de carencias: la infravaloración de la entidad literaria, la falta de conflicto narrativo o la pobreza del vocabulario utilizado. Esas carencias impedían el progreso lector de los niños y niñas o, simplemente, causaban su hastío y rechazo. Sin duda, resulta mucho más importante valorar el significado de la historia que determinar el número de palabras poco familiares o la longitud de las frases, especialmente si la dificultad puede resolverse a través de la imagen o si el significado de las palabras es deducible por el contexto. De hecho, este último procedimiento es el más usado por los lectores de todas las edades para ampliar su vocabulario.

Otro error común ha sido pensar que es posible establecer fronteras estrictas entre lo que es o no comprensible para los niños, ya que lo que un niño puede entender no depende únicamente del desarrollo intrínseco de sus capacidades interpretativas, sino que viene condicionado por la presencia y familiaridad de esos elementos en su cultura. Tal como señala Sarland (1985: 170) tras analizar las estructuras de narraciones tan populares como las de Enid Blyton o Roald Dahl, "los niños son decididamente competentes para entender todas las técnicas de las historias que su propia cultura les ofrece". Es probable, por ejemplo, que un lector actual se sienta aburrido y desorientado por las disquisiciones del narrador en un libro que hace cien años era devorado por los lectores (aunque cabe recordar que los niños siempre han sabido saltarse lo que no les interesa). Pero los lectores del pasado hubieran sido incapaces de realizar inferencias y captar alusiones tan rápidamente como lo hace ahora cualquier joven telespectador de series cómicas norteamericanas.

Los estudios sobre la comprensibilidad de los libros infantiles han intentado graduar las características narrativas en una escala de mayor a menor facilidad.

Mayoritariamente, lo han hecho desde una perspectiva exclusivamente psicológica, a partir de datos extrapolados sobre el desarrollo infantil, especialmente a partir de las teorías de Piaget. Otra forma de proceder ha sido analizar los textos a partir de fórmulas lingüísticas de legibilidad. Pero ni el estudio del lector ni el del texto, en sí mismos y por separado, pueden arrojar luz sobre los límites aproximados de la comprensibilidad de las historias y cualquier generalización de fórmulas de laboratorio está condenada al fracaso. La forma de arrojar luz sobre un campo tan complejo como el de qué es comprensible para los niños parece más bien la de analizar el itinerario completo de lectura que configuran los textos desde la infancia hasta la adolescencia para ver cómo interaccionan y qué enseñan con ello al lector, entender que los textos reflejan la experiencia social sobre qué resulta comprensible para unas u otras edades o tipos de lector y, por supuesto, observar la interpretación que realizan los propios niños de los libros que leen.

El análisis de cómo se produce el aprendizaje literario a través de la lectura ha sido un campo poco abordado hasta ahora en los estudios de la literatura infantil y juvenil. La arraigada idea de que los libros infantiles sirven básicamente para la formación moral de la infancia ha llevado a analizar, sobre todo, los valores transmitidos por los cuentos. Sin embargo, si aumentara la atención dedicada a pensar que, al mismo tiempo, los libros sirven para aprender a leer literariamente, la literatura infantil podría ser juzgada también desde los parámetros de su eficacia en esta tarea. En este sentido, señalaremos a continuación algunos ejemplos del modo en el que la literatura infantil ayuda a los niños a aprender los modelos narrativos y poéticos vigentes en nuestra cultura.

1.2.1. De la primera infancia a la lectura autónoma de historias

Los intereses y capacidades de los pequeños lectores evolucionan de una forma sorprendentemente rápida en sus primeros años de vida. Los niños y niñas adquieren muy pronto maneras simbólicas de representar la realidad. Así, por ejemplo, aunque las ilustraciones de los libros difieran de la realidad en tantos aspectos (sean en blanco y negro, sin volumen, de diferente tamaño, inexactas, etc.), alrededor del año y medio de vida, los niños reconocen los objetos representados, de la misma forma que alrededor del primer año ya son capaces de identificar a sus padres en las fotografías. Los libros ayudan a saber que las imágenes y las palabras representan el mundo real. A partir de la exploración de las imágenes fijas y de las recurrencias de las pequeñas historias, el niño tiene tiempo para identificar y comprender. En ese comprender no sólo interpreta lo que aparece objetivamente representado, sino que se inicia en los juicios de valor que merecen las cosas en su propia cultura: lo que es seguro o peligroso, lo que se considera bello o feo, habitual o extraordinario, etcétera.

El progreso gradual del conocimiento sobre las características formales de la historia incluye dos líneas esenciales: qué ocurre y de quién hablamos, es decir, la adquisición del esquema narrativo y el desarrollo de las expectativas sobre los personajes.

A) El desarrollo de la conciencia narrativa

Inicialmente los niños y niñas se dan por satisfechos con reconocer y nombrar el contenido de las imágenes y ven las historias como episodios desconectados. A medida que crecen, aumenta su capacidad para establecer nexos causales entre las acciones y son más capaces de ordenar lo que está ocurriendo en las ilustraciones en el interior de un esquema narrativo. Sin duda este avance será más fácil para aquellos niños y niñas que han oído contar muchos cuentos y que han aprendido a tener en cuenta los acontecimientos de las páginas anteriores para atribuir un sentido a lo que está ocurriendo.

Las estructuras narrativas que los niños de esta edad son capaces de controlar fueron identificadas por Arthur Applebee (1978) en seis formas básicas cada vez más complejas y que se corresponden a los estadios de desarrollo establecidos por Vygostki: El primer tipo de estructura se refiere simplemente a una asociación de ideas entre los elementos, donde una idea lleva a la otra sin más relación. A los cinco años la mayoría de los niños ya utilizan la estructura denominada cadena focalizada. En ella se establecen las peripecias de un personaje como en un rosario de cuentas. Finalmente, hacia los seis años los niños y niñas son capaces de producir narraciones con todas sus condiciones, por ejemplo, la de que el conflicto planteado en el inicio debe resolverse al final.

Actualmente los niños tienen acceso a la ficción narrativa a través de la explicación oral de cuentos, los libros para no lectores - compartidos o no con otras personas - y por medio de varios tipos de pantallas. Antiguamente, los libros dirigidos a los pequeños eran casi exclusivamente los abecedarios ilustrados, ya que, hasta que los niños no habían aprendido a leer, no se les ofrecían libros con verdaderas historias. Sin embargo, en la actualidad el aprendizaje de la lectura puede realizarse a partir de libros que contienen narraciones completas, aunque sean muy breves, y ello ocurre en un contexto en el que todas las vías de acceso a la ficción (oral, escrita y audiovisual) interrelacionan para formar las competencias propias de los niños y niñas que empiezan a leer autónomamente.

Parece lógico pensar que las primeras narraciones completas tengan las características más sencillas de un relato literario. Así ocurre, ciertamente, en los cuentos populares, cuya recepción resulta privilegiada durante esas edades. La tradicional transmisión oral de estos cuentos a lo largo de los siglos potenció las formas más básicas y memorizables del relato, de manera que André Jolles (1930) los denominó, precisamente, "formas simples" para contrastarlos con los relatos literarios escritos.

En esencia, cualquier narración puede ser descrita con el siguiente enunciado: "Alguien explica una historia a alguien". La narratología se ha esforzado por describir los elementos que se necesitan para esa construcción y la forma más sencilla de hacerlo.

Esquema de una narración simple

Alguien explica (sabiéndolo todo sobre lo que explica, hablando en tercera persona, desde fuera de la historia, sin explicitar las reglas del juego, interrumpiendo el relato para intervenir directamente cuando quiere y siguiendo el orden de los acontecimientos relatados)

a alguien (que tiene suficientes datos para interpretarlo con precisión y de quien no se exigen conocimientos referenciales especiales)

una (sola)

historia (situada en el pasado, adscrita a un solo modelo convencional de género y expresada en los tipos textuales propios de la narración)

de un personaje (fácilmente representable y susceptible de identificación)

en un escenario (fácilmente representable y susceptible de identificación)

a quien ocurre un *conflicto* (externo y con una causa bien determinada)

que se *desarrolla* (de forma cohesionada) según relaciones de causa-efecto y que *se resuelve* al final (con la desaparición del problema planteado).

Los autores que se dirigen a los niños y niñas pequeños adoptan la mayoría de estos rasgos limitando la complejidad de sus historias para que puedan ser entendidas. Las historias narradas son cortas para no sobrepasar los límites de la capacidad infantil de concentración y memoria y también para no exigir demasiado de su todavía confusa atribución de relaciones de causa y consecuencia. Las observaciones a este respecto indican que los libros son mejor entendidos si

- aparecen pocos personajes,
- el argumento está gobernado por modelos regulares de repetición,
- el texto no sobrepasa la longitud de unas dos mil palabras.

No es fácil construir historias interesantes a partir de esta economía de medios, así que más adelante señalaremos algunos de los recursos utilizados en los libros para primeros lectores para conseguir hacerlo.

Sin embargo, los libros infantiles no desarrollan únicamente el modelo simple de la narración, sino que introducen a los lectores en el conocimiento de diversas variantes narrativas: los libros de búsqueda, con un ritmo binario - "está aquí ...no, está allí... no" - que puede combinarse con una tensión creciente (lugares cada vez más insólitos, por ejemplo) hasta la resolución positiva del enigma; las narraciones encadenadas y acumulativas; los libros que escapan de la narración para adoptar la forma de catálogos o series de personajes u objetos fantásticos; etc.

Libros con distintas estructuras

Brown, Margaret Wise: Buenas noches, luna. Barcelona: Corimbo.*

Cirici, David: Llibre de vòlics, laquidambres i altres especies (Libro de voliches, laquidamios y otras especies). H.Marta Balaguer. Barcelona: Destino.*

Grejniec, Michael: ¿A qué sabe la luna? Pontevedra: Kalandraka.*

Solchaga, Javier: La princesa de Trujillo. Pontevedra: QQQ.*

Werner, Holzwarth; Erlbruch, Wolf: El topo que quería saber quién había hecho aquello en su cabeza. Madrid: Alfaguara.*

El progreso de los niños también incluye que tendrán expectativas más claras sobre lo que pueden esperar de los personajes. Los personajes pasan a formar parte del mundo de los niños y permanecen en sus referencias sobre la realidad como una herencia cultural compartida con los adultos. Es uno de los primeros aspectos que permite a los niños experimentar la literatura como una forma cultural común y sentirse "comunidad de lectores" con las demás personas de su entorno.

Muchos libros para pequeños se centran en la identificación inmediata con un personaje infantil que lleva a cabo acciones muy parecidas a las del lector en su vida real. En bastantes casos, esos protagonistas se convierten en personajes de series, como la del pequeño Teo de Violeta Denou, las ratitas Mify de Dick Bruna, Maisy de Luci Cousins, la maga Nana Bunilda de Mercé Company o el personaje de Sapo de Max Velthuijs. Estas colecciones gustan a los niños y niñas porque su regularidad crea sensación de orden, hacen previsibles las historias y alargan el contacto con sus personajes predilectos.

El desarrollo de expectativas sobre los personajes implica el conocimiento de las connotaciones que se les atribuyen culturalmente, especialmente en el caso de los animales y en el de los seres fantásticos. Una gran ventaja al usar este tipo de personajes es su economía descriptiva. No hace falta caracterizar el mundo de ficción que establece una fórmula de inicio como "Había una vez un ruiseñor", y todo el mundo sabe lo que puede esperarse de la apariencia y conducta de una bruja. Por otra parte, los libros que juegan con las ambigüedades y las desmitificaciones (el león cobarde de El mago de Oz porque lo esperamos valiente, la princesa emprendedora porque su modelo básico es la pasividad) deberán esperar a que se haya establecido la norma general si se desea que los niños y niñas las aprecien como desviaciones.

Los libros para las primeras edades se hallan enormemente poblados de animales humanizados. Algunos tienen más tradición literaria que otros, aunque puede decirse que la ampliación humorística producida en las últimas décadas no ha dejado fuera

prácticamente a ninguno por muy exótico o extravagante que fuera, tal como boas constrictora, cocodrilos, orugas, piojos o los protagonistas de Los cinco horribles de Wolf Erlbruch. También la globalización del mercado y los cuentos propios de otras culturas han introducido animales antes poco presentes en nuestros libros. Sin embargo hay que reconocer que osos y ratones hace mucho tiempo que son las estrellas de los cuentos, tal vez porque sus características y connotaciones parecen adecuadas para favorecer la identificación infantil.

La figura del animal también se utiliza para crear una cierta distancia entre el lector y una historia especialmente transgresora de las normas sociales o muy dura afectivamente. Efectivamente, el impacto de sucesos como la muerte de los personajes o la excitación producida por la vulneración de las normas de conducta será menor si los actores no son humanos. Sin duda la muerte de la madre de Babar, en la obra de Jean de Brunhoff, leída en una etapa de tanta dependencia hacia los padres, es más soportable porque se trata de un elefante y el niño puede permitirse el lujo de entregarse sin sentimientos de culpa a la secreta fascinación por la independencia lograda por el elefantito huérfano. También queda claro que los animales pueden cometer libremente acciones terribles y vedadas a los humanos como planear la caza de otros animales o rebelarse contra los humanos adultos.

Las explicaciones psicoanalíticas sobre los cuentos populares se han referido a los personajes animales o fantásticos que ejercen de malvados como encarnaciones de la percepción infantil sobre el poder amenazante de los adultos o como personificaciones de las propias pulsiones agresivas de los niños. En las últimas décadas del siglo XX se produjo una fuerte corriente de desmitificación que convirtió a la mayoría de estos seres, desde los ogros o brujas a los lobos, en personajes simpáticos y tiernos, mientras que el giro psicológico de los temas tratados favoreció el auge de los monstruos como un nuevo tipo de ser fantástico, ya que su plasticidad y poca concreción los hace muy aptos para encarnar las angustias interiores, las pesadillas y terrores indefinidos conjurados desde entonces en la literatura infantil.

Cuentos de pequeños animales inolvidables

Falconer, Ian: "Olivia". Barcelona: Serres.*

McKee, David: "Elmer". Barcelona: Beascoa.*

Minarik, Else H.: "Osito". H.Maurice Sendak. Madrid: Alfaguara.*

Vincent, Gabrielle: "Ernesto y Celestina". Zaragoza: Marenostrom.*

Atxaga, Bernardo: "Xola". Donostia: Erein ("Shola"). Madrid: SM.**

B) La ampliación de la experiencia

Muchos libros infantiles ofrecen a los pequeños la confirmación del mundo que conocen: la vida cotidiana en familia, la compra, los juegos en el parque, etc. Pero los niños necesitan también un tipo de literatura que extienda su imaginación y sus habilidades perceptivas más allá de sus límites actuales y, tal vez a los pocos años, los niños y niñas pueden tener ya más interés en explorar un animal extraordinario que uno normal. Los mejores libros son aquellos que establecen un compromiso entre lo que los niños pueden entender solos y lo que pueden comprender a través de un esfuerzo imaginativo que se vea suficientemente compensado. Algunas líneas de progreso en las posibilidades de comprensión de los niños y niñas de estas edades tienen especial incidencia en los temas y tipos de libros de esta etapa.

a) La relación entre realismo y fantasía

Las primeras historias son recibidas por los niños y niñas como una representación del mundo tal como es. Sólo cuando ha emergido la conciencia de las historias como ficción, los niños pueden empezar a utilizarlas para explorar el mundo tal como podría ser, un mundo que se dirige entonces a proponer alternativas más que a confirmar certezas y que predominará en la etapa lectora entre los ocho y los diez años donde triunfa una actitud que podríamos calificar como de "¿qué pasaría si...?".

El progreso a través de la fantasía establece una continuidad desde la experiencia inmediata hacia el desplazamiento en el espacio o en la imaginación. A los dos años los niños prefieren libros sobre un mundo conocido y con acciones experimentadas por ellos, pero, a los cuatro, predomina la excitación por lo desconocido y, en general, se produce una progresiva decantación hacia la fantasía. Así, el 97% de las historias que los niños inventan a los dos años y medio se centran en el mundo de la casa y la familia, con acciones cotidianas como comer, dormir, etc. A los cinco años, en cambio, sólo un tercio de sus historias ocurren en la vivienda y únicamente un 7% se circunscriben a acciones realistas (Haas Dyson, 1989).

Algunos investigadores tienden a ofrecer explicaciones psicológicas a estos hechos. Destacan, por ejemplo, que los niños de dos años tienden a alejar de la esfera inmediata aquellas historias que contienen elementos de peligro, del mismo modo que jamás las narran en primera persona. Otros autores, en cambio, prefieren destacar la asimilación cultural producida, ya que los niños de cinco años se han familiarizado con un mundo literario de aventuras vistas como sucesos lejanos y propios de las historias. En sus narraciones adoptan entonces estas formas y colocan la aventura allí donde han aprendido que habita. Sean cuales sean las razones, los libros infantiles se adaptan a esta progresión de intereses que puede ejemplificarse, pongamos por caso, con la distancia que media, por ejemplo, entre Buenos días de Jan Ormerod y Los tres bandidos de Tomi

Ungerer, aunque muchos libros acompañan al lector paso a paso en ese recorrido, como, por ejemplo, ¡Vamos a cazar un oso! de Michael Rosen que se sitúa en un divertido punto medio entre la cotidianidad familiar y el afán de aventuras.

b) El humor de las historias

El humor en los libros para pequeños exige un progreso en la capacidad de distanciamiento. En esta etapa se basa en la inversión o transgresión de las normas de funcionamiento del mundo que ellos ya dominan. Las equivocaciones o las exageraciones configuran una parte importante del humor que comprenden. Un oso que pregunta si debe colocarse los pantalones por la cabeza hace gracia al niño porque se siente superior; él sabe cómo deben colocarse y dice "¡Noo!" riendo. El desorden de los objetos o la vulneración de normas y tabúes apelan a la complacencia por la transgresión de una represión ya interiorizada.

El juego con el absurdo se basa, a su vez, en la inversión del orden que las palabras otorgan a la realidad. Si el niño siente la discrepancia entre los hechos y su necesidad de ordenarlos, se angustia. ¿Cómo pueden volar unos labios sin cara, como ocurre, por ejemplo, en La boca riallera (La boca risueña) de Montse Ginesta y Arnal Ballester? Pero el receptor se ríe si percibe esa contradicción como un juego que confirma la norma. White (1954) cita el ejemplo de una madre que da las buenas noches a su hija, al gato, a los muñecos... y a la silla. La niña protesta por esa personalización inhabitual: "¡No digas `buenas noches, silla!'". Pero el juego vuelve a empezar y la niña se ríe ahora repitiendo cada vez "¡No digas `buenas noches, silla T'".

c) La conflictividad del mundo real

La imagen ofrecida por las historias puede moverse entre la idealización o la problematización del mundo. Los niños y niñas aceptan normalmente una imagen idealizada de ellos mismos y de su mundo. Pero también necesitan una literatura más dura que se haga eco de su parte menos socializada y agresiva. Una parte de la mejor literatura moderna "antiautoritaria" se ha encaminado a reflejar la ira de los pequeños por su situación de dependencia por parte de los adultos y ha ofrecido vías de reconciliación a través del distanciamiento humorístico e imaginativo, como pasa en el clásico Donde viven los monstruos de Maurice Sendak o en el más reciente Madrechillona de Jutta Bauer, por ejemplo.

Muchos libros infantiles han incorporado nuevos temas referidos a los problemas propios de estas edades (el miedo nocturno, el enfado ante las prohibiciones, etc.). Sin duda los mejores de estos libros pueden ayudar a los niños a entender y asimilar sus problemas, pero el interés y el efecto de estas obras va estrechamente ligado a la forma de acceso del niño a ellas y a sus sentimientos previos. Es preciso tener en cuenta que los

niños pueden encontrar desagradable leer sobre sus sentimientos, especialmente si adivinan un propósito curativo en su ofrecimiento por parte de los adultos. Por otra parte, en muchas ocasiones los niños no utilizan las historias como identificación subconsciente, sino como reconocimiento de que las acciones que en ellas ocurren contradicen las reglas sociales. En esas acciones leídas los niños pueden explorar las consecuencias de las acciones prohibidas o peligrosas desde la comodidad del lector. La creación de normas crea también la posibilidad de vulnerarlas, y entender las normas significa diferenciar qué es cumplirlas y qué es vulnerarlas. La literatura se sitúa aquí como un juego intelectual o moral con las ideas o las conductas.

De lo cotidiano a nuevas experiencias

Ormerod, Jan: Buenos días. Barcelona: Serres.*

Lindgren; Barbro: "Colección El Pequeño Max". H.Eva Eriksson. Barcelona: Noguer.*

Jeram, Anita: Inés del revés. Madrid: Kókinos.*

Mayer, Mercer: Una pesadilla en mi armario. Pontevedra: Kalandraka.*

Traxler, Hans: La aventura formidable del hombrecillo indomable. Madrid: Anaya.*

Ungerer, Tomi: Los tres bandidos. Pontevedra: Kalandraka.*

1.2.2. La adaptación de los libros al aprendizaje narrativo del lector

Como es de esperar, los libros dirigidos a los niños y niñas que están aprendiendo a leer adoptan las formas más simples del relato que hemos señalado antes. Pero también puede comprobarse (Colomer, 1997) que su adaptación a la cultura actual los lleva a divergir en cuatro aspectos principales:

- 1.El primero es que, a diferencia de los cuentos populares, el narrador no lo sabe todo sobre la historia sino que focaliza la información: o bien se sitúa detrás del protagonista y únicamente sabe lo mismo que él, o bien conoce los acontecimientos externos (lo que hacen o dicen los personajes), pero no tiene acceso a sus pensamientos.

¿A qué obedecen estas dos desviaciones? La primera se debe a la entrada de los conflictos psicológicos como tema de los cuentos infantiles: se focaliza en el protagonista puesto que se trata de explicar su perspectiva en la vivencia de lo que ocurre. La segunda se debe a la voluntad de reducir al máximo el texto escrito ya que el narrador se limita a informar de lo que hacen y dicen los personajes sin

comentarios añadidos. Ello se corresponde, además, con los hábitos de recepción audiovisual de los niños y niñas que encuentran familiar situarse como espectadores frente a un "escenario" en el que ocurren cosas sin una voz interpuesta que las relate.

- 2.El segundo es que una gran parte de las narraciones son humorísticas y ello exige una actitud distanciada del lector que debe advertir la discrepancia que causa el efecto divertido. Tiene que apreciar, por ejemplo, la vulneración deliberada de las normas sociales de buen gusto o la desmitificación de los personajes terroríficos.

¿A qué obedece esta desviación? La abundante presencia del humor es un rasgo esencial de lo que la sociedad considera apropiado en los libros para niños y es, además, una de las vías ofrecidas por los valores educativos actuales como solución a los conflictos afectivos planteados.

- 3.El tercero es la concreción del escenario. La mayoría de los cuentos se refieren a personajes infantiles que viven en familia y apenas se desplazan a través del escenario reducido de una vivienda urbana, situada en el tiempo actual. Todo ello, evidentemente, se aparta de los amplios desplazamientos en un escenario abierto y genérico propios de los cuentos tradicionales.

¿A qué obedece esta desviación? El relato se sitúa en el entorno que se supone más familiar al lector para facilitar la identificación de los lectores con los personajes de los cuentos. Los libros actuales han jugado a fondo la carta de la similitud estricta de los destinatarios con los protagonistas y el marco de sus historias, aunque para ello también sirvan los animales humanizados.

- 4.El cuarto es la interiorización de los conflictos. Una gran parte de los libros para estas edades describen problemas psicológicos, como los celos o el miedo a las pesadillas, y muchos no tienen adversarios concretos que los causen.

¿A qué obedece esta desviación? En el último cuarto del siglo XX la literatura infantil empezó a abordar los conflictos psicológicos de los niños y, como hemos dicho, éste es ahora uno de sus temas principales. Si el conflicto del protagonista es interno, difícilmente puede haber personajes que ejerzan la función de adversario en el exterior.

Es fácil advertir, sin embargo, que las desviaciones de los parámetros de simplicidad se dan en su mínima expresión posible. Hemos dicho "focalización en el protagonista", pero la narración no se produce en primera persona, sino que se mantiene la tercera. Es un narrador invisible quien nos explica lo que siente el protagonista, como si éste fuera aún demasiado pequeño para poner en orden sus ideas y explicar sus sentimientos y fuera preciso, pues, interponer a un intérprete entre el personaje y el lector. Hemos dicho

"distancia humorística", pero el humor se sitúa en el terreno de las cosas que se explican y no en la manera como se explican, lo cual requeriría una mayor distancia interpretativa. Hemos dicho "escenario familiar", pero, en realidad, los personajes y el marco adoptado mantienen una caracterización genérica, ya que el niño, la casa o la ciudad actuales no poseen rasgos específicos que las identifiquen con ningún lugar determinado. En definitiva, pues, puede afirmarse que los libros para primeros lectores se ajustan a las características más simples de la narración con algunas ligeras variaciones.

A) ¿Cómo hacer libros para niños que apenas saben leer?

Ahora bien, cuando la literatura infantil actual empezó a producir cuentos para que niños y niñas con poca habilidad lectora leyeran autónomamente sus historias, tuvo que hallar recursos para solucionar dos problemas.

El primero es que existe un desajuste entre las capacidades de los niños y niñas para entender narraciones orales y para entender narraciones leídas por ellos mismos. Ello es evidente, por ejemplo, en el caso de la longitud del texto, es decir, en la cantidad de información que pueden relacionar si se les explica la historia o si bien han de extraerla a través de su lenta lectura, de manera que los cuentos infantiles acostumbran a ser mucho más cortos que los cuentos populares. En el ejemplo siguiente, vemos que sólo el primer párrafo de Blancanieves ya es mucho más largo que el texto completo de una gran parte de los libros para primeros lectores:

Inicio de Blancanieves en la versión de los hermanos Grimm

Érase una vez en pleno invierno, cuando los copos de nieve caían como plumas del cielo, una reina estaba sentada cosiendo junto a la ventana, que tenía un marco de negra madera de ébano. Y, según estaba cosiendo, levantó la vista para ver la nieve y se pinchó en el dedo con la aguja, y tres gotas de sangre cayeron en la nieve. Y, como el rojo hacía muy bonito en la blanca nieve, pensó para sí: "¡Ojalá tuviera un bebé tan blanco como la nieve, tan colorado como la sangre y tan negro como el marco!".

Debido a este desajuste los libros para primeros lectores se ven obligados a dar algún paso atrás. Es decir, necesitan formas más simples para expresar algunos de los elementos narrativos que forman parte de las narraciones tradicionales.

El segundo problema es el de forzar los límites que imponen las capacidades de los lectores para que la historia mantenga su interés. Entonces los autores parten de las formas más simples de la narración, pero utilizan recursos que hacen posible empezar a complicarlas. Con ello ayudan a los niños y niñas a avanzar en su competencia literaria.

A continuación señalaremos cuatro ejemplos de las ayudas generadas por los libros,

tanto para facilitar la recepción autónoma de la historia, como respuesta al primero de estos problemas, como para progresar hacia una mayor complejidad narrativa, como respuesta al reto del segundo.

a) La división de las unidades narrativas

Para solucionar las dificultades infantiles de establecer relaciones de causa-efecto entre un número elevado de acciones narrativas, los libros recurren a la división en secuencias narrativas muy cortas y les otorgan un grado muy elevado de autonomía narrativa, de modo que, en muchos cuentos, las diversas aventuras de los personajes pueden leerse de forma más o menos aislada. El lector, así, puede descansar entre una y otra. Algunos tipos de secuencias aisladas serían:

- Dentro de una historia marco

Los siete cuentos independientes de Historias de ratones de Arnold Lobel son cuentos narrados por un padre ratón a sus hijos que se disponen a dormir. Esta situación abre y cierra el libro.

- Dentro de una historia más o menos cohesionada

Aunque haya un solo hilo argumental, la mayoría de escenas no resultan imprescindibles para entender la narración, por ejemplo, en la búsqueda de El topo que quería saber quién había hecho aquello en su cabeza de Holzwarth Werner, donde podrían aparecer dos animales más o dos menos sin alterar la historia.

- Encadenadas en forma de ten - sión ascendente

Las escenas pueden adoptar moldes acumulativos, de vuelta y revés, etc. Por ejemplo, pueden ir apareciendo animales cada vez más grandes o más exóticos; en ¿A qué sabe la luna?de Michael Grejniec, cada uno de los animales que aparecen se monta en el anterior para poder llegar finalmente hasta ella.

- Con repetición de tres pruebas, tres intentos, etc.

Las escenas pueden corresponder a esta fórmula, presente en los cuentos populares y que continúa plenamente vigente; por ejemplo, la estructura ternaria (tres hermanos, tres intentos, etc.) en Ricitos de oro y los tres osos o Los tres cerditos.

Osito de Else H. Minarik es un ejemplo paradigmático del recurso que estamos describiendo. El libro está formado por cuatro capítulos que corresponden a cuatro anécdotas sobre Osito. Cada capítulo está formado por varias escenas que, a su vez, están formadas por acciones muy repetitivas y graduadas. Así, en el primer capítulo,

"Osito tiene frío", el pequeño se queja de frío varias veces y cada vez la madre va añadiendo piezas de abrigo, una por una. Cuando Osito tiene aún más frío, se inicia una acción inversa de despojamiento y Osito se va muy satisfecho, desnudo, con su propio abrigo de piel. En el cuarto capítulo, el lector, suficientemente hábil para guiarse por estas pistas en su anticipación lectora, es impulsado más allá, cuando la madre explica un cuento a Osito en el que repasa todas las anécdotas contadas en los capítulos anteriores, enlazando y superando la fragmentación anterior de aventuras separadas. El último capítulo supone, así, un auténtico resumen comprensivo del libro. La recapitulación del pasado inmediato otorga coherencia narrativa a las acciones y ayuda a fijar su recuerdo, mecanismo que no hace otra cosa que reproducir una de las formas humanas de aprendizaje.

Con esta opción de escritura se produce, pues, toda una orquestación de ritmos (tres intentos en el interior de tres escenas dentro de un cuento marco, por ejemplo) que fragmentan la información y permiten anticipar lo que ocurrirá, mecanismo que favorece la lectura.

b) El transvase de los elementos a la imagen

La presencia de la imagen en los libros infantiles ha permitido desplazar hasta allí distintos elementos narrativos que, de esta forma, pueden continuar estando en la narración sin sobrecargar el texto. Tradicionalmente, la ilustración y el texto se movían en dos planos paralelos. Uno contaba la historia y el otro la 'ilustraba'. Pero una parte de los libros infantiles actuales ha incorporado la imagen como un elemento constructivo de la historia, de manera que el texto y la ilustración complementan sus informaciones. Son los libros a los que se llama "álbumes", como veremos más adelante. La ilustración se ha convertido, así, en uno de los recursos más potentes, tanto para simplificar la lectura, como para proporcionar un andamiaje para narraciones más complejas.

Para simplificar la lectura: a veces se utilizan las interrelaciones entre texto e imagen generadas por el cómic. Así, por ejemplo, el uso de bocadillos permite atribuir las enunciaciones a cada uno de los personaje sin tener que decir quién habla. Pero tal vez el uso más frecuente es el de confiar a la imagen la descripción de los personajes, del escenario e incluso de las acciones. Por ejemplo, en algunos casos se inicia la narración presentando a los personajes con imágenes. Si esta presentación fuese verbal, es evidente que el lector tendría muchas dificultades para recordar una información tan poco significativa. La imagen, en cambio, no sólo permite esta presentación, sino que ello facilita el establecimiento del marco de relaciones de la historia, una de las grandes dificultades de la comprensión inicial de los relatos. En otros casos, el ahorro verbal se refiere a la narración pormenorizada de las acciones realizadas por los personajes. Es lo que ocurre en *La rebelión de las lavanderas*, ya que la imagen se encarga de mostrar la traducción exacta de ese "muy mal" del texto en diferentes acciones.



Figura 1.1. Yeoman, John (1991): La rebelión de las lavanderas. 11. Quentin Blake. Madrid: Altea.

Para complicar las historias: la imagen también puede utilizarse para ampliar las posibilidades de la estructura narrativa. Su utilización permite, por ejemplo, desdoblar el hilo argumental incluyendo una historia dentro de otra, como vemos en la figura 1.2, de El calcetín de los tesoros, donde la historia del perro que espera su lata de comida no

aparece nunca en el texto y se desarrolla como una historia paralela en la imagen.



Figura 1.2. Thomson, Pat (1988): El calcetín de los tesoros. Il. Tony Ross. Madrid: Espasa Calpe.

O hace posible también vulnerar la linealidad del discurso. Los niños y niñas pequeños tienen grandes dificultades para entender los saltos cronológicos en el interior

de una historia, pero, en la figura 1.3, de ¡No nos podemos dormir! de James Stevenson, vemos que el bigote del abuelo ha sido mantenido en la imagen que le representa cuando era niño, aunque ya no se trate de un bigote encanecido. Ese detalle humorístico ayuda al lector a recordar que se halla en un tiempo anterior al de la historia inicial.



Figura 1.3. Stevenson, James (1983): ¡No nos podemos dormir! Madrid: Anaya.

Asimismo, el uso de la imagen hace factible introducir complicaciones que afectan a la interpretación de la historia. La literatura actual establece muy a menudo juegos de ambigüedad entre la realidad y la ficción de lo que se explica. Los álbumes utilizan el reparto de esos papeles entre el texto y la imagen, de manera que la ilustración ofrece pistas para poner en duda la realidad de lo que afirma el texto. En la figura 1.4, de Donde

viven los monstruos de Maurice Sendak, el difuminado del empapelado de la pared hasta convertirse en un bosque nos llevan a pensar que su viaje sólo ocurre en la imaginación, mientras que el texto no contiene ninguna afirmación que nos permita poner en duda la veracidad de la aventura.

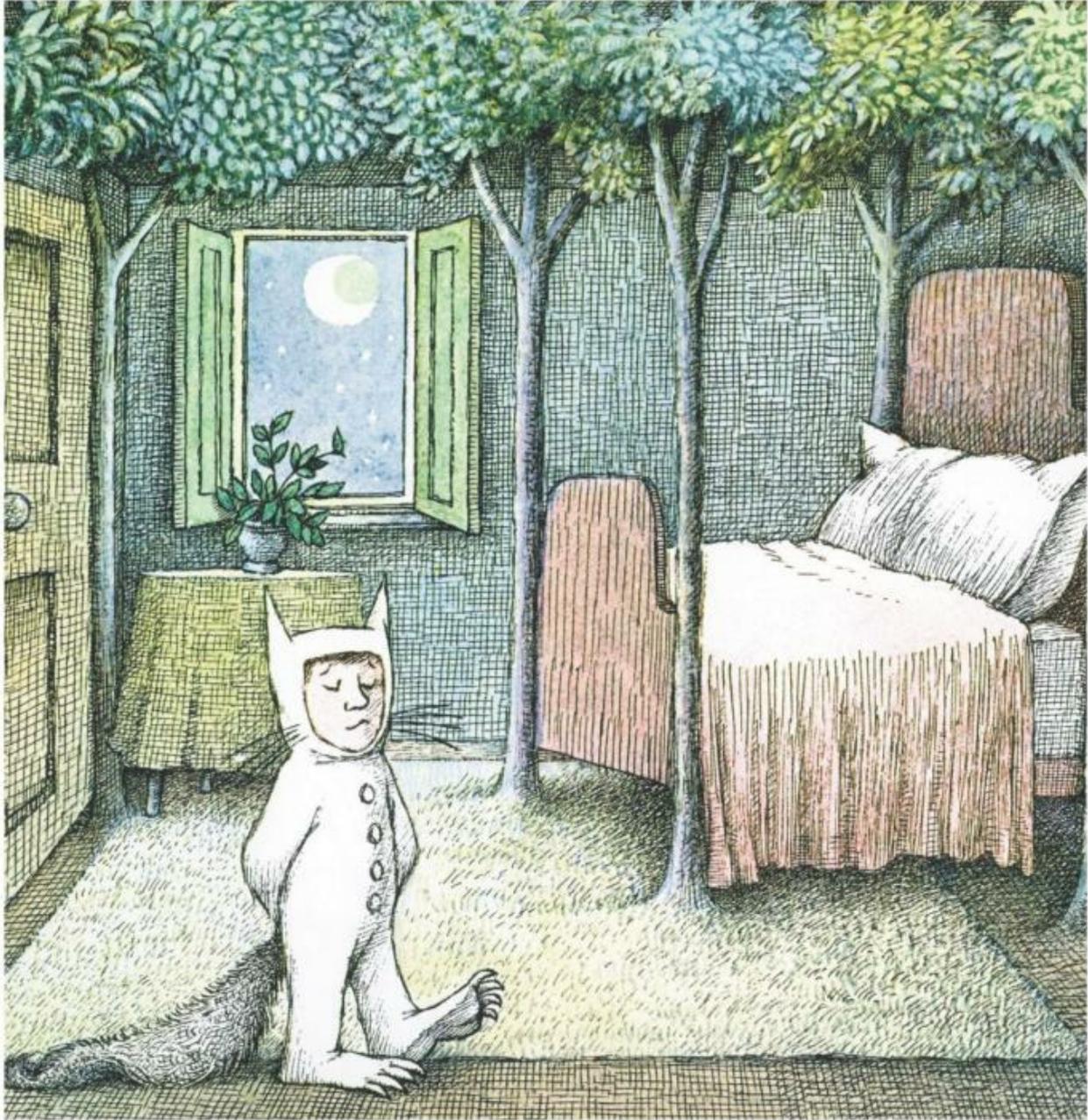


Figura 1.4. Sendak, Maurice (2009): Donde viven los monstruos. Pontevedra: Kalandraka.

También es el recurso a la imagen lo que permite establecer divergencias significativas entre la interpretación del narrador y la historia que él mismo nos cuenta. En la figura

1.5, de *Lo malo de mamá* de Babette Cole, la ilustración notifica al lector que lo más extraño de la señora no son precisamente sus sombreros, sino su cualidad de bruja. Y es esta información la que permite seguir la narración de forma distanciada con respecto a un narrador que no parece darse cuenta jamás de cuál es el problema real de lo que acontece.



Figura 1.5. Cole, Babette (1992): *Lo malo de mamá*. Madrid: Altea.

La literatura actual se caracteriza también por una inclusión muy abundante de alusiones culturales y literarias. La poca experiencia cultural de los primeros lectores hace muy difícil la presencia de estos guiños al lector y, por lo tanto, es una característica que sólo puede producirse de forma muy limitada. Ocurre a través de la apelación a su conocimiento sobre los cuentos populares o en aspectos tales como la desmitificación de los personajes tradicionales. Pero el uso de la imagen en los álbumes permite incorporar otro tipo de referencias visuales, como en el caso de cuadros o películas, o bien una manera más sutil de hacerlo. En la figura 1.6, de *¡Julieta, estate quieta!* de Rosemary Wells, puede verse un ejemplo de esta iniciación al juego intertextual con una *Mona Lisa*

ratona en la pared. Dando la vuelta al recurso, en la figura 1.7, de El sombrero de Tomi Ungerer, es el texto el que ofece una pista para el reconocimiento de la imagen al exclamar "¡Por mil Potemkines!", en alusión a la película clásica de El acorazado Potemkin, ante la caída de un cochecito de bebé por unas escaleras. Un tema distinto al que ahora nos ocupa es el de que esa pista -y esa imagen - va claramente dirigida a la experiencia cultural adulta, lo cual nos remite a una vieja discusión sobre la existencia real de un doble destinatario - niños y adultos - en los libros infantiles.



Figura 1.6. Wells, Rosemary (2008): ¡julieta, estate quieta! Madrid: Alfaguara.

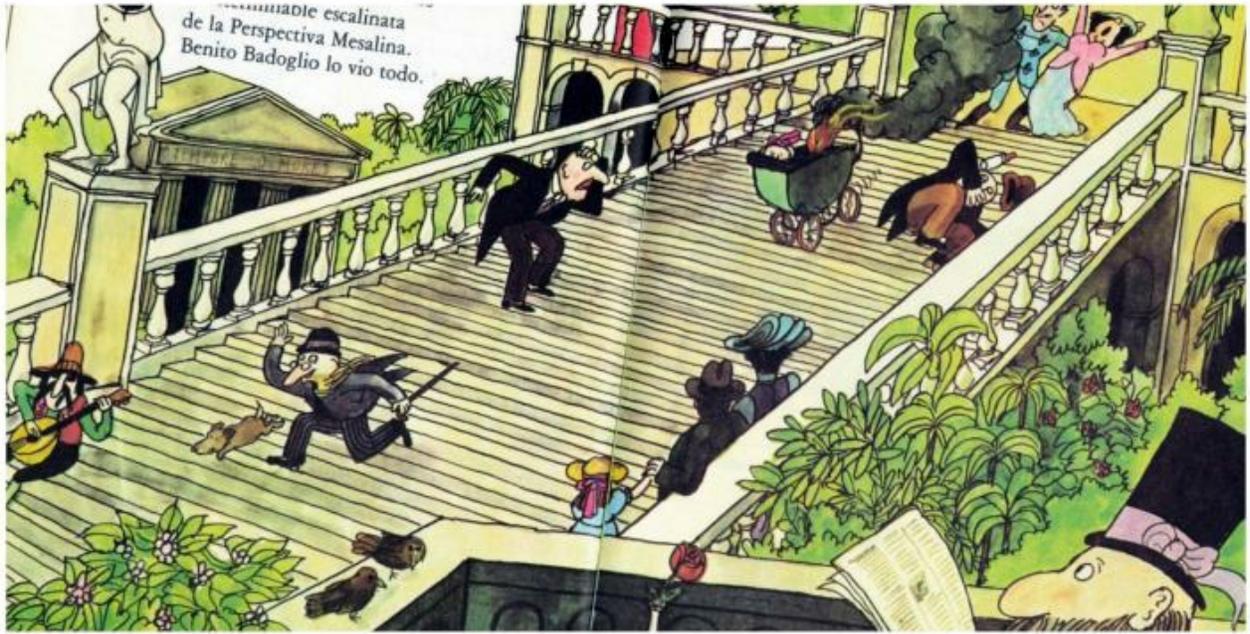


Figura 1.7. Ungerer, Tomi (1989): El sombrero. Madrid: Alfagura.

c) La ocultación del narrador

La voz del narrador de las historias ayuda al receptor a gestionar el relato: expresa hipótesis sobre la causa de las acciones, resume partes de la historia, explicita la conexión entre hechos difíciles de inferir, enuncia los planes futuros de los personajes ayudando a anticipar el desarrollo de la historia, etc. A veces esa voz explicita incluso la lección moral que debe extraerse de la conducta de los personajes a través de la moraleja.

Los niños y niñas se hallan habituados a esta presencia del narrador, ya que su mediación es aún más evidente en las narraciones orales. Pero, si tienen que leer, toda esa mediación alarga las dimensiones del escrito. El texto, además, no puede utilizar recursos propios de la oralidad, como el tono y el gesto, sino que tiene que utilizar recursos escritos para hacerlo, lo cual resulta molesto para seguir estrictamente la historia. Por otra parte, esa voz presencial no se lleva bien con algunas formas culturales actuales: la ficción audiovisual ha acostumbrado a los niños a la presencia inmediata de los acontecimientos, y la literatura del siglo XX ha tendido a la transparencia del narrador: a mostrar las cosas en lugar de decirlas.

-¡Hola, papá! - dijo Bernardo.

-¡Ahora no, Bernardo! - dijo el padre de Bernardo.

-¡Hola, mamá! - dijo Bernardo.

-¡Ahora no, Bernardo! - dijo la madre de Bernardo.

-Hay un monstruo en el jardín y me va a a comer - dijo Bernardo.

-¡Ahora no, Bernardo! - dijo la madre de Bernardo.

Bernardo salió al jardín.

Fragmento inicial del texto del álbum de David McKee:

¡Ahora no, Bernardo!

Como ocurre en ¡Ahora no, Bernardo!, una manera de hacer más sencilla la lectura autónoma del texto es adoptar la perspectiva externa a la cual nos hemos referido antes. Incluso puede combinarse con una voz que narra en presente, como si la narración fuese simultánea a los acontecimientos de la historia. El narrador se limita a explicar qué hacen los personajes y a cederles la voz a través de la reproducción directa de los diálogos, de manera que el lector se sitúa ante una especie de representación teatral de los hechos.

Además de facilitar la comprensión del escrito, esta ocultación del narrador establece una distancia emocional que permite introducir temas considerados excesivamente duros para la sensibilidad infantil, en el mismo sentido en el que actuaba el uso de personajes no humanos señalado antes. Así, por ejemplo, la perspectiva externa se combina con el tratamiento humorístico para permitir algo tan inquietante para el lector como que el monstruo del jardín devore al protagonista de ¡Ahora no, Bernardo! y lo sustituya en su vida familiar sin que los absortos padres perciban el cambio. O bien hace posible tratar la angustia de un niño aficionado a la danza ante la desaprobación social por una actividad considerada femenina, tal como ocurre en Oliver Button es un nena de Tomie de Paola. La focalización externa como recurso de distanciamiento es precisamente lo que mantendrá su uso en las historias para lectores de mayor edad, mientras que la función de facilitar la lectura del relato se agota en los libros para primeros lectores.

d) La interposición de un personaje entre el lector y la historia

Hemos señalado que los libros infantiles escogen a unos protagonistas y un marco espacio-temporal muy semejantes a los de sus supuestos destinatarios. Tal vez sea cierto que esta opción favorece la identificación, pero lo que es evidente es que inclina las historias hacia un tipo determinado de imaginarios: aquellos que pueden establecerse en un marco realista de vida cotidiana, al cual pueden añadirse, o no, elementos fantásticos. Así, las narraciones para primeros lectores utilizan un número limitado de los géneros narrativos cultivados en la literatura infantil y juvenil (Colomer, 2009). De hecho la inmensa mayoría de las historias para primeros lectores pertenecen a un único tipo: el de las historias realistas con elementos fantásticos, un género que se denomina

habitualmente fantasía moderna.

Los imaginarios de aventura - con escenarios amplios y lejanos y protagonistas adultos para dar verosimilitud a lo que les ocurre - poseen características diametralmente opuestas a las de estas historias de protagonista infantil en un ámbito reducido y cotidiano. Sin embargo, las narraciones han buscado recursos para introducir esos otros imaginarios, para ofrecer a los pequeños lectores un primer contacto con ellos. El recurso más utilizado es el de colocar a un personaje interpuesto entre la aventura y el lector.

En los cuentos ya aludidos de ¡No nos podemos dormir! o Lo malo de mama, nos encontramos, en primer término, con unos niños situados en un ambiente realista. Estos niños contemplan -y a veces narran en primera persona - una historia sobre aventuras o brujas, de la que ellos mismos son, básicamente, espectadores. Estos personajes infantiles ofrecen, así, un fuerte anclaje para la identificación y, muy a menudo, negocian el significado en nombre de los lectores, preguntando y aclarando aquellos aspectos que pueden ofrecer dificultades de comprensión. Es lo que sucede, por ejemplo, en Munia y el cocodrilo naranja de Asun Balzola, cuando la niña interroga al cocodrilo sobre distintos aspectos del exótico Egipto que el animal está evocando. Los escenarios de aventura pueden contemplarse, pues, desde la seguridad del hogar, como si el lector lo hiciese de puntillas, desde una ventana abierta hacia la complicación literaria que suponen los nuevos géneros.

Sin embargo, esto comporta, inevitablemente, la introducción de nuevas complejidades narrativas: en primer lugar implica a menudo que se adopte la perspectiva de un personaje que, en realidad, es secundario, algo muy alejado de las características de un relato simple. En segundo lugar, supone una complicación estructural al mezclarse dos historias. Así, el lector va y viene de una historia realista a otra de aventuras como ocurre en ¡No nos podemos dormir! Con ello se inaugura a la vez una complicación muy presente en la literatura actual: la mezcla de géneros narrativos y de tipos de imaginarios.

Es de este modo que una complicación narrativa lleva hasta otra. En todas estas formas, y muchas más, los libros infantiles se agachan hasta la altura de los niños y niñas y les enseñan las convenciones a través de las que su cultura - la nuestra - acostumbra a contar sus historias literarias.

Libros para primeros lectores

Alarija, Polly: ¿Has visto mi cabra? Barcelona: Intermón-Oxfam.*

Balzola, Asun: "Munió". Barcelona. Destino.*

Burningham, John: ¿Qué prefieres?. Madrid: Kókinos.*

Erlbruch, Wolf: Los cinco horribles. Barcelona: Juventud.*

Lobel, Arnold: Historias de ratones. Madrid: Alfaguara.*

Lddf, Jan.: Historia de la manzana roja. Sevilla: Kalandraka.*

Matthewss, Andrew: El ladrón y la bailarina. H.Bee Willey. Madrid: Kókinos.*

McKee, David: ¡Ahora no, Bernardo! Madrid: Anaya.*

Pennart, Geoffroy De: Sofía la vaca que amaba la música. Barcelona: Corimbo.*

Tison, Annette: "Barbapapá". Barcelona: Beascoa.*

(Véanse también todos los recomendados a lo largo del libro con un *.)

1.2.3. El aprendizaje de modelos poéticos a través del folclore

El escaso desarrollo de la poesía infantil moderna en nuestro país deja esencialmente en manos del folclore el aprendizaje de los niños y niñas sobre modelos poéticos. Ello no supone ningún gran inconveniente en las primeras edades, dada la riqueza y eficacia de las formas folclóricas en esta tarea. La introducción a la poesía está vinculada, pues, a las formas orales y los libros se limitan a presentar por escrito los juegos y canciones que deben realizarse de forma compartida con los adultos o con los otros niños.

Porque, efectivamente, las formas del folclore requieren casi siempre de una representación interactiva que moviliza muchos recursos simultáneos. En ella, los pequeños adoptan un papel asignado: se mueven a un ritmo determinado, realizan unos gestos concretos, repiten, responden, cantan, etc. Al hacerlo aprenden tanto normas sociales, como formas lingüísticas, al mismo tiempo que exploran sus capacidades como miembros del grupo. Desde esta perspectiva, podemos agrupar los aspectos presentes en el folclore infantil en los siguientes elementos:

- Relación con estímulos perceptivos (sonoros y motores): voz, ritmo, melodía, entonación, movimiento.
- Vínculo afectivo, de juego y descubrimiento: ejercitación articuladora, repetición, recreación a partir de la memoria, juego con la forma.
- Vínculo social. - juego con los demás, dominio de la palabra (quién sabe decirlo, quién lo adivina, quién lo explica, etc.), transgresión de normas sociales y de funcionamiento del mundo (el mundo al revés, etcétera).

Estos aprendizajes subyacen en las distintas formas del folclore infantil:

1. Juegos de interacción entre adultos y niños: voz y movimiento (saltar sobre las rodillas, batir palmas, cosquillear, repasar los dedos de la mano, etcétera).
2. Canciones escenificadas y juegos de corro.
3. Para echar a suertes.
4. Trabalenguas y juegos de palabras.
5. Retahílas encadenadas y ortofónicas.
6. Canciones disparatadas.
7. Adivinanzas.

A través de todas estas formas los niños y niñas pueden progresar en su dominio del lenguaje y familiarizarse con distintos elementos constructivos de los poemas. Una rápida ojeada a cualquier selección de estos juegos y canciones nos ofrece ejemplos de diversos tipos de categorías:

1. Géneros poéticos

- *Líricos*

*Estaba la pájara Pinta
sentadita en un verde limón.
Con el pico recoge la hoja,
Con la hoja recoge la flor.
¡Ay, sí! ¡Ay, no!
¿Dónde estará mi amor? (...)*

*Aquí estic dalt de la rama;
dalt de la rama més alta Si collint, collint, caïa;
ai, que Sant Antoni em valga! (...)*

*Perque sabes que che quero
quieres que che queira máis (...).*

- *Narrativos*

*Estaba el señor don Gato
sentadito en su tejado,
marra-miau-miau, miau-miau,
cuando recibió una carta
si quería ser casado
()*

*Si n'eren tres tambors
que venien de la guerra;
el més petit de tots
duia un ram de roselles
()*

*Estando a garzagrifa
metida no seu garzagrifal
()*

• Dramáticos

—*Buenos días, mi señoría.*
—*¿Qué quería mi señoría?*
—*Yo quería una de sus hijas.*
—*¿Cuál de todas quiere usted? (...)*

Senyor rei de Matalgram una llebra tinc al camp (...).

—*Malandrán me vou
malandrán me veño (...).*

• Conjuros

*Soli, Solitaña
sube a la montaña (...).*

*Serp, serpònia
vés a la terra
de Babilònia (...).*

*Lagartiño, vai ó furadiño
que vén túa nai cunha cunca de viño (...).*

• Disparates

*Pin zorocopín
la ceca, la meca (...).*

*A la una
l'avi mula (...).*

*Levita, levitón
tres pitas e un capón (...).*

2. Estructuras comunicativas

-
- Interpelaciones: como en los ejemplos de los conjuros.
 - Diálogos: como en los ejemplos dramáticos.
 - Enunciaciones: como en los ejemplos líricos.

3. Estructuras métricas

- De ritmo

*Maquiní surcí,
Maquiní surzá,
Dame la sortija
Que en tu mano está (...).*

*Mi marido ha venido de la Holanda.
¿Qué te ha traído? Dos abanicos.
Mi marido ha venido de la Holanda.
¿Qué te ha traído? Un San José que mueve un pie (...).*

- Con distribuciones
variadas de acentos
y pausas

*Pisa pisuela,
color de ciruela,
vía, vía o este pie;
no hay de menta ni de rosa
para mi querida esposa
que se llama doña Rosa.*

Una polla, xica, pica, pollerica, camacurta i becarica (...).

*E que tes,
e que foi;
aí vén teu pai
e maila túa nai...
Ah, ah, ah.*

- De rima

- Asonante

*A sacar agua del pozo,
saca tú que yo me mojo.*

- Consonante

*Cascarrubia, cascarrubia,
dime se mañá hai sol ou chuvia.*

- De estrofas

*Este niño pequeño
no tiene cuna;
su padre es carpintero
y le hará una.*

*Teresa la marquesa,
chiriví, chirivesa,
tenía un monaguillo,
chiriví, chirivillo (...).*

4. Estructuras fónicas

- Trabalenguas *Yo tenía una pájara-pintapeca,
seca meca, pintarracá y pancihueca (...).*

*De genollons, collia, collia,
de genollons collia codonys (...).*

*Corchete que estás na corcheta
¿desencorchetáche xea? (...).*

5. Estructuras sintácticas

- Enumeración para nombrar, cronológica o numérica *A la una, mi aceituna;
a las dos, mi reloj;
a las tres, mi café (...).*
- Retahílas encadenadas *El toro al agua,
el agua al fuego,
el fuego al palo,
el palo al perro,
el perro al gato,
el gato al ratón,
el ratón a la araña
y la araña a su amor.*
- Acumulaciones (de adición o sustracción) *(...) O lai lai, la masovera, la masovera.
O lai lai, la masovera se'n va al mercat:
El mercat és el diumenge,
el diumenge, tot s'ho menja:
Llums, naps, nespres, nous, faves tendres,
tot s'ho gasta, tot s'ho menja.*
- Paralelismos *Xoaniña, voa, voa,
que che hei de dar pan e viño.
Voa, Xoaniña, voa
que che hei de dar pan de boroa!*

6. Estructuras semánticas

- | | |
|---|---|
| • Personificaciones | <i>La tortuga y el sapo
se fueron a trabajar;
la tortuga de patrona
y el sapo de capataz.</i> |
| • Comparaciones y metáforas (como en la mayoría de adivinanzas) | <i>Llevo mi casa al hombro,
camino con una pata,
y voy marcando mi huella
con un hilito de plata.</i> |
| • Palabras polisémicas | <i>A casa de l'avi Poc
com més són
mengen més Pocs.</i> |
| • Imágenes | <i>La lluna, la bruna,
vestida de dol,
son pare la crida,
sa mare no vol.</i> |
-

A la rápida luz del repaso de las formas presentes en el folclore, no hay ninguna duda de las ventajas que su conocimiento en la primera infancia ofrecen para el desarrollo lingüístico y para la formación literaria de los niños y niñas que, en su contacto posterior con la poesía de autor, hallarán nuevas elaboraciones de todos estos recursos, ya bien conocidos por ellos.

Libros de canciones y otras formas folclóricas

Amades, Joan: Folklore de Catalunya. Cançoner. Barcelona: Selecta.

Boullosa, Palmira G.: Cando o reí por aquí pasou. Vigo: Xerais.

"Canciones tradicionales para cantar i contar". Colección de la editorial Ekaré.

Cerrillo, Pedro C.: A la rueda, rueda... Antología de folclore latinoamericano. Madrid: Anaya.

Cerrillo, Pedro C.: Versos para jugar y actuar. Pinto, pinto, gorgorito. Madrid: Alfabuara.

Etxaniz Erle, Xabier: Puntan punta bat (Haur Folklorearen bilduma). Iruñea: Pamiela.

Rubio, Antonio: 7 llaves de cuento. Sevilla: Kalandraka Ediciones Andalucía.

Soussana, Natalie: Canciones infantiles y nanas de babushka. Madrid: Kókinos.

Valverde, M.a Isabel: Adivinanzas. Palma: José J. de Olañeta.

Zubizarreta, Itziar; A.Edier (música): Bularretik Mintzora: kantak, poemak, ¡pufnak. Donostia: Galzagorri Elkarte.

1.3. La socialización cultural

La literatura infantil y juvenil ha ejercido siempre una función socializadora de las nuevas generaciones. Fue precisamente el propósito de educar socialmente lo que marcó el nacimiento de los libros dirigidos a la infancia. Los libros infantiles han ido perdiendo carga didáctica a lo largo de los tiempos en favor de su vertiente literaria, pero no hay duda de que amplían el diálogo entre los niños y la colectividad haciéndoles saber cómo es o cómo se querría que fuera el mundo real. Por ello se habla de la literatura infantil y juvenil como de una agencia educativa, como lo son también, de forma principal, la familia y la escuela. En este sentido, no hay mejor documento que la literatura infantil para saber la forma como la sociedad desea verse a sí misma.

Vamos a ejemplificar este aspecto a través de uno de los discursos socializadores más transparentes en la función educativa de la literatura infantil y juvenil a lo largo de su historia: el de la transmisión cultural de los modelos femeninos y masculinos.

1.3.1. Los modelos masculinos y femeninos en los libros actuales

Aun en décadas cercanas, los libros infantiles se dividían en libros para niños y libros para niñas. Cualquier lector sabía, por ejemplo, que las obras de Jules Verne estaban destinadas a los chicos y que Mujercitas de Louise May Alcott, en cambio, era un libro para chicas, independientemente del hecho de que muchas niñas robaran El viaje al centro de la Tierra de los estantes de sus hermanos o de que sintieran como una injusticia inconcreta que Jo, el personaje de Mujercitas, perdiera su viaje a Europa como castigo por su falta de sometimiento y afabilidad femenina.

A) La reivindicación feminista de los setenta

En la década de los setenta del pasado siglo numerosos estudios pusieron estos libros bajo lupa y destacaron la discriminación de género presente en los libros infantiles. El primer paso en este tipo de denuncias ideológicas es siempre señalar la discriminación allí

donde se muestra de un modo más evidente: por una parte, en los libros históricos, ya que el tiempo transcurrido revela en ellos, de manera descarnada, la evolución social de los valores; por otra parte, en la producción de subgéneros narrativos, ya que allí los estereotipos campan sin limitaciones artísticas o educativas, y también resulta fácil verlo en las obras adscritas a corrientes ideológicas, sean del signo que sean, ya que se proponen, precisamente, lanzar mensajes educativos; en este caso relacionados con uno u otro modelo de género.

Podría pensarse, sin embargo, que este tipo de discriminación permanece acotada a esos tres campos y que, en lo que se refiere a la literatura infantil y juvenil actual y de mayor calidad, puede darse por desaparecida. No en vano el cambio social experimentado por la mujer en las últimas décadas ha sido realmente espectacular; la educación mixta es un hecho incuestionable en todos los niveles del sistema educativo y la literatura infantil y juvenil de calidad producida a partir de los años setenta se comprometió activamente en favor de valores sociales no discriminatorios, como puede comprobarse en la existencia de políticas de edición al respecto o en la abundancia de guías bibliográficas específicas sobre libros no sexistas. Como ejemplo ilustrativo podemos señalar que fue en esa época cuando la influyente selección Little Miss Muffet Fights Back acordó criterios para incorporar libros menos discriminatorios en las selecciones de las bibliotecas y escuelas norteamericanas:

1. Libros con mujeres y niñas activas e interesadas por su profesión o sus aventuras.
2. Personajes femeninos con características de personalidad positivas y no asociadas tradicionalmente a la mujer: inteligencia, independencia, valor, eficacia, etcétera.
3. Retratos positivos de mujeres que no sólo sean madres y de jóvenes que demuestren ambición y capacidad de tomar sus propias decisiones.
4. Comentarios explícitos del narrador a favor de la no discriminación sexista si la trama lo requiere.
5. Libros que aborden el tema de la amistad y el amor de manera que el amor romántico no parezca la única satisfacción femenina.

a) Los cuentos populares: aunque éstos no dividían a sus destinatarios por géneros, en esa misma época fueron puestos también bajo sospecha. Se clamó entonces contra las princesas pasivas, el acostumbrado final matrimonial o determinados mensajes como el de una caperucita que era devorada por su desobediencia. Desde la crítica feminista, Ruth MacDonald (1982) resumió en tres las opciones que tenían los autores y los mediadores para soslayar el modelo negativo del folclore:

1. Presentar los cuentos inalterados y tratar las posibles consecuencias dañinas para los

niños en el comentario posterior a su lectura.

2. Volver a escribir los cuentos alterando los aspectos discriminatorios.

3. Escribir otros cuentos usando motivos folclóricos para lograr la misma eficacia literaria sin los inconvenientes educativos.

Un alud de nuevos cuentos, como la colección italiana "A favor de las niñas" de Adela Turín y Nella Bosnia, traducida aquí por Lumen, dieron la vuelta a los roles del folclore imprimiendo un cariz positivo a las brujas y llenándolos de príncipes soñadores y princesas que no se querían casar. Tanto si modificaban el folclore, como si se trataba de nuevas obras, no puede negarse que la literatura moderna se esforzó por ampliar los valores atribuidos a cada género, defender el derecho a la diferencia individual de las personas y ofrecer un reparto más equilibrado de papeles sociales. Y, por supuesto, a tenor de los nuevos tiempos, las colecciones de calidad dejaron de dirigirse diferenciadamente a los chicos y las chicas. Pronto, sin ir más lejos, Caperucita mató al lobo y se hizo un abrigo con su piel en la versión de Roald Dahl.

b) La literatura moderna de calidad: no hay duda de que, visto desde los parámetros educativos de Mujercitas, el último cuarto de siglo supuso un enorme progreso. Pero los estudios sobre el tema pasaron a centrarse entonces en la nueva literatura infantil de calidad y, en la frontera de los noventa, describieron con detalle la permanencia de rasgos sexistas. En general, se estuvo de acuerdo en que había desaparecido la defensa de la atribución diferenciada de roles, pero también resultaba bien patente que aún había mucho que objetar sobre la igualdad de los modelos ofrecidos a los niños y niñas lectores.

Los datos sobre las obras (Colomer, 2009; Cañamares, 2004) mostraban que, por una parte, resultaba sorprendente el camino que aún faltaba por recorrer en los aspectos "cuantificables" y socialmente más asumidos sobre el papel de la mujer: el número de protagonistas femeninas abarcaba sólo un tercio de las obras o el retrato profesional ofrecido a las niñas para soñarse adultas se mantenía reducido a sólo una cuarta parte de las profesiones atribuidas a los personajes femeninos, con oficios de escasos estudios y grados bajos en la jerarquía.

Por otra parte, el imaginario literario propuesto parecía sujeto a un modelo masculino del mundo a niveles más sutiles e inconscientes. Ciertamente, en el análisis por edades podía verse un trato más igualitario, sobre todo en la producción para primeras edades o en la novela juvenil, puesto que esos dos géneros se habían desarrollado en las últimas décadas. Así, el auge de los temas psicológicos en ambas franjas de edad, por ejemplo, otorgaba más atención a las niñas, pero también beneficiaba a los niños ampliando su radio de acción para incluirlos como sujetos de temas intimistas, poéticos o de conflictos internos. O bien la posibilidad de una descripción social más compleja en la lectura para

adolescentes inevitablemente recogía, en mayor medida, algunos de los cambios sociales alcanzados por la mujer. Sin embargo la precariedad de estos cambios podía detectarse en el hecho de que la defensa de nuevos roles para la mujer se tradujera a menudo en forma de discurso explícito, o de que se produjeran espacios significativamente vacíos en la producción, como el protagonismo de mujeres adultas (en contraste con los protagonistas hombres) o la ausencia de parejas o grupos exclusivamente femeninos (en contraste con las parejas masculinas de niños) tal vez por la renuencia a plasmar una sociabilidad femenina que se asociaba a la tradición.

Al final podía concluirse que el modelo masculino había ampliado sus posibilidades, mientras que el femenino se había abocado a una especie de "no ser". Las niñas no eran "femeninas" al estilo tradicional, ni formaban grupos de su propio sexo, ni eran protagonistas exclusivas de la aventura. En ese "no ser" respecto al modelo establecido se situaba también la inversión de los estereotipos tradicionales de princesas. Si en un caso había que plantearse la conveniencia de la asimilación total de las niñas a los modelos tradicionales de conducta masculinos, en el otro valía la pena recordar que la subversión de los tópicos sólo funciona por la misma vigencia que mantienen los modelos transgredidos. Es decir, una princesa activa e inteligente se sostiene literariamente activando la conciencia del lector de que las princesas son, como norma de referencia, hijas y prometidas pasivas de los auténticos protagonistas. La conclusión era que la educación de las niñas había abandonado sus objetivos tradicionales pero que éstas parecían abocadas a una asunción limitada del estereotipo masculino. Fue un diagnóstico totalmente coincidente con el análisis sociológico coetáneo sobre el trato educativo en las escuelas. Como señalaron Subirats y Brullet:

Las niñas son cada vez más incluidas en las actividades de los niños, pero, al mismo tiempo, se produce un mayor menosprecio de las actitudes consideradas tradicionalmente femeninas (...). El modelo es el masculino, incluso en sus aspectos transgresores. El modelo femenino tradicional no tiene cabida en el orden docente: quedan de él algunos rastros que permiten comprobar que los docentes no ignoran que las niñas no son niños pero que tratan de olvidarlo para poder educarlas en la forma correcta.

Y, sin embargo, los datos obtenidos nos han mostrado que no es cierto que niños y niñas sean tratados igual (...). Las niñas son tratadas como niños de segundo orden, por así decir. El estereotipo de la diferencia sigue actuando, aunque sea a niveles inconscientes del profesorado. Los niños están destinados a ser los protagonistas de la vida social, y se les prepara para ello estimulando su protagonismo en la escuela. Las niñas reciben un mensaje doble: podrán participar en el orden colectivo pero no ostentar el protagonismo (1988: 145-146).

c) Balance y debate de fin de siglo: tras el gran esfuerzo realizado en la producción de libros no sexistas, pues, el debate se trasladó al balance de unos resultados ciertamente

contradictorios. Tal como mostraban los estudios, ¿no se promocionaban simplemente los valores masculinos al reaccionar con desagrado a la dulzura, la empatía y todo el universo tradicionalmente femenino?; ¿no se limitaba el progreso al tratar a las niñas como chicos de segunda clase, más fuertes y emprendedoras que antes pero relegadas, en definitiva, a papeles secundarios, como podía verse en las tramas de pandilla?; ¿no deberían recuperarse las figuras tradicionales de la bruja y otras malas femeninas, frente a la exclusiva proliferación de malvados masculinos, ya que, al fin y al cabo, sólo puede ejercer ese papel quien ostenta el poder suficiente para producir temor?

Pero, por otra parte, ¿podía pedirse a la ficción que fuera por delante de los avances sociales sin convertir la literatura en un panfleto didáctico, como había ocurrido mayoritariamente con la llamada literatura antiautoritaria o feminista de los ochenta? ¿No mostraban los recientes estudios sobre lectura que las niñas habían continuado leyendo todo tipo de ficción - como ya hacían cuando las colecciones estaban separadas-, mientras que los chicos mantenían su rechazo a lo femenino trasladándolo ahora hacia algunos de los nuevos géneros, como el de la novela juvenil introspectiva?

El análisis de todas estas perplejidades llevó a interrogarse sobre las razones por las que parece tan difícil actuar sobre los modelos de conducta discriminatorios presentes en la ficción infantil y juvenil. Así, se señaló (Colomer, 1999) que las dificultades para producir o promocionar una literatura no sexista pueden sintetizarse en los siguientes aspectos:

1. La necesidad de respetar los modelos sociales que los niños y niñas ya han interiorizado a través su experiencia vivida, condición necesaria si no se desea que los textos se vuelvan ajenos para el público a quien se dirigen. Por supuesto que puede trasladarse la discusión a un problema de grado, de ver "hasta qué punto" se puede forzar este reflejo, pero ello no invalida la dificultad de difundir ideas distintas a la situación social establecida. De hecho, los autores se ven enfrentados a un doble dilema: si la conducta no sexista se presenta como natural, la experiencia de vida del lector la detecta como extraña y se menoscaba la verosimilitud narrativa, mientras que si, por el contrario, se destacan las tensiones existentes en la realidad se corre el grave peligro de convertir la obra en un panfleto estridente. Así, en la literatura, como en la vida misma, la ventaja parece corresponder siempre a la ideología pasiva, y la voluntad de colaborar al cambio requiere grandes dosis de ponderación y sutileza literaria.
2. La tradición que configura cada género literario no es neutra y la experiencia literaria del lector tiende a asociar determinados géneros y temáticas con la feminidad o la masculinidad. El arquetipo del protagonista de la aventura literaria, por ejemplo, se corresponde con un modelo de conducta asociado tradicionalmente al mundo masculino (individualismo, decisión, conflictos externos, la acción como motor, etc.). Al escribir libros infantiles y juveniles adscritos a géneros muy

definidos, como la ciencia ficción o los relatos policíacos, los autores se ven arrastrados por un modelo literario que se resiste a feminizarse más allá de algunos aspectos externos. Por eso las mujeres y niñas protagonistas colocadas en ese molde pueden resultar siempre sospechosas de masculinización.

3. Los niños y niñas establecen pautas diferenciadas en su consumo lector, tal como hemos aludido al señalar el mantenimiento de las fronteras entre el tipo de obras leídas. Las diferencias son tales que llegan a cuestionar el hecho mismo de la lectura. A pesar de continuar siendo los dueños del imaginario literario, los chicos leen menos, contemplan la lectura de ficción como algo impropio de sus formas de socialización y rechazan especialmente los libros si el protagonismo es femenino y no se basa en la acción. El estereotipo de sus deseos y preferencias no puede dejar de influir, entonces, en un mercado literario que desea mantenerlos y ganarlos como público lector.

B) El renacer actual de "lo de siempre" en el siglo XXI

Llegados a este punto de dificultades y equilibrios, el esfuerzo por una literatura infantil y juvenil no sexista se fue diluyendo entre la confianza en los laureles obtenidos por los avances igualitarios, la ironía por los excesos derivados de lo "políticamente correcto" en esos años y el abandono de la vigilancia educativa frente a una bienvenida crítica que proclamaba el predominio de los valores artísticos.

Sin embargo, entrados en el siglo XXI, parece que la intención última de salvar la literatura infantil y juvenil de la "madrstra pedagógica" ha producido el efecto perverso de lanzarla en manos del mercado. Libre de filtros y en una nueva época de conservadurismo ideológico, éste ha impuesto los valores más tradicionales y consumistas.

Un ejemplo representativo del cambio puede ser la reciente Guía para chicas, un producto de buena calidad editorial, con múltiples y divertidas actividades, que se ordenan según una "pandilla de chicas actuales": Julieta Coqueta, Lulú Tiramisú ("más listilla que modistilla"), Cecilia Recicla y Cleo Ecoló, y cuyo índice de propuestas pasa por

Belleza y cuidados	Cocina	Peinados
Decoración	Moda y <i>look</i>	Fiestas
Complementos	Jardinería	Bisutería
Experimentos y juegos		

La situación afecta tanto a la propuesta de modelos femeninos en la novela juvenil que aspira a una cierta calidad como al potente renacimiento de los libros específicos

para niñas (Colomer i Olid, 2009).

a) Las obras juveniles de colecciones con tradición de calidad. - su análisis muestra que incluso en este tipo de novela juvenil parece que la mirada masculina continúa configurando el retrato femenino del siglo XXI. Especialmente en las obras de protagonismo masculino, la presentación de los personajes femeninos sólo nos permite saber propiamente que responden a los estándares de belleza convencional de la cultura occidental y que su retrato puede verse reflejado en todas las revistas, anuncios y películas del derredor. La lectura seguida de unas cuantas decenas de descripciones intercambiables lleva a preguntarse con fatiga si es preciso que estas chicas sean tan uniformemente bonitas (o "preciosas", como se acostumbra a concluir tras su repaso visual por parte del protagonista). Porque no es preciso hablar de sociedades multirraciales para ver que el tipo de belleza es francamente reductor y para pensar que tanta perfección puede contribuir a crear en los lectores reales la legítima desazón de que ellos (ellas) no son tan populares como lo son siempre estas heroínas, así como la sospecha de que siempre tendrán más acné y gorduras que no "pasos elásticos" y "ojos violetas" tan abundantes en estos libros. Soñarse idealizado puede ser un deseo legítimo del lector, pero tal vez se agradecería que no fuera la mayor parte de la novela juvenil actual la que ayudase a reforzar de una manera tan estandarizada y mimética el ideal de una belleza imposible.

Ahora bien, cabe matizar que, por lo que se refiere a la falta de rasgos diferenciales, no supone ninguna sorpresa. Como en el caso de los animales humanizados o los niños que han protagonizado hasta estas edades la ficción literaria, la falta de concreción descriptiva responde a la voluntad de señalar simplemente el tipo de personaje del que se habla. Además, las novelas juveniles juegan dentro de las leyes de diversos géneros literarios. La ciencia ficción, las sagas fantásticas o la novela policíaca no se detienen a personalizar a las chicas objeto del amor del héroe, mientras que las novelas juveniles más o menos realistas no se proponen, mayoritariamente, crear personajes con entidad propia, sino adolescentes prototipos cargados de los mismos problemas que sus lectores. Probablemente también se añade aquí la tendencia a una ficción cada vez más audiovisual en la que prima la acción y el diálogo y no la caracterización detallada de los personajes. Así que, en definitiva, lo que importa es simplemente la función ejercida por estos personajes femeninos en la narración y el modelo femenino que encarnan.

Y éste es el punto, ya que la imagen femenina actual continúa jugando mayoritariamente en el campo del imaginario masculino.

"¡Qué divertido!" La respuesta me gustó. Muchas chicas que conozco hubieran dicho: "¡Qué miedo!". Decididamente era una chica simpática además de guapa.

(...) como quien hace tiempo que se acostumbró a que todo el mundo la mire, observa sus movimientos, el tatuaje en forma de mariposa que luce al final de la

espalda, el color perfecto de su piel morena, sus nalgas embutidas en unas mallas plateadas, la nuca clareada... Cuando se da la vuelta, una anilla también argentada brilla desde el ombligo (Care Santos: Krysis, 29).

La literatura juvenil que enlaza con los esfuerzos en pro de la igualdad de los setenta parece haber adoptado tres tipos de estrategias:

- El silencio sobre todo aquello que podría continuar discriminando a la mujer como estereotipo social y objeto sexual. Puestos a no hallar alternativa al rol tradicional, se proscriben las imágenes físicas detalladas y las conductas tradicionalmente connotadas como femeninas.
- Las supermujeres en las que se convierten las chicas con todo tipo de habilidades y, a veces, con un papel entre maternal e iniciador respecto a los coprotagonistas masculinos. En correspondencia, los chicos pueden caracterizarse entonces como individuos más tiernos, desorientados e inexpertos. Es posible que ello refleje la vivencia común de un desarrollo desigual en la pubertad en el que las chicas llevan ventaja. En cualquier caso, muchas novelas juveniles se hacen eco de esos sentimientos que, sin duda, conectan con las inseguridades de los chicos lectores y reafirman a las lectoras. Además, sentirse vulnerable se sitúa dentro de la ampliación de las formas de masculinidad propiciadas en las últimas décadas, aunque este sentimiento halla consuelo en la idea de que esas chicas tan activas son a la vez muy dulces y todos los héroes descubren en algún momento de la narración que sus enamoradas de correcto manual igualitario también son débiles y necesitan de su protección. Salvarlas en el punto decisivo les permite recuperar entonces su tradicional autoestima masculina.
- Las atractivas secundarias que introducen la atracción sexual en la novela juvenil y se sitúan en ficciones centradas en misterios trepidantes y desarrollos parecidos a los videojuegos. En este tipo de ficción se acentúan tanto las características de independencia femenina como las del erotismo. Las chicas son tan o más activas que las anteriores pero una pizca más individualistas y desvergonzadas, ya que asumen una propuesta muy presente en el imaginario social actual: la adopción de conductas tradicionalmente masculinas por parte de las chicas, tales como una mayor capacidad de violencia, la iniciativa de conquista o la falta de implicación sentimental, de modo que estos personajes pueden perfectamente no enamorarse del héroe. La inseguridad de los chicos de esas narraciones puede llevarlos incluso a encajar en el antiguo papel de las chicas, rechazando el sexo que estas muchachas calcadas de las pantallas parecen tan dispuestas a darles.

En cualquier caso, el acceso de las chicas al mundo exterior mantiene un arrojo que nunca desplaza a la figura masculina y que se define siempre en relación con él. Si las chicas son figuras secundarias, hacen su fatal oferta seductora y desaparecen. Y, si

cumplen realmente con la función de heroínas, su dureza es sólo una pantalla que, aun manteniendo su punto picante de divertida rareza, tarde o temprano dejará al descubierto su inocencia y necesidad de protección. El estereotipo de "chicos de segunda" de los setenta parece prolongarse, aunque ahora trufado con la posibilidad de ganar puntos en el dudoso privilegio de adoptar rasgos tradicionales masculinos (la mirada erotizada sobre los chicos como objeto de consumo, la incomunicación vista como misterio, el individualismo, la capacidad de violencia, etc.), así como con la apreciable imagen de la mujer atractiva en el mercado de consumo actual, lo cual incluye su participación en los inicios sexuales

b) El renacimiento de la ficción específica para niñas (Olid, 2009), el segundo punto señalado, es evidente en un alud de colecciones narrativas y revistas de este tipo que inunda los escaparates de las librerías actuales, llenas de portadas de color atrevido, adornos de purpurina y corazones rojos, tal como sucede en la Guía para chicas antes citada. Al mismo tiempo se multiplican las teleseries dirigidas a las adolescentes y los foros de internet hierven de fans que charlan animadamente sobre los trucos revelados por una ficción que, tanto en los libros como en las pantallas, se propone esencialmente enseñar cómo resultar atractivas para los chicos, un antiguo objetivo puesto al día en un despliegue ingenuamente provocador que incorpora un matiz de piercings, ombligos y descaro sexual al rosa cursi de antaño.

El sempiterno género de la novela rosa aparece en nuestros días con un auge creciente. En el año 2007 supuso el 4% del mercado editorial español, con 3.000 títulos que generaron 30 millones de euros. Desde el Diario de Bridget Iones o de Mujeres de Manhattan de Candace Bushnell la edición ha tratado de ampliar su público hacia nuevos sectores sociales que exigen distintos tipos de identificación pero también de ganarlo ampliando las fronteras de edad, de modo que uno de los motores del éxito a partir de la década de los noventa está en el lanzamiento de la denominada chick lit (literatura para jovencitas) destinada a lectoras a partir de tan sólo diez años de edad, en la que, sorprendentemente, participan editoriales habitualmente dedicadas a la literatura de calidad. Dicho fenómeno ha helado la sonrisa condescendiente con que las generaciones que protagonizaron la ruptura de valores tradicionales en la frontera de los setenta tendían ya a recordar las colecciones femeninas de su infancia.

C) La reflexión ideológica actual

La evolución de la imagen de ambos géneros ofrecida por la literatura infantil y juvenil refleja, pues, necesariamente, los avances y lagunas del progreso social en la superación de la discriminación femenina. La reivindicación del acceso de la mujer a las actividades y conductas tradicionalmente masculinas ha dado lugar a una mayor presencia femenina y a un mayor cuidado en la descripción de sus características, pero el progreso no parece suficientemente consolidado y, sobre todo, lleva asociado muchas

incógnitas sobre el camino por seguir. Uno de los retos actuales sería conseguir que la exploración personal que propicia la literatura interese a los chicos y los ayude a perder la incomodidad ante sus emociones o a descubrir las ventajas de la gestión de las relaciones personales. Otro, probablemente aún más difícil, es definir modelos literarios y de conducta que ayuden a las chicas a verse como sujetos y no objetos definidos por la mirada masculina, a asumir los riesgos de la lucha por el espacio exterior sin renunciar a sus modos de ser y sin la necesidad de convertirse en "supermujeres" o adoptar las conductas masculinas. Éste parece ser un buen momento para interrogarse sobre el abandono de una batalla que un día se creyó ganada de forma irreversible. Si las adolescentes crecen bajo el mosaico de imágenes estereotipadas de la novela juvenil y de los antiguos modelos renovados ahora por la chick lit y las pantallas audiovisuales, tal vez sea natural que los estudios sobre valores de los jóvenes continúen mostrando un preocupante arraigo de actitudes sexistas.

Sin embargo, no debe tampoco magnificarse la importancia de la socialización ofrecida por los libros, ya que no es sino una de las muchas fuentes de que disponen los niños y niñas para forjar su imagen. Además, una cosa es la propuesta ideológica de una obra y otra muy diferente el efecto ideológico de su lectura. Las historias infantiles y juveniles pueden ayudar a construir la propia identidad, pero el sentido y alcance en que lo hacen depende del significado que le atribuye cada lector según la resonancia individual producida por la obra en relación con su personalidad y su experiencia social y literaria.

Ello no significa que los autores y educadores deban inhibirse ante el problema de la discriminación sexista que aún, y de nuevo, presenta la literatura infantil y juvenil. Lo que sí implica es que no hay conclusiones mecánicas. No se trata de suprimir buenos libros por su contenido sexista ni de elaborar libros combativos como recetas. La sensibilización sobre este tema puede traducirse tanto en un progreso continuado del trato no discriminatorio en el campo de la producción de libros, como en un criterio que tener en cuenta para su selección y para el comentario con los lectores infantiles y juveniles. Aprender a localizar la ideología implícita y otorgarle la importancia debida en el conjunto de la obra es importante para que los niños, niñas y adolescentes puedan leer sin quedar a merced de lo que leen y sin perder el placer del texto. Tal vez resulte útil en este sentido que los mediadores entre los libros y los niños incorporen prácticas de análisis ideológico en su valoración de los libros, tales como las sugeridas por Peter Hollindale (1989):

- Comprobar el tipo de cambios que se producirían en una obra si se cambiasen o invirtieran determinados elementos (como el género o raza de los personajes).
- Considerar si el final es coherente con el desarrollo narrativo y confirma los valores morales presentes en la obra o si, por el contrario, los contradice o parece derivar de posiciones ideológicas previas.

- Verificar si existe contradicción entre los valores de fondo y los que se declaran en la superficie, etcétera.

En definitiva, los problemas sobre los modelos de socialización son de la literatura infantil y juvenil en la misma medida en que lo son de toda la sociedad. En el ejemplo analizado del sexismo partíamos del supuesto de que el reparto de las funciones sociales entre los individuos debe ampliarse y flexibilizarse, de modo que cualquier persona pueda ser y actuar a partir de sus características individuales y no por el hecho de ser hombre o mujer. Cómo progresar en esta línea es un debate en el que se hallan implicados tanto los movimientos feministas, como los autores de libros o los educadores de la infancia en general.

Libros sin (contra)estereotipos sexistas

Arold, Marliese (2001): Sandra ama a Meike. Salamanca: Lóguez.***

Craighead George, Jean: Julyylos lobos. Madrid: Alfaguara.***

Krahn, Fernando: La familia Numerozzi. Caracas: Ekaré.*

Paola, Tomie de: Oliver Button es un nena. Valladolid: Miñón.**

Turín, Adela: Arturo y Clementina. II. Nella Bosnia. Barcelona: Lumen. **

Actividades sugeridas

Un primer tipo de actividad sobre lo expuesto en todos los capítulos es buscar los referentes para comprobar las afirmaciones realizadas. En éste se han citado más de 50 libros infantiles; sería conveniente conocerlos.

1. El acceso al imaginario colectivo

1.1. En este apartado se han citado varios motivos literarios como ejemplo. Pueden añadirse otras obras infantiles o juveniles en las que aparezcan: por ejemplo, la infancia oculta del héroe en Harry Potter, etcétera.

1.2. Elegir un nuevo motivo literario y seguir su pista: por ejemplo, el de los espejos o cuadros mágicos, como en el mito griego de Narciso, Blancanieves, Alicia a través del espejo, El retrato de Dorian Grey, Harry Potter y la piedra filosofal, etc. A continuación se deben clasificar sus características (reflejan algo oculto pero existente, reflejan los deseos de quien mira, son la puerta de entrada a otros mundos, lo que se pinta cobra realidad, etcétera).

2. El aprendizaje del lenguaje y las formas literarias

2.1. Determinar el progreso de la capacidad lectora que requieren tres colecciones de Hellen Oxembury para los pequeños:

"Miro. Puedo. Oigo. Toco" de Círculo de Lectores

"Los libros del chiquitín", como En la cama, de Editorial Juventud

"Primeros libros de imágenes", como En el restaurante, de Editorial Juventud

2.2. Analizar un cuento popular, como Pulgarcito, para ver si cumple los rasgos de simplicidad del relato que se han descrito.

2.3. Realizar una sesión de canto, juego y recitado con ejemplos de folclore infantil. Se han de situar en algunas de las clasificaciones expuestas. Se puede empezar por buscar los ejemplos completos de los fragmentos ofrecidos (internet es también un buen recurso de búsqueda para completar fragmentos).

3. La socialización cultural

3.1. Hacer un informe sobre el reflejo y los valores transmitidos en las familias de la literatura infantil y juvenil actual: buscar cuentos infantiles actuales en los que aparezcan aspectos familiares de nuevo tipo o tratados desde hace poco en los libros para niños: adopción, parejas homosexuales, hombres en el rol de cuidadores de los niños o del quehacer doméstico, familias ampliadas después de un divorcio, vejez o muerte de los abuelos, familias monoparentales, etc. y analizar a continuación el mensaje educativo que transmiten sobre estos temas. Las guías elaboradas por bibliotecas públicas o centros de documentación pueden facilitar la búsqueda de las obras.

2

El acceso a los libros infantiles y juveniles

Para que la literatura infantil y juvenil cumpla las funciones descritas en el primer capítulo, es necesario, claro está, que los niños y niñas tengan acceso a estos textos. Los libros son producidos por los adultos y también son ellos quienes gobiernan la incorporación de las nuevas generaciones al diálogo cultural. La familia, la escuela, la biblioteca, las librerías, etc., son ámbitos sociales donde los niños y niñas se encuentran con los libros. En todos esos lugares se produce una tensión entre, por un lado, el control de la lectura por parte de los adultos (son ellos quienes seleccionan los cuentos que explicarán o los libros que regalarán, llevan a los niños a los espectáculos teatrales, deciden entre actividades formativas, etc.) y, por otro lado, la libertad de elección y de uso del libro por parte del lector infantil. Si la mediación cultural tiene éxito, si los niños y niñas se interesan por los libros, aprenden a leerlos y se familiarizan con la forma en la que circulan socialmente (aprenden a guiarse por las colecciones, contraportadas o reseñas; se desenvuelven bien en la biblioteca o librería, etc.), su autonomía para escogerlos progresará paulatinamente hasta su completa independencia en la vida adulta.

En la sociedad actual, el acceso a los libros se plantea para todos los niños y niñas. En tiempos pasados, el acceso a la literatura significaba exclusivamente el conocimiento de la literatura oral para la mayor parte de la población, mientras que una minoría se familiarizaba con los libros en sus hogares y aprendía a leerlos y usarlos en la escuela en perfecta continuidad con los valores y usos de su clase social. La extensión de la escolarización otorgó a todo el mundo el instrumento de la lectura y el funcionamiento de las sociedades modernas fue conduciendo hacia una exigencia de alfabetización tan elevada - no sólo en cantidad, sino también en cualidad - como nunca se había producido en la historia de la humanidad. Esta situación abocó inmediatamente al problema de cómo educar en una lectura tan exigente a los sectores sociales poco familiarizados con las formas de comunicación escritas.

La innovación educativa no ha dejado de buscar soluciones a este problema. En parte se ha acudido a las formas de iniciación a la lectura gestadas en el seno de las familias de las clases acomodadas para intentar traspasarlas a la escuela o a las secciones infantiles de las bibliotecas. Pero ello no parece suficiente, ya que, además, han ido surgiendo nuevos fenómenos que inciden en la lectura, tales como el desplazamiento de la ficción a las pantallas o el desarrollo de las nuevas tecnologías. A pesar de todo, no cabe duda de

que los esfuerzos en favor de la lectura han logrado muchos avances y el acceso de los niños y niñas a los libros es ahora más generalizado que nunca.

Como en el inicio de cualquier otra tarea, es conveniente cuantificar el tiempo y los libros que se ponen en juego. Existen entre diez y quince años de actuación desde que los niños nacen hasta que terminan la escolaridad obligatoria. Durante ese tiempo, los libros que la escuela puede prescribir (narración o lectura por capítulos por parte del docente, libros de lectura colectiva en el aula, lecturas individuales obligatorias por curso o dramatizaciones escolares) pueden alcanzar una cifra de unas cincuenta obras como máximo. Podemos añadir otras cincuenta o algo más contando la narración de cuentos cortos, la lectura de fragmentos y el recitado de poemas en el aula. Por otra parte, la lectura libre de los niños (con la familia en casa, en la biblioteca escolar, en su tiempo de ocio autónomo, etc.) llega a alcanzar unos quinientos títulos en los mejores itinerarios lectores. Los docentes nos hallamos, pues, ante esos doce años de promedio y esas máximas 600 obras para incidir en la lectura literaria durante la infancia y primera adolescencia.

2.1. "Aquí unos libros, aquí unos niños"

La mediación del adulto se inicia en la primera infancia. Las formas tradicionales del folclore ofrecían pautas culturales para llevar a cabo esta tarea, pero en nuestra sociedad este tipo de traspaso cultural en el seno familiar se ha debilitado. Fácilmente puede constatarse que los padres jóvenes poseen un repertorio mucho más limitado que antes de formas de dirigirse y compartir con sus bebés los recursos literarios de la tradición oral como nanas, retahílas o juegos de regazo. Por el contrario, una parte del folclore oral se ha trasladado a las escuelas infantiles y también los libros se comparten ahora tanto en las casas como en las aulas. Como es natural, en ninguna otra etapa de la vida el progreso lector de los niños y niñas depende tanto de su relación con los adultos. Daniel Pennac se refiere a esta cuestión al decir:

En suma, le enseñamos todo acerca del libro cuando no sabía leer. Le abrimos una infinita diversidad de las cosas imaginarias; le iniciamos en las alegrías del viaje vertical; le dotamos de la ubicuidad, liberado de Cronos, sumido en la soledad fabulosamente poblada del lector... Las historias que le leíamos estaban llenas de hermanos, de hermanas, de parientes, de dobles ideales, escuadrillas de ángeles de la guarda, cohortes de amigos tutelares encargados de sus penas pero que, luchando contra sus propios ogros, encontraron también ellos refugio en los latidos inquietos de su corazón. Se habían convertido en su ángel recíproco: un lector. Sin él, su mundo no existía. Sin ellos, él permanecía atrapado en el espesor del propio. Así descubrió la paradójica virtud de la lectura que consiste en abstraernos del mundo para encontrarle un sentido (1993: 17).

La habilidad de los adultos en esta introducción es decisiva para su éxito. Las

observaciones de padres y niños mirando cuentos han mostrado que el tiempo empleado en ver y comentar un mismo libro puede variar enormemente; por ejemplo, en un experimento realizado con el cuento de La pequeña oruga glotona de Eric Carle, el tiempo variaba entre quienes lo despachaban en 1 minuto y 35 segundos hasta quienes le sacaban jugo durante 16 minutos. Para ver algunos de los procedimientos utilizados por los adultos para favorecer la apropiación infantil de los libros, podemos analizar la reproducción de un fragmento de conversación entre una madre y su hija de tres años mientras contemplan un cuento protagonizado por gatos, La pequeña Wuli de Ricardo Alcántara, ilustrado por Gusti:

Ana: ¡La pequeña Wuli!

Madre: ¿Quién está aquí, en la cubierta?

Ana: La pequeña Wuli y su mamá.

Madre: Qué contenta se ve Wuli aquí, con su mamá, ¿verdad? (abre el cuento).

Ana: La casa de Wuli.

Madre: ¿Cuál es la casa de Wuli?

Ana: Ésta.

Madre: Sí, pone ¡MIAU.!! (lee). "Su madre era una gata siamesa y su padre un gato de azotea, sin nombre ni dueño".

¿Sabes qué es dueño?

Ana: ¿Qué?

Madre: De quién es el gato.

Ana: Laura tiene un gato.

Madre: Es una gata. Pero no tiene gatitos; ésta sí; mira los gatitos aquí. Pobre Wuli, era la más pequeña, ¿eh?

Ana: ¿Por qué?

Madre: Porque siempre andaba despistada y comía poco.

Ana: Pero después no.

Madre: No, después se espabila mucho. Mira la caja donde viven. Está en la

habitación de los niños porque se ven muchos juguetes.

Ana (pasa la mano por a página): ¡Todo estoo de juguetes!

Madre: ¡Cuántos juguetes! Hay un caballo...

Ana: Un teléfono... (enumeran los juguetes uno tras otro).

Madre: ¿Qué hacen los gatitos?

Ana: Quiere salir.

Madre: ¿Te parece que podrá salir? (lee). "Pero tantas veces como lo probaron acabaron cayendo y rodando dentro de la caja".

Ana: No puede.

Madre: No, aún es demasiado pequeño.

Sin duda no es la primera vez que miran juntas el libro, ya que Ana sabe el título y también vemos que la madre lee el texto un poco al azar. Pero, en un fragmento tan breve, ya puede apreciarse cómo la conducta intuitiva de la madre contribuye a la formación literaria de su hija en varios aspectos:

1. Establece una situación afectuosa y relajada, de forma que la niña percibe que leer libros es una de las actividades que los adultos realizan y que compartirla puede ser muy agradable. Algo importante para su actitud ante la lectura.
2. Da la oportunidad de acostumbrarse a los distintos tipos de organización de los libros y de adquirir palabras para hablar sobre ellos. La niña sabe ya qué es el título, qué es una página, ve cómo se sostiene un libro, cómo se avanza a medida que progresa la historia, cómo la historia transcurre en un mundo con un tiempo y un espacio distinto del suyo, etc. Algo que permite aprender las reglas del juego.
3. Hace comentarios afectivos sobre el personaje mostrando que los textos literarios esperan una implicación de este tipo. Dice: "Pobre Wuli"; acepta y tranquiliza la inquietud de Ana por la pequeñez de la gatita: "No, después se espabila mucho". Algo interesante para saber lo que los libros nos ofrecen.
4. Lee el texto literalmente de manera que la niña puede familiarizarse con la forma escrita del lenguaje y también saber que las palabras están allí para explicar la historia. Algo decisivo para su curiosidad por leer.
5. Hace comentarios que explicitan los nexos entre las acciones, interroga sobre lo que

ocurrirá o formula preguntas ante la información hallada, lo cual ayuda a crear los mecanismos propios de la lectura, como la inferencia o la anticipación. Dice, por ejemplo: "Está en la habitación de los niños porque se ven muchos juguetes", "Aún es demasiado pequeño" o "¿Te parece que podrán salir?" y lee para saberlo. Algo muy útil para aprender cómo se lee.

6. Observa detalladamente los libros, lleva a fijar la atención en los detalles y a formar una interpretación basada en su coherencia: "¿Cuál es la casa de Wuli?", "Mira la caja", "Qué contenta se ve..... Algo necesario para entender los textos.
7. Da tiempo a las preguntas que se suscitan, se interesa por los conocimientos léxicos de la niña o hablan de su amiga Laura, lo cual favorece la ampliación del mundo a la luz de lo que dice el texto. Algo que construye una experiencia activa de diálogo con la comunidad a través del escrito.
8. Retorna al hilo de la historia tras el juego enumerativo de los objetos de la habitación o la conversación sobre aspectos marginales, lo cual ayuda a distinguir entre la lógica del texto y los intereses propios, entre la información relevante para entender el texto y la que interesa en ese momento al lector. Algo esencial en la conducta que distingue a los lectores expertos.

Lamentablemente, en la vida escolar el comentario de los libros tiende a ajustarse a objetivos predeterminados por los profesores, lo cual puede anular la eficacia del comentario compartido. Gordon Wells (1988) observó un comentario colectivo del cuento Elmer de David McKee en una clase infantil. El cuento nos presenta a un elefante hecho de retales de brillantes colores que gusta de gastar bromas a los demás elefantes. En un cierto momento, Elmer piensa que los demás se ríen de él y busca la forma de volverse gris para ser como todos los elefantes. El comentario revela el desencuentro entre los niños y la maestra que había decidido tratar la "caracterización psicológica" de Elmer en clase:

Maestra: ¿Cómo era Elmer, aparte de estar hecho de retales? ¿Lo recordáis?

Alumnos: Sí.

Maestra: ¿Cómo era, pues, Paul?

Paul: Era gris.

Maestra: No, no quiero decir de aspecto, quiero decir cómo era como elefante.

Alumnos: (sin respuesta).

Maestra: ¿Qué tipo de cosas hacía?

Alumnos: (sin respuesta).

Maestra: Bien, tse estaba quieto, callado y... y muy sereno?

Alumnos: (sin respuesta).

Maestra: ¿Qué hacía la primera vez que..., la primera vez que oímos hablar de él? No paraba de hacer... a los otros elefantes...

Alumnos: (se ríen).

Maestra: Bien, ¿era?, ¿qué tipo de elefante era?

Alumnos: De retales.

Maestra: Sí, aparte de los retales. ¿Qué tipo de elefante, aparte de ser de retales? ¿Era un elefante muy triste?

Alumnos: No (murmuran). Sí.

Maestra: ¿De verdad? (sorprendida) Yo no lo creo. ¿Cómo era, Simon? ¿Estaba contento?

Simon (a la vez que la maestra): Contento.

Maestra: Contento, bien. ¿Se os ocurre alguna otra palabra?

Alumnos: Alegre.

Maestra: Alegre, sí. ¿A alguien se le ocurre otra palabra?

Alumnos: Contento, sonriente...

Maestra: Sonriente. ¿Qué otra palabra hay que signifique un elefante contento y sonriente? ¿Se le ocurre a alguien otra palabra? ¿Estaba de buen humor y alegre, no?

Alumnos: Sí (con seguridad).

Maestra: (continúa el cuento).

Wells señala que este fragmento supone un buen ejemplo del error educativo que denomina "adivina qué es lo que tengo en la cabeza". Efectivamente, el diálogo mantenido no lleva en absoluto a los niños a reflexionar sobre el cuento, sino a intentar adivinar lo que la maestra desea que respondan; en este caso, que Elmer era un

"bromista'. En cambio, no puede decirse que la maestra no se esfuerce por facilitar la tarea variando sus preguntas según toda una serie de buenas estrategias: pregunta directamente, reformula con rapidez cuando advierte el desconcierto de los niños, ofrece antónimos como pista de la respuesta esperada, luego disminuye la dificultad ofreciendo sinónimos, se dirige alternativamente a todo el grupo y a alumnos concretos, etcétera.

Compartir los libros de forma abierta y relajada es lo más importante que los padres y maestros pueden hacer para que los niños inicien su formación lectora (Chambers, 2007). La primera exploración sobre los libros acostumbra a centrarse en la identificación y designación de lo que aparece en ellos. Tal y como hace la madre de Ana, los adultos preguntan una y otra vez: "¿Qué es eso?", "¿Qué hace?". El niño contesta, el adulto aprueba, amplía la respuesta. Se produce una situación ritualizada muy importante para identificar el mundo y el significado de las palabras. Se trata de una situación similar a todos los demás rituales de la vida del niño pequeño (comer, bañarse, etc.) que han demostrado su gran adecuación para la adquisición y desarrollo del lenguaje infantil y que, en este caso, se dirige a un modo poderoso de interpretar e imaginar la realidad: la construcción del mundo a través de la palabra escrita y la imagen.

La ficción ofrece formas de reconocer las situaciones y sentimientos y de compartir esta experiencia con los demás. En una clase de educación infantil, la maestra y los alumnos disfrutaron juntos de *¡Julietta, estáte quieta!* de Rosemary Wells, un cuento sobre la poca atención recibida por la hermana mediana en el seno de la familia. Un día la maestra, ocupada con otros alumnos, fue retrasando su atención a una niña. La historia de Julieta ofreció a ésta una forma de identificación inmediata de su situación como persona desatendida y, a semejanza del narrador del cuento, dijo a la maestra que le pedía paciencia: "Y, mientras, ¿qué hace Julieta?". La clase prorrumpió en risas y le contestaron a coro: "¡Esperar y estarse quieta!", tal como ocurre en el cuento. Unos días más tarde, la maestra reanudó deliberadamente el juego. Ausente un par de días por enfermedad, entró en la clase con una exclamación final de la historia: "¡Ya he vuelto!, dijo Julieta". Y toda la clase completó a coro la última frase del cuento, "¡La familia está completa!", en una recontextualización que mantenía su pleno significado. Es así que los libros pasan a formar parte de la vida de los niños y niñas si éstos perciben que son una forma de comunicación compartida con el entorno.

2.2. La llegada de los libros infantiles a las bibliotecas y escuelas

En la historia de las bibliotecas públicas puede rastrearse una larga tensión entre su función de archivo del saber y su función de servicio a las necesidades de los ciudadanos. En la historia de la escuela puede observarse la tensión entre la enseñanza de una lectura formativa guiada por el profesor y el fomento de hábitos de lectura de los alumnos. Situada de pleno en ambos campos de tensión, la literatura infantil y juvenil ha ido avanzando en la medida en que ganaba terreno la preocupación por la lectura directa de los libros.

En las bibliotecas el proceso referido al público infantil puede situarse hacia 1880, cuando en Birkenhead, en Estados Unidos, se reservó por primera vez una sala de lectura para niños y niñas. Muy pronto se abrió otra en Brooklyn y se fue formando una cadena a lo largo de todo el territorio que constituyó una sólida infraestructura para la difusión de las ediciones norteamericanas. En nuestro país el proceso se inició en 1918, con la sección infantil de tres bibliotecas populares en Cataluña, y en 1921 con las primeras bibliotecas escolares circulantes en Barcelona. En el período de entreguerras, justo a la mañana siguiente al armisticio de 1918, se formó en Nueva York un comité, el Book Committee of Children's Libraries, para dotar de bibliotecas propiamente infantiles a las zonas siniestradas en la guerra europea. Con su impulso se inauguró la primera biblioteca infantil europea en Bruselas en 1920 y, en 1924, se abrió la Heure Joyeuse en París.

Una vez creadas las bibliotecas con sus libros infantiles, el problema es conseguir que acudan los lectores. En cambio, en la escuela, los niños y niñas ya están allí y el problema, inverso, es tener libros adecuados. En realidad, podría decirse que la escuela tuvo libros escritos para destinatarios infantiles desde los orígenes de esta producción, ya que muchos libros didácticos, así como las antologías de clásicos y las novelas escolares (como Corazón, Sin familia o El maravilloso viaje de Nils Holgersson), se crearon precisamente para ser utilizados en la enseñanza de la lectura y en la formación moral en el ámbito escolar. Pero eran libros para la lectura guiada, libros que "tienen todas las características de la escuela dominical" como sentencia el protagonista de Las aventuras de Huckleberry Finn de Mark Twain, citado por Aidan Chambers cuando escribe sobre el nacimiento de los libros infantiles:

La familia de la literatura para jóvenes lectores tiene sus propios parientes de quienes deshacerse. Nació de una madre humilde y bien intencionada llamada Didáctica Simple y fue procreada por un padre astuto y agresivo llamado Comercio Barato. Muchos retoños de estos padres heredaron los peores genes de ambos lados. Incluso ahora se apegan a su hogar y emprenden la tarea de decirles a sus lectores qué pensar en sus relatos bajo pedido, más notables por su arte para las ventas que por sus habilidades artísticas. Huckleberry Finn, sin embargo, heredó los mejores genes de ambos lados y fundó una nueva dinastía. Mark Twain rechazó el impulso de decirle a la gente qué pensar y, en cambio, diseñó una historia que ayuda a los jóvenes a descubrir cómo pensar. Huck es un personaje completamente desarrollado, pero también representa a sus lectores. La historia de Huck se compone de secuencias de imágenes para que sus lectores piensen junto a él (2006: 61).

Desde el punto de vista moderno de la literatura infantil y juvenil como tal, puede afirmarse que su presencia generalizada en la escuela se produjo a partir de los años setenta del pasado siglo, al pasar a considerarse que la lectura extensiva de libros es un elemento imprescindible para la formación lectora y literaria.

A pesar de sus diferencias, tanto en los ámbitos bibliotecarios como en los escolares, han sido los cambios en lo que se considera leer y enseñar literatura los que han llevado al interés por las actividades con libros infantiles y juveniles:

2.2.1. Libros infantiles y lectura funcional

La evolución hacia las modernas sociedades posindustriales provocó grandes cambios en la idea de alfabetización. En los medios bibliotecarios de hace cien años se inició el discurso social moderno sobre la lectura vista como un acto propio de los ciudadanos, libres de la tutela a que había estado sometida la lectura, primero por parte de la Iglesia y después por parte del Estado a través de la escuela (Chartier y Hébrard, 1994). A la lectura "formativa" propia de estas instancias (leer para formarse), se contrapuso la lectura "funcional" propia de los usos sociales (leer para satisfacer intereses y necesidades).

Por otra parte, la enseñanza tradicional de la lectura entró en una grave crisis durante la década de los setenta al constatarse que las nuevas generaciones que, por primera vez, abandonaban la escuela tras un largo proceso de escolarización de toda la población no dominaban el lenguaje escrito. Una de las soluciones propuestas fue entonces "desescolarizar la lectura" (Foucambert, 1976), es decir, adoptar una enseñanza basada en la lectura funcional. Ello requería la diversificación de los materiales de lectura. Por ello, las aulas se llenaron de periódicos, cartas, enciclopedias, catálogos y todo tipo de textos escritos, entre los cuales entraron triunfalmente los libros infantiles. Todos estos textos ofrecían la oportunidad de ejercer una lectura funcional de información y entretenimiento. Y era preciso hacerlo a través de actividades escolares que reprodujeran, tanto como fuera posible, las prácticas de lectura existentes fuera de los muros escolares; por ejemplo, la lectura silenciosa individual o la búsqueda de información más allá de los libros de texto.

A lo largo de este proceso, la defensa de la lectura guiada, realizada por los profesores, y la defensa de la lectura libre, iniciada por los bibliotecarios, fueron aproximando posiciones. Por una parte, tal como acabamos de señalar, el medio escolar aceptó incluir el aprendizaje de la lectura libre y funcional en sus objetivos de enseñanza. Por otra, los bibliotecarios se vieron en la necesidad de "mediar" entre los libros y los niños a medida que las bibliotecas infantiles se extendían a todo tipo de entornos y se dirigían a un público cada vez de menor edad, con lo que se acercaban a las prácticas guiadas propias de la escuela. Finalmente, la creación de las "bibliotecas escolares" en todos los centros mostró, con evidencia "física", el intento de articular ambos discursos y tipos de lectura.

En España fue la Ley General de Educación de 1970 la que instauró la obligatoriedad de la biblioteca escolar. Sin embargo, la regulación de un espacio con libros no llevó aparejada la dotación de recursos humanos de personal que lo hicieran funcionar. Ello ha

dificultado enormemente el desarrollo de este instrumento de formación lectora hasta hoy, a pesar de que todos los estudios y evaluaciones, como los actuales PISA que abarcan a los países de la OCDE, no hacen sino avalar que los centros que usan la biblioteca escolar obtienen mejores resultados en lectura. De todos modos, la innovación educativa ha ido extendiendo paulatinamente las prácticas de lectura libre en las aulas y, actualmente, se han producido nuevos avances en esta línea en nuestro país, tales como la indicación de leer al menos media hora diaria en la etapa primaria, y la de hacerlo en todas las áreas en Secundaria.

2.2.2. Libros infantiles y educación literaria

Durante la década de los ochenta se otorgó una gran atención psicopedagógica a los procesos de aprendizaje de los alumnos y a su relación con las prácticas de enseñanza. La concepción vygotskiana del aprendizaje a partir de la interacción social, la investigación psicolingüística sobre el uso de la lengua escrita y la importancia otorgada a la lectura literaria como elemento culturalizador aportaron elementos que justificaron también la introducción de la literatura infantil en la escuela, especialmente a través de las siguientes vías:

1. En primer lugar, como consecuencia de la preocupación por la mejora del primer aprendizaje lector, uno de los mayores y más apasionados debates escolares de la segunda mitad del siglo XX. La creciente importancia otorgada al interés y comprensión del lector por el texto leído llevó al arrinconamiento de las antiguas cartillas, y a su sustitución por cuentos infantiles, a veces reales y otras creados más o menos ex profeso para esta tarea.
2. Al mismo tiempo, la revalorización del folclore a mediados de los setenta justificó su uso en las aulas y potenció la narración de los cuentos o el canto y recitado de las poesías populares. En esta época, además, se extendió socialmente la oferta educativa de la etapa infantil, de manera que la idoneidad de este tipo de literatura como material escolar pasó a considerarse fuera de toda duda.

La utilización de estos textos fue ascendiendo por los niveles educativos y, pronto, toda la etapa primaria estuvo adherida al fomento de la lectura libre y a las actividades sobre textos de tradición oral. Estudios literarios, como los de Propp, sobre los cuentos maravillosos, dieron un soporte, celebrado por su científicidad, al análisis del material folclórico usado en la escuela. En la misma época, y en un contexto presidido por la reflexión sobre el juego y la creatividad, con autores de referencia como Wallon, Winnicott, Claparède o Freinet, se expandieron las propuestas de Rodari sobre la renovación de la redacción a través de la escritura creativa y sobre el uso de los cuentos infantiles. Las escuelas se llenaron de una multitud de guías y materiales didácticos centrados en la literatura infantil y juvenil, hasta llegar a los actuales planes de lectura de los centros, en los que la lectura en la

biblioteca del aula o del centro tiene un peso fundamental.

3. En tercer lugar, se empezó a destacar la necesidad de un contexto educativo de construcción compartida en la interpretación del texto. En este sentido, la literatura infantil y juvenil pareció ofrecer un foro muy apropiado para la discusión sobre el sentido de las obras, las características de los personajes, el desarrollo narrativo, etc., así como una gran cantidad de libros que podían ser entendidos desde una primera lectura individual pero que también podían profundizarse desde el contraste participativo en la "comunidad de lectores". De ahí que fuera ganando terreno el argumento de que los libros utilizados en la escuela no debían valorarse sólo a partir de los méritos literarios, sino también por la oportunidad que ofrecieran para discutir, contrastar y favorecer la introspección y la comunicación. Esta idea parece haber penetrado con tal fuerza en la enseñanza que actualmente se halla presente incluso en la etapa secundaria, habitualmente mucho más reacia a la utilización de un tipo de textos "no canónicos". Los valores atribuidos por el profesorado de esta etapa a la novela juvenil se centran, precisamente, en sus ventajas como textos motivadores, propicios para el debate de temas y adecuados para la creación de hábitos lectores, mientras que, generalmente, se los continúa manteniendo en un espacio de programación subsidiario respecto de la programación de contenidos.
4. Las propuestas curriculares de las Administraciones han ido formulando objetivos educativos en términos de "hábitos de lectura literaria" y han incluido explícitamente la literatura infantil y juvenil como corpus adecuado para la lectura en toda la etapa obligatoria. De este modo, pues, puede decirse que esta literatura ha obtenido el reconocimiento oficial de su presencia en el ámbito escolar.

Sin embargo, que la literatura infantil y juvenil haya entrado en la escuela no significa que se sepa exactamente qué lugar debe ocupar una vez allí. Formular los nuevos objetivos educativos en términos de "desarrollo de la competencia literaria" ha conducido a la idea de "itinerarios lectores", es decir, a la previsión de una ampliación progresiva del corpus que puede ser realmente entendido y disfrutado por los alumnos. Un itinerario de este tipo no puede construirse previamente a partir del corpus de calidad consagrado por la tradición literaria adulta, sino que debe incluir una selección de las lecturas que puedan estar más próximas a los alumnos. Pero la relación entre los diferentes tipos de corpus se ha mantenido en una tensión constante y, sin duda, es uno de los puntos más sensibles en los debates de didáctica de la literatura, a menudo escindida entre los objetivos de formación de hábitos lectores, por una parte, donde los libros infantiles y juveniles son bien aceptados, y los objetivos de acceso a formas complejas de conocimiento cultural, donde la mediación educativa se inclina por las obras consagradas.

En el campo de la producción editorial, la introducción masiva de los libros infantiles y juveniles en la escuela tuvo repercusiones inmediatas. La ampliación del mercado

escolar no sólo hizo aumentar las ventas, sino que llevó a la creación de nuevos tipos de libros. Unos fueron pensados para las franjas de edad que acababan de ser escolarizadas: la etapa infantil (los libros para no lectores) y la ampliación de la secundaria obligatoria (la novela juvenil). Otros se dirigieron a facilitar el uso didáctico en las aulas, con el añadido de cuestionarios de comprensión a los libros de ficción, la creación de programas de lectura por parte de las editoriales, las colecciones de "temas transversales" del currículo vigente, etc. Ello ha provocado un cierto clamor en los últimos tiempos argumentando que no se ha desescolarizado la lectura, sino que se ha escolarizado la literatura infantil y juvenil.

Todos estos debates muestran que continúa existiendo tensión entre las concepciones de lectura libre y de lectura guiada. A estas alturas parece indudable que los niños y niñas necesitan abordar los libros desde una plataforma que respete su libertad de elección y lectura. Pero también lo es que necesitan aprender a reflexionar sobre lo que leen. El reto para la escuela continúa siendo el de articular prácticas en ambos sentidos que, en lugar de anularse, se nutran mutuamente (Colomer, 2008a). En cuanto al debate sobre las actividades a partir de las obras infantiles y juveniles se ha expresado mayoritariamente sobre dos interrogantes: "¿Hay que obligar a leer?" y "¿Hay que hacer trabajos sobre los libros leídos?". En los cuadros siguientes se apunta sintéticamente una posición al respecto.

¿Hay que obligar a leer?

Sí. Hay que proporcionar a todos los niños la experiencia de leer. Y eso a menudo no es espontáneo, no más que su interés por aprender a dar volteretas en el área de gimnasia o a entonar una melodía en la de música. Siempre hay una tensión entre la dificultad y el interés de cualquier actividad y obligar es uno de los métodos que los adultos utilizan para enseñar.

Y no. Obligar es un instrumento, aunque no es el único, ni siquiera el principal. No es tampoco absoluto porque se pueden negociar sus límites: "Hay que escoger un libro de la biblioteca, pero el que se quiera". "Se puede devolver sin acabar, pero se tienen que haber leído tantas páginas". "Tienes que leer un rato cada noche, pero lo haremos juntos". "Tú lees tres líneas seguidas y yo te leo las tres siguientes", etcétera.

¿Hay que hacer trabajos sobre los libros leídos?

Sí. Si cumplen determinadas condiciones. Si se crea una buena relación con los libros, a los niños y niñas acostumbra a gustarles saber cosas sobre sus autores e ilustradores favoritos o realizar actividades sobre las historias leídas. El contexto escolar crea un sentimiento de naturalidad en estas tareas que no tienen por qué vivirse como un contrasentido. Todo depende, entonces, del tipo de trabajo que se

emprenda. Los niños se muestran interesados por actividades creativas de extensión de sus lecturas como dramatizar, dibujar, discutir o escribir en torno a poemas, personajes o autores, o bien hallan placer en profundizar en sus lecturas de manera que pasen a darse cuenta de muchos aspectos que les habían pasado inadvertidos. No hay que subestimar nunca el interés por el conocimiento, propio de los seres humanos, aunque la escuela se empeñe tan a menudo en esterilizarlo.

Un ejemplo de trabajo inadecuado, por ejemplo, es el de mandar hacer resúmenes de las historias leídas. Puede servir para aprender a resumir relatos si se está abordando ese objetivo concreto, pero nunca servirá para profundizar en la lectura ni para interesarse por los libros. Ni siquiera sirve para asegurar que se han leído los libros, ya que existen múltiples maneras de sortear esa tarea.

En cambio, sin movernos del trabajo individual, las "libretas de biblioteca", "cuadernos de lectura" o su equivalente en las nuevas tecnologías pueden cumplir una excelente función si lo que tienen que hacer los niños y niñas son trabajos muy breves, muy variados y que lleven a fijarse en distintos aspectos de los libros. Si los niños tienen que seguir una consigna distinta cada vez, tales como escoger una frase que les haya gustado especialmente, buscar una descripción, hablar sobre el protagonista o sobre un personaje secundario, observar quién cuenta la historia, etc., ello los lleva a fijarse sin problemas en los distintos elementos constructivos del libro. A la vez los datos bibliográficos que figuran al inicio de su página o blog pueden ser más completos a medida que ascienden en los cursos. El cuaderno de biblioteca puede suponer también una memoria personal de algunas de las lecturas escolares de los niños y niñas, un instrumento de evaluación formativa, ya que permite un diálogo (aunque no un "pasar cuentas") entre los alumnos y el maestro sobre las lecturas realizadas.

Como en cualquier rutina escolar continuada, en un momento determinado los niños y niñas desean ponerle fin para poder sentirse mayores. Simplemente hay que buscar entonces nuevas formas de colaboración educativa. Incluso puede recurrirse a nuevos tipos de blogs o cuadernos de lectura que sean, o bien mucho más personales, o bien, al contrario, de público acceso, de manera que sirvan de discusión colectiva escrita sobre los libros del aula.

2.3. Los programas escolares de formación lectora

La escuela ha experimentado distintos usos de los libros infantiles y juveniles en las aulas. Posiblemente las actividades más extendidas han sido:

- la lectura individual, silenciosa y periódica en la biblioteca;
- la lectura colectiva y el trabajo de todos sobre una misma obra;

- la narración de cuentos por parte de los maestros;
- las actividades esporádicas de animación a la lectura, a menudo en colaboración con editoriales u otras empresas e instituciones, como las visitas de autores, etcétera.

En los últimos tiempos, se ha señalado que estas prácticas a menudo eran demasiado puntuales, usaban corpus poco adecuados a lectores y contextos diferentes y aparecían como "añadidos" poco relacionados con las programaciones escolares de contenidos. Así pues, la extensión reciente de los planes lectores han intentado combinar y articular mejor el uso de la literatura infantil y juvenil en la escuela potenciando las actividades para las que parecen más rentables. A continuación vamos a detenernos en algunas de ellas.

2.3.1. Crear un mundo poblado de libros

La vista no engaña. A menudo basta con entrar en una escuela o en un aula para saber si existe una preocupación especial por la formación lectora de los alumnos. El trabajo de relación constante entre niños y libros se revela con la presencia de expositores repletos de obras recién adquiridas o de fondos especializados que desean mostrarse ocasionalmente (un autor, un tema, un género, etc.), con la existencia de carteleras cubiertas de trabajos de los alumnos sobre los libros leídos, con la visión de fondos actualizados e indicios de buena organización en la biblioteca o con el trajín de los niños entre su mesa de trabajo y las estanterías.

Un entorno escrito

- Ordenar el espacio del aula: rincón de biblioteca, expositores, teatrillo, mural de recomendaciones, ordenador, etcétera.
- Enlazar con los usos sociales: bibliotecas, librerías, actos culturales, webs, etcétera.
- Enlazar con las familias: préstamo y lectura compartida, padres invitados a leer, etcétera.

Tanto el espacio de la biblioteca como el de las aulas donde se aprende a leer son lugares especialmente necesitados de una organización comprensible y estimulante para los aprendices de lector. Los lugares de trabajo compartido, de lectura autónoma, de recursos de apoyo o de merodeo curioso deben estar claramente delimitados e indicados, para favorecer su funcionamiento complementario.

La selección de los libros es una pieza fundamental para sostener el deseo de leer y a ello nos referiremos en el capítulo cinco. Escuelas y bibliotecas deben hacer un esfuerzo para renovar y adecuar sus fondos de manera que rentabilicen al máximo la gran oferta editorial actual. A menudo los presupuestos escasos pueden hallar soluciones imaginativas

para nutrirse de libros a partir de intercambios o donaciones personales y de campañas específicas. Por otra parte hay que aprender a desestimar los libros que no cumplen ya su función y que llenan el espacio aparentando una oferta inexistente. La escuela se enfrenta también al reto de dar cabida a los nuevos soportes y a las nuevas tecnologías si no quiere divorciarse de las prácticas sociales que se extienden más allá de sus paredes. Existe ya, por ejemplo, una amplia oferta de programas informáticos de lectura o de creación personal de cuentos; diversos productos multimedia que permiten jugar con cuentos y obras literarias; registros sonoros de lectura de cuentos y poemas que los niños pueden escuchar a través de auriculares mientras miran los libros; etc. Todo ello ayuda a diversificar y potenciar el interés por un entorno poblado de ofertas, tanto de ficción literaria, como de información.

Como hemos señalado, uno de los objetivos escolares es el de formar a los alumnos en el acceso a la lectura a través de las bibliotecas. Por lo tanto, debe existir una programación escolar sobre la formación de usuarios en la biblioteca del centro y debe completarse con la visita colectiva y guiada a la biblioteca pública del pueblo o del barrio. La población de nuestro país frecuenta cada vez más las bibliotecas públicas, aunque aún por debajo de la media europea. Y eso no se remediará si ese potencial social no pasa a ser familiar para las nuevas generaciones, si no se supera la resistencia instintiva a entrar en espacios totalmente desconocidos, una situación muy habitual para muchos niños y niñas que no tienen acceso a la librería o la biblioteca desde su ámbito familiar. En este sentido, la pedagogía francesa acuñó la expresión "pedagogía del libro", contraponiéndola a la acostumbrada de "pedagogía del texto", para insistir en la necesidad de habituar a los niños y niñas a comprender cómo funcionan socialmente los libros y evitar así su marginación de los circuitos sociales de la cultura.

Sumergir a los niños en un mundo donde los libros existan implica la participación de toda la comunidad educativa, así como de las familias. Las actividades de lectura deben hallar eco más allá del aula. Los trabajos o recomendaciones de los niños y niñas pueden publicarse en revistas escolares o páginas web de intercambio escolar. Los alumnos mayores pueden hacer de guías de clubes de lectura de los alumnos menores. Los padres pueden implicarse en la biblioteca escolar y en la lectura de los libros prestados a sus hijos bajo pautas concretas de actuación. Existen multitud de experiencias en este sentido cuyos resultados no dejan lugar a dudas sobre la conveniencia de crear un entorno comunicativo en torno a los libros (Graves, 1992; Nájera, 2008).

Durante la pasada década proliferaron también las actividades denominadas de "animación a la lectura". Christian Poslaniec (2008: 253) la define como "una actividad de mediación cultural entre los libros y los niños destinada a reducir la distancia (física, cultural, psicológica) entre unos y otros". Las formas de animación son tan variadas que resulta difícil emitir opiniones generalizables sobre sus ventajas. Sin embargo, puede señalarse que su eficacia depende de su regularidad y de su articulación con las rutinas escolares. Como fórmula podemos decir que, cuanto más aislada es una actividad de

"animación" y más se circunscribe a un juego lúdico, menos contribuye a afianzar el esfuerzo necesario para que la lectura pase a formar parte de la vida de los niños y niñas de manera gratificante.

2.3.2. Leer en voz alta, recitar y narrar oralmente

Tanto la experiencia de los maestros, como la investigación educativa, han demostrado sobradamente la influencia positiva de la narración y lectura en voz alta por parte de los profesores frente a toda la clase o en grupos reducidos de alumnos. Como dice Marie Bonnafé: "Leer historias desde la más temprana edad es probablemente el mejor acercamiento pedagógico a la lectura". Y la misma autora cita a René Diatkine para señalar: "No creo que puedan interesarse por el solfeo niños que jamás hayan descubierto la música" (2008: 115).

En los primeros cursos de la escolaridad su frecuencia puede ser muy alta, incluso de dos o tres veces por día. En estos niveles resulta muy conveniente también releer repetidas veces aquellos textos que más han gustado a los receptores. Una maestra norteamericana de primer grado escribió al respecto en su diario de clase:

Algo que me resulta interesante es el efecto que puede tener en mis alumnos el hecho de leerles una historia más de una vez. Muchos docentes, entre los cuales me incluía yo misma en el pasado, piensan que tienen que "arrojar" un libro sobre los niños..., tomarlos por sorpresa.

Sin embargo estoy descubriendo las cosas maravillosas que ocurren cuando los niños llegan a experimentar un libro más de una vez. Su expectación y anticipación mientras nos acercamos a su parte favorita, o a una parte tonta o atemorizante, es algo digno de observarse. Se centran en sus frases preferidas, palabras atractivas, frases repetidas.

A veces empiezan a reírse entre dientes antes de que yo llegue a la parte graciosa de una historia que ya conocen. Al levantar la vista, muchas veces los he visto aferrarse unos a otros al llegar a un pasaje que les da miedo.

También estoy aprendiendo a exhibir los libros que leeré a la clase. La familiaridad con el libro, el conocer sus ilustraciones, parece aumentar su compromiso con la historia y su goce.

(Cheryl Schoesmith, 1992: 248-249)

Normalmente, al ascender en los cursos educativos, la lectura en voz alta se hace menos frecuente, a la vez que se alarga el texto leído. Sin embargo, esta actividad no disminuye su eficacia. Sus ventajas pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Hace posible que los niños y niñas disfruten de textos fuera del alcance de sus habilidades lectoras.
- Muestra que aprender a leer tiene un sentido, en este caso el de acceder a textos bellos e interesantes.
- Favorece el desarrollo de expectativas y la adquisición de conocimientos implícitos sobre el lenguaje escrito en general y el literario en particular: sobre la sintaxis, estructuras textuales, géneros, figuras poéticas, etcétera.
- Amplía el vocabulario y el repertorio lingüístico al aumentar las oportunidades de los niños y niñas de captar palabras y formas lingüísticas alejadas de las formas conversacionales.
- Permite establecer relaciones intertextuales entre las obras leídas o conocidas.
- Lleva a todo el grupo a compartir unas referencias lectoras comunes, lo cual resulta difícil a través de la elección autónoma de los libros.
- Hace conocer textos que pueden ser usados como modelos para escribir o para realizar otras actividades de extensión de las lecturas.
- Incita a la lectura autónoma si se leen fragmentos de obras que sí se hallan al alcance de los receptores y se dejan en el aula a continuación.

La obtención de estas y otras ventajas puede conseguirse más fácilmente si los maestros seleccionan las lecturas a partir de criterios como los del cuadro siguiente:

Criterios para seleccionar las narraciones o lecturas en voz alta

- 1.Elegir obras que gusten al propio docente.
- 2.Escoger poemas, fragmentos, cuentos o libros que estén algo más allá de las posibilidades de lectura autónoma de los niños y niñas.
- 3.Seleccionar textos que supongan un bagaje cultural importante (mitos, leyendas, obras clásicas de la literatura infantil y juvenil o de adultos).
- 4.Prever distintas experiencias literarias (poemas, narraciones u obras dramáticas de distintos tipos de géneros, autores diferentes, etcétera).
- 5.Tener un plan global de lecturas (de todo un curso o de toda la etapa escolar) o, al menos, conocer las lecturas anteriores para asegurar la variedad de las obras que se oirán leer.

6. Leer un cuento, un capítulo o una unidad narrativa con sentido propio cada vez.

7. Releer las lecturas de mayor éxito si son cortas o si se dirigen a los más pequeños.

8. Presentar las lecturas:

- dejar expuesto el libro en la clase y comentar las expectativas que crea su título, formato, cubierta, etcétera.
- presentar al autor o ilustrador
- relacionar la obra con otras que conozcan los niños y niñas por su tema, autor, ilustrador, época, etcétera.

9. En la lectura por capítulos, comentar lo leído en relación con los capítulos anteriores y con las expectativas futuras de la historia.

10. Llevar un registro de las obras leídas a un mismo grupo a lo largo de su escolaridad como memoria colectiva de la clase. Anotar las reacciones obtenidas para evaluar la conveniencia de repetir o no la lectura en el futuro.

Por otra parte, la narración oral de cuentos y el recitado de poesías añaden la ventaja de una comunicación más personal, con más posibilidades de interacción y de reacción emotiva entre el maestro y su público. Saber leer, narrar y recitar forma parte de las habilidades profesionales propias de los docentes de cualquier etapa educativa.

Los niños y niñas deben aprender también a leer, recitar y narrar oralmente por sí mismos para dominar estas formas vivas de comunicación social. Estas prácticas han estado "bajo sospecha" durante un tiempo en el ámbito educativo, ya que la enseñanza tradicional las había utilizado abundantemente con el propósito de controlar la corrección lectora o de fomentar la memorización de poemas clásicos de la literatura adulta. En estos momentos, sin embargo, estas actividades están recuperando el reconocimiento de su potencial educativo, como forma de profundizar en la comprensión del texto y como manera de experimentar la comunicación humana. No en vano las nuevas tecnologías están propiciando un nuevo auge de la oralidad en nuestras sociedades. Ahora bien, la celebración de lecturas poéticas o dramáticas o la lectura de textos por parte de los alumnos requiere enseñarles a interpretar oralmente cada vez mejor a lo largo de los cursos, algo muy alejado de la fatal actividad de limitarse a señalar al niño o niña que tiene que leer a continuación.

2.3.3. Leer de forma autónoma

La lectura silenciosa, en la biblioteca del centro o en las aulas, lleva ya varias décadas de

experimentación escolar. Los niños y niñas leen solos, o a veces en parejas, libros elegidos por ellos mismos de entre los que forman el fondo de la biblioteca. En algunos programas de lectura, muy extendidos en Norteamérica, por ejemplo, es toda la escuela, incluidos los profesores y el personal no docente, la que para intermitentemente su tarea, hasta media hora al día, para sumergirse en la lectura personal.

La indicación de edad es una información útil para los alumnos ya que marca el nivel de dificultad esperable en cada libro. Hay escuelas que siguen la clasificación en grandes apartados propia de las bibliotecas públicas: libros para no lectores, principiantes entre cinco y ocho años, lectores entre nueve y once y adolescentes. Otras dividen los libros según los cursos educativos y otras incluso marcan una gradación de dificultad (normalmente de tres segmentos) entre los libros de un mismo curso. Si bien esta señalización supone una guía para el lector, también es cierto que incorpora rigidez a un tema tan huidizo por definición como es el de la edad apropiada y el esfuerzo individual para leer un mismo cuento. Normalmente su conveniencia dependerá de la forma de uso de los fondos seleccionados y de la edad de los lectores. Así, no es lo mismo la necesidad de guía de los alumnos que están iniciando su alfabetización, que la de adolescentes que pueden juzgar rápidamente por sí mismos. También hay experiencias en las que son los mismos niños quienes señalan la dificultad que les ha presentado el libro al comentarlo con el maestro o al anotarlo en su cuaderno de biblioteca o en el mural de recomendación: por ejemplo: "fácil/normal/con esfuerzo".

En cualquier caso la elección de libros para la lectura silenciosa es un momento inmejorable para la recomendación personal entre el maestro y los alumnos o entre los mismos niños. Sin embargo hay que prever una forma de organización que agilice la elección y no consuma el tiempo dedicado a la lectura. Por ejemplo, pueden otorgarse unos minutos a los niños y niñas para escoger un nuevo libro. El profesor puede pasar después entre las mesas para comentar brevemente la obra que ha elegido cada uno. Siempre debe existir la posibilidad de devolver el libro sin leerlo, pero pueden establecerse restricciones al respecto. Entrar en el juego propuesto por el autor, habituarse a su lenguaje y establecer el marco narrativo lleva un tiempo e implica un esfuerzo. Los niños tienen que saberlo y contar con ayuda inmediata en esos primeros párrafos o páginas para que su decisión de no continuar no sea fruto de un simple desánimo inicial.

Es evidente que los niños y niñas necesitan invertir mucho tiempo en la lectura silenciosa para poder convertirse en lectores. Las observaciones al respecto señalan que el tiempo que se dedica a la lectura fuera de la escuela es muy escaso y aún hoy día hay muchos niños que llegan a Secundaria sin haber leído nunca un libro entero por sí mismos. Parece a todas luces necesario, pues, que sea la institución escolar la que ofrezca la oportunidad de constituirse en lectores. Las ventajas de dedicar un tiempo a la lectura individual y silenciosa pueden resumirse en las siguientes:

- Permite la práctica autónoma de elección del libro y propicia la percepción de uno mismo como lector.
- Concede el tiempo necesario para desarrollar las distintas habilidades de la conducta lectora.
- Desafía al lector a resolver él solo las dificultades del texto, con la ventaja añadida de que puede recurrir fácilmente al profesor o a los compañeros para solucionarlas.
- La posibilidad de releer algunas de las obras, o de leer algunos títulos de una misma serie, promueve la rapidez lectora y la asimilación de los progresos realizados.

2.3.4. Compartir los libros

Ya hemos señalado antes la importancia de compartir las lecturas para poder experimentar los libros como un instrumento socializador, una forma de comunicarse con los demás. Una de las mayores dificultades de la educación literaria es que los niños y niñas no ven los libros como algo propio de la vida social adulta a la que desean incorporarse. En nuestro país hay aún un 46% de población mayor de catorce años que no lee prácticamente jamás (FGEE 2008). Si los niños no observan que los adultos que los rodean leen -y desgraciadamente eso puede ocurrir incluso con sus profesores-, si normalmente no oyen hablar de libros, ni ven que los personajes de las distintas pantallas que frecuentan lleven jamás un libro en las manos, resulta difícil percibir la lectura como algo más que un requisito escolar y un tópico social.

Hablar sobre los libros, debatirlos, expresar las emociones que han suscitado, constatar las diferencias de gustos y apreciaciones, recomendarlos e interesarse por las recomendaciones de los demás son actividades absolutamente imprescindibles en la práctica escolar de todos los niveles educativos. Leer en grupo discutiendo a continuación lo que se ha entendido ayuda a profundizar en el significado de la historia y a observar cómo se han logrado esos efectos. Puede hacerse en parejas, en grupo, en forma de clubes de lectores asistidos por alumnos de un curso superior, a través de mecanismos de formulación de preguntas personales (y auténticas) sobre las obras o con el uso de blogs, chats o correo electrónico. En cualquiera de sus formas, la investigación educativa ha colocado la construcción compartida como una de las mejores actividades para reflexionar e ir más allá en el proceso de comprensión de los textos.

- Experimentar la lectura como una construcción compartida que permite ir más allá.
- Aprender estrategias de interpretación viendo cómo lo hacen los demás.
- Observar los matices interpretativos que un mismo texto suscita en cada lector.
- Aprender a hablar y argumentar literariamente sobre los libros.

- Percibirse como lector en una comunidad de lectores.

Una forma especial de "compartir libros" es la de establecer entrevistas periódicas entre cada alumno (o un pequeño grupo) y el maestro para comentar las lecturas realizadas individualmente. Por ejemplo, los niños y niñas pueden escoger periódicamente tres cuentos leídos y llevarlos a la entrevista. En ella se establece una conversación relajada y breve sobre sus motivos de elección, sus reacciones y las dificultades encontradas. Una vez terminada, el docente puede anotar los aspectos que le interesen para apreciar los progresos de lectura de cada alumno, sin concebir nunca la actividad como una prueba.

Evocar las lecturas es un ejercicio importante para la construcción de la autoconciencia lectora y de la pertenencia a una comunidad de lectores. Recordar las obras leídas, las que se han narrado, las que han gustado o impactado, los personajes predilectos o los que han producido terror ayuda a construir una imagen, individual y de grupo, como lectores. Para este fin resulta muy útil conservar los cuadernos de biblioteca. Y también lo es llevar un registro escolar, que se traspasará a los profesores del curso siguiente, sobre qué cuentos se han vivido con intensidad en ese grupo, qué obras han sido las más leídas por ellos en la lectura individual, etc. Estos registros pueden ser mostrados a los alumnos de los niveles superiores para fomentar su memoria colectiva. Del mismo modo, las actividades de rememoración de personajes, poemas, etc., a través de juegos o de simples evocaciones conjuntas resultan tan útiles como gratificantes y combaten la atomización de las lecturas que se produce en la actualidad como consecuencia de la abundancia de publicaciones y del funcionamiento editorial a partir de novedades.

En ese entorno de comunicación, los niños y niñas tienen que aprender a analizar sus reacciones ante los libros y tienen que aprender a hablar sobre ellos. Respuestas como "me ha gustado/no me ha gustado" o "es divertido" son respuestas muy incipientes. Cualquier persona educada literariamente debe poder reflexionar sobre lo leído y sobre su experiencia personal en cada lectura de un modo más elaborado. El fracaso social en esa tarea educativa es bien patente cuando personas adultas no saben decir de un libro más que "está bien" o "a mí me ha gustado" refugiándose en una respuesta sobre gustos que no admite discusión sobre los valores y aspectos de la obra. Los niños y niñas aprenden a analizar su lectura si la escuela les ofrece espacios de discusión y pautas de reflexión. Sus opiniones suponen también una ocasión inmejorable para que el docente pueda atender sus posibles dificultades o pueda saber qué son capaces de leer y cómo evolucionan sus gustos e intereses. Para ilustrar este aspecto, veamos a continuación algunos ejemplos de valoraciones de libros por parte de niños y niñas de ocho años en un programa escolar basado en la verbalización de tres argumentos:

1. Mercé Company: Las tres mellizas y Alí-Babó. Este cuento me ha gustado porque hay cosas que se abren y se cierran. También porque hace gracia que se mezclen

cosas que no existían en tiempos de Alj-Babá y sobre todo me gustan las ratitas.

2. Mercé Company: Los dientes del león. Este libro me ha gustado porque es muy divertido y porque es de aventuras. Primero no entendía los líos de los padres y las madres, pero, a medida que iba leyendo, ya no era complicado sino muy interesante.
3. Irina Korschunow: El zorrillo sin madre. Este libro no me ha gustado porque me ha parecido que era muy de niños pequeños, porque no pasan muchas cosas, porque trata de animalitos y es muy sentimental.
4. Jordi Vila: El hijo del oso y otros cuentos. Este libro está bien si te gustan los cuentos populares, pero, si no te gustan, es muy poco emocionante, porque ya te puedes imaginar qué pasará.
5. Antoni Quadrench: El reloj de Tomás. Si yo fuera el autor, habría puesto más acción y hubiera hecho un cuento más divertido sin estar tan preocupado por explicar todo eso de los relojes.

Las opiniones de estos niños muestran que han aprendido a fijarse en aspectos concretos de los libros y a justificar su opinión. Declaran su reacción de "me ha gustado" o "está bien", pero en seguida aducen argumentos al respecto.

En el primer caso, se aportan tres argumentos importantes como rasgos definitorios del libro: el ser un libro-juego, con existencia de ventanas que deben abrirse, la propuesta intertextual que lleva a las protagonistas de la serie - las tres mellizas - al interior de un cuento popular, de manera que se mezclan un imaginario actual con uno folclórico y la presencia de tres ratitas en la imagen que reproducen las acciones de las tres niñas protagonistas a través de una historia paralela que caracteriza esta serie.

La segunda valoración es interesante porque señala una dificultad importante en la comprensión de los cuentos: la necesidad de establecer con claridad el marco espaciotemporal y el reparto de personajes. Aquí la historia incorpora a padres divorciados que han vuelto a formar familias, de manera que "los líos de los padres y las madres" supone un conflicto real para situar a los personajes. Una manera de superar este tipo de dificultades es continuar leyendo con la información retenida en la mente hasta que puede hacerse una hipótesis plausible sobre lo que se está narrando. Es lo que hace esta niña, pero muchas veces los lectores devuelven el libro opinando que "no se entiende" porque no han podido establecer el planteamiento de la historia.

El tercer ejemplo nos ofrece una excelente definición de lo que este niño entiende por libros para niños más pequeños: libros con una acción muy limitada, presencia de animales humanizados y focalización en los sentimientos de los personajes,

probablemente de ternura, afecto, etc. El mismo problema de inadecuación al lector se halla en la opinión siguiente. Es evidente que ese lector ya ha leído bastantes cuentos populares como para tener muy interiorizadas sus reglas de funcionamiento y desea una historia con mayor capacidad de sorpresa. Vale la pena notar la capacidad de objetivar la respuesta que muestra el niño, ya que se descentra de su opinión para establecer una distancia entre el mérito del libro y su efecto en el lector. La respuesta a ambos lectores exige una selección inmediata de lecturas que huyan de las características que señalan y que puedan estar a la altura de sus nuevas expectativas para continuar sosteniendo la idea de que leer vale la pena.

La última opinión responde a la consigna de "si yo fuera el autor". El niño ha sido capaz de detectar un problema importante de muchos cuentos: la integración de conocimientos en una historia de ficción. En el cuento se ofrece una abundante información sobre los relojes que, a juicio del lector, se produce en detrimento de la historia literaria.

Para ayudar a los niños y niñas a precisar sus opiniones, pueden darse pautas de análisis. Aidan Chambers (2007:117-121) ofrece toda una serie de preguntas para incitar a los niños a opinar sobre los libros que suma la ventaja de haber sido muy experimentada en la práctica. A partir de esta u otras listas pueden confeccionarse pautas con sugerencias y colgarlas en la clase para que los alumnos las utilicen para reflexionar.

¿Cuál es el interés global del libro?

- Hace reír. ¿Cómo?
- Es bonito. Hace soñar. ¿Por qué?
- Hace pensar. ¿Sobre qué?
- Explica cosas desconocidas. ¿Cuáles?

¿Cuál es el interés de los personajes?

- Se nos parecen ¿En qué?
- Tienen poderes, hacen cosas que nos gustaría tener o hacer. ¿Cuáles? ¿Por qué nos gustaría?

¿Hay algo extraño?

- Hay algo que nos desconcierta y nos hace pensar dos veces para entenderlo.
- Hay algo muy sorprendente.

2.3.5. Leer de forma guiada

La lectura guiada por el docente nos lleva al terreno de las programaciones escolares sobre la adquisición de conocimientos literarios. Los niños aprenden las convenciones literarias a través de los libros que leen pero también a través de las enseñanzas específicas de la escuela. No abordaremos aquí este tema, pero podemos señalar que existen actividades que ejercen de puente entre la experiencia de lectura y la programación de conocimientos a adquirir: la lectura colectiva de obras completas (Pagés, 2006, por ejemplo, como debate de clásicos juveniles); la distribución de distintos trabajos sobre una misma obra por grupos y su posterior puesta en común (con el trabajo pionero de Lacau, 1966); el esquema, de procedencia anglosajona, que divide las actividades en antes-durante-después de la lectura (Solé, 1993); o bien la escritura creativa relacionada con la lectura de obras (Demiro, 2002; Camps, 2003).

La selección del texto, el trabajo planteado, la guía ofrecida, las demostraciones y explicaciones del profesor se amoldarán al nivel de los lectores. Se repiten aquí algunas de las ventajas que ya hemos citado en la lectura en voz alta (como la selección de textos algo más complejos) o la construcción compartida (como el apoyo social en la interpretación), pero se añaden o intensifican otras como las siguientes:

- Ofrecer una selección de obras que da la oportunidad de leer textos más variados, complejos, etcétera.
- Tirar del lector creando a la vez el contexto adecuado para que su lectura tenga éxito.
- Enseñar explícitamente qué hacer para entender textos inicialmente complejos.
- Integrar la resolución de problemas concretos de lectura o la adquisición de nuevas habilidades en una lectura con sentido.
- Ofrecer información que lleva más allá la comprensión de los textos.
- Crear un corpus de textos conocidos que pueden usarse de distintos modos, como referencia común, como un fichero de recursos para la escritura, para el estudio de palabras o de recursos literarios concretos según los cursos, etcétera.

Una forma de lectura guiada puede consistir en una presentación exploratoria, compartida en pequeños grupos o por parte de toda la clase, que da lugar, a continuación, a una lectura individual de cada alumno:

Ejemplo de introducción a la lectura de cuentos en una clase de primer grado

(Se muestra la cubierta)

- La maestra centra la atención y da información sobre el género de la historia.
- Enlaza con el conocimiento previo de los niños y niñas.

M: Hoy el libro es un cuento popular, un cuento muy antiguo que se ha contado una y otra vez durante muchos años. Esta vez lo vuelve a contar Susan Mc Closekey: Los tres chivitos.

A1: Yo ya lo sé. Lo he leído.

A2: Yo también.

Varios niños: Yo lo he oído.

M: Sí, yo os leí una versión de este cuento una vez. Ahora vosotros vais a leer ésta solos. En muchos cuentos populares los personajes son animales que hablan y actúan como si fueran personas, ¿no?

A3: Como en Los tres cerditos.

(Se muestran las páginas 2-3.)

- Introduce a los personajes.
- Valora lo que los niños saben sobre la historia y ayuda a establecer la conexión causal.

M: En este cuento hay tres chivos y el nombre de uno es Gruñón. ¿Cuál es el pequeño? ¿Quiénes son los otros?

A3: Hay un chivo pequeño, y uno grande y uno mediano.

M: ¿Qué problema tienen?

A2: Quieren cruzar el puente.

M: ¿Por qué quieren cruzar?

A2: Para comer la hierba.

(Se muestra la página 4.)

- Promueve la diversión.

M: Aquí van los chivos, trip, trap, trip, trap.

Los niños repiten; trip, trap, trip, trap.

(Se muestran las páginas 5-14.)

- Hace que los niños construyan expectativas sobre la historia.
- Hace buscar apoyo en las imágenes para confirmar las hipótesis.

M: Cada vez que un chivo cruza el puente, ¿sabéis a quién se encuentra?

A1: ¡Al troll!

M: Sí, al troll, y el troll debe querer algo, ¿no? Buscad en la ilustración qué pasa al final con el troll.

(Los niños buscan en las páginas.)

A2: Se va del puente.

M: ¿Sí? ¿Todos estáis de acuerdo en que se va del puente?

Niños: ¡Sí!

(Se muestra la última página.)

- Promueve la reflexión sobre el significado a partir del final de la historia.
- Hace fijarse en aspectos grafofónicos.

M: ¿Creéis que los chivos han tenido una buena idea al querer cruzar el puente?

A: Sí.

M: ¿Con qué letra empieza la palabra idea?

A: Con la I.

M: Sí. A ver, señalad la palabra idea (dice idea muy lentamente).

Niños (siguiendo la palabra y pronunciándola lentamente): Idea.

M: Sí que fue una buena idea. Parecen estar muy bien aquí comiendo su hierba.

(Adaptación del ejemplo de Irene Fountas y Gay Su Pinnel, 1996)

Otra forma de lectura guiada puede consistir también en una lectura colectiva de textos u obras (poemas, canciones, historias, escritos de los niños, etc.) distribuidos por grupos, fotocopiados para cada alumno o colocados en un mural grande o pantalla frente a la clase. A diferencia del caso anterior, no se trata de incitar a la lectura allanando el camino, sino que el maestro debe decidir previamente qué es lo que quiere explotar en el texto presentado. Por lo tanto, esta actividad requiere, en primer lugar, que se seleccionen los aspectos destacables y, en segundo lugar, que se preparen las preguntas, actividades, etc., que permitirán apreciarlos:

Selección de los puntos para tratar en la lectura de *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak para una clase de primer grado:

- Apreciar la caracterización del personaje a través de sus acciones y de la ilustración (véase la expresión de su rostro en la página 5, por ejemplo) para entender el conflicto que desencadena la historia y para promocionar la identificación con el personaje.
- Darse cuenta de que la historia ocurre en la imaginación del niño y no en su vida real. Fijarse, por ejemplo, en la desaparición progresiva de la habitación.
- Comprender que el modo en que Max trata a los monstruos es una proyección del modo en el que él ha sido tratado (castigados sin cenar, etcétera).
- Ver el cambio de estado de ánimo de Max, el agotamiento de su proyección en los monstruos, su soledad y su deseo de reconciliación.
- Entender el significado del vaso de leche en la habitación: no sólo quién debe haberlo puesto, sino la muestra de afecto y perdón que representa.
- Conectar detalles: el dibujo de Max y su disfraz en las primeras páginas con las imágenes posteriores.
- Notar el cambio de tamaño de las imágenes, mayores en el viaje imaginativo, menores cuando regresa, pero no tanto como al principio, puesto que él ha cambiado.
- Fijarse en la elección de los colores verdes y azules para representar la jungla, la noche y el sueño.
- Pensar en las preguntas y actividades (dibujar, disfrazarse, bailar) que pueden hacer apreciar estos aspectos y vivir el cuento de forma gratificante.
- Seleccionar otros libros que pueden enlazar con esta lectura según la

continuación elegida: historias de monstruos, libros de ensoñaciones, otras obras de Sendak, etcétera.

2.3.6. Tener un plan lector

Nos hemos limitado aquí a señalar algunas de las actividades con libros infantiles más frecuentes y rentables en la educación literaria escolar, sin la pretensión de adentrarnos en el terreno de la enseñanza literaria en su conjunto. Las actividades señaladas se refieren, especialmente, a los primeros cursos educativos, si bien todas ellas son perfectamente aplicables a toda la enseñanza obligatoria con las adaptaciones pertinentes. Naturalmente se puede contar un cuento cuando uno se siente inspirado, cantar a coro cuando ve nerviosos a los pequeños o acudir al rincón de biblioteca un día de lluvia. Pero, para que las actividades con los libros no se hallen a merced del azar o ocupen un lugar marginal - el concedido cuando se ha terminado el "verdadero trabajo" educativo-, es necesario programar su espacio y el tipo de actividades que se realizarán habitualmente e integrar estas actividades en programas completos de lectura, tanto por niveles educativos como en el conjunto del itinerario educativo. En la actualidad, la mayoría de administraciones educativas impulsan la elaboración de Planes Lectores de los Centros, algo que cuenta también con la edición de materiales educativos de las editoriales. Si bien estos planes se refieren a la enseñanza de la lectura en todas sus facetas, la lectura literaria y la creación de hábitos de lectura de ficción tiene en ellos un lugar destacado, como es lógico.

La planificación de un curso de primer grado, por ejemplo, puede constar de múltiples actividades de aprendizaje de la lectura. Pero, en lo que se refiere específicamente al uso de libros infantiles, podría contemplar las rutinas incluidas en el cuadro siguiente:

Lectura de libros infantiles en el ciclo inicial

1. Narración o lectura de cuentos una o más veces por semana con posibilidad de material de apoyo (marionetas, etc.) y con posibilidad de actividades anteriores o posteriores por parte de todo el grupo.
2. Narración de un capítulo semanal de una narración larga (como Las aventuras de Pinocho, etcétera).
3. Lectura en voz alta por parte del maestro, dos o tres veces por día.
4. Lectura colectiva de cuentos en formato grande (fotocopiados y en un atril, proyectados, etc.) con atención a aspectos del aprendizaje de la lectura y a la interpretación de la obra.
5. Exploración o lectura individual y por parejas en un tiempo creciente a lo largo

del curso que puede abarcar, por ejemplo, desde cinco minutos hasta media hora. El tiempo puede aumentar si la actividad se integra en el rincón de la biblioteca e incluye también el préstamo de libros.

6. Un tiempo reservado a "compartir libros" en el que los niños y niñas que lo deseen presenten, argumenten o lean fragmentos de los libros que ellos han leído.
7. Entrevistas quincenales de pocos minutos entre cada alumno y el maestro sobre los libros que han mirado o leído individualmente.
8. Visitas mensuales a la biblioteca del centro para ampliar sus posibilidades de elección y su familiarización con formas estandarizadas de organización.
9. Edición de cuentos, poemas, etc., escritos, dictados o dibujados que se incorporen a la biblioteca del aula, se cuelguen en la web del centro, se manden a las familias, etcétera.
10. Programa de préstamo con incorporación de las familias a su lectura en casa.
11. Actividades de fomento del juicio crítico sobre los libros: clasificarlos y reorganizarlos periódicamente en los estantes por temas, géneros, autores, etc.; adjudicarles un grado de recomendación en el mural de lectura y uno de dificultad en el cuaderno de lectura personal; dictar una opinión verbalizada al maestro; etc. Reorganización conjunta de la biblioteca de aula a medida que los alumnos cambian en su forma de elegir los libros: por autores, por temas, etcétera.

Por otra parte, el siguiente ejemplo de una ficha resumen de las actividades anuales de lectura de una escuela concreta puede servir para ver el tipo de acciones de fomento de la lectura que vale la pena discutir conjuntamente por parte del equipo de maestros:

Informe sobre las actividades de lectura del centro escolar x"

1. Listado de las narraciones orales de obras

P.4.: *Peter Pan y Wendy* (James M. Barrie)

P.5.: *Aventuras de Pinocho* (Carlo Collodi)

1.º curso: *Las aventuras extraordinarias de Massagran* (Josep M.ª Folch i Torres)

2.º curso: *El libro de la jungla* (J. Rudyard Kipling)

3.º curso: *La señora Cucharita* (Alf Proysen)

4.º curso: *Mitos de distintos países*

5.º curso: *La Odisea* (Homero)

6.º curso: *Veinte mil leguas de viaje submarino* (Jules Verne)

2. Listado de los libros de lectura colectiva

1.º curso: Selección de álbumes

2.º curso: *Sapo y Sepo son amigos* (Arnold Lobel)

3.º curso: *Miguel el Travieso* (Astrid Lindgren)/*Memorias de una gallina* (Concha López Narváez)

4.º curso: *Jim Botón y Lucas el maquinista* (Michael Ende)/*La comedia de la olla* (Plauto) (representación)

5.º curso: *Las brujas* (Roald Dahl)/*Una antología poética*

6.º curso: *El pequeño Nicolás* (Gosciny)/*Años difíciles* (Juan Fariás)

3. Exposiciones realizadas por la biblioteca y actividades exteriores

Exposición de las novedades adquiridas

Concurso de adivinar personajes de libros de la biblioteca para los alumnos de 6.º

Juegos de formación de usuarios de la biblioteca en distintos niveles

Visita a la librería por parte de los alumnos de 2.º curso

Visita a la biblioteca pública y a su exposición sobre cuentos de terror por parte de los alumnos de 5.º curso

4. Resultados de la lectura según los cuadernos de lectura de los alumnos

Media de libros leídos en cada curso:

Títulos de mayor éxito en cada curso:

Títulos no elegidos por ningún lector entre la oferta específica de esa edad:

5. Fichero de trabajos sobre los libros

Pase al fichero de las guías de lectura de x obras y el guión del proyecto de trabajo de poesía realizado con los alumnos de 3.º curso

6. Demandas de información para la preparación del curso próximo

Temas de trabajo sobre los que está previsto que los alumnos consulten libros para comprobar los fondos y las entradas del fichero temático

Opinión sobre el resultado obtenido por los títulos de las narraciones y lecturas colectivas

Decisión sobre el mantenimiento de los libros de ficción sin demanda

En este ejemplo pueden verse algunas de las actividades escolares que utilizan libros infantiles. La narración oral y continuada de historias pone a disposición de los niños títulos clásicos de la literatura infantil y juvenil, pero también han entrado ahí títulos clásicos de la literatura adulta y de tradición oral. Son obras que no están a su alcance como lectores a las edades en las que se les explican. Algo parecido ocurre con los títulos de lectura, elegidos por la escuela entre los libros que podrían ser leídos autónomamente en un curso posterior. Ambos listados establecen un cierto equilibrio de géneros y tipos de obras: de poesía, teatro y narrativa; de fantasía, aventuras, misterio, humor, realistas, épicas, etc. La valoración de la aceptación de las obras se tiene en cuenta para la selección del próximo curso, entendiendo que un cambio determinado puede alterar el equilibrio del conjunto y, por tanto, provocar varios cambios en cadena.

Las actividades de biblioteca incluyen un punto "programático" sobre la familiarización progresiva de los alumnos en el funcionamiento de una biblioteca, las visitas a la librería y a la biblioteca pública y otras actividades de fomento de la lectura, una de ellas centrada en la evocación de las lecturas por parte de los alumnos mayores.

Los cuadernos de lectura de los alumnos son vaciados al final del curso por cada maestro (vale la pena contar con un programa informático para ello) para saber si se mantiene una media de lectura aceptable o para poder reflexionar sobre las distorsiones producidas. Es una información útil también para los maestros que tendrán a esos alumnos en el curso siguiente. Contar los libros de mayor o menor éxito ofrece también una información importante: en primer lugar, para adquirir o desestimar títulos, decisión que en ningún caso puede ser automática y, en segundo lugar, para comunicarla, si así se desea, a los alumnos del próximo curso como un tipo más de recomendación, en este caso proveniente de los alumnos anteriores.

La escuela mantiene también un fichero de trabajos sobre las obras que sirve de consulta a los maestros para elaborar sus programaciones. Es otro modo de fomentar el trabajo en equipo, así como de rentabilizar las preparaciones realizado por unos y otros. Finalmente, la demanda de información sobre los temas que requerirán el uso de libros de consulta es necesaria para preparar la revisión/ adquisición del fondo disponible o para adecuar el catálogo de materias que utilizarán los alumnos en su búsqueda. Este punto, sin embargo, nos llevaría ya al tema de los libros informativos que hemos mantenido al margen de esta reflexión sobre el uso de la literatura infantil y juvenil.

Otro instrumento para ayudarse a programar las actividades con los libros infantiles es tener un listado de posibilidades. Por ejemplo, los niños pueden representar un cuento mímicamente mientras éste se cuenta, o pueden preparar una exposición con las distintas versiones de un cuento popular, o pueden dictar sus opiniones para confeccionar un mural con ellas. Las actividades son infinitas y todo depende del objetivo concreto que persigamos en cada caso: fijarse en las ilustraciones, agrupar los libros de un mismo tipo o género, atender a la recepción individual del texto, etc. En cualquier caso, hay que huir de las rutinas y ofrecer alternativas muy variadas al trabajo posterior sobre los libros. El cuadro siguiente ofrece un ejemplo de posibilidades de extensión a través de actividades plásticas y visuales:

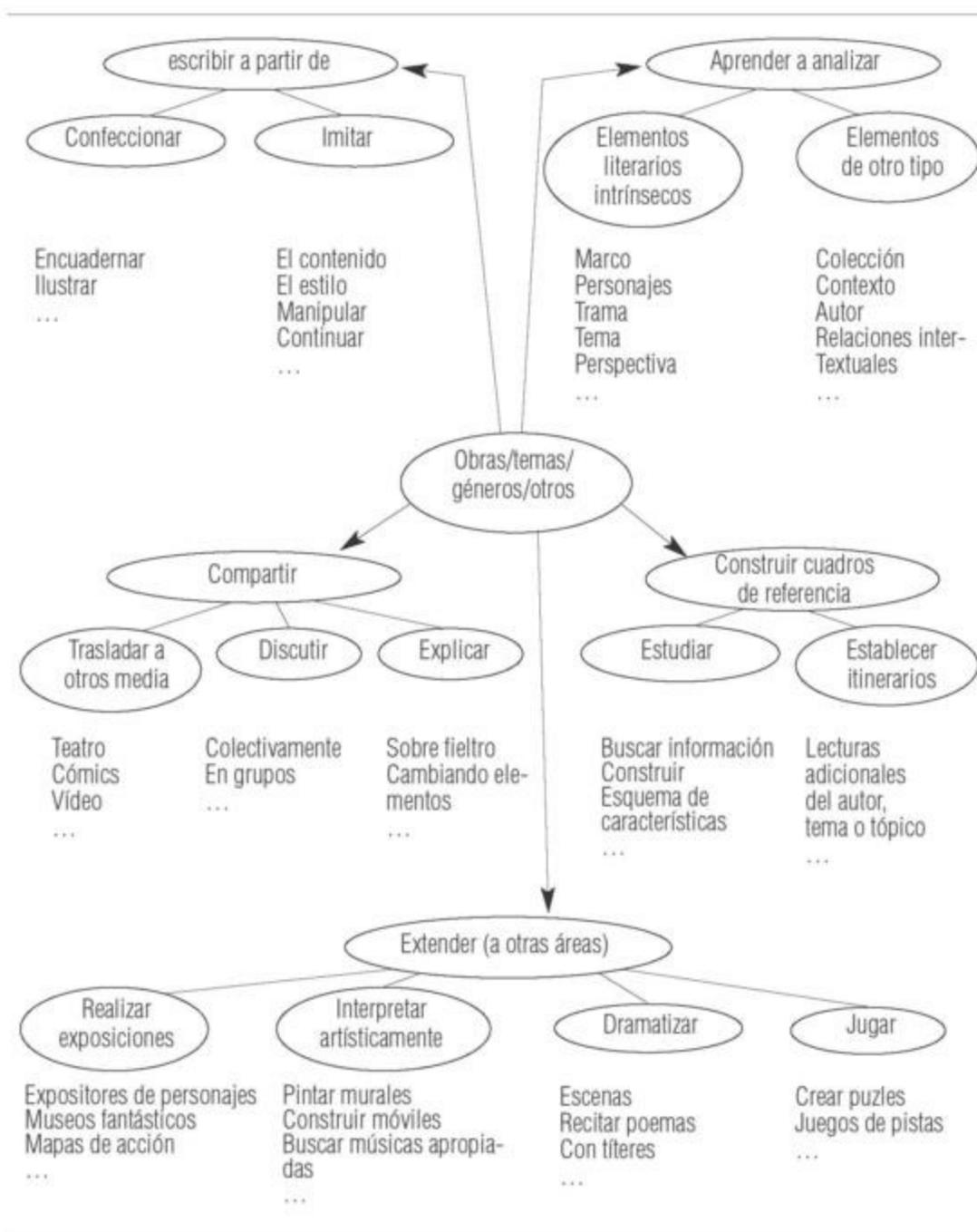
Extender la recepción lectora

<i>A través de actividades plásticas y visuales</i>	<i>con énfasis diversos</i>
Pintar o hacer <i>collages</i> de su representación del poema o de la historia	con preguntas que ayuden a focalizar, escoger y verbalizar el tipo de representación elegida por los niños
Realizar murales colectivos	sobre el argumento, los personajes, el tema, la comparación con otros cuentos, imitaciones de las técnicas plásticas del libro, etc.
Construir maquetas de los escenarios	fijándose en los detalles
Volver a narrar el cuento	con ayuda de una pizarra de fieltro, de un mapa o de una señalización temporal
Fotografiar o escanear los textos e ilustraciones	para seleccionar las escenas clave, jugar a recomponer las piezas, etc.

(Adaptación de Charlotte Huck et al., 1987)

Otra posibilidad es diseñar cuadros de tipos de actividades como el siguiente:

Esquema de programación de actividades



Adaptación de Charlotte Huck et al. (1987)

Otros cuadros de referencia pueden ser específicos, circunscribirse a las posibilidades de explotación de un género, por ejemplo, a partir del cual los maestros pueden escoger los aspectos que tratarán en su curso y coordinarse, si se acuerda así, con los demás cursos. El siguiente ejemplo muestra las posibilidades de trabajo a partir de cuentos y narraciones humorísticas:

Libros de humor

<i>Recursos</i>	<i>Actividades</i>
<hr/>	
EL HUMOR EN LA IMAGEN	
<ul style="list-style-type: none">• La humanización de los animales• La caricatura• Proliferación delirante de objetos, personajes, etc.• Guiños al lector• Imágenes insólitas	<ul style="list-style-type: none">• Definición de los sentimientos humanos en su expresión y actitudes• Análisis técnico, comparación con la caricatura de otros medios (prensa, etc.)• Discriminación y clasificación de cada imagen• Localización de los guiños interiores al álbum y de las referencias externas• Verbalización del tipo de extrañamiento realizado
<hr/>	
EL HUMOR EN LAS SITUACIONES	
<ul style="list-style-type: none">• Acumulaciones, encadenamientos y exageraciones de situaciones cotidianas• Irrupción de un hecho absurdo o fantástico que altera la lógica habitual• Nueva mirada sobre algo común que revela un propósito satírico	<ul style="list-style-type: none">• Escritura colectiva en grupos de relatos basados en distintos tipos de situaciones; elaboración previa de situaciones posibles, lista de consecuencias, etc.
<hr/>	
EL HUMOR EN LOS PERSONAJES	
<ul style="list-style-type: none">• Humanos: perspectiva irónica sobre los hechos narrados• Animales: efecto de lupa sobre las conductas humanas• Contradictorios: entre lo que se espera de ellos y su forma de proceder	<ul style="list-style-type: none">• Análisis de procedimientos y connotaciones• Juegos de inversiones
<hr/>	

EL HUMOR EN LA TRAMA DEL RELATO

- Contrastes entre la imagen y el texto
 - Estructuras repetitivas (intentos cada vez más absurdos, etc., al modo de los dibujos animados) o circulares
 - Desenlaces absurdos, voces alternadas con efectos contradictorios o que deshacen equívocos
- Búsqueda y clasificación de tipos
 - Imitaciones en relatos propios

EL HUMOR EN EL LENGUAJE

- Juegos con las palabras, títulos, nombres de los personajes, etc.
 - Significados literales de sentidos figurados, comparaciones disparatadas
 - Imitaciones inapropiadas de registros lingüísticos, de géneros textuales, etc.
- Inventar títulos, nombres, juegos lingüísticos (de sonoridad, redundancia, asociación sorprendente, longitud inapropiada, etc.)
 - Analizar e imitar

Adaptación de Renée Leon (1994)

Los ejemplos aducidos no pretenden configurar un catálogo exhaustivo de actividades para poner en relación a los niños, niñas y adolescentes con los libros de ficción que se les destinan. Se ha pretendido, tan sólo, apuntar la riqueza de posibilidades que la literatura infantil y juvenil ofrece para su educación literaria. Cada tipo de mediación, desde la familiar a la escolar, cumple su papel y debe hallar el punto necesario de incitación y de ayuda.

Actividades sugeridas**1. Aquí unos libros, aquí unos niños"**

- 1.1. Grabar a un adulto mirando un libro infantil con un niño (5-10 minutos) y analizar el resultado a la luz del ejemplo expuesto de *La pequeña Wuli*.
- 1.2. Visitar una biblioteca pública y elaborar un informe a partir de un cuestionario del siguiente tipo:

Cuestionario de visita a una biblioteca pública infantil

- La biblioteca:

- Localidad
- Barrio
- Fecha de apertura
- Administración de la que depende
- ¿Qué hay que hacer para inscribirse?
- Particularidades de la organización del espacio, mobiliario, etc.

•El fondo:

- ¿Cómo se adquieren los fondos? ¿Quién lo decide? ¿Con qué criterios?
- ¿Cómo están clasificados los libros de ficción?
- ¿Y los informativos?
- ¿Cómo pueden encontrarlos los usuarios?

•Las actividades:

- ¿Qué actividades específicas de fomento de la lectura o/y de formación de usuarios se realizan?
- ¿Se establece algún tipo de relación con las escuelas?
- ¿Existen programas para la participación de las familias?

•Otras cuestiones que señalar y/o impresión personal

2. Crear un mundo poblado de libros

2.1. Buscar actividades de animación a la lectura en la red y en la amplia bibliografía de experiencias existentes. Realizar una selección y analizarla para ver si realmente las propuestas parecen llevar a los niños a la lectura. Hacer una lista de elementos que parezcan particularmente positivos.

3. Leer y narrar en voz alta

3.1. Preparar la narración oral de un cuento. Para ello pueden seguirse algunos consejos de Aidan Chambers (2007) o de Ana Pelegrín (1982):

1. Elegir un cuento que nos guste, memorizarlo, secuenciarlo.
2. Apropiarse de los personajes. Pensar en la voz que tendrán, expresión de su rostro, etcétera.
3. Memorizar alguna fórmula de inicio y final, las palabras mágicas, frases y palabras más pintorescas o hermosas, etcétera.
4. Sonorizar el cuento: ensayar las onomatopeyas, voces de animales, pensar en el

ritmo, en cuándo vamos a susurrar o a levantar la voz, etcétera.

5. Pensar en qué momentos se solicitará la participación del auditorio en las frases repetitivas, onomatopeyas, canciones, adivinanzas, conjuros, etcétera.

4. Leer de forma autónoma

4.1. Escribir un par de páginas sobre nuestra propia vida lectora en la infancia y adolescencia: qué títulos se recuerdan, qué y quién influyó en nuestra formación como lectores, qué evolución seguimos, etcétera.

5. Compartir los libros

5.1. Grabar una discusión sobre el sentido de un álbum entre cuatro o cinco niños de ocho a doce años (unos quince minutos tras la lectura atenta del álbum) y analizar sus aportaciones, ver en qué se fijan, cómo varía su interpretación según los comentarios de los demás, etc. Por ejemplo, Vanesa Amat (2009) registró a dos niños y dos niñas de ocho años, una de ellas de origen africano, comentando el álbum de Pep Molist ilustrado por Emilio Urberuaga, *Dos hilos*, de la editorial La Galera. En la discusión intentan argumentar por qué les ha gustado el libro y se suceden los siguientes temas:

• El lenguaje y las onomatopeyas	<i>Las palabras que hacía con los sonidos me han gustado mucho. Sí, cuando le hacía así, su abuelo hacía ¡flap, flap!</i>
• Acciones y detalles concretos de la historia y la ilustración	<i>Cuando aquella chica tenía aquello en la cabeza (...) porque en mi país también lo hacen.</i>
• Las expectativas creadas por el título	<i>No sabes de qué va el cuento. Al principio pensaba que serían dos hilos que hablaban, como pasa a veces en los cuentos. En cambio aquí son los dos caminos que hace Moussa.</i>
• El tema	<i>Prefería estar con su familia que ir a otro lugar y vivir rodeado de trenes de verdad, que hacen mucho humo. El niño que lo lee aprende que es mejor quedarse en su casa que marchar a otro lugar. Yo también lo haría Se fabrica él los juguetes; no tiene que comprarlos. Me ha gustado la frase de que el trayecto del tren no se acabaría nunca. No como uno de verdad que se estropea.</i>

-
- La ilustración

*Me gusta la tapa de tela.
Los dibujos; no les falta ningún detalle, está todo.
Lo que está muy bien es que, mirad (pasa las páginas), cuando sale, está claro y, a medida que va haciendo su camino, por ejemplo, ha pasado el día...
Se va haciendo oscuro
... y aún corría*

6. Leer de forma guiada

6.1. Preparar los aspectos interesantes de un álbum para su trabajo en el aula. Se puede tomar como ejemplo la preparación de *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak dada en el capítulo. Los siguientes álbumes pueden servir para ello:

Asch, Frank: *El ratón del señor Maxwell*. 11. Devin Asch. Barcelona: Juventud.

Browne, Anthony: *Gorila*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chih-Yuan, Chen: *Guyi, Guyi*. Barcelona: Thule.

Lionni, Leo: *Frederick*. Barcelona: Lumen.

Sheldon, Dyan: *El canto de las ballenas*. 11. Gary Blythe. Madrid: Kókinos.

Spurr, Elizabeth: *Perrier. • un cerdito muy fino*. Ti. Martín Matje. Barcelona: Juventud.

Young, Ed: *Siete ratones ciegos*. Caracas: Ediciones Ekaré.

7. Tener un plan lector

7.1. Elaborar un proyecto propio de lectura para un aula. Para ello puede seguirse la pauta expuesta en el capítulo:

Pautas de actuación escolar

1. Ordenar el espacio del aula (apartado 2.3.1)
2. Narrar, cantar, recitar leer (apartado 2.3.2)
3. Dedicar un tiempo a mirar, leer y compartir (apartados 2.3.3 y 2.3.4)
4. Extender la lectura a otras actividades (apartados 2.3.5 y 2.3.6)

5. Programar el tiempo y el tipo de actividades (apartado 2.3.6)

1. Realizar una propuesta propia de planificación del acceso a la literatura infantil en un aula. El ejemplo de ciclo inicial visto en el capítulo puede servir como pauta, aunque la propuesta puede ser más detallada. Dibujar un plano de aula con la localización de los espacios y lugares para los libros. Incluir una propuesta de trabajo semanal. Hacer constar también las acciones que no se ajustan a este período (acciones mensuales, etcétera).
2. Decidir las acciones para cada uno de estos apartados. Explicitar qué tipo de libros (o títulos concretos como ejemplos) se utilizarían para cada una de las acciones planificadas.

Puede ser una planificación imaginada, pero debe ser concreta. Es decir, se trata de realizar el plan que se tendría preparado como maestro en un aula. Si es real, debe tener en cuenta las limitaciones o condicionantes del contexto concreto (presupuesto, contexto educativo y social, la personalidad y experiencia lectora de los niños, etcétera).

- 7.2. Si puede llevarse a cabo trabajo de biblioteca escolar, llevar un diario de todas las iniciativas, acciones, resultados obtenidos, reformulaciones, etc. La anotación diaria es una forma de reflexión que ya se llevaba a cabo en las bibliotecas públicas catalanas en los años treinta. Al final, un pequeño informe sobre los aspectos valiosos de la experiencia ayudará a tomar conciencia de los avances realizados. Puede leerse al respecto el diario de biblioteca llevado a cabo por Claudia Gabriela Nájera en una escuela pública de México (2008).

3

Los libros clásicos como herencia

Cada uno de nosotros tiene derecho a conocer - o al menos a saber que existen - las grandes obras literarias del patrimonio universal (...). Varios de esos contactos se establecen por primera vez en la infancia y juventud, abriendo caminos que pueden recorrerse después nuevamente o no, pero ya funcionan como una señalización y un aviso: "Esta historia existe... Está a mi alcance. Si quiero, sé dónde ir a buscarla".

Ana María Machado: *Lectura, escuela y creación literaria* (2002: 38)

Traspasar el legado literario ha sido una de las funciones más evidentes de la educación literaria en la escuela. También ha sido uno de los objetivos más cuestionados desde la década de los pasados años sesenta, cuando se puso énfasis en que la escuela debía crear competencias lectoras a través del acceso directo a los textos y no limitarse a mostrar unos textos reconocidos e integrados en una historia literaria. Sin embargo, en la actualidad aumentan las voces que defienden la responsabilidad social de ofrecer a los niños y niñas el acceso a una tradición cultural compartida por la colectividad. Ello requiere la creación de un horizonte de lecturas "clásicas", entendidas como un conjunto formado por el folclore, los títulos más valorados de la literatura infantil y el inicio a la lectura de las grandes obras patrimoniales.

3.1. ¿Por qué leer obras de la tradición literaria?

A) Un enlace social

Una primera razón para prestar atención a los clásicos se refiere al enlace entre los lectores. Se trata de la capacidad del discurso literario para favorecer la cohesión social y ofrecer un sentido de pertenencia colectiva, un enlace que teje sociedades. A través de la literatura los niños pasan a compartir unos referentes lingüísticos, artísticos y culturales con las generaciones anteriores que los inscriben en su cultura. Para dominar la comunicación social, resulta absolutamente necesario dominar las formas habituales de narrar, las alusiones literarias con las que se bromea, los personajes que se evocan o los registros y convenciones del discurso que ponemos en juego en cada conversación y

lectura.

Dos fenómenos actuales hacen especialmente necesario recurrir a las obras clásicas para esta función. Uno de ellos es la aceleración del consumo cultural que hace que los libros se desvanezcan cada vez más deprisa de la memoria colectiva. La dimensión socializadora de la lectura queda entonces gravemente comprometida y la necesidad comunicativa de compartir referentes se cubre con otro tipo de conocimientos compartidos, como los televisivos o los publicitarios. ¿Es un problema? Sí, en la medida en que esos nuevos referentes no poseen la fuerza intelectual, emotiva y estética, así como la eficacia culturalizadora demostradas por el folclore y los clásicos literarios.

El segundo fenómeno es el de la complejidad creciente de las sociedades actuales que, con características como el individualismo urbano o el auge de las migraciones, tienden a fragmentar cada vez más la vida social. En cambio, sabemos bien que, si se desea favorecer la cohesión social, cualquier cultura necesita crearse una representación de sí misma como algo coherente y en esa construcción del imaginario las obras literarias han sido siempre un material de primer orden en todas las culturas. La existencia de una representación colectiva no implica la uniformización, sino que puede incluir la construcción de los círculos de pertenencia de cada individuo, desde su vinculación a la comunidad más inmediata, hasta su sentido de formar parte de la humanidad con acceso al arte universal. Tanto el conocimiento intercultural en el seno de una misma sociedad, como la representación de nuevos marcos integradores para todos, es un reto actual que debería contar con el potente instrumento de la educación literaria en la infancia.

B) Un instrumento de sentido

Una segunda razón para prestar atención a la tradición se refiere al enlace entre las obras. Se trata de su capacidad para revelar la reflexión artística de la humanidad sobre sí misma. Un instrumento para entender el mundo, algo que va unido a la búsqueda de sentido y se opone a la tendencia actual hacia la simple conexión y yuxtaposición de referentes.

La tradición nos ofrece obras que se han perpetuado por su mayor potencial artístico. Durante décadas la escuela ha primado el enfoque de traspasar ese legado. Pero lo ha hecho a través del fomento de lo que podemos denominar la actitud del turista, alguien que "sabe" que esas obras se consideran las mejores de su género aunque no sea capaz de apreciar el porqué de forma personal. Por ello la renovación de los setenta puso énfasis en la construcción de las competencias personales.

La tradición literaria muestra también la existencia de unos recursos comunes que se han reutilizado incesantemente en las obras escritas a lo largo de los tiempos. En los últimos años la escuela ha empezado a prestar más atención a este segundo aspecto, tal

vez porque el número de clásicos no cesa de crecer, porque cada vez las obras se publican en formas más interrelacionadas o incluso por el auge disciplinar de la literatura comparada y la facilidad de la red para llegar a una gran cantidad de textos. Pero a menudo se cae entonces en una especie de juego del rastreador, una actividad que se limita a constatar repeticiones y similitudes.

Más allá de ambos énfasis, el objetivo educativo importante es el de ayudar a crear esquemas de comprensión que sean lo más rentables posibles para que el mundo se vuelva más inteligible para cualquier persona. Ésa es la principal gracia de acceder a la tradición, la de dar instrumentos a las nuevas generaciones para aprovechar la reflexión que la humanidad ha llevado a cabo sobre sí misma y sobre el mundo y que puede hallarse en sus poemas o relatos.

C) Un mapa cultural

Una tercera razón para prestar atención a las obras tradicionales se refiere al enlace entre niveles culturales. Se trata de la capacidad de los clásicos para otorgar sentido de jerarquía entre los niveles de elaboración y significado de los productos culturales. Funciona como un mapa que ofrece sentido de perspectiva cultural, algo que se opone a la tendencia actual a la nivelación "en plano" promovida por el consumo indiscriminado de productos muy diversos.

En los últimos tiempos hemos asistido a múltiples debates de la teoría literaria sobre el tema de los "clásicos" o del "canon literario" de una sociedad. La atención crítica se ha desplazado desde el estudio del sentido de las obras hacia el estudio de la propia labor de interpretación realizada por la crítica especializada. Por ello, el centro de la reflexión se ha situado en el tema de "quién decide y con qué criterios" lo que es canónico o las políticas culturales.

Este enfoque parece mucho menos prometedor para el cometido de la enseñanza que las reformulaciones teóricas de las décadas de los sesenta y setenta. El debate se había centrado entonces en la construcción del sentido entre la obra y el lector, algo que vino muy bien para recuperar la lectura literaria en la escuela. Puesto que la tarea escolar se propone objetivos tan esenciales como los tres señalados - formar una identidad ciudadana común, enseñar a construir un significado y mostrar un mapa interpretativo de la cultura-, no parece que los planteamientos basados en la deconstrucción de lo establecido, en la abolición de jerarquías entre lo que ha pasado a denominarse "alta literatura" y los restantes sistemas ficcionales o en la multiplicidad de los sujetos con derecho a la interpretación vayan a resultar realmente muy adecuados.

En este nuevo contexto, el acento en la lectura libre a un corpus absolutamente cambiante y adaptado a las circunstancias empieza a verse como una dejación de la

función escolar de crear referentes para construirse como ser cultural. Y la proliferación de obras de consumo lleva a echar de menos la sanción de unos títulos que, siendo accesibles a la lectura infantil y adolescente, aseguren la construcción de un horizonte de lecturas de calidad.

3.1.1. El papel de los clásicos en la escuela

Veamos a continuación algunos de los contenidos concretos que los textos clásicos ofrecen al aprendizaje infantil para cumplir las tres funciones del acceso a la tradición que hemos señalado:

- Conocer los textos mejor elaborados. Si los recursos literarios se reutilizan es porque han tenido éxito y constituyen un imaginario compartido al que tanto los autores, como los lectores, gustan de volver una y otra vez. Los inicios más atractivos, las imágenes más impactantes, los símbolos más evocadores, las elipsis más límpidas o las intrigas mejor resueltas se hallan en esas obras: el inicio de Peter Pan, el palacio de La reina de las nieves, el poder de los anillos... ¿o no es por eso que deseamos mantener esos libros en la estantería?
- Obtener el placer de reconocer elementos literarios en el juego intertextual, un placer aumentado por la conciencia de alcanzar un secreto compartido colectivamente. La autora inglesa Margaret Meek lo denomina "hallar viejos amigos en nuevos lugares", un tipo de gratificación que forma parte ineludible de la lectura en cualquier edad y que se sostiene sobre los textos tradicionales. ¿Cómo leer El cartero simpático de los Ahlberg sin conocer los cuentos populares en los que se basan las cartas que reparte? ¿Cómo no ser conscientes de los traspasos del libro a las pantallas (del cine, de la videoconsola, de la televisión) y viceversa que tanto abundan en los sistemas ficcionales actuales?
- Entender el porqué de ese juego con las obras literarias anteriores. Si los autores ofrecen nuevas versiones de las obras conocidas, es porque se proponen alterar el significado original añadiendo al relato nuevas perspectivas ideológicas o artísticas. Se trata entonces de aprender a leer "dos textos a la vez", ya que se espera que el lector establezca una tensión constante entre su conocimiento del original y la nueva versión. De esa lectura dual se desprende un plus de sentido que permite a los niños entender la multiplicidad de miradas sobre la tradición que rige el devenir de una cultura, como veremos más adelante en el ejemplo de Caperucita Roja.
- Entrar en el juego imaginativo de la humanidad. Las obras se prestan al juego social de "pasarse la palabra", de modo que los autores pueden apoyarse en los vacíos e incitaciones de los textos anteriores para tejer nuevas narraciones. Remontarse a historias previas a lo contado por la obra conocida, alargarse en continuaciones, aproximarse a la historia de personajes secundarios, etc., suponen otra forma de

diálogo cultural con la tradición compartida de la que hay infinitos ejemplos en los libros infantiles. Es un mecanismo de funcionamiento muy sugerente, además, para la escritura creativa en la escuela.

Las obras que deben seleccionarse son las que resulten operativas para el aprendizaje literario de las nuevas generaciones. No es posible limitarse a los libros infantiles y juveniles; existen poemas y relatos que los niños pueden entender aunque no se escribieran para ellos. También puede ampliarse el corpus que van a conocer con formas distintas a la de su lectura directa. Leer buenas adaptaciones que las hagan más asequibles es una alternativa. Las varias de literatura épica de Roger Lancelyn Green o Albert Jané, o bien las versiones de clásicos castellanos y catalanes de Rosa Navarro, por ejemplo, constituyen una oportunidad excelente para los jóvenes, a las que se añaden versiones más libres de obras clásicas para niños, como Alicia y el país de maravillas de Ángel Burgas. Pero también puede pensarse en otras posibilidades. Algunas obras pueden ser contadas o leídas por los maestros, como hemos señalado en el capítulo anterior; otras pueden introducirse fragmentariamente como una simple cata; muchas pueden andar por las aulas girando alrededor de los proyectos de trabajo e, incluso, puede confiarse en una primera familiarización a través de versiones audiovisuales.

En definitiva, hay que crear un plan de lectura literaria en cada centro que articule la función de conocer las obras en el interior de un itinerario formativo, el tipo de obras y las formas de acceso a ellas a lo largo de la escolaridad; es decir, el para qué, cuáles y cómo. Tras la reivindicación de introducir la literatura infantil y juvenil y las obras actuales en la escuela, cobra sentido la defensa del papel escolar en la creación de referentes estables entre las generaciones. Se trata de un papel decisivo porque, en definitiva, la perpetuación de unos títulos u otros en el imaginario colectivo se halla en gran medida en manos de esta institución. Hablando de la reciente selección oficial francesa para la lectura de libros infantiles en la etapa primaria, Anne-Marie Chartier recuerda la responsabilidad y el poder que los maestros tienen en esta cuestión al decir:

Nada está ya decidido, porque el poder práctico reside, en última instancia, en manos de los maestros. Son ellos quienes, a través de la experiencia con los niños, eligen y continuarán eligiendo los "libros para las clases" que sería conveniente llamar por su nombre: "los clásicos" (2002: 157).

3.2. La historia de los libros infantiles

La existencia de una literatura específicamente destinada al público infantil y adolescente es un fenómeno propio del mundo moderno. Surgió en el siglo XVIII y se halla en plena expansión en la época actual. No cesan de explorarse nuevos géneros y formatos y el volumen de sus ventas en España supone ya alrededor del 15% del total editorial, mientras que la literatura de adultos, un segmento de población mucho más numeroso, supone sólo un 9% más. Esbozaremos ahora la evolución histórica de la literatura infantil

y juvenil hasta llegar a su etapa actual. De entrada puede establecerse una primera división:

- las obras anónimas de la literatura de tradición oral que en el siglo XIX pasaron a destinarse a la infancia.
- las obras de autor, que comprenden tanto las que han sido escritas deliberadamente para este público, como las que han sido incorporadas a la lectura infantil o adolescente durante el proceso de su difusión social.

3.2.1. La literatura de tradición oral

Comprende un amplio conjunto de producciones, tanto poéticas, como didácticas o narrativas, que han estado transmitiéndose oralmente a través de los siglos hasta fijarse por escrito, aunque sólo sea en parte y en distintos momentos históricos. Se caracteriza por su destinación a un público popular (no específicamente infantil), por las múltiples variaciones producidas sobre un mismo texto y por su enorme interrelación textual, en parte fruto de una forma de transmisión apoyada en la memoria del emisor que mezcla elementos constantemente. El interés por su recopilación y estudio se desarrolló en el siglo XIX a consecuencia de distintos fenómenos: por una parte, la transformación social derivada de la industrialización y los inicios de la alfabetización masiva, cambios que condenaban a la desaparición la forma habitual de traspaso oral y que hicieron nacer el deseo de fijar los textos para poder preservar su conservación; por otra parte, el interés del romanticismo por la cultura popular como expresión del "alma del pueblo" en el momento de establecerse las distintas culturas nacionales europeas a tenor de la constitución de los Estados, lo cual dio impulso a los estudios folclóricos o de cultura popular específica de cada país.

Los estudios sobre el folclore se han realizado desde muchas perspectivas y para responder a preguntas de naturaleza muy alejada. Muy pronto, la gran semejanza de los cuentos, entre sí y con otras formas de literatura oral, dio lugar a estudios comparativos e intentos de clasificación entre las variantes, tanto dentro de una misma cultura, como entre culturas muy alejadas. Esta misma semejanza provocó en seguida la curiosidad sobre su origen y sobre la función social que deberían haber cumplido los cuentos a lo largo de los tiempos. Más modernamente, la psicología se interesó por la representación psíquica que podían ofrecer estas obras dada la permanente afición a ellas por parte de todas las culturas. Y, finalmente, los estudios sobre el relato y la narración hallaron en los cuentos populares una fuente inestimable sobre las características esenciales del relato literario como forma humana de expresión.

En el campo que nos interesa aquí, cabe destacar que los cuentos populares son las producciones literarias que más han influido en la formación de la literatura infantil: en primer lugar, porque una parte de estos cuentos se ha traspasado y pervive casi

exclusivamente bajo la forma de literatura dirigida a la infancia; en segundo lugar, porque los autores de literatura infantil han utilizado a porrillo los elementos propios de estos cuentos.

Clasificación de los cuentos populares de Stith Thompson (1955-1959)

- 1.El cuento de hadas o cuento maravilloso. Se refiere a un relato con elementos fantásticos, situado en un mundo irreal (o, por lo menos, sin localización determinada), de origen anónimo y transmisión oral, en el que acostumbran a aparecer personajes con poderes especiales, tales como hadas, ogros, brujas, duendes, etc. Se situarían aquí, por ejemplo, los cuentos recopilados por los hermanos Grimm o por el estudioso ruso Afanasiev.
- 2.La novella, palabra italiana que designa un relato que transcurre en un mundo real y definido y que se asimila a las formas literarias empleadas en el Pachatandra hindú.
- 3.Los cuentos heroicos, relatos extraordinarios de gestas llevadas a cabo por un héroe determinado, ya sea histórico o imaginario, y organizados en forma de ciclos; por ejemplo, el ciclo artúrico en la materia de Bretaña.
- 4.Las leyendas. Son relatos extraordinarios que se cuentan como sucedidos en un lugar concreto y se vinculan, pues, con un lugar, edificio o accidente geográfico. Pueden ser de tipo realista (un suceso bélico), maravilloso (como la construcción de un puente por parte del diablo) o religioso.
- 5.El cuento etiológico. Intenta explicar el origen o características de algo: la aparición de la población humana, la forma de un animal, la sal del mar, etcétera.
- 6.El mito. Es un concepto usado en sentidos muy amplios y variados. Aquí se refiere a un relato que sucede en un mundo anterior al actual y, aunque pueda parecerse al cuento heroico o al etiológico, añade siempre un significado religioso; por ejemplo, los mitos griegos, como el de Prometeo, etcétera.
- 7.Los cuentos de animales. Son relatos que narran la astucia o estupidez de un animal, a menudo en relación con su necesidad de saciar el hambre, con ánimo de divertir; por ejemplo, las aventuras de zorros, tan comunes en la narrativa medieval y que dieron lugar al Roman de Renard.
- 8.La fábula. Con alguna excepción (como la de la lechera), es un cuento de animales que tiene un propósito de educación moral, a menudo explícito; por ejemplo, las fábulas griegas de Esopo en el siglo vi a. C.

9.El chiste o facecia. Es un relato muy corto, de tipo cómico, obsceno o absurdo.

Aunque no hay duda de que las leyendas, fábulas y otras formas narrativas también se superponen con la literatura para niños, cuando se habla de "cuentos populares" normalmente se está aludiendo a tres tipos de cuentos: los maravillosos, los de animales y los que Antonio Rodríguez Almodóvar (1989) denomina "cuentos de costumbres" para referirse a relatos protagonizados por humanos, en los que pueden apreciarse temas y peripecias propios de las sociedades agrarias, lo cual les remite a un tiempo más moderno que el propio de los cuentos maravillosos.

Desde un punto de vista formal, los cuentos populares mantienen una estructura narrativa simple y unas fórmulas de apertura y cierre, como los conocidos "érase que se era" o "colorín colorado, este cuento se ha acabado". Los estudios sobre la forma de los cuentos populares que han tenido una mayor aceptación han sido los del ruso Vladimir Propp (1928).

Rasgos de los cuentos populares maravillosos según Vladimir Propp

- 1.Son relatos contruidos por la sucesión de una serie de "funciones".
- 2.Las funciones son series de elementos constantes y pueden establecerse en un número de 31. Rodríguez Almodóvar ha propuesto una reducción a nueve, dada la frecuencia de cada una en los cuentos maravillosos españoles:
 - Carencia o problema inicial (hambre, falta de descendencia, etcétera).
 - Convocatoria (el rey dicta un bando para casar o desencantar a su hija, etcétera).
 - Viaje de ida (del héroe hacia la aventura).
 - Muestra de generosidad (del héroe hacia un animal o personaje en apuros).
 - Donación del objeto mágico (como recompensa de la acción anterior).
 - Combate (entre el héroe y el agresor).
 - Pruebas (a las que es sometido el héroe, quien las supera gracias al objeto mágico).
 - Viaje de vuelta (del héroe una vez obtenido el éxito, aunque puede ser perseguido y suplantado).
 - Reconocimiento del héroe (a través de una nueva tarea que desenmascara al falso héroe).

3.No aparecen todas las funciones en todos los cuentos, pero, cuando lo hacen, siguen siempre el mismo orden determinado.

4.Los personajes que realizan estas funciones responden a siete tipos: el héroe, el agresor, el donante del objeto mágico, el auxiliar, la princesa (que el héroe recibe como premio final), el rey o mandatario y el falso héroe (que pretende sustituir al héroe atribuyéndose su éxito).

Ejemplos de motivos propios de los cuentos populares

- Poderes mágicos: El rey Midas
- Transformaciones: La Bella y la Bestia
- Objetos mágicos: Aladino
- Viajes: El castillo de irás y no volverás
- Deseos: Los tres deseos
- Sueño profundo: La bella durmiente

Rasgos frecuentes en los cuentos populares según áreas geográficas

- Nórdica: magia de la naturaleza. Elementos de frío, noche, soledad.
- Anglosajona: fantasía. Absurdo. Objetos animados.
- Mediterránea: picaresca. Humor. Realismo. Comedia dell'Arte.
- Negro-africana: vitalismo. Movimiento. Escatología. Animales.
- Oriental: lirismo. Importancia del sonido de las palabras. Epopeyas hindúes.
- Latinoamericana: leyendas. Maniqueísmo. Fiestas.

(a partir de Teresa Duran y Núria Ventura, 1979)

Libros de cuentos populares

Bravo Villasante, Carmen: Cuentos populares de Iberoamérica. Madrid: Gaviota.

Rodríguez Almodóvar, Antonio: Cuentos populares españoles. II. Varios. Madrid: Anaya.

Amades, Joan: Millors rondalles populars catalanes. Barcelona: Selecta.
La sima de Oquina. Leyendas vascas. Madrid: Altea. 1988.
Etxaniz, Xavier: Geure ipuinak. Iruña: Pamiela.
Cuba, Xoán R.; Miranda, Xosé; Reigosa, Antonio: "Caballo Buligán". Vigo: Xerais.

Amo, Montserrat del: Cuentos contados. Madrid: SM.

Gudule: Cuentos de las mil Y una noches. H.Jordi Vila. Madrid: Anaya.

Duran, Teresa; Ventura, Núria: Cuenta cuentos (una colección de cuentos para poder contar). Madrid: Siglo XXI.

Durán, T.: A las buenas ya las malas. H.Varios. Madrid: Anaya (antología de cuentos de todo tipo sobre hadas y brujas).

Grimm, Jacob y Wilhelm: Mis cuentos preferidos de los hermanos Grimm. H.Joma. Barcelona: Combel.

Jané, Albert: La vuelta al mundo en ochenta cuentos. U.Judit Morales. Barcelona: Edebé.

Perrault, Charles: Cuentos. H.Gustave Doré. Madrid: Edhasa.

Colecciones: "La media lunita", editorial Algaida; "Cuentos populares", "Fábulas" y "El saco de La Galera", editorial La Galera.

(Véanse también las versiones de cuentos populares en las actividades al final del capítulo.)

Mitos heroicos y religiosos

Jané, Albert: La Odisea. Barcelona: Combel.

La Biblia: adaptación de Josep M., Rovira Belloso. H.Carme Solé Vendrell. Barcelona: Destino.

Page, Michael: Enciclopedia de las cosas que nunca existieron. H.Robert Ingpen. Madrid: Anaya.

Lancel Green, Roger: El rey Arturo y sus caballeros de la tabla redonda.

H.Arthur Rackham. Madrid: Siruela.

Colección "Mitologías". Madrid: Anaya.

3.2.2. Del folclore a la literatura infantil escrita

La evolución del cuento de Caperucita Roja nos servirá para mostrar la relación entre los cuentos populares y la literatura infantil.

La primera versión escrita de este cuento se halla en las Histoires, o contes du temps passé, avec des Moralitéz. Contes de ma mère ¡'oye, obra publicada en la Francia de Luis XIV por el cortesano Charles Perrault en 1697. Perrault realizó su versión a partir de las narraciones orales del cuento, pero, cuando, ya en los siglos XIX y XX, los folcloristas recogieron las versiones populares orales que persistían en Francia, hallaron elementos muy distintos a los del cuento escrito por Perrault.

En muchas de las narraciones populares, por ejemplo, se amplifica la atención a la devoración que supone la esencia del cuento. Así, antes de comerse a la niña, el lobo le ofrece la carne de la abuela como comida y la sangre vertida en una botella, como bebida. Caperucita los come y una voz (un gato, etc.) le advierte de la transgresión cometida.

La insistencia en el temor a ser devorado y el final trágico de algunos de estos cuentos hizo que algunos folcloristas lo clasificaran entre los "cuentos admonitorios" o cuentos destinados a advertir de algo al receptor. Lamentablemente, las recopilaciones folclóricas no nos dan información sobre la tradicional puesta en escena de los cuentos, pero Perrault especificó, en una anotación al margen de su escrito, que el narrador debe alzar la voz de forma terrorífica al formular la última respuesta del lobo.

Por otra parte, las versiones populares no mencionan la caperuza roja en la vestimenta de la niña, algunas formulan la disyuntiva de los caminos a tomar entre "el camino de las agujas o de los alfileres", se entretienen en describir progresivamente la forma de desnudarse de la niña que va arrojando sus vestidos al fuego por indicación del lobo (puesto que "nunca más los necesitarás") y a veces la niña escapa al peligro de ser devorada a través de la artimaña de pedir permiso al lobo para ir a satisfacer una necesidad urgente. En estos casos, el lobo le sugiere que lo haga en la misma cama, pero finalmente la deja salir atándola a una cuerda. Caperucita entonces ata la cuerda a un árbol y escapa.

Marc Soriano ha sido uno de los autores más importantes en el estudio de los cuentos populares desde la perspectiva sociohistórica que ve en los cuentos el reflejo de la mentalidad de una época histórica determinada. Al analizar las versiones populares de Caperucita Roja desde este punto de vista, Soriano (1975) insistió en que el cuento

responde al hambre y a la dureza de las condiciones de vida de los campesinos hasta el siglo XVII, al peligro real que suponía la existencia de los lobos en los grandes bosques europeos y a la complacencia de los receptores populares por el triunfo del débil frente al poderoso en los casos en que la niña engaña al lobo. En estas últimas versiones, la moraleja del cuento no sería otra que la de ensalzar la astucia para sobrevivir en el mundo, astucia bien aprendida por la niña que pasa de un estado inicial de inocencia a la adopción de una ingenuidad fingida para poder escapar.

De las discrepancias entre las versiones populares y el cuento de Perrault se desprende que las características folclóricas de los cuentos se vulneraron tan pronto como fueron escritos. La moda de lo popular en la Francia del siglo XVII hizo que Perrault tomara directamente de la tradición oral al menos seis de los ocho cuentos de su libro, pero, inmediatamente, los convirtió en cuentos más literarios y los dirigió a las muchachas de la corte de Versalles, un público bien distinto del que había sido habitual hasta entonces. En primer lugar, censuró los aspectos menos civilizados e inconvenientes para la nueva audiencia, aspectos como el canibalismo, el striptease realizado por Caperucita antes de meterse en la cama o la escatología en su huida; en segundo lugar, aumentó el realismo y la coherencia de la narración en detrimento de los elementos maravillosos y absurdos, tales como la transformación de la disyuntiva entre los caminos de agujas y alfileres por la de los caminos largo y corto y, en tercer lugar, y muy especialmente, introdujo una moraleja de la historia:

Vemos aquí que los adolescentes
y más las jovencitas
elegantes, bien hechas y bonitas,
hacen mal en oír a ciertas gentes,
y que no hay que extrañarse de la broma
de que a tantas el lobo se las coma.
Digo el lobo, porque estos animales
no todos son iguales:
los hay con un carácter excelente
y humor afable, dulce y complaciente,
que sin ruido, sin hiel ni irritación,
persiguen a las jóvenes Doncellas,
llegando detrás de ellas
a la casa y hasta la habitación.
¿Quién ignora que Lobos tan melosos
son los más peligrosos?

Estos cambios resultan muy significativos: para la literatura infantil, porque ajustan el cuento a una de las constantes de la literatura dirigida a los niños: la necesidad de cumplir una función educativa y de no traspasar los límites de lo conveniente; para la

construcción del mito de Caperucita Roja como referente colectivo, porque imponen, de forma explícita con la moraleja añadida al final, el tema de la violación como núcleo del cuento, de manera que el temor a ser devorado de las versiones populares y la utilización simbólica tradicional de la figura del lobo como símbolo de la muerte fueron sustituidos por el temor a la pérdida de la honra.

La Caperucita de la versión escrita por Perrault adoptó, pues, las características de un cuento moral, adscrito a la literatura culta. El mensaje se dirige a revelar a las jovencitas cómo funcionan las reglas sociales del control de la sexualidad, ya que ellas "no saben lo peligroso que es detenerse a escuchar a un lobo", ese lobo que puede seguir las "hasta la habitación" como les recuerda Perrault. El cuento trata ahora sobre la seducción, con el lobo actuando como tentador de los placeres frente a la necesidad de control y represión.

La versión literaria de la Caperucita Roja de Perrault fue muy conocida, especialmente a partir de su publicación en la *Bibliothèque Bleue*, los primitivos libros de bolsillo franceses que eran leídos en voz alta en las largas veladas populares. Quienes lo habían oído lo contaban nuevamente de forma oral, de manera que el cuento retornaba a su forma de transmisión anterior pero ahora a partir de la forma fijada por Perrault. Este fenómeno, constatado por las recopilaciones folclóricas de siglos posteriores, revela la enorme complejidad de las relaciones entre la literatura oral y escrita y los problemas inherentes a la recopilación del folclore para saber si realmente se está recogiendo un relato de la tradición oral.

El tema resulta especialmente candente al abordar la segunda versión de Caperucita Roja que ha completado la creación del referente colectivo: la fijada por Jacob y Wilhelm Grimm en *Kinder-und Hausmärchen* en 1812-1815. Efectivamente, entre la versión de Perrault y la de los hermanos Grimm, existen algunas diferencias, como veremos a continuación, pero, en general, se asemejan de tal modo que no hay duda de que se refieren al mismo cuento. A partir de los estudios realizados, parece bastante plausible que Caperucita Roja llegara a Alemania con los hugonotes que huían de las persecuciones religiosas francesas.

Fueron varios los cuentos literarios de Perrault que circularon como supuestos relatos orales alemanes, cosa que advirtieron los Grimm, suprimiéndolos en la segunda edición de su obra. Sin embargo, Caperucita Roja se mantuvo, ya que, con el tiempo, se le habían añadido las secuencias finales de otros cuentos que camuflaron su origen escrito. De *Los siete cabritillos* y *el lobo* se había tomado la secuencia final en la que el lobo muere al colocarle piedras en el vientre y ahogarse en el río. De *Los tres cerditos* y *el lobo* procedía una nueva secuencia narrativa en la que la abuela y Caperucita se libran de un segundo lobo haciéndole caer desde el tejado a una artesa llena de agua. En 1819 los Grimm publicaron una nueva edición de sus cuentos dirigiéndola explícitamente a los niños y niñas e introduciendo cambios de adecuación al destinatario en el material que habían recogido. Aparte del final y de algunas diferencias de detalle, cabe resaltar la

supresión de los desnudos (el lobo se coloca los vestidos de la abuela y no pide a Caperucita que se desvistiera) y la advertencia explícita de la madre a la niña sobre los peligros del bosque, lo cual cambia el sentido de la moraleja y permite un propósito final de enmienda: "Caperucita Roja pensó: Ya no te volverás a desviar del camino si tu madre te lo ha prohibido".

El cuento continuó, pues, bajo una forma explícitamente aleccionadora, pero el tema sexual dejó de estar en primer plano. Caperucita Roja se había alejado de las formas populares para convertirse en un cuento definitivamente infantil, con un mensaje educativo sobre la obediencia debida.

3.2.3. Los cuentos populares como literatura para niños

A lo largo del siglo XIX se libró una dura batalla entre libros didácticos para la infancia y cuentos populares. Efectivamente, como hemos señalado antes, los inicios de la literatura infantil escrita estuvo presidida, y justificada, por un afán pedagógico que ha dejado inservibles la casi totalidad de las obras infantiles de la primera época. Por el contrario, las versiones de los cuentos populares gozaron siempre del favor infantil y terminaron por ganar la partida a favor de la fantasía y del puro goce narrativo. Tal triunfo ha estado siempre matizado por distintos grados de compromiso con la moralidad vigente y la función educativa atribuida a los libros. El mismo Perrault ya explicita en el prólogo de su obra el propósito de "entretener e instruir", una tensión constante, pues, en la literatura infantil desde su mismo nacimiento:

(...) Y, así, se han complacido en notar que tales bagatelas no eran simples bagatelas, que encerraban una moraleja útil, y que el relato divertido en que venían envueltas no había sido elegido sino para hacerlas entrar más agradablemente en el ánimo, y de un modo que instruyera y deleitara al mismo tiempo.

(Perrault, 1983)

La introducción de los cuentos de Perrault en España fue relativamente temprana. La primera traducción apareció en 1830 en Valencia realizada por Cabrerizo, aunque sin el nombre del autor y, en 1862, se publicó la de Josep Coll i Vehí, Cuentos de Hadas. La enorme difusión de los cuentos recopilados por los folcloristas o recreados por autores que bebían de las fuentes populares permitió mantener estos cuentos en el imaginario colectivo de una sociedad que se industrializaba y alfabetizaba con gran rapidez. La progresiva escolarización social planteó la necesidad de textos de lectura para los pequeños alumnos y los cuentos populares pasaron pronto a las aulas. Ya en 1741 los cuentos de Perrault aparecen en una edición inglesa bilingüe destinada a los niños que aprendían francés. Se inauguraba así otro fenómeno asociado a la literatura infantil hasta la actualidad: su presencia en la escuela.

La literatura de tradición oral había ido perdiendo gradualmente su cualidad de "popular" en el sentido de patrimonio común de las gentes, pero esta cualidad resurgió a través de su traspaso, en parte, a la lectura y a la literatura infantil. A través de esta nueva literatura, muchos de los personajes, motivos y cuentos folclóricos han obtenido un nuevo tipo de "popularidad" al generalizarse su conocimiento durante la infancia y mantenerse hasta ahora como referencia social compartida. En este sentido, Rodari señaló que bastan cinco palabras (niña, bosque, flores, lobo, abuela) para que cualquier persona del mundo occidental evoque y responda: Caperucita Roja. Este tipo de difusión social que ahora se comparte con las pantallas, sobre todo con la familiarización de varios de los cuentos a través de las películas de la industria Disney.

Sin embargo, a partir de los años treinta del siglo XX, y especialmente durante las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, triunfó en Europa una nueva pedagogía de adscripción racionalista que contempló los cuentos populares como la expresión de una sociedad arcaica y periclitada, conduciendo a un amplio rechazo de esos relatos como literatura apropiada para la infancia. A este clima responden las versiones de Caperucita Roja que intentan suprimir la carga de violencia que contiene el cuento para introducir valores de imaginación, perdón y reconciliación. Así, por ejemplo, en España, Elena Fortún, seudónimo de Encarnación Aragoneses, realizó una versión de Caperucita en la década de los treinta donde el lobo sólo se comía el reflejo de Caperucita en el espejo. En otras versiones, muy divulgadas, la abuela no es devorada, sino que se esconde en un armario. Y otro autor clásico castellano, Antoniorrobles, desde su exilio mexicano tras la Guerra Civil, publicó en 1967 una nueva versión en la que el lobo pasaba un año en la cárcel sujeto a régimen vegetariano y se hacía amigo de Caperucita, quien había intercedido en su favor durante el juicio. En el prólogo de sus cuentos dice este autor: "¡Qué hermosa semilla, para la serena justicia del mañana, aprender a perdonar al lobo en la infancia!".

En este clima de civilizado rechazo, la revalorización de los cuentos populares realizada por el psicoanálisis, durante la década de los setenta, provocó una auténtica conmoción en los medios educativos. La insistencia de Bettelheim y otros autores en el beneficio psicológico que obtienen los niños y niñas con la recepción de estas historias logró que los cuentos populares pasaran a considerarse un legado literario idóneo para la formación de la personalidad y se defendió la necesidad de transmitirlos en su forma "original", tal como la tradición se había ido decantando por los motivos e imágenes que más satisfacían simbólicamente las necesidades psíquicas de resolución de los conflictos vitales de los oyentes.

Las teorías psicoanalíticas de la década de los setenta actuaron más bien como un desencadenante de la reivindicación sobre el valor educativo de la fantasía tras unas décadas de predominio racionalista y realista. La vuelta al folclore se produjo, pues, de forma entusiasta y muy oportuna para la etapa educativa infantil que acababa de hacer su aparición en el sistema educativo escolar. Para Caperucita Roja, el retorno a los orígenes

llevó aparejado un cambio: la sistemática preferencia de la versión de los Grimm por encima de la de Perrault. El mensaje sexual represivo y el castigo definitivo de Caperucita en la versión de este último resultaban poco adecuados para los estándares modernos de la literatura infantil.

Ahora bien, la reflexión sobre los valores de los cuentos populares del psicoanálisis se extendió a una gran cantidad de estudios críticos. Los principales surgieron de la crítica feminista, especialmente de la anglosajona. En esta línea, Jack Zipes (1983) y otros muchos autores señalaron que Perrault y Grimm fueron escritores masculinos europeos que proyectaron las necesidades y valores de su sexo y de su época cambiando el cuento popular de Caperucita para narrar una violación donde la víctima es presentada, paradójicamente, como la culpable. Estos análisis señalaron que la visita a la abuela no se percibe como una verdadera "misión" de la protagonista, sino que el centro se sitúa en el encuentro con el lobo. La intimidad entre el lobo y Caperucita sitúa a ambos en una misma actitud (y lugar) de reconocimiento de la sexualidad y de inconformismo con las normas sociales ("vas como si fueras a la escuela y aquí en el bosque es todo tan divertido....., le dice el lobo). Caperucita aparece como cómplice del ataque del lobo -ya que, si hubiera obedecido, no habría pasado nada - y los hombres quedan exonerados de las consecuencias de sus deseos sexuales porque, como acostumbraba a decirse, son las mujeres "las que provocan". El héroe real sería finalmente el cazador, el hombre que gobierna y que restablece el orden doméstico alterado, de manera que la solución de los Grimm al introducir este personaje completaría el mensaje. El cuento enseñaría a las niñas a ocultar sus deseos y a abandonar el espacio de la aventura, el bosque donde habitan las fuerzas masculinas del lobo y el cazador, para permanecer en el espacio femenino de la casa, el propio de las mujeres indefensas que, a cualquier edad, deben ser salvadas por los hombres.

Sin embargo, tal como hemos visto antes al hablar de los modelos femeninos, la crítica feminista no defendió la abolición de los cuentos, como había hecho la pedagogía racionalista. Se había generalizado el consenso sobre la importancia, de manera que más bien se reflexionó sobre cómo intervenir para evitar los efectos "perversos" de su ideología oculta, tal como señaló Ruth MacDonald (1982). Sus tres opciones dieron lugar a nuevas producciones de Caperucitas:

1. Las reediciones fieles a las recopilaciones de los cuentos más conocidos del folclore; por ejemplo, la versión de Rodríguez Almodóvar: La verdadera historia de Caperucita, donde se recuperan las versiones anteriores a Perrault.
2. La escritura de los cuentos populares alterando sus valores "nocivos", como en Las tres mellizas y Caperucita Roja de Mercé Company y Roser Capdevila.
3. La escritura de nuevos cuentos con nuevos valores pero aprovechando los aspectos folclóricos, como hace Carmen Martín Gaité en Caperucita en Manhattan.

La producción de libros con fines ideológicos progresistas tuvo pronto muchas críticas, denunciando que el camino emprendido era el de un nuevo didactismo en el que cabría incluir a una parte considerable de la literatura infantil actual. La pervivencia de los cuentos populares fue defendida entonces desde su consideración como relatos literarios especialmente eficaces y sencillos que favorecen, por ello, tanto su fijación en el imaginario colectivo, como la educación literaria de los niños y niñas.

Cornelia Hoogland (1994), por ejemplo, señaló que las versiones feministas de Caperucita -y muchas otras obras actuales - se dirigen a un aprendiz pasivo que debe modelar su conducta tras recibir una información "correcta" y explícita sobre las formas deseables de comportamiento. Para esta autora, lejos de constituir una justificación de la ley y el orden masculinos, el tema central de Caperucita sería el de una oposición - la de la inocencia expuesta al peligro - que implica al lector de forma ambivalente: el lobo muestra la vida del bosque a Caperucita, seduce con la posibilidad de placer, pero el lector sabe que, en definitiva, se trata de un lobo, y experimenta la tensión entre curiosidad y aprensión, apetencia de seguridad y riesgo, lo cual ayuda a los niños a explorar, conocer y expresar sus miedos y deseos.

En la misma línea, George Jean (1988) señaló que Caperucita Roja destaca por la potencia de sus imágenes, por ese rojo sobre negro, pongamos por caso, que ha mantenido intacto el invento de la caperuza de Perrault, un motivo reutilizado, por ejemplo, en el abrigo rojo de la niña en la película *La lista de Schindler*, y que ahora, con otra vuelta de tuerca, ha sido devuelto a la literatura con el relato *La niña de la lista de Schindler* por Stella Müller-Madej. Caperucita también destaca por la sabia modelación de la intriga, con una víctima a quien vemos caminar despreocupadamente hacia su devorador o con un diálogo enumerativo sobre las partes del cuerpo que va tensando la escena, así como por la universalidad de motivos literarios como el del enfrentamiento entre la inocencia y la debilidad con la perversión y el poder. Reivindicar los valores literarios de los cuentos se adhirió, pues, a la "tercera opción" de MacDonald, por buscar nuevas formas de narrar que permitieran la continuación del diálogo con los motivos e imágenes de las obras tradicionales por su valor emocional, imaginativo e intelectual.

3.2.4. Las versiones de los cuentos populares en la literatura infantil actual

La confluencia psicopedagógica y literaria a favor de la fantasía y la literatura inauguró una nueva época de la literatura infantil que dura hasta hoy y en la que han proliferado enormemente las versiones modernas de los cuentos populares. En el cuadro siguiente se ofrece un panorama representativo de los cambios principales en las versiones de Caperucita Roja que muestran su adaptación a distintos géneros y tipos de libros de la edición actual, los principales valores educativos modernos introducidos y las nuevas formas de contar el relato propias de la literatura contemporánea.

Tipos de libros

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Troquelados y libros juego</i> 	<p>El desarrollo de la edición para no lectores ofrece múltiples Caperucitas en teatrillos, puzles, troquelados y libros-juego</p> <p style="text-align: right;">Rowe, Louise: <i>Caperucita roja</i>. Barcelona: La osa menor</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Narraciones mudas</i> 	<p>Las imágenes del cuento sirven para contarlo, especialmente si detrás del libro está el guión de la historia</p> <p style="text-align: right;">Grimm: <i>Caperucita Roja</i>. Il. M. Balaguer. Barcelona: La Galera</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Álbumes</i> 	<p>La novedad está en la ilustración: por ejemplo, en una vanguardista Caperucita de brillante geometría</p> <p style="text-align: right;">Grimm: <i>Caperucita Roja</i>. Il. K. Pakovska. Madrid: Kókinos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cuentos ilustrados</i> 	<p>Múltiples Caperucitas con los más variados estilos ilustrativos continúan ofreciéndose a los niños a partir del texto original</p> <p style="text-align: right;">Grimm: <i>Caperucita Roja</i>. Il. Ana Juan. Madrid: Anaya</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Novela juvenil</i> 	<p>El desarrollo de la novela para adolescentes ha incluido la reformulación de los cuentos populares en sus parámetros</p> <p style="text-align: right;">Carmen Martín Gaité: <i>Caperucita en Manhattan</i>. Madrid: Siruela</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Teatro</i> 	<p>Las versiones de cuentos populares también han ofrecido un amplio campo a las dramatizaciones para niños</p> <p style="text-align: right;">Carles Cano: <i>¡Te pillé Caperucita!</i> Madrid: Bruño</p>

Nuevos valores

-
- *Caperucitas activas* La nueva visión de la mujer devolvió a Caperucita la iniciativa ostentada en muchas versiones folclóricas. Lejos de amilanarse, Caperucita llega a ser quien mate al lobo para hacerse un abrigo con su piel en una versión humorísticamente amoral

Roald Dahl: *Cuentos en verso para niños perversos*. Madrid: Alfaguara
 - *Ecológicas* Con la preocupación ecológica en auge, Caperucita fue verde y el lobo pasó a ser el último de su especie

Miguel Ángel Fernández Pacheco: *El último lobo y Caperucita*. Barcelona: Labor
Tony Ross: *Caperucita Roja*. Madrid: Alfaguara
 - *Interculturales* Con el aumento de las migraciones, Caperucita Roja será negra en contexto africano o será amiga de alguna Caperucita Negra inmigrante para favorecer la convivencia

Carles Cano: *La Caputxeta Negra*. Edicions del Bullent
Juan Cruz Iguerabide: *Caperucita Roja y la abuela feroz*. Barcelona: Edebé
 - *Políticamente correctas* La tendencia a vigilar militantemente la corrección y respeto cívico en los cuentos fue ácidamente parodiada en textos como

Un día, su madre le pidió que llevara una cesta con fruta fresca y agua mineral a casa de su abuela, pero no porque lo considerara una labor propia de mujeres, atención, sino porque ello representaba un acto generoso que contribuiría a afianzar la sensación de comunidad

James Finn Garner: *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Barcelona: Circe
-

Nuevas formas de narrar

-
- *La colaboración texto-imagen* El gran desarrollo de la imagen en nuestras sociedades ofrece múltiples juegos narrativos entre el texto y la ilustración. Lo que cuenta el padre y lo que imagina el niño establecen un divertido contraste que cuestiona nuestra idea de la recepción

Luis Pescetti: *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)*. Madrid: Alfaguara

- *Intertextualidad y metaliteratura*

“O no sabes tú el cuento o tú me mientes, ahora te toca hablarme de mis dientes”, dice el lobo de Dahl a Caperucita en un juego metaliterario. Los cuentos populares son casi los únicos que los autores pueden suponer que los niños conocen para poder leer la nueva versión con el original en mente. Sólo así podrán entender la intertextualidad presente en la carta que unos abogados envían al señor Lobo

Le escribimos en nombre de nuestra cliente, la señorita Caperucita Roja, a propósito de su abuela. La señorita Caperucita Roja nos dice que está usted ocupando la cabaña de su abuela sin el consentimiento de dicha señora (...)

Allan y Janet Ahlberg: *El cartero simpático*. Barcelona: Destino

Mercè Company: *Las tres mellizas y Caperucita Roja*. II. Roser Capdevila. Barcelona: Planeta

- *Alteraciones narrativas: perspectivas no omniscientes, personajes desmitificados, tramas complejas, contextos actuales, etc.*

Los cuentos pueden alterarse a partir de cualquiera de sus elementos narrativos tradicionales; por ejemplo, adoptando la perspectiva del lobo para describir su desgraciado amor pasional por Caperucita

Fabián Negrín: *Boca de lobo*. Barcelona: Thule

O situando el cuento dentro de otro cuento en el que un abuelo actual narra una historia equivocada a su nieta

Gianni Rodari: *Confundiendo historias*. II. Alessandro Sanna. Sevilla: Kalandraka

- *Traspaso de género*

En las versiones modernas el cuento pierde sus rasgos de cuento popular, pero, dando un paso más allá, se adapta a los moldes de otros géneros bien definidos; por ejemplo, a la novela policíaca, con una intensa apelación al cine negro americano

Yvan Pommaux: *Detective John Chatterton*. Barcelona: Ekaré

- *Juegos de fantasía*

La nueva explotación fantástica de los elementos de los cuentos se inclina aquí a jugar con el color de la caperuza. ¿Cómo podría ser un cuento con Caperucitas de distintos colores?

Bruno Monari y Enrica Agostinelli: *Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca*. Madrid: Anaya

Acabamos de ver que la literatura infantil cambia según la evolución social de los valores y formas artísticas. Pero eso no significa que no establezca siempre nuevas fronteras en función de lo que a los adultos les parece comprensible o moralmente asimilable por parte de los niños y niñas. La literatura infantil reciente se ha caracterizado por una etapa de experimentalidad que ha conllevado una fuerte discusión sobre estas fronteras. Dos versiones de Caperucita Roja pueden servir también como ejemplo de este fenómeno:

- La primera es la versión de Wayda Honegger-Lavater donde el texto ha llegado a desaparecer literalmente de una larga tira de papel desplegable repleta de una sucesión de puntos coloreados como única ilustración. La ausencia del cuento, simplemente evocado a través de los símbolos icónicos de la imagen, evidencia la presuposición de que nos hallamos ante un referente socialmente compartido que debe ser actualizado a través de la narración oral de los lectores. La versión, inicialmente pensada como experimentación adulta, y de venta en museos, fue adoptada por la literatura infantil en su atención hacia las nuevas formas de introducir a los niños y niñas aún no lectores en la ficción narrativa.
- La segunda es la denuncia de la sociedad actual y la propuesta de diálogo cultural establecidas por la versión de Sarah Moon. El libro adopta fielmente el cuento de Perrault suprimiendo la moraleja final. El texto se halla fragmentado y rimado por un reloj que señala las horas nocturnas, entre las cinco de la tarde y las cinco de la madrugada, y es convertido por las imágenes en un filme de cine negro, con fotografías en blanco y negro y una ambientación urbana propia de los años cuarenta, con sus adoquines brillantes, la carrocería amenazadora de un coche

oscuro, un perro-lobo al lado de una tapia, etc. Su dramatismo cierra el ciclo abierto por Perrault al replicar su versión invirtiendo los términos, ya que los males que amenazan a la infancia moderna saltan a la vista desde las insinuaciones de la imagen: raptos, prostitución, violación. El encuentro entre Caperucita y el lobo se ha metamorfoseado en el de una colegiala y un conductor que permanece invisible, oculto tras unos faros luminosos como ojos mecánicos que remiten a una mirada inhumana sobre la inocencia.

En definitiva, pues, la trayectoria seguida por Caperucita Roja permite ver la forma en la que los cuentos populares se han fijado por la escritura, cómo una parte de ellos se han integrado en la literatura infantil, han constituido una parte del imaginario social a través de su difusión en la infancia, han reflejado la evolución del pensamiento social sobre las características pedagógicas y artísticas propias de la literatura dirigida a los niños y niñas y han creado nuevas versiones acordes con los nuevos tiempos. Los fenómenos descritos pueden resumirse, concretamente, en los siguientes enunciados:

1. La pérdida de "popularidad" de la literatura folclórica que mantiene ahora su poder de generar una parte del imaginario colectivo a través de su conversión en literatura infantil y en versiones en las pantallas. Esta conversión implicó una serie de cambios sobre las formas tradicionales ya desde los mismos inicios de su fijación escrita y se han intensificado a partir de las versiones audiovisuales.
2. La influencia que ejerce la visión educativa de los cuentos populares sobre la presencia o no de estos cuentos, o sobre la producción de nuevas versiones que se han ajustado a las teorías educativas de cada momento histórico.
3. Las versiones de los cuentos en la literatura infantil moderna que los convierten en relatos literarios y álbumes en colaboración con la imagen. En esta etapa los cambios se han producido sobre todo a partir de la presión cultural más que por las teorías educativas, de modo que se ha explotado su potencialidad para el juego intertextual, caracterizado generalmente por el humor y la desmitificación.
4. La literatura infantil establece siempre nuevos límites morales y literarios. El paso de un cuento popular como Caperucita Roja desde la versión de Perrault como cuento moral de advertencia, hasta su énfasis actual como juego literario del imaginario colectivo, muestran la distancia que ha recorrido la literatura para niños y niñas.

3.3. La literatura infantil y juvenil escrita

Sólo a partir del siglo XVIII puede hablarse propiamente del nacimiento de una literatura para niños y niñas, ya que fue entonces cuando la infancia empezó a ser considerada como un estadio diferenciado de la vida adulta. Se trata de un proceso similar al que se

ha producido en las sociedades posindustriales actuales al desarrollarse la visión de la adolescencia como una etapa vital con características específicas.

La idea de una infancia con intereses y necesidades formativas propias llevó, pues, a la creación de libros especialmente dirigidos a este segmento de edad. Inicialmente, se entendieron como un instrumento didáctico: libros para aprender a comportarse, a ser caritativos, obedientes, etc. Pero el enorme consumo infantil de colecciones populares de novelas, leyendas y cuentos para todos los públicos, como los chapbooks ingleses o la Bibliothéque Bleue francesa, hizo que pronto empezaran a editarse libros pensados directamente para su entretenimiento, aunque la función moral se mantuviera de alguna forma. Fue un revendedor de libros, John Newbery, quien, en 1744, abrió la primera librería infantil en Londres y empezó a escribir y a editar él mismo breves historias divertidas, ilustradas y baratas.

La constitución de la infancia como público lector forma parte de la gran extensión de la alfabetización que se produjo en la sociedad occidental durante el siglo XIX. Mujeres, obreros y niños fueron tres segmentos sociales que se incorporaron masivamente a la posibilidad de lectura y que, con sus demandas, hicieron variar la edición en general y la literatura en particular. La novela, un género literario despreciado por las élites cultivadas, triunfó entonces en la edición. Las grandes tiradas de novelas baratas y la publicación por entregas en las nuevas revistas fueron a la vez causa y consecuencia de la creación de un nuevo tipo de público constituido por grandes masas lectoras. Si, en los inicios del siglo, las novelas rara vez superaban los 1.000 o 1.500 volúmenes de tirada, hacia 1870, las novelas de Jules Verne, por ejemplo, alcanzaban los 30.000 ejemplares.

En la segunda mitad del siglo XIX fue ampliándose progresivamente la obligatoriedad y gratuidad de la escolaridad, primero desde los seis hasta los diez años y luego cada vez más allá hasta llegar a los dieciséis actuales en España. Ello implicaba la necesidad de libros de texto, de revistas y de lecturas para los niños y niñas. La escuela ha sido siempre el principal "cliente" de la edición infantil, o al menos el cliente al que hay que satisfacer en sus criterios pedagógicos, puesto que éstos ejercen una gran influencia en la compra de libros por parte de los padres. La adopción de determinados títulos como libros de lectura habitual explica, por ejemplo, el éxito de ventas de algunos títulos concretos a lo largo de la historia del libro infantil, como el de las Fábulas de La Fontaine en Francia (el libro más vendido durante toda la primera mitad del siglo XIX, con 240 ediciones), el Robinson Crusoe en la mayoría de los países europeos o El Juanito en España, así también, más recientemente, contribuye a aclarar la persistencia de ventas de El zoo den Pitus en Cataluña (un libro aparecido hace más de cuarenta años).

A lo largo del siglo XIX fueron surgiendo distintos tipos de géneros entre los libros infantiles. A medida que su lectura y sus traducciones se extendían - en muchos casos con décadas de retraso en España-, algunas obras demostraron su capacidad de conexión con la infancia y adolescencia y han quedado consagradas por la historia de la literatura

infantil y juvenil como los clásicos de este tipo de literatura. Puede decirse que esta etapa de creación de unas bases literarias infantiles se alarga hasta la Segunda Guerra Mundial. En este apartado procederemos a un repaso sucinto de los distintos tipos de géneros que han configurado las bases de la literatura para niños, niñas y adolescentes.

3.3.1. Las narraciones de aventuras

Yo, pobre y miserable Robinson Crusoe, habiendo naufragado durante una terrible tempestad, llegué más muerto que vivo a esta desdichada isla a la que llamé la Isla de la Desesperación (...).

Daniel Defoe, 1719

Aunque la aventura puede hacerse derivar de formas tan antiguas como la épica medieval, la aventura moderna para adolescentes deriva directamente del Robinson Crusoe de Daniel Defoe, aparecido como libro en 1719, después de haber sido publicado por entregas. Se trataba de una obra dirigida a los adultos, en la que se narra la reproducción de la civilización occidental por parte del náufrago Robinson. El enfrentamiento entre el hombre y la naturaleza y la habilidad narrativa y descriptiva de la obra captaron el interés adolescente más allá de los valores ideológicos de la época en favor de un Estado colonial moderno. El entusiasmo de Rousseau por el valor educativo del Robinson en una época en que se estaba asistiendo también al nacimiento de la pedagogía contribuyó, sin duda, a su prestigio entre los adultos prescriptores de los libros infantiles y a la legitimidad de la selección y creación de obras de este tipo, muy adecuadas para tratar sobre la iniciación a la vida adulta.

La obra inauguró, así, un género completo. Las robinsonadas hallaron su continuación, aún en el siglo XVIII, en la obra del pedagogo alemán Campe, quien realizó su propia adaptación y, ya en el siglo XIX, la siguieron otras obras, entre las que destaca por su difusión *La familia de los Robinsones suizos* (1812-1813). Durante el siglo XX no dejaron de producirse nuevas versiones de este modelo, entre las que destacan el protagonismo femenino de *La isla de los delfines azules* de Scott O'Dell, la reelaboración del mensaje educativo, otorgando preeminencia a los valores del salvaje Viernes, en *Viernes o la vida salvaje*, de Michel Tournier o la actualización del sentido del aislamiento social al situar la aventura en el metro de Nueva York en *El Robinson del metro* de Felice Holman.

Durante el siglo XIX la aventura fue uno de los géneros narrativos más estables en la oferta adolescente o en el paso de novelas adultas a este tipo de público. El patrón general de la lucha por la supervivencia en un escenario lejano se desglosó en variantes que configuraron distintas líneas de aventura de gran rendimiento posterior.

La segunda obra en el tiempo que puede considerarse un clásico fundador de la

literatura juvenil tampoco fue escrita pensando en este público, sino con la intención de realizar una sátira político-social de la época. Nos referimos a la obra *Gulliver's Travels* (1726, *Los viajes de Gulliver*) del pastor anglicano irlandés Jonathan Swift. Sin duda, las aventuras de Gulliver en lugares tan exóticos como el país de Liliput, el de los gigantes o el de los caballos fueron adoptadas por los niños gracias a sus componentes fantásticos y al uso de motivos gratos a la infancia como el del contraste de tamaños de los personajes. Por ello, su difusión posterior ha estado centrada especialmente en el primero de sus viajes, el de Gulliver a Liliput, y se ha realizado esencialmente sobre versiones infantiles de la obra original que han suprimido totalmente las consideraciones morales y sociales.

Ya que los viajes de Gulliver suponen un caso algo especial, puede decirse que el primer género de aventura añadido a las robinsonadas fue la conquista de nuevos mundos que contraponía la figura de los colonizadores europeos a la de los nativos, especialmente en el caso de la colonización de Norteamérica, que se llevaba a cabo en aquella misma época. Se sitúan aquí la serie de seis novelas de James Fenimore Cooper, *Leather-Stocking Tales*, de la que forma parte la más famosa de ellas, *The Last of the Mohicans* (1826; *El último mohicano*), las obras de Jack London, como *Colmillo blanco* (*White fang*), o la serie de Karl May sobre el apache Winnetou y el alemán Old Shatterhand en la década final del siglo. En todas estas obras se produce una fascinación por la naturaleza virgen, se adopta la perspectiva indígena en la reivindicación de un modo de vida más armonioso con la naturaleza y se da cauce a la nostalgia por una forma de vida natural que desaparecía a ojos vista. Todos estos ingredientes provocaron tanto su inmediata popularidad en Europa, como su conexión permanente con las fantasías infantiles que no tardaron en traspasar el imaginario del Oeste a sus juegos.

Por otra parte, la colonización británica de la India trasladó algunos de estos elementos a través de las obras de Rudyard Kipling, sobre todo en *The Jungle Book* (1894, *El libro de la selva*). Y la misma atracción por la naturaleza intacta, esta vez en África, se halla en la serie de libros de Tarzán (1914-1936) del norteamericano E.R. Burroughs que hace confluir la vivencia poderosa del salvaje protagonista con su dominio aristocrático del mundo.

La vida aventurera toma forma, asimismo, en el género de piratas, que cuenta con la obra del italiano Emilio Salgari, quien describió tierras exóticas y creó personajes de gran atractivo, como el de Sandokán. Sin embargo, la mejor obra de piratas de la literatura juvenil es sin duda la famosa *Treasure Island* (1883, *La isla del tesoro*) de Robert Louis Stevenson. Escrita para complacer a su hijastro adolescente, publicada primero por entregas y producto de un espíritu aventurero que llevó a Stevenson a pasar los últimos años de su vida entre los indígenas de la Polinesia, esta obra expresa como ninguna la afición romántica por las aventuras lejanas y los personajes marginales, así como la tensión entre civilización y aventura que late en la mayoría de los clásicos de la narración juvenil.

El género de aventuras da lugar, también, a la novela histórica cuando se sitúa en este tipo de marco narrativo. La novela histórica, un género adulto, traspasó a los lectores juveniles obras del autor británico Walter Scott (Ivanhoe, 1819; Rob Roy, 1817), del autor francés Alexandre Dumas (Les trois mousquetaires, 1844 o Le comte de Montecristo, 1844-1845) y otras en las que personajes reales pasaron a la categoría de ficción, como en el caso de Robin Hood, inmortalizado por Geoffrey Trease.

Finalmente, pueden situarse aquí muchas obras del famoso autor francés Jules Verne, quien adoptó el esquema de la aventura para proyectarla en múltiples direcciones, desde el centro de la Tierra, a la navegación por los mares o por los aires, en narraciones construidas a menudo a partir de la especulación sobre los posibles avances científicos que marcaron los inicios de la ciencia ficción. Desde 1863, Verne publicó un "viaje extraordinario" por año, entregado a los lectores junto al Magasin d'éducation et de récréation de la editorial Hetzel, un modelo de revista profusamente imitado en los demás países. Entre las más logradas pueden citarse: Cinq semaines en ballon, voyage de découvertes (1863, Cinco semanas en globo), Voyage au centre de la Terre (1864, Viaje al centro de la Tierra), De la Terre à la Lune (1865, De la Tierra a la Luna), Les enfants du capitaine (1867-1868, Los hijos del capitán Grant), Michel Strogoff (1876), etcétera.

Hacia finales de siglo, se produjeron cambios decisivos en el género de aventuras al situarse éstas en escenarios cotidianos para los lectores y al estar protagonizadas por niños. The Adventures of Tom Sawyer (1876, Las aventuras de Tom Sawyer) de Mark Twain supone un título clave de esta evolución ya que combina aventura, realismo y humor en el retrato de maduración de un niño en una pequeña aldea norteamericana. La celebración de la infancia que supone Tom Sawyer cobra hondura reflexiva en la segunda gran aportación de Mark Twain a la novela juvenil, o más bien a la literatura en general, ya que ha llegado a hablarse de esta obra, The Adventures of Huckleberry Finn (1884, Las aventuras de Huckleberry Finn) como de la narración fundadora de la literatura norteamericana. Con la situación de la aventura en plena vida cotidiana, los relatos infantiles y juveniles enlazan con otro tipo de ficción: las historias realistas.

3.3.2. Las historias realistas con protagonista infantil

-Sin regalos, Navidad no es Navidad - suspiró Jo.

-¡Es triste ser pobre! - musitó Meg dando una mirada a su viejo vestido.

-Me parece injusto que algunas chicas tengan tantas cosas mientras otras no posean nada - agregó la pequeña Amy.

-Tendremos a nuestros padres - añadió Beth con satisfacción.

Louise May Alcott (1868): Mujercitas

En la primera mitad del siglo XIX, los libros didácticos que constituían la mayoría de la literatura para niños proscribían la fantasía. La narración de cómo aprendían a comportarse los pequeños protagonistas se realizaba a través de modelos realistas que se inscribían en la descripción de historias familiares o escolares y que seguían fórmulas provenientes de la literatura realista y de folletín de la época. Poco a poco, esta representación del mundo próximo empezó a utilizarse para expresar la creciente preocupación social por la situación psicológica y social de la infancia. Efectivamente, el siglo XIX fue un tiempo de grandes cambios para los menores. La urbanización y la industrialización llevaron a los niños y niñas a las minas, a las fábricas y a las calles de las grandes ciudades, a pesar de que se iniciara al mismo tiempo la extensión de la escuela obligatoria. En las clases acomodadas empezó a difundirse una cierta compasión social por las duras condiciones de vida de la infancia, a la vez que se idealizaban los rasgos de inocencia y pureza intrínseca atribuidos a esta etapa de la vida.

Según Carpenter y Prichard (1984), fue Catherin Sinclair, con *Holiday House* (1838), la que acuñó el modelo de crónica familiar que ha tenido tanta continuidad en la narrativa infantil y juvenil y que produjo obras tan conocidas como *Little Women* (1868, *Mujercitas*) de la norteamericana Louise May Alcott. También se incluirían en este grupo las abundantes historias de huérfanos, con todas sus variaciones sobre el candor infantil que conquista el corazón endurecido de los adultos o la folletinesca dureza de vida de los pequeños protagonistas que acaban integrándose en el lujoso mundo que les pertenece por nacimiento o los adopta. Son bien conocidos los ejemplos de este género que han sido disfrutados durante generaciones a través de obras como *Sans Famille* (1869) del francés Hector Malot, *Heidi* (1884) de la suiza Johanna Spyri, *Little Lord Flaunteroy* (1886, *El pequeño Lord*) y *The Secret Garden* (1910, *El jardín secreto*) de Frances Hodgson Burnett. La figura de niños huérfanos puede hallarse también en obras realistas para adultos que fueron adoptadas por los lectores infantiles. La vigorosa denuncia social de Charles Dickens sobre la situación de la infancia en la Gran Bretaña industrializada, en obras como *Oliver Twist* (1839) o *David Copperfield* (1850), alcanzó el favor infantil gracias a su estilo caricaturesco y a la potencia narrativa que absorbe su detallada descripción de personajes y ambientes.

Por otra parte, *Tom Brown's Schooldays* (1857) de Ted Hugues fue la primera obra que desarrolló el modelo de historias en contexto escolar. Aquí se incluyen muchas obras escritas para servir de libro de lectura en la escuela primaria con la intención de contribuir al conocimiento o cohesión social de su país de origen. En 1836, por ejemplo, se publicó el *Gianetto* de L.A.Parravicini, una obra que ejemplifica múltiples situaciones para ofrecer una pauta de conducta moral en cada una de ellas. El éxito del libro en las escuelas generalizó la fórmula y dio lugar en España a los muy utilizados cuentos de "Juanito". Es también el caso de *Cuore* (1886, *Corazón*) de Edmondo D'Amicis que se propone fomentar la convivencia entre las clases sociales y entre las antiguas regiones independientes del recién unificado Estado italiano y del pequeño Nils Holgerssons

underbara resa genom sverige (1906-1907, El maravilloso viaje de Nils Holgerssons) de Selma Lagerlöff, ya con elementos fantásticos gracias a los cuales el niño protagonista sobrevuela las distintas regiones de Suecia montado en un ganso.

A lo largo del siglo XX se fue potenciando el protagonismo exclusivamente infantil en el interior de estos modelos. La vida de la pequeña burguesía en la Gran Bretaña de la década de los veinte halló su retrato más mordaz y divertido en *Just William* (1922, Travesuras de Guillermo), un libro de Richmael Crompton que reunía los relatos publicados en revistas femeninas y que inició una serie ininterrumpida de publicaciones hasta 1965. El liderazgo ejercido por el inconformista Guillermo en su banda de "proscritos" señalaba también el auge del protagonismo infantil de grupo producido a partir de la Segunda Guerra Mundial. La fórmula de un grupo de niños protagonistas y de unos adultos en el papel de adversarios, o simplemente ausentes, puede verse claramente manifestada en las numerosas series de Enyd Blyton, tan mundialmente famosas como consistentemente bajo sospecha de reaccionarismo y estereotipo en el mundo de la crítica literaria y educativa. Los misterios que resolvían los protagonistas de Blyton contribuyeron, por otra parte, a difundir la narración policíaca de protagonismo infantil que había iniciado Erich Kaestner con *Emil und die Detektive* (Emilio y los detectives) en 1928.

Las pandillas protagonistas ejercieron un predominio rotundo en las décadas de la posguerra europea. Muy a menudo sus aventuras estaban dirigidas hacia tareas altruistas y encarnaban los valores más preconizados en esa época: la generosidad, la democracia, la colaboración con los demás, el esfuerzo, el trabajo provechoso, etc. Se trataba de una literatura que venía a corresponderse con el auge de la pedagogía racionalista y con la voluntad de educar a las jóvenes generaciones en una constelación de valores que impidieran la repetición de los recientes horrores de las guerras mundiales. Las pandillas, por otra parte, provocaron una gran disminución de las "historias de familia" como contexto realista de ficción y desapareció también la descripción de las "historias escolares". Estas últimas se habían centrado, principalmente, en la descripción de la vida de internados británicos, de manera que los cambios educativos las hicieron languidecer y las peripecias se desplazaron hacia otros escenarios o hacia el tiempo de vacaciones.

3.3.3. Las historias de animales

Eran las siete de una calurosa tarde en las colinas de Seonee, cuando papá Lobo despertó de su sueño diurno, se rascó, bostezó y estiró las patas una tras otra (...).

Rudyard Kipling (1894): *El libro de la selva*

Las historias de animales siempre han tenido una gran presencia en los libros infantiles. Derivan directamente del folclore y de las fábulas, donde sirven para satirizar

las costumbres humanas, pero fue, durante el siglo XIX, cuando sus formas y propósitos se diversificaron incluyendo la defensa de los mismos animales, como en *Black Beauty* (1877, Belleza negra) de Anne Sewell, o bien la descripción de distintos modelos de convivencia entre protagonistas humanos y animales, como en la ya citada *The Jungle Book* de Kipling.

Muy pronto, las narraciones de animales adoptaron las formas mayoritarias con que han pervivido hasta la actualidad; en primer lugar, su utilización como personajes antropomórficos que sustituyen a la sociedad humana en los libros para los más pequeños. Los cuentos de animales de Beatrix Potter, como *The Tale of Peter Rabbit* (creado en 1893 aunque no halló editor hasta 1902) o *The Wind in the Willows* de Kenneth Grahame (1908, El viento en los sauces), iniciaron un modelo que se ha mantenido de forma enormemente estable a lo largo del siglo. A él se adscribieron aciertos posteriores indudables como la serie de Babar, el rey elefante, creada por el francés Jean de Brunhoff en los años treinta y continuada, a su muerte, por su hijo Laurent. En segundo lugar, se desarrolló también la descripción realista de animales, normalmente en convivencia con protagonistas infantiles o adolescentes, para tratar los sentimientos de afecto, de lealtad o de socialización en general. Muchas de estas obras han sido difundidas a través del cine, como en el caso de *My friend Flicka* (1941) de Mary O'Hara o de *Lassie Come Home* de Eric Knight (1940).

Sin duda, el desarrollo del libro ilustrado potenció este tipo de representación que ofrece un campo muy amplio a los autores de álbumes para representar a sus personajes. En este sentido, cabe señalar que la serie del elefante Babar puede ser considerada como el nacimiento del álbum, una forma narrativa en la que texto e imagen confluyen e interrelacionan sus dos sistemas de representación.

3.3.4. Las narraciones fantásticas y de humor

Querido lector, tú entiendes lo que había ocurrido, ¿verdad? Marie, confundida por todas las cosas maravillosas que había visto, se había quedado dormida en el Castillo Mazapán, y los pajes, o tal vez incluso las princesas, la habían llevado a su casa y la habían metido en la cama.

E.T.A.Hoffmann, 1816: El cascanueces y el rey de los ratones

Los propósitos moralizadores que presidían la literatura infantil retardaron la aparición de libros de humor y fantasía hasta la segunda mitad del siglo XIX. A nivel general, las narraciones de autor conocido que incluyeron elementos irreales lo hicieron en estrecha relación con los rasgos típicos de los cuentos populares a partir del interés por el folclore desvelado en esa época.

El primer ejemplo relevante de este tipo es el *Nussnacker und Mausekónig* (1816, El

cascanueces y el rey de los ratones), escrito por Ernst Theodor Amadeus Hoffmann para los hijos de un amigo suyo. Los motivos folclóricos (como la maldición desde la cuna, la búsqueda del objeto mágico, la ascensión final al trono, etc.), el retrato de la vida burguesa de principios de siglo y el espíritu romántico del autor ofrecen un cuento que enlaza un escenario realista y otro fantástico en una mezcla que se avanza a su tiempo para convertirse en sorprendentemente actual.

El propósito moralizador parece el objetivo principal de otro de los primeros cuentos infantiles, el *Struwwelpeter* (1846, Pedro Melenas) escrito e ilustrado por el médico alemán Heinrich Hoffmann para su propio hijo, ante la imposibilidad de encontrar cuentos infantiles de su agrado. El humor, la caricatura y la crueldad rigen esta obra, muy impactante para el gusto actual dadas las terribles consecuencias de la mala conducta del protagonista. Pero sin duda estos mismos rasgos se extienden a un conjunto de obras - *Max und Moritz* del ilustrador Wilhelm Busch (1865), las *nursery rhymes* inglesas o el nonsense cultivado por Edward Lear - que supusieron el vigoroso inicio de una literatura infantil alejada de la sensiblería y convencionalismo de los libros didácticos al uso.

Con todo, cabe atribuir a *Atices Adventures in Wonderland* de Lewis Carroll, seudónimo de Charles Ludwidge Dogson (1865, *Alicia en el país de las maravillas*), el origen real de la entronización del modelo literario fantástico para niños y la constitución decisiva de una literatura infantil y juvenil con voz propia. Carroll inventó la historia para una Alicia real y sus hermanas una tarde de verano. Lejos de cualquier propósito didáctico típico de la época, Carroll creó un auténtico relato literario en el que fusionó las fronteras de realidad y fantasía, mezcló otros modelos narrativos como el nonsense y la parodia de las convenciones sociales e incluyó incluso la interrogación sobre el mismo lenguaje. El traslado a un mundo de fantasía con animales parlantes, pociones mágicas, rimas absurdas, adivinanzas o juegos de palabras muestran la deuda folclórica de Carroll, pero la decidida ampliación de las posibilidades de la ficción fantástica emprendida por él y seguida por muchos otros autores posteriores provocó que, gradualmente, los temas de imaginación fueran ocupando el corazón mismo de la literatura infantil y juvenil.

El humor, la mezcla de realidad y fantasía y la presencia de múltiples préstamos de la literatura oral mediterránea llevan a incluir en este género a otro clásico como *Le Avventure di Pinocchio* (1883, *Las aventuras de Pinocho*) de Carlo Lorenzini, llamado Collodi en honor a su aldea natal. El libro fue publicado tras el éxito del relato por entregas *Storia d'un burattino* (*Historia de una marioneta*) aparecida en un periódico infantil italiano. Collodi intentó conservar explícitamente el propósito didáctico habitual, pero es, a pesar de ello, que el descarado picaresco del muñeco de madera que creó ha mantenido su capacidad de conexión con las generaciones posteriores. En cambio, *The Wonderful Wizard of Oz* (1900, *El mago de Oz*) de Lyman Frank Baum se adscribe, más bien, a la reformulación del cuento maravilloso y a la influencia de Alicia para ofrecernos la historia de una niña aspirada del mundo real por un ciclón que la lleva un mundo fantástico donde corre diversas aventuras de inspiración folclórica hasta hallar el camino

de regreso. El lugar de honor de este libro en el imaginario norteamericano no deja de contrastar con su escasa incidencia en los países europeos más allá del área anglosajona.

Pero, si en estas obras clásicas es el protagonista quien se traslada a mundos fantásticos, la narración fantástica configuró muy pronto un patrón inverso que resultaría hegemónico en la narrativa infantil posterior: la intrusión de un elemento mágico en el mundo real y moderno, intrusión que puede causar sorpresa y alarma pero que, habitualmente, desencadena todo tipo de consecuencias cómicas. Los cuentos de Edith Nesbit (con distintas recopilaciones desde 1905, *Historias de dragones*) o *Peter Pan and Wendy* de James Matthew Barrie (1904) inician este modelo, aunque, en *Peter Pan*, la irrupción de la fantasía mantenga el viaje a un país fantástico; en este caso, el de *Nunca Jamás*, escenario que ha tenido el acierto de encarnar el deseo de una infancia eterna y pasar, como tal, al imaginario moderno. En esta obra se halla bien presente, también, la tendencia a la fusión de géneros y a la desmitificación que tanto juego dará en las obras actuales para niños y niñas. Así, indios, piratas, sirenas, hadas, animales e incluso los padres victorianos del mundo real mezclan despreocupadamente sus características y adoptan rasgos tiernos y ridículos frente a los niños protagonistas con quienes se han identificado los lectores desde hace más de un siglo.

En el período de entreguerras la fantasía se constituyó como forma dominante y se fijaron muchos de los imaginarios fantásticos que han llegado hasta nuestros días. Así, por ejemplo, la caracterización de un personaje extraño en un contexto realista produjo aciertos de gran repercusión como el hada-institutriz de la obra en cuatro tomos *Mary Poppins* (1934) de P.L.Travers, de la señora que disminuye intermitentemente su tamaño en *Sogam om gumman* (1957, *La señora Cucharita*) del autor danés Alf Proysen o de la superniña *Pippi Långstrump* de Astrid Lindgren (1945, *Pippa Mediaslargas*). Como dice Hürlimann (1959), si el *Robinson Crusoe*, las obras de Cooper o *David Copperfield* eran obras para adultos que pudieron ser leídas por los niños, y si *Heidi*, *Pinocho* o *Nils Holgersson* recibieron la aprobación tanto de los educadores como de los niños, *Pippa Mediaslargas* fue recibida con suspicacia por los adultos y adorada por los niños y niñas. Esta obra supuso así uno de los primeros ejemplos de la tendencia de la literatura infantil moderna a liberarse del control social sobre su adecuación educativa.

A pesar de los precedentes ya existentes, también fue en esta época cuando se extendió la humanización de objetos, especialmente de juguetes, como en la obra, a medio camino entre el libro de animales y el de juguetes, *Winnie, the Pooh* de Alan Alexander Milne (1926) basada en la relación entre un niño y su osito de peluche, libro poco divulgado en España pero de referencia ineludible en Gran Bretaña, o como en el caso posterior de la locomotora de *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* (1960, *Jim Botón y Lucas el Maquinista*) de Michael Ende.

Sin embargo, a mediados de siglo, la fantasía fue alejada del espacio central de la literatura infantil y juvenil por la pedagogía racionalista, por las corrientes realistas y por

la dificultad de ser aceptada por el nuevo público adolescente a quien empezaba a dirigirse la producción contemporánea. Justo en la frontera de esta etapa, la fantasía dejó otra obra singular, no pensada como libro infantil sino como reflexión sobre la vida pero que ha ejercido una influencia notable durante décadas: *Le petit prince* de Antoine de Saint-Exupéry (1943, *El Principito*).

Como vía de salida a su situación bajo sospecha, la fantasía comenzó a asociarse a otros modelos literarios durante la década de los sesenta. En algunos casos la relación no pasó de ser un uso ocasional de elementos fantásticos, pero, en otros, se desarrollaron nuevos géneros, como la ciencia ficción, de la que hablaremos más adelante, o el renacimiento de un cierto fantasy, emparentado con las novelas góticas inglesas del siglo anterior. Así, Alan Gardner con *The Weirdstone of Brisingamen* (1960) o Philippe Pearce con *Tom Midnight Garden* (1958, *El jardín de medianoche*) inauguraron una nueva clase de fantasía en la cual unos chicos y chicas actuales se encuentran relacionados o enfrentados a fuerzas misteriosas y terroríficas. El interés por lo oculto y lo sobrenatural, presente en la literatura de adultos, se trasladó a la narrativa infantil y juvenil fusionando las historias clásicas de fantasmas con el modelo de misterios por descubrir. De esta manera, las obras detectivescas de protagonismo grupal características de esta época dispusieron de las posibilidades narrativas derivadas de la creación de personajes o mundos inexistentes.

Algunos autores ampliaron las fronteras del fantasy hasta crear un género literario a medio camino entre la ficción medievalizante, la magia y la aventura, que se ha denominado alta fantasía. La principal aportación a la creación de este modelo se debe a J.R.R. Tolkien, un profesor de Lingüística de Oxford, buen conocedor del folclore céltico, quien, en obras como *The Hobbit* (1937), estableció su funcionamiento mediante la descripción de un mundo secundario completo donde se libra una lucha entre el bien y el mal, donde la fantasía se basa en la alusión a personajes y poderes antiguos recogidos de las tradiciones míticas y donde el desarrollo narrativo adopta la forma de una misión de búsqueda a través de grandes aventuras. La posibilidad de entender la alta fantasía como un género infantil y juvenil es muy discutible, sobre todo en obras como *The Lord of the Rings* (1954, *El señor de los anillos*) y el mismo Tolkien cambió de opinión sobre este punto a lo largo de su vida, en el sentido de ampliar la consideración del público destinatario a todas las edades. Las obras que pueden inscribirse en este modelo han sido publicadas tanto en colecciones juveniles como de adultos y el éxito de público que obtienen no parece circunscribirse en modo alguno a los lectores adolescentes.

Estos modelos de fusión de la fantasía con los géneros de intriga, épicos o de traspaso a otros mundos se desarrollarán hasta su auge en el paso del siglo XX al actual.

3.3.5• El desarrollo de la literatura infantil y juvenil en España

La literatura infantil y juvenil en España aparece propiamente en el siglo XX.

Naturalmente, durante el XIX pueden rastrearse los pasos habituales de cualquier literatura infantil antes de su constitución como tal: publicación de aleluyas y otras formas populares de literatura folclórica, autores de literatura adulta que se dirigen esporádicamente a un público infantil con algún cuento u obra de teatro aislada, obras pedagógicas destinadas a la lectura infantil con algún atisbo de interés literario, inicio de las traducciones de obras de la literatura infantil de otros países, fundación de las primeras revistas infantiles didácticas y de entretenimiento, etcétera.

Pero, para hablar de un cierto bagaje de literatura dirigida a los niños y niñas en España, hay que remitirse prácticamente a principios del siglo XX. Un hecho fundamental en lengua castellana es la existencia de la editorial Calleja de Madrid a partir de 1876. Saturnino Calleja se propuso con ella hacer asequibles y atractivos los cuentos y libros escolares para niños. A través de esta puerta a la publicación infantil, se difundirán los cuentos de Grimm, Andersen, Perrault, etc., con un éxito de público del que da cuenta la frase popular "tienes más cuento que Calleja". La obra pionera de Calleja se asemeja así a la llevada a cabo por Newbery en el nacimiento de la literatura infantil inglesa en el siglo XVII, o a la paralela de otros editores, como el vasco Isaac López de Mendizábal, creador, por ejemplo, del Xabierto como seguidor del Juanito castellano. A partir de 1917, Salvador Bartolozzi empezó a publicar en la editorial Calleja las andanzas de Pinocho, el muñeco que alcanzó una enorme popularidad en España gracias a esta imaginativa continuación de su original italiano.

Ya en la década de los treinta, los ya citados Elena Fortún y Antoniorrobes suponen, indudablemente, las dos figuras clave del período de entreguerras, puesto que ambos modernizaron las temáticas y formas de la literatura española para niños. A Antoniorrobes se deben múltiples cuentos, a menudo publicados en revistas y recogidos en obras como *8 cuentos de niñas y muñecas* (1930), *Hermanos Monigotes* (1934) o, ya después de la guerra, *Rompetacones y 100 cuentos más*, *Cuentos de las cosas que hablan*, etc. Su preocupación pedagógica por inculcar una nueva cultura y la renovación formal de sus cuentos asemejan, en cierta forma, la obra de Antoniorrobes con la orientación que preconizará posteriormente la obra del autor y pedagogo italiano Gianni Rodari. Elena Fortún debe su fama principal a la creación de los personajes de Celia y su hermano Cuchifritín. Celia inició su aparición en 1929 en el suplemento infantil de la revista *Blanco y Negro* y se prolongó en una serie de libros hasta después de la Guerra Civil. Su exilio tras la victoria franquista apartó a ambos autores del maestrazgo que les corresponde en la evolución de la literatura infantil en España.

Por otra parte, en 1904, se inició la revista infantil *Patufet* en Barcelona, una revista que alcanzó una tirada de 60.000 ejemplares y que sólo interrumpió su publicación en 1938 con la Guerra Civil. En ella colaboró asiduamente Josep Maria Folch i Torres, el autor más prolífico y popular de la literatura infantil catalana de la primera mitad del siglo, con obras como *Les aventures extraordinaries d'en Massagan*, ilustradas por Joan Junceda (1910). El lugar preeminente otorgado a la literatura infantil y juvenil en el

proyecto de modernización emprendido por la sociedad catalana en esta época hizo que la edición para niños contara con el esfuerzo aunado de las instituciones, editoriales y medios educativos y artísticos, de modo que proliferaron revistas, colecciones literarias, traducciones e ilustraciones de sorprendente calidad. Les aventures d'En Perot Marrasquí (1917) o Sis Joans (1928) del poeta Lluís Riba o los cuentos de Lola Anglada (En Perot, 1928), para los pequeños, y Lau o les aventures d'un aprenent de pilot (1926) de Lluís Soldevila u otras novelas de Folch i Torres, como Bolavá, detectiu (1912), para los mayores, fueron asentando las obras clásicas en el área catalana. Al mismo tiempo, editoriales como Joventut iniciaron una gran labor de traducciones al catalán y castellano de un impresionante conjunto de las obras infantiles universales de mayor calidad.

Tras la Guerra Civil española (1936-1939), la mayoría de los mejores autores e ilustradores infantiles y juveniles se hallaban en el exilio, mientras que la producción literaria en el interior se enfrentaba a la prohibición de publicar en lengua no castellana y a la ley de censura previa, sólo derogada tras el restablecimiento de la democracia en 1977. A la profunda ruptura de cuatro largas décadas con la tradición anterior, se sumó la instauración por decreto de un modelo privilegiado de libro infantil, definido en 1943 por la Vicesecretaría de Educación Popular como obras que debían ser "rigurosamente edificantes y pedagógicas" y que, por lo tanto:

Solamente deben publicarse aquellos cuadernos en los cuales se reconozca un notable valor educativo, para lo cual los editores deberán seguir la tendencia de buscar argumentos en la literatura popular española o de la antigüedad clásica y, en general, sobre temas heroicos y morales (Cendán Pazos, 1986: 19).

Durante este período predominaron, pues, los temas religiosos, históricos y folclóricos que contribuyeron a la creación de la imagen de una España uniforme, católica y tradicionalista. A la temática religiosa o histórica se adscribieron algunas de las obras de mayor éxito como Marcelino, pan y vino (1952) de José María Sánchez Silva o Rastro de Dios (1960) de Montserrat del Amo, mientras que las narraciones realistas de familia o escuela ofrecieron una imagen social idealizada y un ejemplo de la conducta moral postulada. Un caso bien representativo del tono general de la producción es el de la obra del jesuita José Luis Martín Vigil La vida sale al encuentro (1955), muy difundida en la época y verdadero compendio de la iniciación a la vida de un adolescente católico de clase alta. Aunque en un escenario parecido, ambientes madrileños de clase media, con criadas pueblerinas y colegios religiosos, algunas autoras de excepción realizaron varias obras sobre pizpiretas niñas protagonistas. Elena Fortún aún publicó desde Argentina una nueva obra de Celia e intentó reeditar las anteriores, Borita Casas creó desde México la serie de Antoñita la fantástica (entre 1948 y 1958) y Emilia Costarelo publicó las peripecias de Mari Pepa en revistas de la época, como Flechas y Pelayos. La naturalidad y humor de estas obras y de otras como Las hadas de Villaviciosa de Odón (1953) o Antón Retaco (1955) de María Luisa Gegaell supusieron una bocanada de aire fresco en la lectura infantil de las décadas de posguerra.

Por otra parte, se habían iniciado ya las tareas de fomento y difusión del libro infantil que empezaron a fructificar en la década de los sesenta. Así, en 1942, se había fundado el Gabinete de Lectura Santa Teresa del Consejo Superior de Mujeres de Acción Católica, el cual ejerció una gran influencia en la selección de libros y en la organización de bibliotecas, o bien en 1958 habían empezado a otorgarse los premios Lazarillo de ilustración y de creación en lengua castellana por parte del Instituto Nacional del Libro Español (INLE).

La década de los sesenta supuso un cambio notable en distintos aspectos. Levantada la prohibición de publicar en otras lenguas, la literatura infantil y juvenil catalana renació con voluntad de entroncar con el proyecto cultural de la primera mitad de siglo e intentó recuperar para la lectura en catalán a un público infantil, escolarizado ahora exclusivamente en castellano. En diciembre de 1961 apareció la revista *Cavall Fort*, en 1963 se instauraron los premios Folch i Torres y Joaquim Ruyra y se fundó la editorial *La Galera*, dedicada exclusivamente al libro infantil, publicado simultáneamente en catalán y castellano. La creación de estas plataformas para los escritores e ilustradores catalanes se produjo en estrecho contacto con los movimientos de renovación pedagógica, pronto agrupados en Cataluña alrededor de la asociación de maestros Rosa Sensat y con la intención de introducir las nuevas corrientes y valores vigentes en la literatura infantil europea. A este propósito responden, por ejemplo, la traducción de los clásicos álbumes franceses de Pire Castor en la editorial *Estela* o la avanzada colección juvenil *El Trapezi* de Edicions 62. Ya que generalmente la edición catalana se producía al mismo tiempo que su traducción al castellano, la modernización emprendida en el área lingüística catalana contribuyó a renovar la situación del libro infantil en toda España.

La relativa apertura política, el crecimiento económico y la política de traducciones - entre las que cabe destacar la excelente línea de la editorial *Noguer* con obras de Ende, Wolfel o Preussler - insuflaron nuevos aires a la producción que, en la literatura infantil castellana, había iniciado una etapa presidida por la aparición de autoras de la talla de Ángela C. Ionescu, Carmen Kurtz o Ana María Matute y de la continuación de otras, como Montserrat del Amo. Al mismo tiempo, la denuncia social, la educación cívica y la narración histórica de nuevo tipo triunfaron en la narrativa catalana con autores como Josep Vallverdú, Emili Teixidor, Joaquim Carbó o Sebastià Sorribas.

La literatura infantil gallega emprendió también sus primeras acciones en la década de los sesenta, iniciándose prácticamente con una obra de crítica social, *Memorias aun neno labrego* de Xosé Neiras Vila y las primeras publicaciones de la editorial *Galaxia*, a menudo en colaboración con *La Galera*. Pero, aunque entre la década de los sesenta y setenta aparecieron las primeras obras narrativas, poéticas y teatrales, la primera revista infantil y la primera traducción de otras lenguas (*O principio*, 1972), la existencia real de una literatura infantil y juvenil gallega, al igual que la vasca, debió esperar al restablecimiento democrático en España. Es entonces cuando, en ambas literaturas, se emprenderá una activa política de traducciones de clásicos, se utilizarán los libros

infantiles en la enseñanza de la lengua, se crearán premios y se fundarán editoriales que, ya en la década de los ochenta y, sobre todo, de los noventa, darán lugar a una nutrida nómina de autores e ilustradores propios.

El teatro infantil en España, por otra parte, nació en el Renacimiento y tuvo una gran difusión, ligado a fines edificantes, en las escuelas de jesuitas, primero, y de salesianos, después. Los propósitos didácticos que presidieron el nacimiento de la literatura para niños resultan especialmente evidentes, pues, en el caso del género teatral y continuará siéndolo prácticamente hasta la actualidad. Las primeras obras dignas de mención se deben a autores consagrados de la literatura adulta que hicieron felices hallazgos en algunas obras dirigidas a los niños. Es el caso de Benavente, Valle-Inclán, García Lorca, etc. En cuanto a los autores especializados en la literatura para niños, no es extraño encontrar a los mismos autores de obras narrativas implicados en la creación del género teatral. Es el caso de Bortolozzi, quien dirige el Teatro de Guiñol de la Comedia, o de Folch i Torres, con obras tan enraizadas actualmente como la representación navideña de Els Pastorets (1916). Ya en la posguerra, cabe mencionar la renovación o recuperación que supusieron las obras de inspiración social de Lauro Olmo y Pilar Enciso, quienes fundaron el Teatro Popular Infantil, o bien la creación del Ciclo de Teatro "Cavall Fort" en Cataluña, así como la publicación de distintas colecciones de textos teatrales para ser representados en la escuela.

Por lo que respecta a la poesía, sus parámetros resultan tan dependientes del folclore y tan estables a lo largo del siglo, que hemos optado por incluir su producción al tratar la literatura infantil y juvenil actual en el próximo capítulo.

Para ampliar las referencias de títulos históricos, pueden verse las 100 mejores obras del siglo XX en España a juicio del simposio de especialistas convocado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (FGSR, 2000). También puede verse una selección comentada y contextualizada de clásicos españoles y universales en Cien libros para un siglo en Equipo Peonza (2004).

3.4. La evolución de la ilustración

A lo largo de la historia la imagen ha combinado la función artística con el uso intencionado de su atractivo para instruir a una población analfabeta. Es el caso, bien conocido, de los capiteles o frescos románicos, por ejemplo. Esta segunda finalidad es la que marcó también su incorporación inicial a los libros infantiles. En 1658, el pedagogo checo Comenius, convencido de la importancia de mostrar la información en forma tangible, realizó el primer libro infantil ilustrado de conocimientos: el *Orbis sensualium pictus* (El mundo en imágenes).

Ya en el siglo XIX, al generalizarse la alfabetización, la ilustración dejó de parecer tan necesaria y se redujo a un adorno atractivo del texto. Pero, paradójicamente, durante

esta época, el progreso de las técnicas de impresión fue ampliando las posibilidades plásticas y cromáticas de la ilustración hasta llegar al inmenso abanico de recursos actuales. En la ilustración infantil esta evolución estuvo, cómo no, bajo la vigilancia pedagógica, de manera que los libros para niños fueron incorporando los cambios estéticos de un modo más lento que en otros campos plásticos de la época y se deslizaron mayoritariamente sobre cánones convencionales, ya que éstos eran, y continúan siendo en realidad, mejor aceptados por los compradores adultos.

Como señala Claude-Anne Parmegiani (1997), los ilustradores retrataron inicialmente la realidad con un estilo "ilusionista": el lector debía situarse ante la imagen del libro como si contemplara realmente lo que allí ocurría. La ilustración mantenía un punto de vista único, fijo y limitado al marco y se concebía como si fuera la "fotografía" de un momento congelado de la historia, acentuando, por otra parte, su papel de adorno al separarla del texto, a través, incluso, de un marco gráfico. Esta voluntad de realismo decimonónico estuvo matizada desde el principio por el dictado de aquello que debía ser mostrado. Y la selección de contenidos se inclinaba hacia una representación idealizada de la realidad que llenó los libros infantiles de niños rubios, madres amorosas o tranquilas campiñas llenas de flores y conejos, en una idealización deliberada que continúa manteniéndose en muchísimos libros actuales.

Otra forma de representación, presente ya desde el inicio de los libros infantiles, es la caricatura. Ésta ofrecía, de entrada, la ventaja de esquematizar y de subrayar los rasgos representados, lo que la convertía en fácilmente comprensible. Pero, además, la caricatura servía también para representar pedagógicamente las conductas criticadas, de manera que caricatura y representación idealizada fueron dos caras típicas de la misma literatura infantil edificante. Con ambos recursos se podía impactar con la agresividad grotesca y realizar la propuesta de un mundo ideal.

Un tercer tipo de elección artística surgió al combinar algunos rasgos de las dos anteriores; se trata de la acentuación del esquematismo de la imagen. Apareció en la primera mitad del siglo XX con la idea de que facilita la comprensión infantil pero sin la carga subrayada de la caricatura. Por otra parte, se huye aquí de las referencias realistas, porque se entiende que lo demasiado concreto dificulta la distancia simbólica necesaria para el aprendizaje infantil del mundo. Los álbumes de Babar, en los años treinta, suponen un buen ejemplo de ella y ha sido una de las formas de representación más adoptadas a lo largo del siglo y hasta nuestros días.

Los libros ilustrados tuvieron un temprano desarrollo en la Gran Bretaña de los siglos XVIII y XIX. El romanticismo inglés se hallaba impregnado de los valores de la aristocracia rural de la época, con un amor a la naturaleza que se oponía a la fealdad del avance industrial y adoptaba una norma de buen gusto, equilibradamente alejada, tanto del exceso de realismo, como de la expresión vulgar. La inclinación por el pasado produjo cuidadosas ilustraciones de los cuentos de hadas, mientras que la visión de la infancia

como un estado de pureza se tradujo en bellas imágenes de niños buenos, de niños reclusos en la confortable y cerrada "habitación de los niños" que la época victoriana había inventado para ellos. La obra de Kate Greenway (1846-1901), llena de encanto, delicadeza y armonía, representa perfectamente esta imagen de una infancia asociada con la nostalgia por una antigua e idealizada felicidad. El progreso técnico de la impresión hizo posible la difusión de esa opción por la belleza a través de libros-regalo, en los que el valor de la imagen sobrepasaba en creces a la del texto.

Pero también en Gran Bretaña y en la misma época, se desarrollaban otras tradiciones artísticas de gran influencia posterior en la ilustración infantil. No es de extrañar que los niños se resistiesen a su reclusión idealizada en la nursery y que acogieran con entusiasmo el nonsense del folclore, los bestiarios fantásticos y las ilustraciones caricaturescas transgresoras. La tradición satírica de los periódicos y revistas de la época nutrió la ironía y el humor cáustico de las obras de Tenniel o Lear y las corrientes simbolistas se tradujeron en las torturadas siluetas de Arthur Rackham. Asimismo, y ahora desde Francia, cabe señalar el maestrazgo ejercido por el ilustrador Gustave Doré (1832-1883) en distintos aspectos de la ilustración posterior: el carácter espectacular de las escenas representadas en sus grabados y el poder de sugestión de sus detalladas imágenes mostraron la forma en la que se puede atraer la imaginación adolescente y traspasaron definitivamente al imaginario colectivo las representaciones de las grandes obras literarias que ilustró (La Divina Comedia, El Quijote, Los cuentos de Perrault, las Fábulas de La Fontaine, etcétera).

A principios del siglo XX se iniciaron dos nuevos tipos de representaciones que han tenido una gran continuidad en los contenidos de los libros infantiles: la de los animales humanizados y la de los muñecos. Los pequeños animales del campo y del jardín de Beatrix Potter definieron el género también en la ilustración. La afectividad presente en las formas redondeadas, en la suavidad del tono o en la calidez de los colores, propias de esta autora, ofrecieron una nueva representación de los niños, vistos ahora como tiernos cachorros en fase de aprendizaje. Por otra parte, la imagen del muñeco, del autómatas, de la marioneta, en la tradición italiana de un Pinocho, por ejemplo, se prestaba a una esquematización corporal y a una descomposición de los movimientos que permitió más tarde la influencia de corrientes pictóricas modernas, como el cubismo, en la ilustración infantil.

La ruptura decisiva con la ilustración decimonónica se produjo después de la Primera Guerra Mundial. La esquematización se convirtió en sinónimo de ilustración para niños y en este terreno resultaron decisivos, también, el desarrollo del cómic y de los dibujos animados, campos ambos donde los Estados Unidos fueron hegemónicos. Fue también, en el período de entreguerras, cuando surgió el concepto de álbum a partir de las ya citadas historias de Babar de Jean de Brunhoff. Definitivamente liberada de marcos delimitadores, la ilustración invadió todo el espacio del libro e inició su fusión con el texto.

En esta línea hay que mencionar la obra de Paul Faucher, el editor de los álbumes de "Pire Castor". Estos álbumes revolucionaron la edición al intentar hacer confluír en un mismo producto los avances psicológicos sobre la comprensión infantil, la pedagogía racionalista y el arte de vanguardia. Con ellos, el fotomontaje, el collage, la representación conceptual o diversos experimentos de la vanguardia rusa hicieron su entrada en los libros para niños y niñas. La elaboración de cuentos para un público ya escolarizado de forma obligatoria y gratuita alejaba los libros de su circulación elitista entre las clases cultas e introducía la preocupación por su legibilidad y por su función formativa para todos. Los álbumes de "Pire Castor" se dirigieron especialmente a los niños y niñas que iniciaban su aprendizaje en la lectura e instauraron un prototipo basado en el pequeño formato, la claridad de diseño de las páginas a través de una ilustración encuadrada y un texto alineado, y un realismo esquematizado que favoreciera las funciones de reconocimiento. Se trataba de libros creados esencialmente para favorecer la lectura y, si bien impulsaron el concepto de álbum, no consintieron ningún desequilibrio en favor de la imagen.

Durante la Segunda Guerra Mundial, muchos artistas europeos se refugiaron en los Estados Unidos y produjeron desde allí una gran renovación en el campo de la ilustración. Así, en títulos ya citados de estos autores, puede verse que la obra de Maurice Sendak dio expresión al psicoanálisis, las caricaturas y elipsis narrativas de Tomi Ungerer introdujeron la crítica a la sociedad moderna, la fantasía de Arnold Lobel adoptó deliberadamente la perspectiva infantil y los cuentos de Frank Tashlin (como El oso que no lo era) incorporaron las técnicas cinematográficas. Los libros infantiles se dirigían ya a niños y niñas del mundo de la imagen, niños habituados a la televisión, a la historieta gráfica o a los miles de mensajes visuales existentes en el mundo moderno. Empezó, pues, a otorgarse una gran importancia al placer de la imagen y a la creación del libro como objeto. Sin embargo, la producción de imágenes atractivas se apartaba notablemente del auge de las "imágenes bellas" del siglo XIX, puesto que la ilustración que se desarrolló a partir de la década de los sesenta se dirigía, sobre todo, a interpelar, sorprender, liberar o provocar visualmente al lector.

Cuando las novedades creadas por los autores emigrados a América llegaron a Europa, contribuyeron a invalidar el discurso educativo que predominaba en la imagen y acentuaron la autonomía de la ilustración respecto del texto. Se incorporó la capacidad de narrar con imágenes, bien probada en el cine y en los cómics, lo que condujo a la creación de álbumes sin palabras. Por otra parte, la introducción de temas intimistas en la literatura infantil se prestaba a traducirlos a través de la fantasía de las imágenes y a través del uso expresionista del color y del dramatismo de la luz para representar las emociones. También se inició la exploración de nuevos caminos, como el de una ilustración no descriptiva o el invento de códigos particulares (por ejemplo, en las versiones de cuentos populares de Warja Honneger-Lavater ya aludidas). De esta forma, los collages de Leo Leoni (Frederik), el realismo de Roberto Innocenti (Rosa Blanca),

los juegos con las formas de lela Mari a partir de la transformación de objetos (El globito rojo), las técnicas publicitarias de Étienne Delessert (Cómo el ratón descubre el mundo), la personalidad artística de Janosch (Qué bonito es Panamá.) o de Lidia Postman (El jardín de la bruja), o bien la llegada de la ilustración japonesa con los libros de Mitsumasa Anno (El viaje de Anno), fueron abriendo distintas posibilidades al abanico actual de la ilustración.

Se añadieron así estilos tan diferentes, por ejemplo, como el refinamiento preciosista de Binette Schroeder (La bella y la bestia), la perfección gráfica y distanciada de Chris van Allsburg (La escoba de la viuda), el realismo estetizante de Gary Blythe (El canto de las ballenas), la tierna suavidad de Gabrielle Vincent (en la serie de Ernesto y Clementina), así como una gran cantidad de autores anglosajones inclinados a practicar la crítica ideológica a través de un maligno humor británico: Helen Oxenbury (El restaurante, En el coche, etc.), Raymond Briggs (El muñeco de nieve), Allan y Janet Ahlberg (Policías y ladrones), Anthony Brown (Zoológico), Tony Ross (¡Quiero el tito), David Mckee (¡Ahora no, Bernardo.) o Quentin Blake (en su ilustración de las obras de Dahl, por ejemplo).

En la última década el álbum ilustrado ha ampliado su rango de edad y se dirige también al público juvenil o familiar. Como señala María Cecilia Silva-Díaz (2005), muchas imágenes desafían las ideas de lo que es adecuado para niños, como ocurre con el surrealismo de Shaun Tan (Emigrantes), la rareza de Francois Roca (jesús Betz), la infancia refinada de Falconer (Olivia), la tajante agudeza de Wolf Erlbruch (E/ pato y la muerte) o de Isol (Ser y parecer), el expresionismo duro de Armin Greder (La isla), el expresionismo más jovial de Jutta Bauer (La reina de los colores) o la economía gráfica de Ed Young (Siete ratones ciegos).

En la actualidad, imágenes que antes habían sido impensables para el público infantil conviven con otras de tendencia "retro" que remiten a estilos de ilustración propios de la década de los cincuenta o sesenta y que optan por una economía de medios frente a las inmensas posibilidades que ofrece la técnica. No sólo abundan las referencias a otras obras gráficas sino que se desarrolla la apropiación de imágenes y estilos de las artes plásticas, el cómic y la publicidad. Por otra parte se experimenta con la disposición de los elementos en la página creando distintos niveles de lectura, fragmentaciones y recorridos poco lineales como ocurre en Madlenka de Peter Sis, por ejemplo.

En definitiva, la calidad de la imagen recibe cada vez más atención e intenta implicar también al adulto en el disfrute del libro. La ilustración domina el espacio, se acoge a diversos formatos y multiplica e interrelaciona las técnicas tomadas del cine, de la televisión, de la publicidad, de la pintura o del trabajo con ordenadores. Al mismo tiempo, para bien y para mal, se difuminan las escuelas y las tendencias nacionales a causa de la internacionalización de la edición y vuelven - ahora sí - los libros "bellos" como lujo, adorno y juego, asociados a la utilización de nuevos materiales en la

confección de libros infantiles.

Por lo que a España se refiere, la ilustración de libros infantiles empezó a desarrollarse durante la primera mitad del siglo. Se trató, mayoritariamente, de ilustradores con una escasa especialización en el libro infantil, que compaginaban su trabajo en este campo con su colaboración en la prensa, revistas y en distintas aplicaciones de la ilustración en general. Ciertamente, también la edición infantil se hallaba especialmente vinculada a las revistas periódicas y a las colecciones de cuentos derivadas de ellas. Así, por ejemplo, en la edición castellana destaca la ilustración de la colección Cuentos de Calleja y de la revista Pinocho, con nombres ya clásicos como el ya citado Bartolozzi, creador de Pinocho y Chapete, y otros ilustradores posteriores, como Panagos, que destacan por su decorativismo. En el País Vasco puede considerarse a Zabalo Ballarin "Txiki" como una figura precursora y la creación de la revista Teles eta Miko en 1918 como el inicio de la historieta gráfica.

En Cataluña, la ilustración tuvo una particular importancia por la concentración de las editoriales de libros infantiles en Barcelona y por la atención institucional prestada a este tipo de edición. Desde el modernismo, la literatura para niños contó con ilustradores que traspasaron también a este género tanto las técnicas caricaturescas de las abundantes revistas satíricas, como los cánones de modernización fomentados por el noucentisme. Cabe resaltar especialmente algunos nombres como Joan Junceda, un gran creador de ambientes y personajes; D'Ivori, que evolucionó desde el modernismo hasta la estilización de la década de entreguerras; Joan Llaverias, que revolucionó el dibujo sobre animales, o Lola Anglada, que realizó sus propios cuentos buscando un estilo expresivo de la mediterraneidad clásica. La Guerra Civil supuso una ruptura cultural también muy pronunciada en este campo. Apenas alguna ilustradora como Mercé Llimona mantuvo una línea de continuidad con la ilustración anterior, mientras aparecían nuevas formas estéticas, con autores como Joan Ferrandis. La renovación de los sesenta aportó una nueva nómina de ilustradores, en contacto con los nuevos planteamientos pedagógicos, que introdujeron la preocupación por la inteligibilidad de la imagen y su relación con el texto. Se habló, así, de un predominio de la "línea clara" en el área catalana con autoras como Pilarín Bayés.

En la década de los setenta se produjo una auténtica eclosión de nuevos ilustradores. La vocación de profesionalidad, la investigación técnica y la diversidad de estilos, así como la conexión con la ilustración exterior, fueron incorporando, por ejemplo, el pop art o las técnicas del cómic y caracterizaron la primera gran oleada de ilustradores de la etapa democrática: la poética personal de Asun Balzola (en la serie de Munia, por ejemplo) o de Carme Solé Vendrell (El aniversario), el maestrazgo colorista de Miguel Ángel Pacheco (La niña invisible) o de Luis de Horna (La piedra arde), el equilibrio barroco de líneas de Miguel Calatayud (El árbol inquieto), las transparencias de Ulises Wensell (El otoño) o las sugerencias misteriosas de Alfonso Ruano (El guardián del olvido). Una gran parte de ellos crearon sus propios álbumes y la ilustración resultó

decisiva para la recuperación del género de humor a través de las obras de Montse Ginesta, Roser Capdevila, Joma o Fernando Krahn. En el País Vasco, destacaron ilustradores como Anton Olariaga, Jesús Lucas o Jokin Mitxelena, pero, excepto Balzola, no acostumbraron a crear álbumes propios y los problemas de edición restringieron el uso del color en las imágenes.

Hasta el final de siglo se fueron diversificando las opciones anteriores. El hiperrealismo, el diseño gráfico, la exploración posmoderna, etc., fueron nutriendo la obra de Jesús Gabán (El cascanueces y el rey de los ratones) o Javier Serrano (El temible Safrech), la empatía de Gusti (en tantas colaboraciones con Alcántara), el entronque con la gran ilustración catalana de la primera mitad de siglo de Arnal Ballester (No tino paraules) y muchos otros como Alberto Urdiales (Mateo y los reyes magos), Pep Montserrat (El regalo), etcétera.

Los últimos años han visto aumentar la edición de álbumes, algunos firmados por la figura del autor-ilustrador. La cantidad de producción actual refleja el profesionalismo y vigor que ha alcanzado el oficio y la proyección internacional de nuestros ilustradores, con nuevos nombres como Pablo Amargo (El monstruo de la lluvia), Javier Sáez Castán (Los tres erizos), Elena Odriozola (La princesa que bostezaba a todas horas), Isidro Ferrer (La mierlita), Ajubel (Robinson Crusoe), Emilio Urberriaga (La selva de Sara) y tantos otros, algunos de los cuales pueden verse en los libros aquí recomendados o citados.

Héroes clásicos de la literatura infantil y juvenil (hasta 1950)

Agustín Meaulnes	Fournier, A. (1913)	<i>El gran Meaulnes</i>
Aladino		<i>Las mil y una noches</i>
Alicia	Carroll, L. (1865)	<i>Alicia en el país de las maravillas</i>
Allan Quatermain	Haggard, H. R. (1885)	<i>Las minas del rey Salomón</i>
Antoñita	Casas, B. (1952)	<i>Antoñita la Fantástica</i>
Aslan (el león)	Lewis, C. S. (1950-1956)	<i>Crónicas de Narnia</i>
Babar	Brunhoff, J. de (1931)	<i>Historia de Babar</i>
Bambi	Salten, F. (1923)	<i>Bambi</i>
Belleza negra	Sewell, A. (1887)	<i>Belleza negra</i>
Bilbo	Tolkien, J. R. R. (1937)	<i>El hobbit</i>
Buck	London, J. (1903)	<i>La llamada de lo salvaje</i>
Cascanueces	Hofman, E. T. A. (1816)	<i>El cascanueces y el rey de los ratones</i>
Celia	Fortún, E. (1929)	<i>Celia, lo que dice</i>
D'Artagnan	Dumas, A. (1844)	<i>Los tres mosqueteros</i>
David Copperfield	Dickens, C. (1850)	<i>David Copperfield</i>
El corsario negro	Salgari, E. (1898)	<i>El corsario negro</i>
El principito	Saint-Exupéry, A. (1943)	<i>El principito</i>
Emilio	Kaestner, E. (1928)	<i>Emilio y los detectives</i>
Guillermo Brown	Crompton, R. (1922)	<i>Travesuras de Guillermo</i>
Gulliver	Swift, J. (1726)	<i>Los viajes de Gulliver</i>
Heidi	Spyri, J. (1881)	<i>Heidi</i>
Holden Caulfield	Salinger, J. D. (1949)	<i>El guardián entre el centeno</i>
Huckelberry Finn	Mark Twain (1885)	<i>Las aventuras de Huckelberry Finn</i>

Jack, Lucy, Jorge y Dolly	Blyton, E. (1944)	<i>Aventura en la isla</i>
Jane Eyre	Brönte, C. (1947)	<i>Jane Eyre</i>
Jim Hawkins	Stevenson, R. L. (1883)	<i>La isla del tesoro</i>
Jo March	Alcott, L. M. (1968)	<i>Mujercitas</i>
Kim	Kipling, R. (1901)	<i>Kim</i>
Lau	Soldevila, C. (1926)	<i>Lau o les aventures d'un aprenent de pilot</i>
Lord Flaunteroy	Burnett, F. H. (1885)	<i>El pequeño lord Flaunteroy</i>
Mary Poppins	Travers, P. (1934)	<i>Mary Poppins</i>
Massagran	Folch i Torres, J. M. (1910)	<i>Les aventures extraordinàries d'en Massagran</i>
Miguel Strogoff	Verne, J. (1875)	<i>Miguel Strogoff</i>
Mowgli	Kipling, R. (1894)	<i>El libro de la selva</i>
Mumins	Jansson, T. (1946)	<i>La familia Mumins</i>
Nils Holgersson	Lagerlöff, S. (1906-1907)	<i>El maravilloso viaje de Nils Holgersson</i>
Ojo de halcón	Cooper, J. F. (1826)	<i>El último de los mohicanos</i>
Oliver Twist	Dickens, C. (1837-1839)	<i>Oliver Twist</i>
Pat e Isabel O'Sullivan	Blyton, E. (1941)	<i>Las mellizas cambian de colegio</i>
Patito feo	Andersen, H. C. (1835)	<i>Cuentos completos, 1874</i>
Peter Pan	Barrie, J. M. (1911)	<i>Peter Pan y Wendy</i>
Peter Rabbit	Potter, B. (1902)	<i>Peter Rabbit</i>
Pinocho	"Collodi" (1883)	<i>Las aventuras de Pinocho</i>
Pippi Langstrumpf	Lindgren, A. (1945)	<i>Pippi Calzaslargas</i>
Puff	Milne, A. A. (1926)	<i>El mundo de Puff</i>
Robin Hood	Pyle, H. (1883)	<i>Las alegres aventuras de Robin Hood</i>
Robinson Crusoe	Defoe, D. (1719)	<i>Robinson Crusoe</i>
Sandokán	Salgari, E. (1900)	<i>Los tigres de Mompracén</i>
Sapo (y demás animales)	Grahame, K. (1908)	<i>El viento en los sauces</i>
Sherezade		<i>Las mil y una noches</i>
Sherlock Holmes	Doyle, A. C. (1886)	<i>Las aventuras de Sherlock Holmes, 1891</i>
Simbad el Marino		<i>Las mil y una noches</i>
Sirenita	Andersen, H. C. (1835)	<i>Cuentos completos, 1874</i>
Soldadito de plomo	Andersen, H. C. (1835)	<i>Cuentos completos, 1874</i>
Tarzán	Burroughs, E. R. (1912)	<i>Tarzán de los monos</i>
Tom Sawyer	Mark Twain (1876)	<i>Las aventuras de Tom Sawyer</i>
Winnetou	May, K. (1892)	<i>Entre las pieles rojas</i>
Phileas Fogg	Verne, J. (1872)	<i>La vuelta al mundo en ochenta días</i>
El rey Arturo	Green, R. L.	<i>El rey Arturo y los caballeros de la tabla redonda</i>

Adversarios y malvados clásicos de la literatura infantil y juvenil (hasta 1950)

Capitán Nemo	Verne, J. (1869-1905)	<i>Veinte mil leguas de viaje submarino</i>
Doctor Moreau	Wells, H. G. (1866-1918)	<i>La isla del doctor Moreau</i>
Drácula	Stoker, B. (1847-1912)	<i>Drácula</i>
Ebenezer Scrooger	Dickens, C. (1812-1871)	<i>Canción de Navidad</i>
El fantasma de Canterville	Wilde, O. (1856-1900)	<i>El fantasma de Canterville</i>
El fantasma de la ópera	Leroux, G. (1868-1927)	<i>El fantasma de la ópera</i>
La criatura	Shelley, M. (1797-1822)	<i>Frankenstein</i>
Gollum	Tolkien, J. R. R. (1896-1973)	<i>El hobbit</i>
Griffin	Wells, H. G. (1866-1918)	<i>El hombre invisible</i>
John Silver	Stevenson, R. L. (1850-1894)	<i>La isla del tesoro</i>
Los grandes Antiguos	Lovecraft, H. P. (1897-1935)	<i>Los mitos de Cthulhu</i>
Moby Dick	Melville, H. (1819-1892)	<i>Moby Dick</i>
Mr. Hyde	Stevenson, R. L. (1850-1894)	<i>Dr. Jekyll y Mr. Hyde</i>
Milady	Dumas, A. (1802-1870)	<i>Los tres mosqueteros</i>
Señorita Rottenmeyer	Spyri, J. (1827-1901)	<i>Heidi</i>

Lecturas clásicas por edades

Hasta los tres años

La mejor referencia continúan siendo las recopilaciones folclóricas de juegos y canciones entre adultos y pequeños, por ejemplo:

Pelegrín, A. M. (1994): *Deditos y cosquillitas*. Madrid: Espasa Calpe.

Pelegrín, A. M. (1993): *Misino, gatino*. Madrid: Espasa Calpe.

Las versiones de los cuentos de fórmula en verso y los populares más sencillos, como Los tres cerditos, Caperucita Roja, Los siete cabritillos y el lobo, Rizos de oro y los tres osos, etc., también son importantes.

Sin embargo, a pesar de que es un tipo de libros de aparición reciente, ya empiezan a existir algunos títulos bastante consolidados de libros - juegos, especialmente los que apelan a los sentidos y a las formas-, como

Mari, Iela (2005): *El globito rojo*. Pontevedra: Kalandraka.

Entre tres y ocho años

Brunhoff, Jean de (1931): *Historia de Babar*. Madrid: Alfaguara.

Krahn, Fernando (1978): ¿Quién ha visto las tijeras? Pontevedra: Kalandraka.

Sendak, Maurice (1963): Donde viven los monstruos. Pontevedra: Kalandraka.

Entre ocho y once años

Grahame, Kenneth (1908): El viento en los sauces. Madrid: Anaya.

Lindgren, Astrid (1945): Pippa Mediaslargas. Barcelona: Juventud.

Sorribas, Sebastiá (1966): El zoo den Pitus. Barcelona: La Galera (El zoo de Pitus).

Entre doce y catorce años

Burnett, Frances Hodgson (1910): El jardín secreto. Madrid: Siruela.

Matute, Ana María (1965): El polizón del Ulises. Madrid: Lumen.

Stevenson, Robert Louise (1883): La isla del tesoro (varias ediciones).

Entre catorce y dieciséis años

Carroll, Lewis (1865): Alicia en el país de las maravillas (varias ediciones).

Mark Twain (1885): Las aventuras de Huckleberry Finn. Barcelona: Edebé.

Pedrolo, Manuel de (1973): Mecanoscrit del segon origen. Barcelona: Edicions 62 (Mecanoscrito del segundo origen).

Actividades sugeridas

1. Los clásicos en la escuela

1.1. Hacer una lista de obras clásicas (en el sentido dado en el capítulo) que nos hayan gustado y añadir un comentario sobre lo que nos han aportado.

1.2. Revisar el proyecto de lectura de una escuela realizado en el capítulo dos para ver si hemos incluido obras clásicas, en qué forma las hemos previsto (leídas, narradas, etc.) y si nos parece que ello favorecerá que los alumnos accedan a los contenidos señalados en el apartado 1.1 del capítulo. Si no los hemos incluido, modificar el plan lector del capítulo dos o señalar en qué contextos escolares no mencionados (programación de las asignaturas, intervención desde la biblioteca escolar, etc.) nos parece que podrían cumplirse estos objetivos.

2. Del folclore a la literatura infantil moderna

- 2.1. Reunir las versiones de Caperucita Roja citadas en el capítulo y hacer una exposición para comprobar la evolución descrita. Se pueden añadir otras, viendo de qué aspectos serían ejemplo.
- 2.2. Hacer el recorrido anterior con el ejemplo de otro cuento popular. Si se trata de un trabajo en equipo, se puede repartir la búsqueda de distintos cuentos populares. Aunque puedan encontrarse menos versiones de algunos de ellos, el conjunto servirá para observar el panorama completo. Por ejemplo: La bella durmiente, Blancanieves, Cenicienta, La princesa del guisante, El gato con botas, Los tres cerditos, Piel de asno, La bella y la bestia, Barbazul, Aladino y la lámpara maravillosa, etcétera.

En la mayoría pueden buscarse las versiones del folclore propio, las fijadas por Perrault y los hermanos Grimm y las versiones modernas en las obras citadas de Dahl, Garner, Company y Capdevila o los Ahlberg. Si existe, también se puede añadir la versión cinematográfica de Disney, lo que suma el interés de ver la influencia de las películas en los cuentos posteriores, ya que las nuevas versiones a menudo se apartan de la tradición oral para adoptar el argumento y detalles de la versión de Disney. También pueden añadirse las abundantes versiones y alusiones presentes en videojuegos, material publicitario, canciones, cómics, etc. Sin embargo, hay que tener muy presente que el objetivo no es sólo constatar la presencia de estos cuentos en el imaginario colectivo (con la "actitud del explorador" a que aludimos antes), sino construir a continuación un discurso interpretativo de la evolución seguida y de las categorías actuales.

Versiones interesantes de cuentos tradicionales:

En Gemma Lluch (2007) puede encontrarse un cuadro comparativo de versiones de la Cenicienta a las que pueden añadirse:

Gill, Phillida: Cenicienta. Madrid: SM.

Innocenti, Roberto: Cenicienta. Barcelona: Lumen.

Lynn y David Roberts: Cenicienta, una historia de amor art decó. Barcelona: Lumen.

Sanuy, Montserrat: Rossini y la Cenicienta. Barcelona: Susaeta.

Tocher, Timothy; Lansky, Dense V. B.: El príncipe que dio calabazas a Cenicienta y otros cuentos de hadas modernos. Madrid: Obelisco.

Grimm, Jacob y Wilhelm: Blancanieves. 11. Pep Montserrat. Barcelona: Aura Comunicació-Círculo de lectores.

Grimm, Jacob y Wilhelm: Blancanieves. II. Llimona, Mercé. Barcelona: Edebé.

Juan, Ana y Snowwhite, Ana. Alicante: Edicions de Ponent.

Poole, Josephine: Blancanieves. 11. Angela Barret. Madrid: Kókinos.

Delgado, Josep-Francesc: Los tres cerditos. 11. Francesc Rovira. Barcelona: Edebé.

Kimiko: Los tres cerditos. Barcelona: Corimbo.

Scienzka, Jon: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! 11. Lane Smith. Barcelona: Thule.

Trivizas, Eugene (2009): Los tres lobitos y el cochino feroz. 11. Helen Oxembury. Barcelona: Ediciones Ekaré.

Wiesner, Dawid: Los tres cerditos. Barcelona: Juventud.

Andersen, Hans Christian: El patito feo. 11. Ana Sande. Madrid: Kalandraka.

Andersen, Hans Christian: El patito feo. 11. Marc Boutavant. Barcelona: VoX.

Andersen, Hans Christian: El patito feo. 11. Max. Barcelona: La Galera.

Dalmases, Antoni: Laneguet lleig. 11. Bernat Cormand. Barcelona: Cruilla (El patito feo. Madrid: SM).

Martín Garzo, Gustavo: El patito feo. 11. Antonio Santos. Madrid: SM.

Young, Ed: Siete ratones ciegos. Caracas: Ekaré.

Baltscheit, Martin: La verdad del elefante. 11. Christopher Mett. Salamanca: Lóquez.

Wolf, Gita; Sirish Rao: En la noche. 11. Rathna Ramanathan. Barcelona: Thule.

Child, Lauren: La princesa y el guisante. Barcelona: Serres.

Nazoa, Aquiles: Fábula de la ratoncita presumida. 11. Vicky Sempere. Caracas: Ekaré.

Perrault, Charles, versión Anne Jones: Piel de asno. 11. Anne Romby. Barcelona, Zendera Zariquey.

Perrault, Charles: El gato con botas. 11. Jesús Gabán. Perspectiva culturalCírculo de Lectores.

Esterl, Árnica (narración del cuento de L.Bechstein): El sastrecillo valiente. II. Olga Dugina; Andrej Dugin. México: Fondo de Cultura Económica.

Vendel, Edward van de: La amante del miedo. 11. Isabelle Vandenabeele. Barcelona: Barbara Fiore.

2.3. También puede hacerse una exposición con un conjunto de cuentos tradicionales en general, o que sigan formas cercanas al folclore, como

Allsburg, Chris van: El higo más dulce. México: Fondo de Cultura Económica.

Lago, Ángela: Juan Felizario Contento. México: Fondo de Cultura Económica.

Rubio, Antonio; Ferrer, Isidro: La mierlita. Pontevedra: Kalandraka.

Vaugelade, Anais: Sopa ele piedra. Barcelona: Corimbo.

Ward, Hellen: El rey de los pájaros. Madrid: SM.

"Palabras para jugar". Colección de la editorial Océano con propuestas de juegos poéticos y lingüísticos a partir de formas folclóricas.

Comentar lecturas de narraciones actuales que siguen estas fórmulas, como

Gallego, Laura: La leyenda del rey errante. Madrid: SM.

Martín Gaité, Carmen: El castillo de las tres murallas. Barcelona: Lumen.

3. La evolución de la ilustración

3.1. Hacer una presentación en PowerPoint de ilustraciones de los autores españoles y de otros países citados. Si se hace el trabajo en equipo, dividirlos por épocas. Evidentemente pueden añadirse otros ilustradores interesantes que el propósito sintético de este capítulo ha impedido mencionar.

4. Los personajes que forman parte del imaginario colectivo

4.1. Realizar un concurso de personajes: montar un cartel con fotocopias o un blog con imágenes de ilustraciones de personajes famosos de las obras clásicas

mencionados poniendo un número en cada ilustración. Ver cuántos se adivinan. Por supuesto, se pueden incluir a personajes de obras que no estén en la lista.

4

La literatura infantil y juvenil actual

Los años sesenta del pasado siglo supusieron una etapa de desarrollo económico y cultural de las sociedades occidentales que las convirtió en sociedades posindustriales. En ellas surgió una nueva visión del mundo y de la infancia que generaba y requería, a la vez, formas distintas de educar a los ciudadanos. La literatura infantil y juvenil inició una nueva andadura para adecuar su propuesta literaria y educativa a los lectores nacidos en el seno de estas nuevas sociedades que la llevó hasta terrenos no transitados con anterioridad. Así, el grado de experimentación fue muy elevado en las décadas de los setenta y los ochenta y permitió un salto de modernización decisivo para que esta literatura respondiera a los lectores infantiles y adolescentes de nuestro tiempo. En los noventa la innovación pareció remansarse y, con el cambio al siglo XXI, se pasó a compaginar grandes novedades (en las interrelaciones entre texto e imagen, ficciones audiovisuales, digitales, etc.) con una cierta vuelta hacia atrás en la apuesta por la tradición.

En todo este período, los valores transmitidos por los libros cambiaron sustancialmente (apartado 4. 1); el mundo reflejado en las obras actualizó su imagen para hacerla corresponder con los cambios sociológicos y con las nuevas preocupaciones sociales (apartado 4.2); los distintos sistemas culturales y artísticos influyeron en la literatura dirigida a la infancia y adolescencia (apartado 4.3); se crearon nuevos tipos de libros, tanto para cubrir el mercado generado por la ampliación de la escolaridad a los pequeños no lectores y a los adolescentes, como para satisfacer las necesidades de una sociedad basada en el ocio y el consumo, en la que irrumpían ya las nuevas tecnologías (apartado 4.4).

Todos estos cambios, pues, caracterizan una etapa global de la literatura infantil y juvenil iniciada en la década de los setenta y en la que puede afirmarse que aún nos hallamos, si bien se aprecia una cierta evolución en cada uno de sus distintos rasgos si se la examina de cerca.

4.1. La transmisión de nuevos valores sociales

Según la sociología educativa (Bernstein, 1975), puede decirse que fue, en las clases medias profesionales, donde se gestaron los valores sociales que caracterizan a las

sociedades actuales. Su extensión a los libros infantiles llevó a los autores a apartarse de las corrientes realistas y los valores cívicos que habían predominado después de la Segunda Guerra Mundial.

La sociedad posindustrial, con un funcionamiento más basado ya en la gestión de los conflictos intra e interpersonales, que no en la lucha externa por las condiciones de vida, pasó a valorar la capacidad de verbalizar los problemas, la negociación moral, la adaptación personal a los cambios externos, la flexibilización de las jerarquías, la autoridad consensuada, la imaginación y la anulación de determinadas fronteras entre el mundo infantil y el adulto. Los libros infantiles se llenaron de humor y de fantasía, de personajes ociosos, tiernos y disparatados pero enfrentados también a la ambigüedad de los sentimientos, a la complejidad de los conflictos y a los cambios de perspectivas. Una constelación de nuevos valores, el triunfo de la fantasía y la ampliación de los temas tratados son tres rasgos distintivos de la literatura infantil y juvenil de la etapa actual.

La madre adoptiva de Konrad, el niño que salió de una lata de conservas de Christine Nóstlinger supone un ejemplo bien representativo de la afirmación de un nuevo modo de ser, alejado de las sensatas y convencionales pautas anteriores:

La señora Bartolotti entró en el cuarto de baño. Le apetecía un baño bien caliente. Lo malo era que en la bañera nadaban los peces dorados. Eran siete doradas pequeñas y cuatro grandes, y la señora Bartolotti las había sacado el día anterior de la pecera y las había echado en el baño porque le pareció que los peces necesitaban un cambio de agua. Todo individuo, pensó la señora Bartolotti, toma sus vacaciones y se marcha de viaje. Solamente las pobres doradas se pasaban todo el año dando vueltas y vueltas en su redonda pecera.

La señora Bartolotti decidió contentarse con una ducha bien caliente. (Tenía una cabina de ducha aparte en el cuarto de baño.) Desgraciadamente la puerta plegable de la ducha no cerraba bien. En realidad no es que no cerrara bien, sino que no se abría, porque la señora Bartolotti había extendido una cuerda que cruzaba cuatro veces el cuarto de baño de la ventana a la ducha, para tender sus vaqueros y su suéter de lana. Y en el lavabo estaban los vaqueros y el suéter, que aún no había lavado.

-¡Pues te lavarás en seco ahora mismo, criatura! - dijo a su imagen en el espejo y cogió un trozo de algodón y un frasco grande del armario del cuarto de baño.

Vertió un poco de líquido rosa en el algodón y se frotó a fondo la cara. El algodón se volvió multicolor: rosa de maquillaje, rojo de barra de labios, negro de rímel, marrón de lápiz de ojos, verde de sombra de párpados y azul marino de línea de cejas.

-¡Se ha puesto magnífico! - dijo la señora Bartolotti al ver el algodón y lo tiró justo al lado de la papelera, debajo del lavabo.

Después sacó varios tubos, frascos y lápices del armario y volvió a ponerse la cara rosa, roja, negra, marrón, verde y azul marino. Entonces descubrió que el frasquito de la pintura de las pestañas estaba casi vacío, así es que escribió con la barra de labios en los azulejos de la pared del cuarto de baño:

¡ COMPRAR PINTURA DE PESTAÑAS!!!

Después, con la esponja del baño, borró de los azulejos COMPRAR PAPEL DE VÁTER, escrito igualmente con lápiz de labios, porque ya lo había comprado el día anterior.

Antes de salir del cuarto de baño, la señora Bartolotti se miró en el espejo del lavabo para averiguar si su aspecto era juvenil o no. O sea, que tenía días jóvenes y días viejos. Ese día la señora Bartolotti tenía un día joven. Quedó complacida de su cara.

La reivindicación de la fantasía formó parte esencial de los nuevos supuestos educativos. Su defensa puede hallarse explícitamente en muchas obras de los años setenta, lo cual traduce la conciencia de los autores de estar vulnerando los modelos imperantes en los libros infantiles hasta esos momentos. En Dolor de rosa, Josep Albanell describe el encuentro de un autor infantil con la Señora Realidad que le increpa desde los supuestos pedagógicos anteriores y a la que el autor opone la naciente convicción del poder educativo de la fantasía, puesto que ésta no es concebida como una vía escapista o un entretenimiento vacío, sino como una nueva forma de interrogar, de "amasar", dice el autor, la realidad:

Cogí los trozos de realidad que me había ido tirando y empecé a amasarlos lentamente con las manos. La mujer se me quedó mirando con los ojos como platos. Por lo visto no se había enterado de que la realidad que me echaba encima era moldeable como la arcilla y que, como a la arcilla, había que humedecerla con un poco de imaginación.

Así, pues, amasé aquellos trozos de realidad y los convertí en un unicornio volador.

La fantasía se asoció con la función literaria misma de los libros infantiles, de manera que el predominio realista anterior llegó a descalificarse como una forma de ficción ligada al propósito didáctico. Es lo que se nos dice en un título tan emblemático de las nuevas corrientes como La historia interminable de Michael Ende:

No le gustaban los libros en que, con malhumor y de forma avinagrada, se contaban acontecimientos totalmente corrientes de la vida totalmente corriente de personas totalmente corrientes. De eso había ya bastante en la realidad y ¿por qué había que leer además sobre ello? Por otra parte, le daba cien patadas cuando se daba cuenta de que lo que querían convencer de algo. Y en esa clase de libros, más o menos claramente, siempre lo querían convencer a uno de algo (27-28).

De modo absolutamente coherente con las nuevas propuestas educativas, pues, la imaginación pasó a considerarse como uno de los valores personales más importantes. En su justificación ya no primaba una argumentación defensiva - la de su inocuidad-, sino que, justamente, se proclamaba su gran virtud educativa; se enlazaba así con el discurso psicoanalítico sobre los cuentos populares surgido durante esta misma época.

El cambio de valores supuso también ir más allá de lo considerado habitualmente "para niños" incorporando temas no tratados hasta entonces en la literatura infantil y juvenil. Se consideró que los niños y niñas debían ser educados en la complejidad de la vida y ya no se postuló la existencia de un camino prefijado de normas para resolver unos problemas claramente graduados desde la infancia a la adolescencia. Se constató también que la televisión anulaba las fronteras entre lo que podía parecer propio de los niños y lo que parecía propio de los adultos, a lo que se sumaron bien pronto la extensión de los medios audiovisuales y, recientemente, de la ficción digital, ampliamente consumidos por los menores. Los autores de libros infantiles abordaron entonces todos los temas tradicionalmente silenciados por los adultos para salvar la mitificación de la inocencia infantil. Juan Farias lo explicita así en el prólogo de *Años difíciles*: "Así que el autor, Juan Farias, tomó la decisión de explicar a los niños que hay guerras y muerte".

Y lo mismo hace Peter H. Rilling, en el prólogo de *Ben quiere a Ana*:

A veces los adultos les dicen a los niños: "Vosotros no tenéis edad para saber lo que es el amor. Hay que ser mayor para saberlo".

Eso significa que han olvidado muchas cosas, no tienen ganas de hablar con vosotros o se hacen los tontos.

Yo recuerdo perfectamente cómo me enamoré por primera vez, a los siete años. Ella se llamaba Úrsula. No es la Ana de este libro. Pero al hablar de Ana pienso también en Úrsula (5).

La ampliación se extendió también hacia una mayor permisividad en los temas que se habían considerado inapropiados por vulnerar las normas de urbanidad. Un rápido repaso a algunos títulos remarcables de la época permite constatarlo fácilmente: *El libro peludo*, *Insultos*, *¡Qué asco de bichos!*, *El estornudo*, *¡Quiero hacer pis*, *El arte de la baci*, *¿Quién saca las cacas del perro?* *Un libro apestoso*, etcétera.

Pero, más allá de la anulación de las prohibiciones implícitas, los nuevos temas de la literatura infantil suponían especialmente una invitación al lector para que considerara el conflicto como una parte inevitable de la propia vida. Y, así, el tema del enfrentamiento al dolor tomó cuerpo en sus formas más variadas: las enfermedades, la muerte, el acoso escolar, las minusvalías, etcétera.

La forma de tratar estas temáticas resulta muy distinta según la propuesta moral desde la que son abordadas. Una característica de las sociedades actuales es la coexistencia y pluralidad de los discursos morales y, por lo tanto, la inexistencia de una visión global que dé respuesta inequívoca a la necesidad de hallar un modo correcto de comportarse. De forma gráfica, puede decirse que se ha sustituido una brújula moral, que marca siempre el camino correcto prefijado, por el uso de un radar que valora todos los aspectos implicados en cada ocasión.

Durante los años setenta, el reto consistió, ante todo, en defender, precisamente, la inexistencia de modelos externos bien delimitados. La propuesta ideológica de los libros infantiles se dirigió a reivindicar combativamente una actitud vitalista que acentuaba el derecho individual a la libertad y al placer, en contraposición al sometimiento resignado a las jerarquías y convenciones sociales. La lucha contra la discriminación de raza o género, la defensa de la propia manera de ser o la búsqueda de relaciones tolerantes y pacíficas se plasmaron en una literatura progresista y militante que, en algunos casos, se identificó bajo la etiqueta de "literatura antiautoritaria".

La obra ¡Sécame los platos! de K. Baumann, publicada en 1977 (1982 en España) es un ejemplo evidente de esta actitud. Un padre se dispone a lavar los platos y ordena a su hijo que los seque. El niño se niega en redondo e inicia una provocadora discusión con el adulto:

-Vaaaaya, vaaaaya, El chico no tiene ninguna gana - dijo el padre muy lentamente y en tono sosegado-. Pero ya sabes lo que te va a pasar si no me ayudas, ¿verdad?

Miche rió.

-Nada, no puedes hacerme nada en absoluto -le respondió. Y acto seguido se puso a brincar por la cocina con aire insolente, al tiempo que cantaba:

Papá se hace el fortachón
y no sé por qué razón, con sus brazos tan delgados.
tan blanditos y esmirriados.
Él pretende amenazarme,
y cree que va a impresionarme;
si quiere puede probar:
pero no me va a ganar.

El pulso de fuerza discurre a través de formas humorísticas e imaginativas, hasta que, finalmente, el padre se da por vencido y emprende la tarea. El niño, entonces, ofrece su ayuda, ya que contar con ella "¡es lo lógico!". La denuncia de las formas imperativas, el desarrollo del conflicto a través de la competencia imaginativa, la complicidad e incluso la falta de "respeto" convencional entre padre e hijo, presentes en este álbum, se adscriben claramente al tono de la corriente antiautoritaria que producirá también la inversión de los roles tradicionales de los personajes como método de denuncia en el campo del pacifismo o del sexismo, tal como se ha señalado antes.

Dicotomías sobre los cambios de valores entre la etapa anterior y posterior a los años setenta

Sentido de la vida como servicio, provecho o preparación para el futuro	Sentido de la vida como placer
Modelos sociales más uniformizados e intolerantes, en los que pueden localizarse actitudes sexistas o incluso racistas	Derecho a las diferencias individuales (raza, género, aficiones, imagen corporal, etc.)
Mundo social marcado por el progreso industrial y la agresividad social	Actitud armoniosa con el entorno asimilable a la idea de pacifismo y de ecología

Propuesta de adecuación personal a una “brújula” moral que permita distinguir la clara división existente entre el bien y el mal	Propuesta de formación de un “radar” personal de actuación como respuesta a la inhibición o pluralidad de las normas morales imperantes en las sociedades actuales
Definición de conflictos externos, con causas bien detectables y resolución nítidamente determinada	Aceptación de la complejidad de los conflictos, que a menudo tienen causas internas, no unívocas y de difícil o imposible solución
Resolución de los conflictos a través de la represión o la desaparición del problema	Superación de los conflictos a través de la verbalización, el humor, la imaginación y el afecto compartido
Comportamientos claros y bien diferenciados	Aceptación de la ambigüedad en los sentimientos y conductas humanas
Establecimiento de jerarquías bien delimitadas	Creatividad y autonomía personales
Descripción del mundo infantil y adulto como dos esferas jerarquizadas y separadas entre sí	Establecimiento de relaciones de complicidad y comunicación entre niños, niñas y adultos
Convenciones sociales muy marcadas, restrictivas e inviolables en su definición	Admisión de márgenes más amplios para la ruptura de las normas (desorden, suciedad, mal gusto, etc.)

Nuevos valores

Cole, Babette: El libro appestoso. México: Fondo de Cultura Económica.*

Ende, Michael: Momo. Madrid: Alfaguara.***

Farias, Juan: Años difíciles. Valladolid: Miñón.**

Leoni, Leo: Frederick. Pontevedra: Kalandraka.*

Nóstlinger, Christian: Konrad o el niño que salió de una lata de conservas. Madrid: Alfaguara.**

4.1.1. La evolución de los valores en la sociedad global

En los últimos tiempos las sociedades posindustriales han evolucionado hacia un sistema globalizado. Se han producido nuevas formas de reparto y ejercicio del poder político y económico (con la incidencia de diversos fenómenos como la extensión multinacional de las empresas o el terrorismo de nuevo tipo); se ha acelerado el cambio tecnológico; ha aumentado el tiempo productivo, de modo que el trabajo se ha vuelto cada vez más absorbente, y se ha exacerbado la oferta de ocio, cada vez más centrada en el consumo de bienes. Los cambios sociales recientes han sido de tal calado y se han producido a tal velocidad que la percepción social de los valores parece pasar por una fase de

inseguridad, a lo que contribuye también la exploración de la individualidad y la disgregación del yo que presidió la reflexión cultural del siglo XX y que impregna todas las formas artísticas actuales.

Ante esta situación, el discurso adulto transmitido por los libros traduce un deseo de protección infantil que aflora en una cierta nostalgia por la tradición, así como por la necesidad de preservar el tiempo y el espacio propio de la infancia en lo que podría calificarse de nuevo tipo de habitación de los niños, entendida ahora como refugio ante la inseguridad actual. En consonancia con esta situación, la producción actual se halla presidida por el retorno de obras y formas que han probado su eficacia en el pasado: las reediciones de títulos clásicos, de modo que, por ejemplo, no hay sino poner en fila la aparición de *Los niños del agua*, *Los niños de las raíces*, *Los niños del bosque* y *El huevo del sol para sumergirnos en el ensoñado mundo de la naturaleza nórdica* creado hace más de cien años; el uso de pautas literarias folclóricas y de mitos iniciáticos; una gran frecuencia de la alusión intertextual a obras bien conocidas e, incluso, el predominio de una gran calidad material de la edición que refuerza la imagen de "valor duradero".

La imaginación, el humor, la actividad, la autonomía personal y el diálogo que inauguraron esta etapa continúan estando presentes, pero la literatura infantil de calidad insiste ahora en formas de vida más intimistas y tranquilas que han llenado los libros de lunas y ensueños, así como en la cohesión afectiva de la familia o el grupo como reacción ante la evidencia de la soledad infantil ante las pantallas, la absorción del tiempo en una vorágine de actividad productiva, el individualismo competitivo o el consumo compulsivo.

Editar y reeditar las obras clásicas

Calders, Pere: *Raspall*. II. Carme Solé Vendrell. Barcelona: Mars (Cepillo).**

Saki: *El contador de cuentos*. H.Alba Marina Rivera. Barcelona: Ekaré.**

Kingsley, Charles; Fot. Zena Holloway: *Los niños del agua*. H.Heidi Taylor. México: Océano.**

Colección de *Los libros del Zorro Rojo para jóvenes*.

Colección facsimilar del CEPLI de la Universidad de Castilla-La Mancha.

La relativización de los valores, aun de los progresistas, producida en la década de los noventa ha potenciado el desarrollo de distintas tendencias en la literatura infantil juvenil actual:

- Al desentenderse de un propósito didáctico, las obras realistas de temas sociales o psicológicos evolucionaron hacia una simple constatación de la realidad descrita, lo

cual llevó a un gran aumento de la dureza con que se reflejaba el conflicto. La crudeza del tratamiento fue pronto asumida por aquellas obras que sí se proponían transmitir deliberadamente un mensaje moral, de manera que, en todos los casos, pudo aumentar el grado de angustia presente en las obras para niños.

- La inhibición respecto de una posición moral dejó el campo libre a las leyes del mercado en la configuración de los libros infantiles y juveniles:

- Los recursos humorísticos y fantásticos dejaron de ponerse al servicio de los nuevos valores para prolongarse despreocupadamente en un juego literario de entretenimiento y diversión en el que proliferaron múltiples experimentaciones formales, algunas de gran calidad y otras simplemente al servicio del consumo.

- Se recuperaron géneros que habían sido combatidos en el inicio de esta época, como los libros para niñas (la llamada chick lit) que reproducen una división sexista de la producción editorial.

- Proliferaron series de escasa calidad pero de gran éxito comercial; aparecieron libros combinados con audiovisuales, juegos digitales, sitios en la red y todo un conglomerado de productos de venta a partir de nuevas estrategias comerciales.

- Se extendió un nuevo tipo de libros a medio camino entre la narración y la información, con fórmulas de autoayuda y grandes dosis de humor que mantienen intereses específicos de la edad y voluntad educativa, como, por ejemplo, El diario rojo de Carlota de Gemma Lienas o Diario de un joven maníaco de Ann McPherson y Aidan Macfarlane, con sus respectivas variantes.

- La imposibilidad de refugiarse en un discurso moral "fuerte" creó la conciencia social de que es urgente armar sentimental y emotivamente a la infancia, desprotegida ahora de seguridades afectivas y de sentido de pertenencia. Se trataría de obtener la capacidad de enfrentarse a la soledad producida por las formas actuales de vida, así como al fracaso de las expectativas generadas por la exaltación del éxito y el consumo. Bajo este enfoque, la producción editorial ha desarrollado una verdadera "educación sentimental" para niños como tema muy destacado en el cambio de siglo. En esta tendencia, la presencia de sentimientos poco tocados hasta ahora, como el amor infantil o los sentimientos negativos (tristeza, depresión, etc.) han producido un nuevo tipo de ruptura de tabúes temáticos en la literatura dirigida a los niños de los que son ejemplos El árbol rojo de Shaun Tan, El libro triste de Michael Rosen y Quentin Blake, El último refugio de Roberto Innocenti, etcétera.

Tendencias actuales

Gaiman, Neil: Coralline. Barcelona: Salamandra.***

Herbaults, Anne: La luna. Madrid: Kókinos.*

Lechermeier, Philippe: Princesas olvidadas o desconocidas. H.Rébecca Dautreme. Zaragoza: Edelvives.**

Sierra i Fabra, Jordi: Kafka y la muñeca viajera. Madrid: Siruela.***

Tan, Shaun: El árbol rojo. Barcelona: Barbara Fiore.***

4.2. El reflejo de las sociedades posindustriales

La literatura infantil y juvenil modernizó también su representación del mundo. La descripción e interpretación literaria de un marco de vida propio de las nuevas sociedades de consumo, urbanas, con grandes flujos migratorios o con familias monoparentales, se realizó a partir de los valores señalados y conllevó la aparición de una parte de las nuevas temáticas. La irrupción de estos temas configuró, en parte, una literatura realista de nuevo tipo. En ella destacan especialmente cuatro de las preocupaciones sociales surgidas durante la década de los ochenta: cambios sociológicos, como la incorporación social de la mujer (tema del que ya hemos hablado anteriormente) o las nuevas formas familiares; la crítica a distintos aspectos del desarrollo de las sociedades actuales; la constitución de sociedades multiculturales y la necesidad de preservar la memoria histórica. Los apartados siguientes tratan de estas cuatro cuestiones.

4.2.1. Los cambios sociológicos: la familia

La descripción familiar es un ejemplo prototípico del cambio producido en la descripción de la sociedad actual. Desde que empezaron a publicarse libros para niños y niñas, la familia ha sido un escenario habitual en el que situar las aventuras de los protagonistas infantiles. En primer lugar, porque la sociedad se halla organizada familiarmente y es natural que ello se refleje en la narración literaria del mundo. En segundo lugar, porque, si se busca la identificación de los niños y niñas con el escenario de ficción, nada más fácil que escoger el contexto familiar como reflejo de su entorno cotidiano real.

La descripción familiar ha proporcionado, pues, la imagen "conocida" a partir de la cual se espera que los lectores amplíen su conocimiento sobre las relaciones humanas, el escenario donde los conflictos, las conductas y los sentimientos pueden ser descritos de una manera más simplificada, coherente y comprensible que la que se percibe en la complejidad de la vida real. Cabe señalar, además, que la literatura infantil y juvenil actual ha intensificado enormemente su apuesta por una ficción en la que puedan identificarse sus destinatarios, de manera que el contexto familiar se ha vuelto omnipresente.

El retrato familiar se ha alejado, lógicamente, de las amplias familias agrarias

presentes en el folclore o en los libros clásicos, para pasar a describir una familia urbana y nuclear, compuesta por los padres y uno o dos hijos. Esta drástica reducción familiar se ha acentuado recientemente con la entrada en la ficción de familias monoparentales: madres solteras o padres y madres divorciados. También se está ampliando el espectro familiar con el tema de las adopciones y se ha iniciado tímidamente la convivencia entre las nuevas familias formadas tras un divorcio o la existencia de parejas homosexuales. La literatura infantil trata estas situaciones desde una perspectiva progresista, encaminándose a ofrecer a los lectores vías de comprensión y aceptación de estos modos de vida.

Por otra parte, la literatura infantil ofrecía tradicionalmente un modelo de relaciones humanas "entre iguales" a través de la descripción de las relaciones fraternas. Pero, en nuestra sociedad, ese aprendizaje se ha desplazado en gran parte hacia el ámbito escolar y, por ello, los hermanos apenas aparecen como protagonistas conjuntos de las narraciones. Cuando lo hacen, es, sobre todo, porque quiere reflexionarse sobre las tensiones afectivas provocadas por sus rivalidades: celos por la llegada de un competidor en el pequeño mundo urbano del protagonista o celos por su lugar en el conjunto de la familia. En los pocos casos en los que el conflicto es exterior, los hermanos forman "grupo protagonista" y tienden a utilizarse para expresar la admiración hacia los mayores o la protección hacia los menores.

Es bien sabido que los abuelos han sido otra figura muy presente en las narraciones infantiles. Esta figura permitía utilizar a personajes adultos que, libres de obligaciones educativas, podían establecer relaciones de complicidad con los niños y niñas, en el punto justo de equilibrio para ayudarlos en sus aventuras sin coartar su iniciativa. Pero, en las obras actuales, los abuelos -y sobre todo las abuelas - presentan un carácter más emprendedor que en las obras anteriores. Ello se debe a que el cambio de carácter atribuido a las mujeres alcanza también a las ancianas y, sobre todo, a que la prolongación de la esperanza de vida en nuestra sociedad implica que los abuelos pueden hallarse en edad laboral, poseer una vida independiente e, incluso, enamorarse de nuevo. En cualquier caso, las abuelas ya no se limitan a contar cuentos o a servir de refugio para los nietos mientras preparan pasteles; ni los abuelos suponen únicamente la voz de la experiencia y de la memoria. Las brujas de Roald Dahl, por ejemplo, nos ofrece un buen ejemplo de abuela poderosa y emprendedora, aunque también muy consciente de la cercanía de su fin. Con el cambio de siglo, y en consonancia con el giro intimista que lo preside, este último aspecto ha pasado a ser muy tenido en cuenta, de modo que la figura de los abuelos ha asumido el papel de mostrar a los niños las molestias y dolor de la vejez, la enfermedad y la muerte en muchas obras, tales como *Un pasito y otro pasito* de Tomie de Paola.

La reducción familiar y la posibilidad de que los padres compartan el mundo de los hijos ha conducido a la marginación de una figura muy querida por la ficción infantil anterior: la de los tíos solteros. El papel de ruptura de la cotidianidad y de las convenciones que suponía la irrupción en la plácida vida familiar de tíos exploradores o

inventores, o bien de tías excéntricas que vivían por sus propios medios, ha dejado de tener sentido en una vida familiar donde la transgresión ya no tiene por qué llegar del exterior a través de los familiares secundarios de las buenas familias burguesas.

Las historias familiares tradicionales no sólo señalaban la función de cada cual en el seno de la familia, sino que ponían énfasis en la armonía y la unión ante adversidades exteriores, como ocurría en *Mujercitas* en relación con la guerra y la pobreza o, en un título más moderno, Cuando Hitler robó el conejo rosa de Judith Kerr, respecto de la Segunda Guerra Mundial. Pero, en esta etapa, la mirada se dio la vuelta, contemplando ahora el interior del ámbito familiar. Muchos autores jugaron a favor de los adultos retratándolos con todas las cartas de la baraja en la mano, próximos, condescendientes, encantadores, un retrato ideal de lo que los padres desearían ser. Pero, en realidad, si las fronteras entre ambos mundos se esfumaban, los adultos podían resultar tan desorientados como los niños. Así que, en un paso más allá, se cuestionó ácidamente su conducta: madres neuróticas y sobreprotectoras, padres irresponsables, adultos que no ofrecen protección sino que la necesitan para sí mismos a causa de su enfermedad, alcoholismo o depresión, situaciones de violencia familiar o de incomunicación personal, etc. Sólo con el cambio de siglo, la problematización del ámbito familiar ha disminuido cuantitativamente al elegirse este contexto como refugio para las tensiones vitales de los pequeños protagonistas, tal como puede verse en *¡Vamos a cazar un oso!* y tantas otras obras actuales.

La familia en los libros

Pomes Leiz, Juliet: "Simón". Barcelona: Tusquets.*

¡sol: Secreto de familia. México: Fondo de Cultura Económica.*

McKay, Hilary: El ángel de Zafri. Alzira: Algar.**

Rosen, Michael: Vamos a cazar un oso. H.H.Oxembury. Caracas: Ekaré.*

Paola, Tomie de: Un pasito y otro pasito. Caracas: Ekaré.*

4.2.2. La crítica social

Los valores de libertad, tolerancia o defensa de una vida individual placentera hace que la literatura infantil y juvenil se dirija a enfrentarse a cualquier forma de poder autoritario; a denunciar las formas de alienación y explotación de la sociedad industrial moderna; a reivindicar, tanto la vida rural o propia de culturas no industriales, como la armonía con la naturaleza, y a defender a los sectores socialmente débiles o diferentes (personas inmigrantes, explotadas o de razas minoritarias). Las formas de vida generadas por la sociedad actual son ampliamente rechazadas a causa de los problemas de agresión que

generan en una triple dirección: agresión hacia sus propios ciudadanos alienados, explotados u oprimidos; hacia la naturaleza arrasada, y hacia las otras razas o culturas aniquiladas.

Se trata, pues, por una parte, de la defensa de aquello que ya existe y que debe ser preservado del devastador desarrollo industrial. La contraposición no se establece, estrictamente, entre naturaleza y civilización, ya que la literatura actual parece especialmente sensible a los valores culturales y artísticos existentes en las sociedades desarrolladas. Los libros infantiles ponen mucho énfasis, precisamente, en el traspaso de este legado cultu tal a las nuevas generaciones. Así pues, lo que se ofrece como positivo no es únicamente la naturaleza, sino la construcción humana, siempre, eso sí, que sea respetuosa con el entorno. Ello comprende tanto el paisaje virgen, como las restantes culturas, la posibilidad de una ciudad habitable, un crecimiento sostenible o el derecho a disfrutar de tiempo de ocio.

Esta situación general ha evolucionado a lo largo de las décadas. En el inicio de la etapa se procedió a una defensa de valores genéricos - la libertad, la democracia - que a menudo podía caracterizarse como de denuncia "de mínimos" en términos democráticos; es decir, una crítica realizada desde el exterior de la esfera pública, básicamente desde una fruición pasiva del Estado de bienestar, limitándose a reivindicar tiempo libre, relaciones personales y formas de vida imaginativas. Y sólo se apelaba a la movilización social para denunciar la vulneración democrática cuando ésta se producía. Incluso podía apreciarse una cierta aprensión hacia cualquier forma de poder, puesto que la democracia se defendía de forma genérica, mientras que los políticos u otros responsables sociales eran ampliamente denostados. De la misma forma, el mundo del trabajo o de la intervención social sólo se connotaban positivamente cuando era preciso recurrir a ellos como instrumento defensivo ante los excesos del poder político o económico. La encarnación de los adversarios de los libros infantiles en la figura masculina de empresarios y otros profesionales del poder político y económico fue un ejemplo bien representativo de la imagen de una organización social bajo sospecha fomentada en los libros infantiles y juveniles. Los "hombres grises" de Momo, con su atuendo de ejecutivos, lograron una potente imagen para esta representación.

Pero pronto se procedió a la descripción de los nuevos problemas concretos surgidos en el interior mismo de las sociedades modernas: la delincuencia urbana, la vida en los suburbios, la drogadicción, la desprotección social, etc. Estos temas serán renovados con el desarrollo de la sociedad globalizada a partir de una nueva conciencia internacional: la esclavitud infantil, el papel de las ONG, los campos de refugiados, la sostenibilidad del modelo de desarrollo, etcétera.

La descripción realista de todos estos temas ha dado en denominarse realismo crítico. La dureza de algunas de las obras adscritas a esta corriente ha provocado polémicas entre los mediadores sobre la conveniencia de controlar el grado de angustia y desesperanza de

las obras, tal como se ha señalado en el apartado anterior. Este enfoque de impacto había derivado, en parte, de la necesidad de ganarse al público juvenil con narraciones intensas. Aunque también puede pensarse que el auge de los valores individuales, con un discurso ideológico deficitario en relación con la defensa de progresos sociales, favorecía que las obras que pretendían denunciar la situación se limitaran a menudo a mostrar el problema con dureza, sin saber muy bien qué alternativa ofrecer. Sin embargo, con la innovación temática proveniente de la conciencia de un mundo globalizado, la implicación en la búsqueda de formas de intervención parece aumentar rápidamente en los últimos años, tal como puede verse en España en obras de Gonzalo Moure, Ricardo Gómez o Jordi Sierra i Fabra.

La crítica a las sociedades posindustriales

Alonso, Fernando: El hombrecito vestido de gris. H.Ulises Wensell. Madrid: Alfaguara.**

Gómez, Ricardo: 7x 7 cuentos crudos. Aunque éste no sea un buen sitio para nacer. H.Juan Ramón Alonso. Madrid: SM.***

Hinton, Susan: Rebeldes. Madrid: Alfaguara.***

Kurusa: La calle es libre. H.Monika Doppert: Caracas: Ekaré.**

Müller, Jörg: El soldadito de plomo. Salamanca: Lóguez.**

4.2.3. La multiculturalidad

Desde la Segunda Guerra Mundial, fomentar el conocimiento y el respeto por las demás razas y culturas ha sido un valor primordial de la literatura infantil y juvenil. Ya que la experiencia literaria permite identificarse con personajes y contextos ajenos, siempre se ha confiado en el valor educativo de este cambio de perspectiva para el conocimiento entre los pueblos. Desde la perspectiva social, el "otro" con quien identificarse durante las décadas de los cincuenta y sesenta fueron especialmente los judíos en una literatura europea impresionada por el holocausto nazi, o los negros, en la literatura norteamericana inmersa en lucha contra el apartheid.

Durante la década de los setenta y ochenta la mirada europea sobre las otras culturas se dirigió a lo lejos. Fueron los pueblos colonizados en lucha por su independencia o las culturas amenazadas por el modelo posindustrial las que despertaron el interés de los autores: los inuits, las comunidades indígenas en Suramérica, las reservas indias de Norteamérica o imaginarios habitantes de islas oceánicas. Las culturas invocadas fueron vistas, en realidad, desde un punto de vista eurocéntrico. Se las utilizó para criticar a la propia sociedad posindustrial: o bien contrastando sus formas de vida "incontaminadas",

o bien denunciando la agresión de la que son víctimas. Estas culturas encarnaron, de hecho, la utopía rural u orientalista de la armonía perdida con la naturaleza o la magia y se ofrecieron como un material literario propicio para satisfacer el deseo de exotismo en el marco de la aventura.

Sin embargo, durante la década de los noventa y con el cambio de siglo, la multiculturalidad ha emergido como un fenómeno interno de las sociedades occidentales debido a los intensos flujos migratorios provocados por las desigualdades entre el primer y el tercer mundo. Se trata, precisamente, de uno de los fenómenos más característicos de las sociedades actuales abocadas a una nueva concepción del tejido social. Es así, pues, que las literaturas de las zonas de inmigración europea están introduciendo nuevos temas sobre la necesidad de tolerancia, negociación e integración intercultural, con un grado creciente de complejidad en su tratamiento. Los problemas de la inmigración asiática en Inglaterra, de la turca o de la Europa del Este en Alemania, de la árabe y norteafricana en Francia o España, etc., serán tratadas en un conjunto de obras que crece a tenor de la realidad y de la sensibilidad social por el tema. Las selecciones bibliográficas y las guías de lectura elaboradas por múltiples instancias bibliotecarias y educativas dan razón de la fuerza con la que ha emergido este tema en los libros infantiles y juveniles e incluso alguna ONG, como Intermón, sostiene una excelente colección editorial sobre ello.

Ciertamente, el tema ha empezado a aumentar también desde la perspectiva de las propias minorías emigradas o desde los países en vías de desarrollo a medida que alcanzan un cierto grado de potencia editorial. El interés por cederles la palabra en los países de llegada se ha traducido en la publicación de recopilaciones folclóricas de leyendas y cuentos de todas partes del mundo, así como en una incipiente iniciativa de colecciones con textos bilingües o trilingües para fomentar la acogida de los niños inmigrantes, como en el caso de "Minarete" de La Galera. También aumenta la traducción o difusión de obras de autores de esos países sobre los problemas de su realidad social, aunque las leyes del mercado limitan, en gran medida, este flujo y la perspectiva adoptada se mantiene mayoritariamente en el intento de comprensión por parte de los países de llegada. Sin embargo, cabe señalar que, en el caso de Latinoamérica, las editoriales españolas interesadas por ese mercado están dando lugar a una cierta acogida de sus propias obras en nuestro país.

Inmigración y otras culturas

Francotte, Pascale: Lejos de mi país. Barcelona: La Galera.*

Moure, Gonzalo: Palabras de Caramelo. Madrid: Anaya.**

Recorvits, Helen: Me llamo Yoon. H.Gabi Swiatkowska. Barcelona: Juventud.*

Sellier, Marie: África, pequeño Chaka. Zaragoza: Edelvives.**

Tan, Shaun: Emigrantes. Barcelona: Barbara Fiore.***

Zubizarreta, Patxi: So/a y Sincola. II. Noemí Villamuza. Madrid: Edelvives.**

Zweig, Stefanie: Corazón kikuyo. Zaragoza: Edelvives.***

4.2.4. La memoria histórica

Un tipo especial de reflejo social se refiere, no a lo que la sociedad es en ese momento, sino al recuerdo del pasado que se desea traspasar a las jóvenes generaciones. Este propósito se hace explícito en el cuento La piedra arde de Eduardo Galeano. En él, un niño conoce a un viejo lleno de cicatrices. Son la huella de las torturas a que ha sido sometido por la dictadura de su país. Una piedra mágica puede sanarlo, pero el viejo renuncia a ello por mantener vivo para todos el recuerdo de lo sucedido.

Que se seleccione un tipo u otro de acontecimientos depende de las características de cada sociedad y, en este sentido, la ficción supone también el reflejo de las representaciones y valores sociales de cada época. Así, por ejemplo, la proliferación de obras folclóricas tras la recuperación democrática en España obedeció, por una parte, a la importancia otorgada a la fantasía, pero, por otra, a la conciencia de recuperación de un legado histórico a punto de perderse en las sociedades industrializadas y a la voluntad de perpetuar las raíces propias por parte de las culturas que el franquismo había intentado homogeneizar.

Sin embargo, el género por excelencia del traspaso de la memoria histórica es la narración histórica. Este género se dirige principalmente a los adolescentes a causa de la débil representación del tiempo durante la infancia.

Una de las temáticas de mayor continuidad en este campo ha sido el de la memoria de la Segunda Guerra Mundial. La incomodidad del colaboracionismo francés, la resistencia italiana, los demócratas alemanes perseguidos y, sobre todo, la persecución de los judíos constituyeron todas las caras de una misma intención de traspaso de la reflexión moral sobre este conflicto a las jóvenes generaciones por parte de un continente aún convaleciente de ello en su pensamiento. Pero también se agrupan en esta tendencia otras recuperaciones de la memoria histórica, como la voz india en la colonización del Oeste americano o el interés por la colonización española en Iberoamérica.

Al igual que en la narrativa popular, la narración histórica juvenil tiende a añadir al relato una función educativa que la lleva a menudo a reinterpretar el pasado, incluso distorsionando la documentación histórica. Más que el conocimiento estricto de las coordenadas de lo sucedido, lo que interesa a la novela juvenil es seleccionar aquellos

momentos históricos que sirvan para interiorizar valores de futuro. Por ello, en todos los países, la narración histórica ha mantenido ejes narrativos sobre la concienciación de los costes de las guerras, la exaltación de la lucha humana por la libertad y la tolerancia y la advertencia sobre errores sociales recientes. Así, desde la Segunda Guerra Mundial, la narración histórica no se ha desarrollado a partir de la exaltación de héroes concretos, ni mucho menos sobre la alabanza de hazañas bélicas o de conquista. Bien al contrario, se ha dirigido a utilizar a protagonistas anónimos para describir un período con proyección actual o denunciar la historia oficial dando voz a los pueblos históricamente oprimidos.

Este enfoque tuvo su excepción en la literatura infantil preconizada por la dictadura en España. Pero, ya en la década de los sesenta, aún bajo el franquismo, la literatura infantil catalana lo utilizó para narrar la historia de Cataluña, silenciada en las escuelas, lo que configuró una buena parte de la colección "Los grumetes" de La Galera y ofreció obras ya clásicas como *L'ocell de foc* de Emili Teixidor. Tras el restablecimiento democrático, este tratamiento del género se halla también en muchas obras castellanas de reconocidos autores como Concha López Narváez, José María Merino, Isabel Molina, etcétera.

La literatura en lengua castellana a partir de la década de los ochenta ofrece también otro ejemplo de cómo la novela histórica refleja la memoria de contextos concretos: el abandono del mundo agrario. Son obras donde los autores se despiden acaso de su propia infancia rural en una ficción que fusiona la elegía por un mundo perdido con el retrato de unas duras condiciones de vida. Lejos de la artificialidad que se observa a menudo en la literatura de esta década, cuando se aborda la denuncia de las sociedades urbanas (con su corolario de drogadicción, delincuencia, rupturas familiares, etc.), como si la literatura infantil y juvenil hablara aún de oídas, el retrato rural de la pobreza emerge de forma inevitable, como, si al describir un mundo que se ha visto cambiar, y casi sin proponérselo, los autores otorgaran una voz auténtica a una realidad silenciada hasta entonces en los libros infantiles. Tras esta fase, las obras describieron ya cada vez con mayor naturalidad una sociedad que se tornaba más global y multicultural.

Hasta hace poco tiempo, el tema de la Guerra Civil en España o la situación represiva bajo la dictadura se han mantenido prácticamente ausentes en esta descripción. Apenas algunos autores como Farias, Puente y Lalana y pocos más trataron estos temas antes de la década de los noventa. Probablemente, el modo de transcurrir la transición democrática en nuestro país llevó a correr un velo sobre el pasado inmediato y sólo recientemente ha surgido una cierta voluntad de educación fundada sobre la memoria histórica de lo ocurrido.

Finalmente, la narración histórica puede utilizarse también como escenario de aventuras y estar al servicio, simplemente, de un deseo de conocimiento cultural. Son usos corrientes en las recreaciones históricas para adultos. En los últimos años, muchas aventuras juveniles recientes han adoptado también el escenario histórico de un modo menos ideológico, como búsqueda de mundos de ficción propicios a la aventura

adolescente (como en La cruz del Dorado de César Mallorquí) y a tenor de las relaciones de lectura transversal para públicos amplios que tiende a anular las fronteras establecidas por edades (Colomer, 2008c).

La memoria histórica

Atxaga, Bernardo: Behi euskaldun baten memoriak. Iruña: Pamiela (Memorias de una vaca. Madrid: SM).***

Skarmeta, Antonio: La composición. U.Alfonso Ruano. Caracas: Ekaré.**

Innocenti, Roberto: Rosa Blanca. Salamanca: Lóñez.**

Orlev, Uri: Una isla entre las ruinas. Madrid: Alfaguara.***

Rayó, Miquel: El camí del far. Barcelona: Edebé (El camino del faro).**

Hemos visto que los valores transmitidos por la literatura infantil y juvenil actual derivaban de los cambios producidos en el consenso social sobre las creencias y conductas apropiadas, y también que la descripción social presente en los libros se ha ajustado al modo de ser -y de querer ser - de las sociedades modernas. Pero la representación social del mundo que deriva de estos dos puntos es inseparable de las formas literarias adoptadas, de la estética que subyace a las formas poéticas, dramáticas o narrativas de mostrar e interpretar la realidad. Si de los dos apartados anteriores puede deducirse un descenso de la prescripción didáctica en la literatura infantil y juvenil y una actitud más crítica y liberal que ha modernizado y ampliado las fronteras de los temas tratados, las formas literarias correspondientes a las nuevas coordenadas han potenciado la búsqueda del placer literario del lector y han permeabilizado las fronteras entre la literatura para niños y los sistemas artísticos adultos.

Ello es especialmente visible en la constitución de las siguientes tendencias: la narrativa psicológica, la reformulación de los géneros fantásticos, la literatura posmoderna y la adaptación de géneros adultos como la ciencia ficción y la literatura policíaca.

4.3. Las tendencias literarias y artísticas

4.3.1. La narración psicológica

Los conflictos psicológicos tienen una presencia abrumadora en la literatura infantil y juvenil actual. Ello supone un cambio muy notable respecto de una literatura que se había construido tradicionalmente sobre la aventura externa, el dictado sobre las conductas y la falta de caracterización psicológica de los personajes.

Los temas tratados se diferencian según la edad de los destinatarios. En ambos extremos de edad, en los libros para primeros lectores y para adolescentes, abundan los problemas derivados de las crisis madurativas que se suponen propias de estas edades, mientras que en la franja intermedia, en cambio, los conflictos derivan de la toma de conciencia del mundo exterior. Así, los problemas de los pequeños protagonistas provienen de su interior, de su aprendizaje de normas o de su control de sentimientos propios, como la rabia, los celos o el temor. Más tarde, los conflictos vendrán de la extensión de su comprensión a la amplia gama externa de relaciones humanas, especialmente de las relaciones familiares. Finalmente, los adolescentes reflejarán el efecto del exterior en su propia conquista de autonomía y definición de la personalidad, una entrada de conflictos de tal calado que ha llegado a hablarse de una "psicoliteratura" como tendencia constitutiva de la novela juvenil.

Escribir narraciones psicológicas para niños no ha sido fácil. Si los conflictos internos se describen directamente y no a través de representaciones o metáforas, por ejemplo, la angustia sentida por el personaje aspira a reproducirse en la recepción del lector. Por ello, regular el impacto emocional ha sido uno de los problemas literarios que ha tenido que plantearse este tipo de ficción y las principales soluciones han venido de la mano de recursos distanciadores, como la desdramatización humorística.

Pero éste no ha sido el único problema; otras dos dificultades importantes para los autores han sido conseguir la verosimilitud de la voz narrativa y no perder el control del mensaje moral. Una solución habitual en la novela psicológica en general es la de ceder la voz a los protagonistas, potenciando enormemente el uso de la primera persona. Pero, en los primeros pasos de la literatura infantil y juvenil, la primera persona sólo se usaba en los relatos en los que se suponía que un adulto recordaba los acontecimientos vividos. Es lo que ocurre en *David Copperfield* de Charles Dickens, por ejemplo. Se trataba de una voz adulta que proyectaba retrospectivamente la comprensión adquirida sobre lo ocurrido y se la comunicaba a la audiencia juvenil. En cambio, muy pocos autores se arriesgaron a utilizar a narradores infantiles para sus obras a causa, en primer lugar, de los problemas técnicos de verosimilitud que presenta el hecho de usar un lenguaje adulto en boca de un narrador niño y, en segundo lugar, a causa de la dificultad de contar un proceso madurativo antes de que se haya producido precisamente en el personaje la maduración que permite apreciarlo como tal. Es decir, el narrador protagonista debía relatar su experiencia sin tener la capacidad de comprenderla y, por lo tanto, de contarla.

La literatura infantil y juvenil actual se vio obligada, pues, a resolver estas dos cuestiones. Para la primera creó auténticas voces infantiles a partir del uso de formas de lenguaje características de los niños y adolescentes; es decir, niños narradores que hablan a niños lectores en una simulación más o menos elaborada de lenguaje infantil, como en la serie "*Manolito Gafotas*" de Elvira Lindo.

Para el segundo dilema, la literatura infantil y juvenil actual optó por invitar al lector a

acompañar al protagonista explorando sus propias perplejidades y aceptando la incoherencia inicial del relato mediante el empleo de formas narrativas muy fragmentadas. El guardián entre el centeno, del norteamericano Jerome D. Salinger, supuso la apertura de este modo de contar que obtuvo una respuesta entusiasta por parte del público adolescente. La ventaja de este recurso es especialmente evidente en la novela juvenil, ya que la cesión de la voz al protagonista adolescente, algo tan abundante en este género, le permite apartarse del eco de una voz adulta que controle, valore y administre la información, lo cual dificultaría enormemente la proximidad identificadora buscada e incluso podría motivar un cierto rechazo por parte de los lectores.

Otras formas indirectas de control sobre el discurso moral o sobre la coherencia narrativa de lo contado por los libros de temática psicológica han sido las siguientes:

- Desplazar la opinión sobre cuanto ocurre a personajes secundarios que se encargan de ofrecer el discurso moral que será asumido finalmente por el protagonista.
- Fusionar la voz de un narrador en tercera persona con la conciencia del personaje focalizado. Como hemos visto antes, es un recurso muy usado en los libros para primeros lectores. La manera en que el narrador reproduce los pensamientos del protagonista puede hallarse minada entonces de valoraciones implícitas sobre lo que el lector debe pensar ante los conflictos planteados.
- Hacer que el lector alterne su identificación con la voz del protagonista-narrador, con una visión de lo que en realidad ocurre "por encima" de éste; un sentimiento de superioridad que le permite apreciar el poco dominio de la situación por parte del personaje. Así, el lector de *Lo malo de mamá* se identifica con el niño narrador, pero también se ríe de su supuesta ignorancia de tener a una bruja por madre. La ambivalencia entre identificación y superioridad, un recurso clásico del humor y la ironía, ha hallado aquí un nuevo campo de expansión.
- Usar un narrador omnisciente durante la mayor parte de la narración pero focalizar repentinamente sobre el protagonista cuando se siente la necesidad de valorar moralmente los hechos, de forma que es una especie de voz conjunta la que emite juicios de valor sobre las conductas humanas descritas. Es lo que hace Christine Nöstlinger, por ejemplo, cuando salta a la reproducción de los diarios íntimos de Filo, el protagonista de *Filo entra en acción*, o Peter H. Rühl, en *La abuela*, cuando cede la palabra a los monólogos interiores de la anciana. El narrador se limita, más o menos, a contarnos lo que ocurre, y son los personajes en primera persona los que retornan sobre las escenas presenciadas para reflexionar sobre ellas y ofrecernos una ponderación moral de las conductas a través de sus pensamientos o sus escritos.

La variedad de recursos buscados por los autores para mantener el control moral

sobre la narración evidencia las dificultades que ha tenido la novela psicológica para adaptarse a la literatura infantil y juvenil. Por ello, experimentos adultos como el de simular que se reproduce realmente el monólogo interior tienen muy poco paralelo en esta literatura, aunque se hayan dado casos como el cuento *Abracadabra* de Miquel Obiols, donde se presenta el monólogo febril de un niño, cosa que el lector no puede deducir casi hasta el final del relato.

Narraciones psicológicas

Browne, Anthony: *Gorila*. México: Fondo de Cultura Económica.*

Hole, Stian: *El final del verano*. Madrid: Kókinos.**

Mankell, Henning: *El secreto del fuego*. Madrid: Siruela.***

Matthews, Andrew: *Escribir en marciano*. Barcelona: La Galera.***

Reynolds, Peter H.: *El punto*. Barcelona: Serres.*

Solé Vendrell, Carme: *La lluna den Joan*. Barcelona: Mars (*La luna de Juan*).**

Towsends, Sue: *El diario secreto de Adrian Mole*. Destino. Barcelona.***

4.3.2. La renovación del folclore y la fantasía moderna

El auge de la fantasía en la literatura infantil y juvenil actual recibió inicialmente la influencia de diversas variantes del "realismo mágico" aparecido en la literatura adulta en los años setenta. La difusión de la novela latinoamericana o de la obra de autores como Pere Calders o Álvaro Cunqueiro coincidió en prestar a la literatura infantil una descripción costumbrista e irónica que encajaba con naturalidad la aparición de fenómenos fantásticos para proyectar una nueva luz interpretativa sobre la realidad. La literatura para niños, niñas y adolescentes creó entonces una nueva forma de ficción fantástica que puede dividirse entre la reformulación de los usos tradicionales del folclore, la creación de un tipo de "fantasía moderna" y un nuevo género de "alta fantasía" o "fantasía épica juvenil".

a) La reformulación de los modelos literarios propios del folclore se ha llevado a cabo alterando sus elementos o convirtiéndolos en un entramado para la confección de variantes más complejas o más próximas a las modernas corrientes literarias:

- La transgresión: se han utilizado estructuras, temas, personajes y motivos de la literatura de tradición oral para subvertir y desmitificar los valores tradicionales. Es el caso señalado de las versiones de *Caperucita Roja*.

- La reutilización: se han introducido en las obras, con voluntad de traspaso histórico, una gran abundancia de elementos folclóricos, como refranes, adivinanzas, romances, personajes fantásticos, etcétera.
- El motor de generación: se ha aludido a personajes, motivos o esquemas narrativos que se supone que ya son conocidos por los niños y niñas para establecer un juego de versiones y espejos entre las formas tradicionales y las nuevas. Estos elementos referenciales son usados como un andamiaje para enlazar con tendencias literarias propias de la literatura escrita: la novela psicológica o el juego intertextual. Respecto a la primera, cabe destacar que, cuanto más se centran las obras en conflictos psicológicos, más se alejan de la dimensión tradicional y del ensamblaje de elementos folclóricos "en extenso" para pasar a usar su capacidad simbólica "hacia dentro" al servicio de la reflexión introspectiva. Así, por ejemplo, la prisión femenina de El castillo de las tres murallas de Carmen Martín Gaité o los niños encarcelados en el palacio afectivamente estéril de Los hijos del vidriero de María Gripe aprovechan el imaginario y el esquema de los cuentos populares para crear nuevas imágenes y conseguir una potencia narrativa importante para la renovación de la narrativa actual. Respecto al juego intertextual, se han producido un enorme número de cuentos contruidos sobre estas referencias. Y lo mismo ha ocurrido en la poesía actual para niños, hecha en gran medida a partir de estos modelos y con un juego explícito hacia las canciones o retahílas populares que puedan haber conocido en su primera infancia.

b) Por otra parte, la llamada "fantasía moderna" obedece en gran medida a la propuesta imaginativa realizada por Gianni Rodari a partir de juegos literarios recogidos de las literaturas surrealistas y de vanguardia del período de entreguerras. La fantasía moderna ha sido profusamente utilizada también para la resolución de los conflictos psicológicos de los personajes, para la denuncia de las formas de vida de la sociedad posindustrial y para el juego literario experimental. Su desarrollo ha supuesto la creación de nuevos imaginarios de ficción a partir de diversas vías, asociadas mayoritariamente al humor:

- La alteración de la vida cotidiana de los personajes provocada por la irrupción de elementos fantásticos y especialmente insólitos por su pertenencia al mundo moderno (astronaves enamoradas, lápices que escriben solos, etcétera).
- La explotación especulativa sobre el funcionamiento de fenómenos y mundos posibles (mundos amarillos, de piedra, en el interior de un libro, etcétera).
- La desmitificación de elementos fantásticos tradicionales, en una línea coincidente con la subversión de los cuentos populares ahora citada (brujas maternas, pesadillas miedosas, monstruos tiernos, etcétera).

- El juego metaficcional sobre las reglas de la construcción narrativa (autorespersonaje, superposición de niveles de ficción, anulación de la distancia entre el lector y la historia, escritura supuestamente simultánea a la lectura del cuento, etcétera).

El juego literario desenfadado a que ha dado lugar esta corriente puede apreciarse en las obras de autores que la introdujeron o desarrollaron en España, como Joles Sennell, Miquel Obiols, Paco Martín, etc., mientras que la fusión de distintos tipos de fantasía y realidad preside la obra de otros como Gabriel Janer Manila, Joan Manuel Gisbert, Fernando Alonso, etcétera).

c)Finalmente, la difusión de las obras de J.R.R.Tolkien o de C.S.Lewis crearon una corriente fantástica propia que se prolongó en la obra de otros autores como Ursula Le Guin, contribuyendo a la extensión del escenario de la magia y al enlace con las fórmulas de la épica tradicional. En los últimos años se ha consolidado en una oferta literaria que se denomina habitualmente como alta fantasía o fantasía épica juvenil. El auge del género se ha potenciado enormemente por su relación con fenómenos que se había ido desarrollando en paralelo: la ficción no escrita de los juegos de rol y la de las pantallas del cine, la televisión y los videojuegos. Desde entonces, las sagas fantásticas, con trilogías o series incluso de mayor aliento, triunfan absolutamente en la lectura de los adolescentes. La serie de "Harry Potter" de Joanne Kathleen Rowling, publicada entre 1997 y 2007, alcanzó una difusión sin precedente en la literatura para chicos y chicas e inauguró una profusa interrelación entre libros, pantallas, gadgets y sitios web. Muchos autores, entre quienes cabe citar a Phillip Pullman, Cornelia Funken, Christopher Paolini o Maite Carranza y Laura Gallego en nuestro país, han ido fijando las leyes de este género y lo han convertido en la verdadera estrella de la recepción lectora juvenil actual actual (Colomer, 2008c; Hanán Díaz, 2006; Lluch, 2003).

Características de la fantasía épica juvenil

La ficción se sitúa en un mundo secundario cerrado o, sobre todo, en mundos que mantienen fronteras con el mundo real y que las han permeabilizado, de forma que los seres fantásticos irrumpen en éste o viceversa. Se establece la lógica interna de esos mundos y a menudo se extiende su conocimiento con aspectos de geografía, historia o leyendas propias. Se crean múltiples personajes que configuran el conglomerado de razas y pueblos que los habitan. Nor malmente se trata de un mundo "antiguo", lleno de referencias a tradiciones míticas, lejanos equilibrios ahora rotos, presencias sobrenaturales o poderes mágicos que remiten en conjunto a la naturaleza y al poder de la palabra para conjurar y dominar el mundo.

El héroe tiene que enfrentarse a fuerzas adversas que se concretan en un adversario que actúa como figura contrapuesta. A menudo esta tensión se revela como un reverso del protagonista, un espacio de sombra que ejerce de símbolo de

la maldad que habita nuestro interior. Al enfrentarse a ella, el héroe se debate con algo tan próximo a sí mismo (su padre, su sombra, su herencia), que la lucha desemboca claramente en la maduración de su personalidad.

Los personajes son muy numerosos. Algunos comparten protagonismo con el héroe y crean equilibrios en el reparto de afectos, habilidades, poderes y sabidurías. Un funcionamiento de grupo humaniza al héroe, ya que le da margen para tentativas y errores y le hace más aceptable para la ficción moderna. El círculo de personajes permite desplegar distintas perspectivas sobre el comportamiento moral, de forma que el maniqueísmo entre bien y mal queda relativizado a través de las luchas internas y particulares de cada personaje. Otros personajes se mantienen en papeles más puntuales de ayudantes o donantes, normalmente de objetos mágicos, que contribuyen a expandir los poderes ya potencialmente presentes en un héroe señalado por el destino.

La acción se desarrolla a través de un gran número de episodios llenos de aventuras puntuales y del despliegue estratégico de grandes batallas. Habitualmente existe un umbral concreto que debe cruzarse para llegar al mundo fantástico y, a partir de ahí, el héroe emprende su largo viaje iniciático hasta cumplir la misión que conducirá al restablecimiento del equilibrio entre el bien y el mal. La acción continuada a través de episodios, la intriga dosificada y el misterio principal que se debe desvelar estructuran el relato. El final señala el triunfo del bien y satisface la expectativa de un mundo mejor.

El relato tiende al recurso de la intertextualidad, con el establecimiento de una multitud de referencias a la mitología, la literatura épica y los cuentos populares, o con la presencia de motivos literarios clásicos, como el bosque, el anillo, el descenso a los infiernos, la prohibición, el enigma, etcétera.

La renovación de la fantasía y el traspaso del folclore

Bachelet, Gilles: *Mi gatito es el más bestia*. Barcelona: RBA.*

Sheldon, Dyan: *El canto de las ballenas*. U.Gary Blythe. Madrid: Kókinos.*

Gisbert, Joan Manuel: *El guardián del olvido*. II. Alfonso Ruano. Madrid: SM.**

Gripe, María: *Los hijos del vidriero*. Madrid: SM.**

Jiang Hong, Chen: *El caballo mágico de Han Gan*. Barcelona: Corimbo.**

Rice, Ben: *PobbyyDingan*. Barcelona: Planeta.***

Fantasía épica

Badoc, Liliana: "La saga de los confines". Buenos Aires: Norma.***

Carranza, Maite: "La guerra de les bruixes" ("La guerra de las brujas"). Barcelona: Edebé.***

Fombelle, Timothée de: "Tobi Lolness". Barcelona: Salamandra.***

Funke, Cornelia: "Mundo de tinta". Madrid: Siruela.***

Le Guin, Ursula: "Historias de Terramar". Barcelona: Minotauro.***

Pullman, Philip: "La materia oscura". Barcelona: Ediciones B.***

4.3.3. El posmodernismo y las formas audiovisuales de la narración

La modernización de la literatura infantil y juvenil ha incluido también formas y recursos provenientes de la interrelación entre literatura y medios audiovisuales e incluso ha experimentado con las formas culturales caracterizadas como "posmodernismo", fenómenos ambos propios de la producción actual adulta.

El concepto de posmodernismo describe una observación descentrada del individuo y acentúa una visión relativista del mundo. El individuo no es visto como un producto de la conciencia individual sino como un proceso abierto, perpetuamente en construcción, perpetuamente contradictorio y abierto al cambio. El arte posmoderno se caracteriza por rasgos como el contraste y mezcla de los elementos de género, el aumento de la autoconciencia de la artificiosidad de la obra, una presencia explícita de las reglas artísticas o la exploración de los límites y posibilidades a partir del juego con la propia tradición artística que las configura. El escritor Alejo Carpentier llegó a opinar que todas las novelas importantes de este siglo han llevado a los lectores a exclamar: "Esto no es una novela". También en la literatura infantil y juvenil hallamos a personajes que expresan literalmente esta afirmación al decir: "Pero esto no es un cuento (...). Un cuento de verdad tendría que empezar diciendo: Había una vez" (László Varvasovsky: Los osos de Ni-se-sabe).

En principio, la literatura para niños y niñas no parece un campo especialmente proclive a este tipo de experimentación. Quizá por su didactismo inicial, por su función de establecer una narración coherente sobre el mundo, lo que le es propio es la idea de un sujeto no fragmentado. La forma habitual de los libros infantiles invita al lector a aceptar que el autor ha expresado en el texto una única interpretación del mundo y que se le ofrece un acceso directo a ella. Las técnicas empleadas se ven sólo como el entramado donde el mensaje se negocia a través de un medio aparentemente neutral y transparente que permite identificar la intención del autor si se lee con suficiente atención. Los textos de los libros infantiles utilizan la alusión referencial de manera muy limitada y, hasta

ahora, no habían sido excesivamente paródicos o no habían estado basados en la autoconciencia literaria. Podría decirse que la mayoría de textos de la literatura infantil y juvenil se caracterizaban por soslayar la pluralidad de significados. Pero este estadio también ha sufrido la ola experimental de la literatura actual, tal como demuestran los siguientes ejemplos, todos ellos casos imposibles en la literatura infantil y juvenil anterior a esta etapa.

El Libro de voliches, laquidambrios y otras especies de David Cirici y Marta Balaguer empieza diciendo:

Cuando vimos la isla
(una mota sobre el mar),
este libro tenía las hojas en blanco.
Era el libro de la isla
y nosotros sin saberlo,

porque el mundo se crea con la palabra. Y ésta nombra primero una isla. Irá poblándola, como si se tratara de un génesis infantil, de extraños personajes que se crean oyendo las historias sobre sí mismas, tal como se afirma al concluir:

Anochece en la isla
y lo que brilla
no son luces de ciudad.
Son orejas de voliche
escuchando, cada noche,
sus historias.

El juego metaficcional de enseñar las cartas de la construcción literaria, el ofrecer al lector unas hojas en blanco que se van creando de modo simultáneo a su lectura, ese no permitir la lectura inocente del "había una vez" como si se pudiera creer que la historia hubiera sucedido prolifera a través de todo tipo de artificios. Lo hace en los libros dirigidos a los pequeños, como ¡Sí! de Josse Goffin, donde un personaje va preguntando a distintos animales de quién es un huevo grande que ha encontrado. Cuando finalmente lo abre, en el huevo aparece el mismo cuento que el lector tiene en las manos. El personaje se sienta a leer el cuento rodeado de todos los animales que habían ido contestando "¡No!" a lo largo de la búsqueda. Lo hace también en los libros para mayores, como Datrebil, siete cuentos y un espejo de Miquel Obiols, donde seis cuentos, que no gustan por su modernidad, son destruidos por sus receptores. El séptimo y último se esconde y se halla escrito al revés; es un cuento que consiste, precisamente, en la historia de estos hechos y, para leerla, el lector debe utilizar un espejo. El uso de múltiples recursos materiales se ha añadido, así, al uso de la imagen para construir las historias de una sociedad que juega con los elementos, que hace una llamada al consumo, a la atracción por el libro como objeto, a la participación del lector en todo tipo de

interacciones diferentes del tradicional viaje únicamente mental.

Veamos también lo que ocurre en otra obra, *En Pantacracio jinjolaina* de Josep Albanell. En una sola narración se condensan el tema del paso a través del espejo; la aventura de un naufragio - el del barco de Gulliver, precisamente-, el tema del náufrago devorado y devuelto más tarde al mundo; transformaciones kafkianas del protagonista en gusano y mariposa; visitas sucesivas a mundos fantásticos como el de las hadas, los ogros y los genios que conceden deseos; el desdoblamiento psicológico del protagonista, que duda entre su deseo de irse y de quedarse, en dos personajes diferentes (l'Anaire y el Quedaire); viajes en el tiempo y narraciones costumbristas de ambientación actual, repletas de pleitos judiciales; fábricas de calzoncillos y vendedores de enciclopedias. Todo un compendio de mezcla de géneros, apelación a referentes culturales compartidos, fragmentación de las unidades narrativas y ritmo vertiginoso que nos muestran un tipo de ficción - literaria, televisiva, filmica - muy familiar a los niños y niñas actuales.

He aquí, pues, un juego de cultura exacerbado, una literatura que se construye recordando explícitamente la tradición sobre la que reposa, que vulnera las leyes de cualquier género, tan pronto como cree que el lector las domina, que subvierte los mitos que los niños y niñas acaban de conocer, que guiña el ojo al lector para que reconozca a la Mona Lisa en el cuadro de Gorila de Anthony Browne o al personaje del elefante Elmer en la estantería de la habitación de ¡Ahora no, Bernardo!, ambos de David Mckee. Son detalles lanzados como desafíos, como placeres añadidos y propios de una literatura múltiple, que traspassa al lector la necesidad de crear la unidad de la narración y le exige un esfuerzo reflexivo para poder instaurar la coherencia o la riqueza de niveles de su interpretación.

En resumen, los principales aspectos introducidos por las corrientes posmodernas en la literatura infantil y juvenil pueden resumirse en las siguientes:

- El establecimiento de ambigüedades entre la realidad y la fantasía de la ficción. El lector no sabe qué es lo que ha pasado "realmente" en aquello que se cuenta o no puede olvidar que lo que tiene entre manos es un objeto literario y no una historia "real". Así, el mundo descrito incluye la incertidumbre, y la ficción se puebla de símbolos para expresar significados polivalentes.
- Un enorme aumento del juego de alusiones intertextuales entre las obras y entre distintos sistemas culturales (el cine, la música, la pintura, etcétera).
- Un elevado grado de fragmentación. Las unidades narrativas son cada vez más breves; la voz del narrador se reparte entre distintas voces y fuentes informativas, entre las cuales destaca la imagen.
- La introducción del juego con las formas escritas de nuestra cultura. Se incluyen

muchos tipos de textos (adivinanzas, canciones, enunciados matemáticos, guías turísticas, titulares de periódicos, etc.), se mezclan géneros y personajes de distintas tradiciones y se dejan al descubierto las reglas de la construcción literaria.

- La proliferación de la parodia, la desmitificación y el humor. La actitud generalizada de subversión humorística se asocia con las características anteriores y potencia su efecto distanciador.

<i>Tendencias</i>	<i>Problemas</i>	<i>Recursos</i>
<i>Narración psicológica</i>	Representación de la conciencia Gradación de la angustia Verosimilitud de la voz Control del mensaje moral	Uso simbólico de la fantasía Ambigüedades interpretativas Distancia humorística y del narrador Cesión de la voz al personaje y voces narrativas experimentales
<i>Renovación y auge de la fantasía</i>		
• Nuevos usos del folclore	Interrupción del traspaso oral Valores tradicionales cuestionados Poco bagaje cultural de los lectores	Presencia "en extenso" Desmitificación y subversión Juego referencial con el folclore
• Fantasía moderna		Juegos surrealistas y de vanguardia
• Alta fantasía	Agotamiento de los modelos folclóricos Agotamiento de los modelos de aventura	Creación de una nueva épica
<i>Posmodernismo</i>		
	Presión de los parámetros culturales modernos Contacto con la ficción audiovisual Sociedad alfabetizada	Ruptura de la lectura inocente Parodia y desmitificación Intertextualidad Colaboración texto-imagen Fragmentación y mezcla de géneros y elementos Juegos con los tipos textuales

En la obra de Aidan Chambers, *Breaktimes*, se nos presenta un diario adolescente donde el protagonista, más que una realidad verosímil, es el producto de una construcción compartida entre el autor y el lector. De esta manera, al final de la novela, un personaje puede decir: "¿Me estás diciendo que yo sólo soy un personaje en una historia?". Y el protagonista responde: "¿No lo somos todos?" (1985: 139). En el mismo sentido, en una obra de Didier Martin, el personaje de Frédéric, supuestamente

enfrentado a su autor, dice: "Es la vida... Perdón, es la literatura' (1987: 94). Y, efectivamente, es la literatura, una literatura que, ya trate de los valores, de los temas o de la manera de abordarlos, ha intentado crear historias adecuadas a los niños, niñas y adolescentes del mundo moderno.

Juegos y exploraciones metaficcionales

Auster, Paul: El cuento de Auggie Wren. II. ¡sol. Barcelona: Lumen.***

Mackee, David: ¡Odjo a mí osjto de peluche! Madrid: Anaya.*

Scieszka, Jon; Lane Smith: El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos. Barcelona: Thule.**

Wiesner, D.: Los tres cerditos. Barcelona: Juventud.*

4.3.4. La adaptación de géneros literarios adultos

Una influencia directa de la ficción para adultos en la literatura infantil y juvenil es la adaptación de obras o géneros específicos. El desarrollo de una narrativa para adolescentes ha potenciado este fenómeno, puesto que existe una frontera inestable entre la literatura juvenil y adulta. Siempre han existido, por ejemplo, las adaptaciones de obras literarias consagradas al público juvenil y adulto. Actualmente ésta ha sido una línea muy potenciada, a veces por coincidir con aniversarios destacados de obras o autores y, otras, en colecciones específicas. Pero, cuando lo que se adapta es un género literario, el impacto es más profundo en el sistema. Una vez introducido el género en la narración juvenil, las corrientes internas de la literatura para niños favorecen también el traspaso a edades menores, a menudo con nuevos cambios y adaptaciones. Un rápido repaso a la evolución de la ciencia ficción y de la novela policíaca puede servir de ejemplo para ilustrar este proceso.

A) La ciencia ficción

Es un género difícil de establecer; sus fronteras con la narración fantástica son muy difusas y los temas abordados resultan muy poco estables. Puede englobar desde aventuras situadas en el espacio hasta la especulación imaginativa, tanto del tipo "qué pasaría si..." en relación con nuevos inventos o nuevos seres, como sobre la creación utópica de mundos completos. Más concretamente ha intentado definirse como "una narración fantástica que explota perspectivas imaginativas de la ciencia moderna".

Históricamente, sus precedentes se remontan a obras como Frankenstein de Mary Shelley (1818). A partir de 1860, establece sus modelos en las obras de Jules Verne, basadas en el progreso material de la humanidad; en las de H.G. Wells, como El hombre

invisible (1897), centradas en la crítica social, y en las de E.R. Burroughs sobre aventuras en el espacio. En 1927, la revista americana *Amazing Stories* utilizó por primera vez el término "ciencia ficción" y éste fue aplicado ya a las obras de "segunda generación" producidas en Estados Unidos por autores como Isaac Asimov (*Yo robot*, 1940; *La fundación*, 1942; etc.), Huxley (*Un mundo feliz*, 1932) o George Orwell (1984, en 1948). A partir de los años cincuenta se introdujeron nuevos temas a causa de la Guerra Fría entre los bloques mundiales, con el temor a una guerra nuclear; la irrupción de los medios audiovisuales, con el temor a los cambios sociales que provocaban, y el interés por la tecnología, derivado del inicio de los vuelos espaciales. Las obras de Ray Bradbury (*Crónicas marcianas*, 1950; *Fahrenheit 451*, 1953) o John Wyndham (*El día de los trífidos*, 1951) se difundieron como nuevos clásicos en esta línea.

La dificultad de la descripción científica en que se basan las obras o la complejidad de su especulación moral mantuvo el género alejado de su consideración infantil durante mucho tiempo. Pero, ya en la década de los sesenta, la apertura de la ciencia ficción a una especulación cada vez más amplia y relacionada con las preocupaciones sociales - la ecología, la crítica al antropocentrismo, etc. - confluyó con el desarrollo de la novela juvenil y permitió que no sólo se adaptaran títulos concretos de la literatura adulta, sino que se empezara a escribir pensando en un público adolescente. Así, junto a obras como *¿Sueñan los androides con corderos eléctricos?* de Philip K. Dick, en 1968; *Dune* de Frank Herbert, en 1965 o *El planeta de los simios* de Pierre Boule en 1963, todas ellas adaptadas más tarde al cine, empezaron a aparecer obras juveniles como *El mecanoscrit del segon origen* o *Trajete final* de Manuel de Pedrolo. Finalmente, el género descenderá también a la producción infantil potenciando su vertiente de aventuras espaciales, como la serie de aventuras de "Oscar" de Carmen Kurtz y la proliferación de robots como personajes.

Durante la década de los ochenta, la creciente complejidad de la tecnología actual empezó a impedir una especulación científica comprensible para el público e introdujo en la ciencia ficción una cierta presencia de hechos y personajes inexplicables que la acercó a la fantasía tradicional. La autonomía inexplicada de los fenómenos fantásticos, la mezcla con el género histórico a través de los viajes en el tiempo o la presencia de la realidad virtual han ampliado las fronteras de la ciencia ficción como género y han facilitado su asimilación por parte de la literatura infantil y juvenil. Actualmente, en los libros para los niños y niñas menores abundan los temas relacionados con la ecología y la posible destrucción del planeta. En la novela juvenil, hallan cabida la especulación moral sobre el futuro - bien propia de esta edad-, a partir de nuevos desarrollos científicos, como la genética, y se potencia la fusión con otras líneas fantásticas, como el terror y el interés por lo sobrenatural que se hallan en pleno auge en estos momentos, aunque hace tiempo que en la literatura de consumo, como en la serie "Pesadillas", triunfan la mezcla del miedo, el humor y la acción trepidante.

Para ver el contacto entre la ciencia ficción actual y los otros subgéneros fantásticos,

podemos partir de una obra emblemática como *La historia interminable*, construida a partir de una lucha entre fantasía y realidad a través del contacto de ambos mundos producido en la lectura del protagonista. Este inicio, claramente situado en las obras de fantasía moderna, deriva en una amenaza social en nada diferente a la que supone la invasión de los "hombres grises" de *Momo* del mismo Michael Ende o - en un paso más hacia las leyes de la ciencia ficción - de los vigilantes de *Los guardianes* de John Christopher, en pro de la alienación social. En definitiva, que se pierda la capacidad de imaginar, se robe el tiempo libre o se opere el cerebro de la población como narran respectivamente cada una de estas tres obras son cuestiones separables en grados, más que características diferenciadas entre géneros narrativos.

B) La novela policíaca

Por otra parte, hace décadas que la novela policíaca comparte algunas de sus características con la literatura infantil, aparte de la inclusión de sus clásicos (Arthur Conan Doyle, Agatha Christie, etc.) en la lectura juvenil. Desde la aparición de Emilio y los detectives de Emil Kaestner en 1928, este tipo de ficción ha ido incorporándose paulatinamente a la narrativa infantil y juvenil a través de un proceso de absorción de las características que han parecido más adecuadas a la ficción infantil, y que estos rasgos han ido combinándose con otros modelos literarios hasta formar un sustrato enormemente sólido que ha permitido, finalmente, la existencia plena del género policíaco como tal.

Podemos distinguir en la novela policíaca dos líneas que tendrán una incidencia desigual en la literatura infantil y juvenil. La primera supone la presentación del misterio que se debe resolver como un problema lógico. Unos indicios, un espacio delimitado y un detective externo que sigue un proceso de deducción son componentes de un género que propone el caso delictivo como un juego. Este esquema de investigación-descubrimiento a través de pistas hasta la resolución de un caso impregnó las aventuras detectivescas de los protagonistas infantiles de hace décadas, por ejemplo, en las series de Enyd Blyton. Pero, durante los años ochenta, se plasmó, más específicamente, en libros-juego de resolución de enigmas, que incluso pueden resolverse a través de la observación de imágenes, como en *Aventuras de la Mano negra* de Hans Jürgen Press.

Una segunda línea puede identificarse con la llamada novela negra. La elaboración más literaria del género incluye un componente de descripción y crítica social, prioriza la acción sobre la deducción lógica, otorga mayor papel a la figura del delincuente que es utilizada para evidenciar la culpabilidad social y el detective forma parte del mismo mundo descrito. Esta tendencia penetró en la literatura infantil y juvenil a través de su adaptación para los lectores adolescentes. Los principales cambios originados por esta adaptación pueden resumirse en los siguientes:

- Las dotes deductivas se asocian al valor y a la decisión del protagonista acercando la narración a las características de la aventura.
- Los protagonistas pasan a ser adolescentes que descubren iniciáticamente la corrupción existente en la sociedad.
- Se producen una serie de cambios en el marco espacial y en el alcance de la acción para otorgar verosimilitud al protagonismo adolescente.
- Se introducen límites morales en el alcance de la sordidez del mundo descrito o del lenguaje utilizado, se restringe la violencia, se atenúa o elimina el sexo y se recurre al humor, por ejemplo, para conseguir un producto menos descarnado.
- Se añaden rasgos típicos de la novela juvenil, como los catálogos de problemas psicológicos propios de la edad.

La adaptación del género policíaco a la literatura infantil y juvenil supone, pues, un buen ejemplo de cómo se eliminan los rasgos que no se aceptan como adecuados a los nuevos destinatarios y de cómo el género se mezcla con otras tendencias predominantes en el nuevo campo. La serie de Andreu Martín y Jaume Ribera sobre el detective adolescente Flanagan, alineada en el género de la novela negra, es uno de los ejemplos más logrados de adaptación juvenil, mientras que los casos del detective John Chatterton de Yvan Pommaux muestra la extensión de esta línea al álbum infantil.

4.4. La ampliación del destinatario a nuevas edades y la creación de nuevos tipos de libros

El desarrollo del libro infantil se ha mantenido en un espectacular sentido ascendente desde la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad. De publicar simplemente "libros para niños y niñas" se pasó a publicar colecciones especializadas por temas y características de las obras, así como por las franjas de edad a la que se dirigían. Actualmente, estamos tan acostumbrados a encontrar esta diversidad perfectamente clasificada en las librerías que sorprende pensar que son bien recientes denominaciones tan habituales como "libros para no lectores", "álbumes", "libros-juego" o "novela juvenil".

4.4.1. Libros para no lectores y libros-juego

Una de las ofertas editoriales más innovadoras en estas décadas es la dirigida a los niños y niñas hasta los seis años de edad, es decir, niños y niñas no escolarizados aún o escolarizados en la etapa infantil. El mercado se ha llenado de libros para bebés: para llevarse a la cama o a la bañera, para identificar imágenes, para reproducir oralmente una historia sin palabras, etc. Son libros bien aceptados por una sociedad cada vez más

sensible al inicio temprano de la familiarización con los libros, más dispuesta a consumir productos atractivos y más cómoda explorando libros que reproduciendo la oralidad tradicional.

Esta oferta ha estado apoyada por la recuperación y expansión de libros concebidos como un estadio intermedio entre la literatura y el juego. Su difusión ha tenido opiniones contrapuestas por parte de los educadores. Por una parte se ha destacado que estos libros estimulan habilidades que no se limitan necesariamente a la lectura, como el placer de intervenir, compartir o descubrir y que acentúan la idea de que los libros son divertidos e interesantes. Por otra se ha objetado que ese juego con objetos-libro tiende a la espectacularidad consumista y no favorece la formación lectora. En cualquier caso, a partir de la década de los noventa se ha disparado su edición, con el uso de nuevos materiales y formas cada vez más imaginativas. Podemos dividir este tipo de libros en las siguientes categorías:

A) Los libros de imágenes

Los primeros libros para los niños y niñas acostumbran a ser libros para identificar y nombrar. Se hallan emparentados con los antiguos abecedarios y con los libros para aprender a contar (hasta el 10 o 12, normalmente) donde cada letra o número era acompañado por una imagen. Este tipo de obras declinaron a causa de los nuevos métodos de aprendizaje, aunque han continuado apareciendo esporádicamente al convertirse en una especie de reto personal para los autores que gustan de situarse en géneros de tanta tradición.

Mayoritariamente, sin embargo, han sido sustituidos por los modernos libros para identificar, dirigidos ahora a niños y niñas de menor edad. Las imágenes se refieren a objetos y situaciones familiares a los pequeños: juguetes, animales, familia, situaciones cotidianas, etcétera.

Las imágenes pueden encadenarse en algún tipo de secuencia lógica temporal o causal y acostumbran a seguir unas normas claras de formato (pequeño, con cantos redondeados, hojas gruesas) y presentación: en la hoja izquierda, el objeto o el personaje; en la derecha, la complicación o la acción. Es el caso, por ejemplo, de las colecciones "Los libros del chiquitín" de Hellen Oxembury y "Cinco lobitos" de Lotta Persson. Otros libros ofrecen panoramas integrados de objetos y situaciones (como la colección "Espacios" de Cristina Losantos, por ejemplo), pero, en realidad, los más pequeños no son capaces de relacionar y sostener la información en la memoria mientras rastrean las imágenes y, por lo tanto, en un primer estadio van focalizando sucesivamente los elementos de uno en uno. Las ilustraciones acostumbran a ser muy nítidas, de colores vivos, recortadas sobre fondos claros y se reproducen en múltiples soportes (libros plastificados, de tela, de esponja, etc.) que les confieren un gran atractivo y valor

práctico en su uso.

B) Los libros interactivos

Los pop-up, "libros móviles" o "troquelados" son libros que cortan el papel de forma que las partes del libro se despliegan al abrirlo o que cuentan con la manipulación del lector para darles movimiento (Hanán Díaz, 2007). Los primeros aparecieron en 1760 en Inglaterra, con los Harlequin Books de John Newbury y en la primera mitad del siglo XIX los siguieron los Juvenil Drama Panoramas. Pero el inicio real del libro móvil puede situarse en los editados por Dean&Son que ejerció su monopolio hasta que los editores alemanes desarrollaron nuevas técnicas y empezaron a competir por la edición. Los nombres más importantes de esta etapa fueron los de Ernest Nister, con los discos giratorios de Summer Surprises o Merry Surprises en 1896 y 1897, y los de Lothar Meggendorfer, con verdaderas ingenierías de papel en obras como International Circus (1888) que contenía seis anillas de circo y un público de 450 personajes.

El hundimiento de la edición alemana, tras la Primera Guerra Mundial, condujo a su práctica desaparición, a excepción de los libros producidos en Checoslovaquia en la década de los cincuenta. El reinicio en los años setenta recibió su impulso definitivo con los éxitos obtenidos por la Wally Hunt de Intervisual Communications en Los Ángeles que se convirtió en la editorial americana reina de los pop-up con la producción del 70% de los libros animados en la década de los noventa. Se abrió así un período, que aún dura, donde cada libro parece más imaginativo y complejo técnicamente que el anterior. Su reintroducción contó con el aliento experimental de la década de los setenta, pero también conoció la simple explotación comercial en la reedición de libros victorianos (como Carrusel de Nister), tal vez más dirigidos al gusto de los adultos que al de los niños, si bien su oferta de actividad mecánica continuaba consiguiendo la aquiescencia del público infantil.

En realidad, los juegos de participación a través de formas muy variadas de actividad ya se hallan presentes en el folclore: jugar con los dedos de la mano, batir palmas, saltar sobre las rodillas al ritmo de una canción, etc. En ellos se potencian los mismos o parecidos recursos que se han trasladado al mundo del libro. Así, la voz del adulto se funde-reproduce con la del narrador que pregunta "¿Dónde está...?" "¿Aquí?...?" "¿Aquí?...?" mientras se levantan solapas o se tira de lengüetas. Sin embargo, puede afirmarse que los libros para pequeños han aportado nuevas posibilidades a los juegos participativos del folclore y se habla de "libros interactivos" para englobar el conjunto de las actividades que se hallan presentes en la producción actual. Así, la llamada a otros sentidos como el tacto de los materiales, los sonidos incorporados o incluso los olores emanados al raspar, las formas tridimensionales, las sorpresas incluidas, etc., ha hecho proliferar un tipo de producto a medio camino entre el libro y el juguete. Unos parecen más divertidos, imaginativos y sugerentes; otros resultan más artificiosos, pero todos

exploran los nexos comunes de la literatura y el juego. O de ambas cosas yuxtapuestas, como en cuentos que incorporan un juguete (un personaje de peluche, un camión, etc.) para que el niño juegue al mismo tiempo que sigue la historia.

Las manipulaciones más usuales de los libros interactivos presentan los siguientes tipos de formas:

- Las hojas partidas horizontal o verticalmente, de manera que pueden componerse distintos personajes, paisajes o historias al combinarlas. Es lo que hace un libro tan elaborado como *El teatro de medianoche* de Kveta Pakovská.

Algunos tipos de libros interactivos



- Los cambios en una misma imagen al hacer girar una parte integrada en un disco de papel (como *Carrusel*) al superponer acetatos o en scanimation, como *Al galope* y otros títulos de Rufus Butler.
- Las hojas en acordeón que prolongan la imagen o la completan de forma inesperada, como en *¡Oh!* de Josse Goffin o *El regalo* de Gabriela Kesselman.
- La creación de movimiento y de volumen (propiamente la tridimensionalidad de los pop-up o libros troquelados) al tirar de lengüetas o abrir el libro hasta llegar a complejas propuestas artísticas, como las esculturas de David Carter o el abecedario de Marion Bataille.
- La incorporación de estímulos dirigidos a sentidos distintos al de la vista. El primer libro táctil había sido publicado ya en Nueva York en 1942, pero fue, en esta etapa, cuando se extendieron sus posibilidades a través de texturas táctiles

asociadas con las imágenes representadas (algo aplicado también en libros para discapacitados o para comprender su perspectiva, como en El libro negro de los colores de Menena Cottin y Rosana Faría), sonidos (como El grillo silencioso de Eric Carle), etc., alcanzando propuestas tan atrevidas como Los Pre-libros de Bruno Munati enfocados a que los pequeños exploren todo tipo de sensaciones, cromáticas, táctiles, térmicas, etcétera.

- La existencia de agujeros en las hojas que se superponen y asocian de distintas formas, como en el logrado La pequeña oruga glotona de Eric Carle o en el más reciente Pequeño agujero de Isabel Pin.
- La apertura hacia diversas actividades del lector, tales como pintar y borrar con agua, trasladar pegatinas, hacer emerger mensajes de tinta invisible, manipular elementos magnéticos, armar teatrillos, usar marionetas de dedos para seguir el cuento, ver en un espejo, sacar de una funda, etcétera.

C) Libros informativos

En las últimas décadas, los libros para pequeños han incorporado una función de aprendizaje que puede dividirse en dos categorías principales:

- 1.Libros de conceptos. Se proponen ayudar a los niños en su progresiva distinción y elaboración conceptual de la realidad. Algunos de estos conceptos resultan más sencillos que otros; así, la apreciación del color, la expresión comparativa del tamaño o la posición respecto de un punto son más sencillas que la de contrastes más sofisticados, el orden temporal o la distancia.
- 2.Libros de conocimientos. También se han multiplicado los libros que tratan sobre temas de interés habitual para los pequeños: la vida de los animales, el funcionamiento de los objetos, las estaciones del año, etcétera.

Los libros informativos ayudan a hablar sobre nuevos descubrimientos, a darles nombres y a divertirse ejerciendo la comparación y contraste de los conceptos a través de las muchas propuestas imaginativas que se hallan en los libros. En la valoración de estos libros hay que observar si

- la información se proporciona a través de ejemplos concretos,
- sigue un itinerario que va de lo familiar a lo desconocido,
- se perciben claramente las propiedades o el funcionamiento descrito.

Sin embargo, es preciso que el niño distinga entre esos libros y los que cuentan

historias para crear expectativas razonables de lectura y también es necesario recordar que son libros que refuerzan la experiencia infantil del mundo sin que puedan sustituirla. En realidad los niños pueden tener muy poco interés en explorar un libro basado en hacerles saber que algo está arriba o abajo, dentro o fuera, delante o detrás. Es imprescindible, pues, una especial calidad que convierta estos conceptos en juegos sorprendentes y divertidos. O incluso en cuentos, pues, qué duda cabe, por ejemplo, que Ratón muy alto y Ratón muy bajo, en Historias de ratones de Arnold Lobel, juegan con las características de la altura sin ningún riesgo de esterilización escolar.

D) Historias sin palabras

Se trata de libros que desarrollan una historia completa utilizando únicamente una sucesión de imágenes. Son particularmente útiles para el desarrollo del lenguaje y del esquema narrativo ya que se ofrecen como un estímulo para que el niño narre la historia por sí mismo o en combinación con el adulto. Al relatar el cuento, el niño aprende a integrar las imágenes en una estructura coherente y aprende a apoyarse en la información del libro para construir su interpretación.

Libros para no lectores y libros juego

"El mundo en fotos". Barcelona: La Galera.*

Ahlberh, Allan y Janet: El cartero simpático. Barcelona: Destino.*

Bataille, Marion: Abecedario. Madrid: Kókinos.*

Bauer, Jutta: La reina de los colores. Salamanca: Lóquez.*

Carie, Eric: El grillo silencioso. Madrid: Kókinos.*

Cousins, Lucy: La casa y el jardín de Ma;sy. Barcelona: Serres.*

Delebecque, Francois: Los animales de la granja. Madrid: SM.*

Goffin, Josse: ¡Oh! Pontevedra: Kalandraka.*

Lionni, Leo: Pequeño azul, pequeño amarillo. Pontevedra: Kalandraka.*

Murphy, Chuck: Del uno al diez. Barcelona: Combej.*

Pittau y Gervais: Los contrarios. Barcelona: Blume.*

4.4.2. Libros infantiles y nuevas formas de ficción

A) Álbumes

El álbum es un libro ilustrado donde el significado se construye a partir de la colaboración de dos códigos: el escrito y el visual. En él el texto no puede sostenerse autónomamente, sino que se requiere una interpretación conjunta de lo dicho por el texto, lo mostrado por la imagen y la relación de ambos con el espacio del libro. Shopie van der Linden lo define del siguiente modo:

El álbum será, pues, una forma de expresión que presenta una interacción de textos (que pueden ser implícitos) y de imágenes (especialmente preponderantes) en el seno de un soporte, caracterizado por una organización libre de la doble página, una diversidad de realizaciones materiales y un encadenamiento fluido y coherente de página a página (2006: 87).

La denominación de "álbum" se ha usado ya en el capítulo uno, se ha señalado su aparición temporal en el capítulo dos y en el cinco se describe la forma en la que texto, imagen y soporte pueden articularse en esta forma de ficción. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que la denominación de "álbum" se utiliza a menudo en un sentido más amplio que el de su definición conceptual. Es lo que Uri Shulevitz (1997) llama el "formato álbum" para distinguir los libros que utilizan profusamente los elementos visuales, pero sin que éstos sean imprescindibles para la comprensión de la historia contada por el texto.

Su auge actual ha motivado una gran atención por parte de la crítica especializada. Se ha pasado a considerar una forma artística específica que, nacida en la literatura infantil, ofrece también su potencial a las modernas formas de ficción que asocian distintos lenguajes en la construcción artística (Colomer, Kümmerling, Silva Díaz, 2010). Del mismo modo que el cómic ha dado en prolongarse en la novela gráfica, puede suponerse que el desarrollo de los álbumes se halla en disposición de traspasar las fronteras de edad. Lo cierto es que este nuevo género infantil complica cada vez más sus exigencias de lectura con rupturas de las convenciones, interdependencia de los distintos elementos y multiplicación de los niveles interpretativos.

B) Libros interactivos para mayores

Las posibilidades materiales de la edición y la actitud exploratoria o de consumo de los destinatarios han ampliado la oferta de libros interactivos para los pequeños a otras edades y géneros. Pueden situarse aquí los libros que no demandan manipulación pero que exigen una toma de decisiones constantes del lector sobre el rumbo posible del relato hasta llegar a crear su particular versión de la historia. Muy emparentados con los juegos de rol y los videojuegos, su irrupción en la edición infantil se produjo en 1979 en Estados Unidos con las colecciones del tipo "Elige tu aventura" (muchas de ellas editadas por

Timun Mas en España) y no ha dejado de ampliar sus posibilidades hasta hoy.

Otros libros se ofrecen prácticamente como un tablero de juego o una selección de pasatiempos donde el lector debe adivinar, trasladarse de página, observar determinadas relaciones, etc. También abundan los libros de imágenes con propuestas más complejas que los libros para bebés al basarse en la observación de múltiples objetos heterogéneos, códigos visuales, búsquedas detalladas, como en los famosos libros de Wally y en libros sobre arte, o juegos con la tradición ilustrativa, como Zoo lógico de Joëlle Jolivet, etcétera.

Y también se exploran las posibilidades abiertas por el uso de nuevos materiales a través de libros fosforescentes para leer a oscuras, con vistosos hologramas, estampados sobre tela, etc., en una oferta que difumina las fronteras del libro infantil y juvenil con las del libro-regalo o libro de lujo para todas las edades.

Librosjuegopara mayores

Allsburg, Chris van: Los misterios del señor Burdick. México: Fondo de Cultura Económica. **

Coupric, Katy; Louchard, Antonin: Todo un mundo. Madrid: Anaya. **

Gorey, Edward: Amphigorey. Madrid: Valdemar. ***

Jolivet, JoHe: Zoo lógico. Barcelona: Diagonal. **

Serres, Alain, Martin Jarrie: Los sorprendentes animales que salvó el hijo de Noé. Zaragoza: Edelvives. **

C) Historias multimedia y videojuegos

En el inicio de la etapa, fue el desarrollo de la tecnología audiovisual el que ofreció la posibilidad de pasar a vídeo los álbumes infantiles (como hizo la editorial Aura Comunicación con ediciones muy cuidadas de Tomi Ungerer, Raymond Briggs, Janosch, etc.) o de reproducir en audio la lectura de cuentos o el recitado de poesías.

Pero, más adelante, las posibilidades del multimedia y de la tecnología digital empezaron a ofrecer un inmenso campo de posibilidades al juego literario interactivo, especialmente a través de la creciente proliferación de los videojuegos. Podemos asistir ya, por ejemplo, al transvase de los libros clásicos juveniles hacia las consolas con adaptaciones que siguen más o menos de cerca el argumento original, inventan continuaciones o reclutan a personajes diversos para mezclarlos en el juego. Son ejemplos recientes los casos de La isla del tesoro, las obras de Verne o de Lovecraft o

bien *The Ugly Prince Duckling* donde son los personajes de H.C.Andersen quienes ayudan a salvar al mundo de la oscuridad, así como *Rumbo a la isla del tesoro* (Kheops), obras de Verne en *The Adventure*, Lovecraft para Xbox y otros, Agatha Christie para Wii, Andersen en *Guppyworks*, etc. Naturalmente, si los personajes de papel ya habían pasado por la pantalla del cine, aún resulta más fácil que se asomen a las consolas y, aparte de los ahora citados, pueden mencionarse aquí los inevitables *El señor de los anillos*, "Harry Potter" o *Charlie y la fábrica de chocolate*.

No cabe duda de que se trata de un mercado en auge que abre posibilidades creativas insospechadas, más allá de su reciclaje de las obras escritas, y que aboca a un tipo de participación radicalmente nueva que empieza a contribuir a la definición y características de la ficción infantil y juvenil de este siglo.

4.4.3. La creación de narraciones para adolescentes

Durante la década de los setenta, surgió en todos los países industrializados la preocupación por promocionar la lectura en los adolescentes. Era una necesidad sentida tanto desde el ámbito comercial, que se proponía la conquista de nuevas franjas de mercado a través de la creación de productos claramente diferenciados, como desde el ámbito educativo, alarmado por los informes sobre los niveles de analfabetismo posescolar.

Desde el punto de vista educativo, la novela juvenil apareció como una apuesta casi experimental para resolver una duda generalizada en los medios educativos: ¿podía el lector adolescente, incluso aquel que había sido un lector ávido de libros infantiles, saltar a la moderna ficción para adultos? Es preciso recordar que, por primera vez, se estaba hablando de todas las capas de la población en una época en la que los distintos países estaban prolongando la etapa escolar. Incluso países con destacados hábitos sociales de lectura, como el Reino Unido, suspiraron por una época periclitada en la que parecía una progresión natural pasar de *Alicia en el país de las maravillas* a Dickens, Brónte o Austen para continuar su educación lectora.

Indudablemente, los adolescentes podían abastecerse de los bestsellers de adultos y leer las colecciones y antologías de relatos de calidad directamente dirigidas, en algunos países, a la etapa secundaria de la educación. Pero, ante la enorme atracción del público juvenil por algunas obras como *El guardián entre el centeno* de Jerome D.Salinger, comenzó a difundirse la idea de que faltaba una ficción en la que pudieran proyectarse los adolescentes de las nuevas sociedades.

En la mayoría de los países occidentales, el inicio de colecciones dirigidas a este público coincidió en el tiempo y en la orientación literaria. Se nutrieron, en parte, de reediciones de obras juveniles clásicas y de narraciones modernas para adultos, como relatos de Cortázar, Calvino, Buzzati, Moravia, Fournier o Steinbeck con la idea de que

configuraban una franja literaria para compartir entre jóvenes y adultos. Pero la verdadera novedad que caracterizó a estas colecciones fue la creación de obras escritas deliberadamente para los chicos y chicas, con temáticas nuevas y técnicas poco convencionales hasta entonces en la literatura infantil. Si la necesidad de fantasía narrativa de los adolescentes se había refugiado en los cómics, el cine o incluso en los reportajes y documentales, todos estos medios trasladaron entonces sus recursos al nuevo producto editorial.

La novela juvenil fue un campo propicio para el desarrollo del realismo y la introspección psicológica en los términos descritos anteriormente (Díaz Plaja, 2009). El encuadramiento de los adolescentes occidentales en centros de enseñanza produjo incluso la resurrección de un género que se creía desaparecido: las *school's stories*. Pronto se le añadió el renacimiento de la magia y la fantasía a través de los géneros más adecuados a los intereses de estas edades: la ciencia ficción, la épica mítica y el *fantasy*. El protagonismo juvenil, los conflictos propios de la edad y los escenarios escolares funcionaron indistintamente en los géneros realistas y fantásticos, lo que dio lugar a diversos cruces entre el contexto cotidiano de los jóvenes y los géneros fantásticos y de terror, entre los que pueden ser ejemplos el mundo de Harry Potter o el reciente éxito de *Crepúsculo* de Stephenie Meyer a partir del especial regreso de los vampiros como personajes fantásticos.

La progresiva uniformización cultural de las sociedades occidentales y la efectiva unidad del mercado se mostró particularmente activa en la novela juvenil desde su inicio. ¿Qué grandes diferencias podían esperarse si el lanzamiento de un título puede ser planificado desde los convenios o las fusiones editoriales que amortizan costes con la previsión de las ventas internacionales, una impresión más barata por la reproducción de imágenes y formatos y una campaña publicitaria común? ¿Y qué diferencia abismal existía entre los adolescentes de los distintos países con producción editorial que escuchaban la misma música y se deleitaban con las mismas pizzas, cervezas y marcas deportivas? Así, pues, si se comparan las listas de éxitos y los libros recomendados hoy día, puede verse que la selección de obras y autores se repiten en gran medida en todas partes.

En realidad, las diferencias que pueden apreciarse parecen atribuibles al grado de desarrollo económico alcanzado y a la pertenencia más o menos estrecha a la misma órbita socioeconómica. Ello explica, por ejemplo, el retraso de la novela juvenil en los países del Este europeo o el intento de construirla rápidamente en España al término de la dictadura. Sólo cabe fijarse en algunos de los buenos títulos publicados en la época democrática para ver que su edición original presenta una fecha muy anterior, como ocurre en el lanzamiento moderno de las obras de Tolkien. El mismo fenómeno global puede constatarse en la hegemonía anglosajona en las traducciones a partir de la década de los ochenta en detrimento de la anterior influencia francesa o italiana, en consonancia con la recesión internacional de la impronta cultural de estos países.

Aun así, es evidente que un análisis más detallado de la novela juvenil en los distintos países puede servir de ejemplo del peso que la tradición literaria y educativa o el contexto sociocultural propio ejercen en cualquier género literario infantil y juvenil. Por ejemplo, algo sorprendente para nuestro contexto es la polémica permanente en los medios educativos y de la crítica anglosajona sobre la censura. Pero debatir los criterios para considerar adecuadas o proscritas las obras que deben adquirirse con los fondos públicos proviene, precisamente, de la tradición de descentralización democrática en la organización educativa y cultural de los países anglosajones, aunque ello lleve a incorporar periódicamente títulos de autoras tan leídas como Susan Hinton o incluso de la misma serie de Harry Potter a las listas de censura en las bibliotecas escolares de uno u otro Estado.

En este contexto puede entenderse mejor la ruptura que supuso la creación de una novela juvenil caracterizada por un lenguaje deliberadamente cercano a los jóvenes lectores, la presencia de contextos marginales y la abundancia de conflictos relacionados con la violencia, el sexo o la delincuencia. Adolescentes marginales, solitarios, emergentes de disoluciones familiares y con un uso provocador de la conducta y el lenguaje se ofrecieron, así, como un producto típicamente americano a la lectura de los adolescentes de todo el mundo. También del mundo anglosajón llegaron las primeras obras que reflejaban la mezcla de razas y culturas que los adolescentes estaban habituados a experimentar en sus barrios y en sus aulas. La temática de la convivencia intercultural y del conflicto se fue extendiendo progresivamente en la novela juvenil a remolque de la rápida emergencia social de este fenómeno también en Europa y de la decidida voluntad de incorporar un mundo coherente con las experiencias del lector. Por el contrario, la memoria histórica de los temas en conflicto durante la Segunda Guerra Mundial, el holocausto y la educación para la paz, a la que se ha aludido anteriormente, es una temática surgida y anclada en el contexto europeo.

A la exploración de las culturas ajenas y al recuerdo del pasado, se añade la especulación del futuro. La masiva adopción de autores indiscutibles de la ciencia ficción, como Bradbury o Asimov, empezaron a demostrar que este género podía producir una épica adecuada al joven público moderno. Campo propicio para la transgresión de fronteras de género propia de la narrativa actual, la ciencia ficción ha producido en la novela juvenil la mezcla señalada de civilizaciones futuras y recreaciones arcaicas, aventuras de personajes mitológicos y espacios intergalácticos, fenómenos sobrenaturales y fuerzas misteriosas, así como vagas justificaciones extraterrestres. El nuevo auge de las fuerzas mágicas a partir de los años ochenta colocó las criaturas y los mapas de las tierras creadas por Le Guin, Tolkien y Ende en todos los estantes visitados por los adolescentes y propició el retorno del fantasy, de tradición anglosajona, para satisfacción del deseo de inquietud y terror de los nuevos lectores.

La introspección psicológica, en cambio, contó inicialmente con una gran nómina de autores del centro y norte de Europa. Autores muy traducidos en España como Gripe,

Nóstlinger, H. rting o Haugen ofrecen títulos importantes para estas edades en las que el contexto familiar y escolar es el escenario habitual para la descripción de la maduración de los adolescentes protagonistas. Este contexto narrativo es bien comprensible si se piensa que los adolescentes occidentales dependen cada vez más de la familia al no incorporarse al mundo laboral, y se hallan confinados en las escuelas secundarias buena parte de su tiempo. Si se añade que muchos de los autores que escriben para jóvenes se dedican o se han dedicado a la enseñanza, no resulta extraño que la constitución de un nuevo tipo de novela juvenil haya potenciado las narraciones sobre conflictos personales en este contexto.

La novela para adolescentes, en definitiva, cuenta con las mismas tendencias de la literatura actual en su conjunto. Pero ocupa un lugar de frontera en el sistema cultural: frontera con la literatura infantil que los adolescentes están abandonando en ese momento, con la literatura adulta legitimada ofrecida por la escuela en esta etapa, con la literatura de gran público consumida también por los jóvenes y con los mundos de ficción de las pantallas. En este cruce tan concurrido, es evidente, por ejemplo, que la dureza temática que pareció necesaria para atraer a los adolescentes ha descendido hacia los cuentos infantiles o que la tendencia al humor de la literatura infantil ha ascendido, con bastante dificultad, por otra parte, hasta los libros para adolescentes. O que la épica juvenil se desarrolla en un juego compartido entre relatos, cómics y pantallas.

Todo ello se produce en un mundo cada vez más interrelacionado culturalmente pero que, al mismo tiempo, permite y potencia la existencia de situaciones sociales particulares cada vez más fragmentadas en su interior. Los lectores adolescentes tienen, pues, la posibilidad, tanto de sentirse como en casa con la lectura de las narraciones que parten del sustrato de una edad vivida en un tiempo y un modo de vida común, como de sentirse fascinados por la descripción de situaciones muy variadas y alejadas de su contexto habitual. Ambas cosas ocurren en un momento de su vida en el que necesitan y buscan el desafío de asomarse al mundo más lejano y variado para definirse ellos mismos en su personal identidad.

Relatos de género (terror detectives, amor etc.) para adolescentes

Docampo, Xabier: Cando petan na porta pola noite. Vigo: Xerais (Cuando de noche llaman a la puerta. Madrid: Anaya).***

Fernández Paz, Agustín: O único que queda é o amor. Vigo: Xerais (Lo único que queda es el amor. Madrid: Anaya). ***

Martín, Andreu; Ribera, Jaume: "Flanagan". Barcelona: Columna (Madrid: Alfaguara).***

Ruiz Zafón, Carlos: El príncipe de la niebla. Barcelona: Edebé. ***

Selznick, Brian: La invención de Hugo Cabret. Madrid: SM.***

4.5. La poesía y el teatro

Es un lugar común señalar la escasa atención que reciben la poesía y el teatro para niños y niñas. La poesía infantil sigue nutriéndose principalmente de las fuentes folclóricas y el teatro se vincula con la dramatización de textos de origen narrativo y con los juegos de improvisación infantil. Sin embargo, cabe apuntar la recuperación social de estos géneros en los últimos años gracias a la potenciación de la oralidad, de la atracción del espectáculo, que mantiene una oferta de ocio tanto teatral, como de narradores de cuentos o de recitados poéticos, así como a la adecuación de los textos poéticos a las nuevas tecnologías. Esta nueva situación ofrece ya un crecimiento sostenido de la oferta editorial de poesía y tal vez incrementa la de teatro infantil.

A) La poesía

A lo largo del siglo, y a medida que la poesía dejó de ser la poesía "para los niños queridos" y pasó a basarse en la función estética, la edición de poemas para la infancia ha adoptado diversas formas que pueden resumirse en las siguientes:

1. Antologías folclóricas que dan continuidad a una línea recopilatoria. A la tarea de selección de los materiales ya existentes se han añadido también nuevas recopilaciones, especialmente en las escasas áreas en las que todavía era posible hallar canciones, adivinanzas, canciones de corro, etc., que no habían sido recogidas en ediciones escritas. En las orientaciones bibliográficas del capítulo uno, el lector puede hallar algunos ejemplos de este tipo de antologías.
2. Selecciones de poemas para adultos que parecen accesibles a los niños y niñas. A veces se trata de selecciones de un solo autor, otras se realizan a partir de un movimiento poético y otras con criterios más amplios. En la literatura castellana han sido especialmente seleccionados los autores de la Generación del 27 a causa de su enlace con las formas folclóricas, como en *El huerto del limonar* de Ana Pelegrín o *Mi primer libro de poemas* de la editorial Anaya.
3. Antologías mixtas, con poemas folclóricos, de autores para adultos y de escritores infantiles realizando distintas agrupaciones: según los temas, según su facilidad para ser recitadas, etc. Este tipo de antología moderna surgió ya en los años treinta, con obras como *Poesía infantil recitable* (1934) de José Luis Sánchez Trincado y Rafael Olivares o *Selecta de lecturas* (1935) del pedagogo Artur Martorell. Ya en época más reciente, podemos hallar el espléndido *Silbo del aire* de Arturo Medina o *Poesía española para niños* de Ana Pelegrín.
4. Libros de poemas realizados por los mismos niños o la exposición de experiencias

escolares a partir de poemas de adultos. Sin embargo, esta opción, muy presente en los inicios de la etapa, ha ido desapareciendo del mercado.

5. Poesía de autor para el público infantil. Hasta la primera mitad del siglo, sólo algunos poetas castellanos, especialmente autores latinoamericanos, crearon una cierta tradición de poesía para niños. La precariedad continuó en España hasta la década de los ochenta, a pesar de algunas excepciones notables como la obra de Gloria Fuertes, la Canción tonta en el sur de la catalana Celia Viñas (1948) el Museu zoolgic (1963) y Bestiari (1964) de Josep Carner, etc. A partir de entonces, empezaron a aparecer otros autores de valía, igualmente alejados de la versificación fácil y de la visión del mundo estereotipada y ternurista tan frecuente en los versos para niños y niñas, pertenecientes ya a la producción en las cuatro lenguas oficiales en España y también se produjo una mayor difusión de la poesía latinoamericana. En el apartado de selección de libros al final del apartado se incluyen algunas de las obras actuales de interés.

6. Álbumes en los que uno o varios poemas se ilustran con un papel muy relevante de la imagen en la interpretación. Por ejemplo, se ha editado en esta forma el poema de Walt Whitman El astrónomo o el de J.W. Goethe El mar en calma y viaje feliz y es el criterio seguido por la colección "Vull llegir poesia!" de la editorial Cru lla.

Si analizamos los criterios subyacentes a las obras escritas para la infancia, y también los criterios que rigen la realización de las antologías poéticas, puede llegarse a la conclusión de que la idea de las características adecuadas a la poesía infantil que las rige son las siguientes: la brevedad, algunos intereses temáticos determinados - por ejemplo, los animales, la naturaleza en general o los juguetes-, un lenguaje sencillo, unos referentes muy cercanos a la experiencia infantil, la abundancia del humor, una versificación en arte menor y determinados recursos expresivos, tales como la abundancia de metáforas.

Destaca también, especialmente, una deliberada cercanía a las formas folclóricas y a sus realizaciones concretas. Así, muchos poemas infantiles usan el juego intertextual a partir de las canciones tradicionales que suponen que son conocidas por los niños y niñas, y la mayoría pueden adscribirse a géneros literarios tradicionales: las adivinanzas, los romances, las coplas, las canciones eliminativas, los pareados, los trabalenguas, el chiste verbal, los sinsentidos y los limiricks (importados de la tradición británica o a través de su difusión por parte de Rodarj).

Libros de poesía

Arciniegas, Triunfo: Señoras y Señores. Caracas: Ekaré.

Garralón, Ana: Si ves un monte de espumas y otros poemas. Antología de poesía

- infantil hispanoamericana. Madrid: Anaya.
- García Padrino, Jaime; Lucía Solana: Por caminos azules... H.Luis de Horma. Antología de Poesía infantil. Madrid: Anaya.
- Murciano, Carlos: La niña calendulera. Madrid: SM.
- Polo, Eduardo: Chamarlo: libro de rimas para niños. H.Arnal Ballester. Caracas: Ekaré.
- Romero, Marina: Alegrías. Madrid: Anaya.
- Colección "Ajonjolí". Barcelona: Hiperión.
- Colección de grandes poetas "para niños". Madrid: Ediciones de la Torre.
- Graell, Marc; Ballester, Josep: Antología poética. Valencia: Tándem.
- Desclot, Miquel: Poesies amb suc. Antología poética per a infants. Barcelona: La Galera.
- Desclot, Miguel: El bestiolari de la Clara. Barcelona: Edelvives.
- Sala-Valldaura, Josep M.: Tren de paraules. H.Caries Porta. Lleida: Pagés Editors.
- Xirinacs, Olga: Marina. Barcelona: Barcanova.
- Colección "Vull llegir! Poesía". Barcelona: Cruilla.
- García Teijeiro, Antonio: Bolboretas no papel. Tambre: Edelvives.
- Sánchez, Gloria: Fafarraios; Rimas con letra. H.Xan López Domínguez. Vigo: Xerais.
- Fernández, Ana María: Amar e outros verbos. II. Xosé Cobas. A Coruña: Everest.
- Álvarez Cáccamo, Xosé María; Núñez, Marina: 0 libro dos cen poemas (Antoloxía da poesía infantil galega). H.Manuel Pizcueta. A Coruña: Espiral Maior.
- Kruz Igerabide, Juan et al.: Gure poesía. Madrid: Anaya.
- Kruz Igerabide, Juan: Poemas para la pupila. Barcelona: Hiperión.

Kruz Igerabide, Juan: Botoi bat bezala. Como un botón. Madrid: Anaya.

B) El teatro infantil

A partir de la década de los sesenta, la pedagogía moderna recuperó la bandera de la utilización del teatro infantil en la escuela, en la vertiente más próxima a las actividades creativas y de expresión verbal y corporal. Se tendió a marginar el teatro tradicional y a potenciar la dramatización infantil en un "teatro sin platea" que fomentara la participación y socialización de los niños y niñas. Actualmente, las formas teatrales se han diversificado y equilibrado y, en teoría, nadie duda de la capacidad formativa del teatro en sus múltiples usos y formas, desde los títeres al teatro de sombras o de autor, desde su integración en las actividades escolares a la riqueza de sus espectáculos infantiles, desde el interés de la proyección y expresión personal a la construcción cultural del conocimiento de sus distintas posibilidades: teatro cómico, dramático, musical, poético, etc. (Tejerina, 2003).

En la práctica, sin embargo, el teatro para niños y niñas continúa manteniendo una actividad pública esforzada y dependiente de las subvenciones institucionales. Su uso real en los centros escolares o de animación cultural se mantiene bajo mínimos a causa de la escasa o nula formación de los docentes en este campo y las editoriales publican pocas colecciones de textos teatrales para niños y niñas, ya que no existe una demanda generalizada de este tipo de textos que los haga rentables. Algunas de estas colecciones se basan en adaptaciones de cuentos y narraciones infantiles, mientras que las que se nutren mayoritariamente de textos de autor ofrecen adaptaciones de obras clásicas (de Shakespeare o Cervantes, por ejemplo), algunas obras infantiles realizadas esporádicamente por autores contemporáneos de teatro adulto (como Valle-Inclán, García Lorca o Alejandro Casona) y, finalmente, obras de autores que habitualmente se dirigen al público infantil, como José Luis Alonso de Santos, Pep Albanell o Luis Matilla.

Libros de teatro

Alonso de Santos, Luis: ¡Viva el teatro! Madrid: Everest.

Dautremer, Rebecca: Tortuga gigante de Galápagos. Zaragoza: Edelvives.

Díaz Esarte, Xavier: Zape, katu fauna. Donostia. Erein.

Janer Manila, Gabriel: El corsari de Pilla deis conills. Barcelona: Edebé (El corsario de la isla de los conejos).

Matilla, Luis: El árbol de Julia. Madrid: Anaya.

Rayó, Miquel: Un conte d'àngels i dimonis. Barcelona: La Galera (Un cuento de

ángeles y demonios).

Rodríguez Almodóvar, Antonio: La niña que riega las albahacas. Madrid: Ediciones de la Torre.

Pueden consultarse guías específicas de obras teatrales:

Butiñá, Julia; Muñoz, Berta; Llorente, Ana (2002): Guía de teatro infantil y juvenil. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, ASSISTEJ y UNED.

Actividades sugeridas

1. La transmisión de nuevos valores sociales

- 1.1. Reunir una colección de álbumes infantiles dirigidos a la exploración de sentimientos. Observar los procedimientos utilizados para ello. Si se hace en grupo, elegir uno de los álbumes y argumentar sobre su calidad según este propósito. Contrastar los elegidos con el cuadro de valores actuales del final del apartado 4. 1. Pueden utilizarse títulos como los siguientes:

Bauer, Jutta: La reina de los colores. Salamanca: Lóguez.

Browne, Anthony: Ramón preocupón. México: Fondo de Cultura Económica.
Erlbruch, Wolf: Los cinco horribles. Barcelona: Juventud.

Foreman, Michael: Hola mundo. Madrid: Kókinos.

Freymann, Saxton: Vegetal como sientes. Alimentos con sentimientos. 11. Joost Elffers. Barcelona: Tuscania.

Ginard, Pere: Libro de lágrimas. Madrid: Anaya.

Ginesta, Montse: Las pequeñas (y grandes) emociones de la vida. Valencia: Tándem.

Janisch, Heinz: Mejillas rojas. 11. Aljoscha Blau. Salamanca: Lóguez.

Lemieux, Michèle: Noche de tormenta. Salamanca: Lóguez.

Quintiá, Xerardo; A.C.Quarello, Maurizio: Titiritesa. Pontevedra: OQO.

Reider, Katja: Trufo y Rosa. II. Jutta Búcker. Barcelona: Thule.

Reynolds, P. H.: Casi. Barcelona: Serres.

- 1.2. Comparar las siguientes obras (el primer capítulo o uno representativo puede ser suficiente) para comprobar la evolución de los valores a través del tiempo:

Un ejemplo del siglo XIX: Amicis, Edmundo D': Corazón (varias editoriales).

Un ejemplo de la década de los sesenta: Sorribas, Sebastiá: El zoo d'en Pitus. Barcelona: La Galera (El zoo de Pitus) (observar el prólogo y las actividades didácticas finales).

Un ejemplo de la nueva etapa a partir de los setenta: Ende, Michael: Momo. Madrid: Alfaguara.

2. El reflejo de las sociedades actuales

- 2.1. Comparar los siguientes títulos (tres álbumes y una novela juvenil) sobre el tema migratorio para contrastar las distintas reflexiones o soluciones al tema que se ofrecen:

McKee, David: Los tres monstruos. Barcelona: Ekaré.

Geder, Armin: La isla. Salamanca: Lóguez.

Piquemal, Michel: Mi miel, mi dulzura. 11.]✓ lodie Nouhen. Madrid: Edelvives.

Abdel-Fattah, Randa: ¿Por qué todos me miran la cabeza? Barcelona: La Galera.

3. Las nuevas tendencias literarias y artísticas

- 3.1. Leer una novela juvenil de fantasía épica y analizarla según el esquema ofrecido al final del apartado 4.3.2 para ver si se ajusta a las reglas convencionales del género.
- 3.2. Buscar ejemplos que ilustren las características del cuadro de tendencias artísticas ofrecido al final del apartado 4.3. Pueden servir:

Ahlberg, Allan y Janet: El cartero simpático. Barcelona: Destino.

Carranza Marcela: "El clan de las brujas". Barcelona: Edebé.

Cruel, Christian; Bozellec, Anne: Clara, la niña que tenía sombra de chico. Barcelona: Lumen (en bibliotecas).

Dahl, Roald; Blake, Quentin. ¡Qué asco de bichos! Madrid: Alfaguara.

Erlbruch, Wolf: El pato y la muerte. Barcelona: Barbara Fiore

Lago, Ángela: De noche en la calle. Caracas: Ekaré.

Rosen, Michael: El libro triste. II. Quentin Blake. Barcelona: RBA.

Townsend, Sue: El diario secreto de Adrian Mole. Barcelona: Planeta&Oxford.

Traxler, Hans: La aventura formidable del hombrecillo indomable. Madrid: Anaya.

Así como la mayoría de los citados en las otras actividades del capítulo.

4. Libros para no lectores y libros juego

4.1. Exponer una selección de libros de calidad para las primeras edades que ilustren los distintos tipos de libros expuestos en el apartado 4.4.1. La selección puede utilizarse en el futuro para estar seguros de ofrecer un corpus variado a los niños. Puede utilizarse la lista de recomendados del apartado.

5. La poesía para niños y niñas

5.1. Elaborar una antología personal de poemas infantiles (puede recurrirse a los títulos recomendados) y realizar un registro en audio o un blog con imágenes sugeridas de los poemas seleccionados.

5

Criterios de valoración y selección de libros infantiles y juveniles

Nuestra tesis es que el aprendizaje - especialmente el de la lectura debe dar al niño la impresión de que, a través de él, se abrirán nuevos mundos ante su mente y su imaginación. Y esto no resultaría difícil si enseñáramos a leer de otra manera. Ver cómo un niño pierde la noción del mundo u olvida todas sus preocupaciones cuando lee una historia que lo fascina, ver cómo vive en el mundo de fantasía descrito por dicha historia incluso mucho después de haber terminado de leerla es algo que demuestra la facilidad con que los libros cautivan a los niños pequeños, siempre y cuando se trate de libros apropiados.

Bettelheim y Zelan (1982: 56-57)

La cita de Bruno Bettelheim y Karen Zelan sirve para situarse precisamente en el centro del problema: ¿cuáles son los libros apropiados? Los adultos que eligen libros para los niños y niñas siempre han sentido que establecer criterios para hacerlo bien es una cuestión compleja... e indispensable (Colomer, 2008b). En la actualidad esta tarea resulta especialmente necesaria, ya que el mercado editorial pone a nuestro alcance una lista interminable de obras que aumenta cada año con la edición de más de 10.000 títulos en España. La necesidad de seleccionar unas cuantas obras entre ese océano de ofertas requiere algo de tiempo y una dosis considerable de serenidad.

No se puede leer todo: cabe señalar, en primer lugar, que es preciso abandonar cualquier pretensión de exhaustividad. Durante bastantes décadas se ha dispuesto de tan pocos libros apropiados que los mediadores interesados por el tema eran capaces de dominar la oferta existente y de detectar las novedades interesantes. En estos momentos, sin embargo, es ineludible recurrir a los instrumentos que permiten llegar más allá de lo que la lectura individual podría abarcar y también hacerlo más rápidamente. Consultar las selecciones ofrecidas por las revistas o especialistas que nos merezcan confianza y crear grupos de lecturas entre padres, bibliotecarios o maestros son formas de acceder a una producción ya cribada, lo cual facilita enormemente la búsqueda propia (véase el apartado de selección de libros en la bibliografía del capítulo 6).

... pero se puede controlar: con la misma seguridad puede afirmarse, en segundo lugar, que esta tarea no resulta ingobernable, puesto que los libros apropiados varían lentamente. Cada docente puede ir construyendo un corpus de obras que le parezcan valiosas y con las que se sienta cómodo, un corpus que le será rentable durante bastantes años para atender a las sucesivas generaciones de niños y niñas de su aula y que puede componerse de:

- Un conjunto de libros clásicos. Para ello puede recurrirse, inicialmente, al recuerdo de la propia infancia, si bien será necesario comprobar que esos títulos se mantienen vivos y no han perdido su capacidad de conexión con los lectores para convertirse simplemente en "libros históricos". No hay ninguna duda de que *La isla del tesoro* mantiene su atractivo. Pero ¿pasa lo mismo con las aventuras de Celia de Elena Fortún o *Els sis Joans* de Caries Riba?, o bien ¿es un clásico olvidado *A través del desierto* y *de la selva* de Henryk Sienkiewicz?
- Muchos libros recientes. La riqueza de la literatura infantil y juvenil actual es innegable e interesa aprovechar el gran potencial que ofrece.
- Algunas novedades. A partir de un primer corpus, resulta relativamente sencillo mantener la atención sobre las obras que van apareciendo. Se podrá, así, sustituir un título por otro que cumpla mejor la función que le atribuimos o bien ampliar nuestra oferta (de temas, géneros, tipo de ilustraciones, etc.) con nuevas adquisiciones.

En realidad parece conveniente variar con lentitud el corpus que nos resulta familiar. Por una parte, porque es esencial que conozcamos bien los libros que presentamos a los niños y, por otra, porque existe una contradicción fundamental entre el funcionamiento del mercado a partir de novedades y la necesidad de los lectores de sentir que sus lecturas son conocidas y compartidas, tanto por su generación, como por los adultos. Hay que darse, pues, un margen más o menos amplio para la novedad y la experimentación pero manteniendo en activo aquellos libros que satisfacen plenamente las necesidades literarias de los niños y niñas, quienes sólo tienen una vez la edad para leerlos como niños.

¿Con qué criterios debe construirse y renovarse este conjunto de libros apropiados? Para responder a esta pregunta, hay que reflexionar sobre los tres aspectos abordados en los apartados siguientes: la calidad de los libros, su adecuación a los intereses y capacidades de los lectores y la variedad de funciones que queremos otorgarles.

5.i. La calidad de los libros

Geneviève Patte (1988) utiliza la expresión "libros que no son nadó" para alertar sobre los libros "escritos por cerebros de segunda fila" que llenan el tiempo huido de la infancia

con lecturas que no dejarán ninguna huella. Estos libros ofrecen lugares comunes, personajes estereotipados, sentimientos tópicos y motivaciones unívocas. No sirven para ayudar a los niños y niñas a "llegar a conclusiones, no sobre certezas de un mundo prístino, sino sobre las diversas perspectivas que pueden construirse para que la experiencia se vuelva comprensible", como dice Jerome Bruner (1988) al hablar sobre la función de la literatura.

Como hemos señalado, una media semanal de un libro entre los cinco y los quince años - un ritmo ciertamente alto - supone poco más de 500 títulos leídos. No son muchos para poder desperdiciarlos en lecturas "que no son nada", sobre todo si pensamos que algunos libros mediocres también merecen su lugar en la vida lectora de los niños, ya que, a menudo, las lecturas de libros estereotipados cumplen otras funciones y presentan otras ventajas. Por ejemplo, pueden ser libros de moda entre los niños, de forma que los ayuden a experimentar la lectura como un instrumento de socialización, o puede que satisfagan el afán coleccionista que se experimenta a determinadas edades o su facilidad de lectura puede fomentar también una autoimagen positiva como lectores por parte de los niños que, con ellos, se ven capaces de abordar libros más largos o que pueden remansar ahí el esfuerzo de su progreso lector dándose un respiro.

Sin embargo, el limitado tiempo dedicado a la lectura supone, principalmente, un acicate para intentar ofrecer una experiencia literaria de calidad durante la infancia. Decidir que un libro posee esta capacidad no responde a una fórmula determinada. Los buenos lectores literarios han construido un horizonte de expectativas que los lleva a apreciar comparativamente la entidad de cada nueva lectura. No hay más secreto, pues, para este aspecto de la selección, que el de ser un buen lector y contrastar la lectura de los libros infantiles, en primer lugar, con el interés y placer que han proporcionado al mismo adulto.

Ese juicio inmediato puede aquilatarse, en segundo lugar, con un análisis más detenido de las cualidades específicas de la obra y con la comparación de la propia valoración con la realizada por los demás - por la crítica, por otros adultos interesados y por los mismos niños y niñas a quienes se destina - para descubrir nuevos aspectos que no se habían tenido en cuenta. Como en la valoración de cualquier cosa, nuestra afirmación sobre la calidad de un libro se basa en la comparación y en la apreciación de sus distintos elementos (Colomer, 2002). Veamos a continuación algunos de ellos para ejemplificar en qué debemos fijarnos al valorar los libros.

5.1.1. El análisis de la narración literaria

Discurso				
Alguien <i>Narrador</i>	explica <i>Aspecto:</i> <i>Modalidad</i> <i>Voz</i> <i>Temporalidad</i>	a Alguien <i>Receptor</i>	una	Historia <i>Hechos</i> <i>Lógica causal</i> <i>Espacio</i> <i>Personajes</i>

(Pozuelo, 1988)

En esta definición hay dos elementos: uno, la historia, define el material y objeto del relato. La narratología la define como una serie de acontecimientos enlazados de forma lógica en una estructura, sujetos a una cronología, inscritos en un espacio y causados o sufridos por personajes. El otro elemento, el discurso, se define como la manera en la que el lector se entera de la historia gracias al narrador. En el capítulo uno hemos aplicado este esquema a los cuentos populares para contemplar la forma simple de un relato. Allí hemos visto que la forma de contar implica:

1. El aspecto o la manera en la que el narrador percibe la historia: quién ve lo que ocurre para poder contarlo.
2. La modalidad elegida para contar la historia (mostrar directamente lo que ocurre o bien decirlo, narrar o bien describir), la forma de hacerlo (directa o indirectamente), etcétera.
3. La voz que habla.
4. El orden cronológico en el que han ocurrido las cosas y la forma en la que las ordena el narrador para darlas a conocer.

También hemos señalado que las narraciones para primeros lectores empezaban a apartarse de las formas más simples para introducir complicaciones en distintos puntos de la construcción. Es así que los libros infantiles y juveniles establecen un itinerario creciente de variaciones narrativas a medida que se espera que los lectores sean competentes para entenderlas (Colomer, 2009). Las historias pueden complicarse en formas como las siguientes:

- Con estructuras que contengan líneas argumentales diversificadas. Por ejemplo, aparece un personaje que cuenta su propia historia y ésta queda insertada en la principal, que se retorna para continuar el relato.
- Con alteraciones en el orden cronológico de la exposición a través de saltos temporales hacia atrás o hacia delante; por ejemplo, empezando in media res, con un conflicto ya organizado, para dar un salto a continuación hasta el inicio del

problema.

- Dejando sin explicitar una parte de la información, esperando que el lector deduzca lo que no se dice; por ejemplo, con ambigüedades no aclaradas, finales abiertos, etcétera.
- Combinando distintas voces narrativas que se alternen en el relato de la historia o que se distancien de ella a través de la ironía, por ejemplo.

Es decir, que cada uno de los elementos con los que se construye una narración tiene su abanico de posibilidades. Unas resultan más difíciles que otras para el lector, pero de lo que se trata al valorar la calidad es de analizar si las opciones del autor al escoger los elementos constructivos se hallan realmente al servicio de lo que desea contar y si todos estos aspectos colaboran para potenciar la experiencia literaria de su lectura.

A) El lenguaje

El trabajo que el autor se ha tomado con el lenguaje es un aspecto que merece especial atención. La "textura" de las palabras que oímos en nuestro cerebro al leer es algo esencial para el valor literario de una obra. Al analizar el texto, a menudo se piensa sólo en su dificultad y está muy extendida la idea de que es necesario valorar la cantidad de palabras desconocidas o su registro culto para medirla, pero hay que recordar que la mayoría de palabras que se aprenden a partir de un determinado momento proceden, justamente, de la lectura. Por el contrario, existen otros aspectos, tanto o más importantes, que tener en cuenta, como la riqueza, precisión y calidad de las imágenes del lenguaje utilizado, atendiendo a la "paleta de colores" de un texto que no se propone simplemente informar de un suceso.

Así, hay que estar alerta ante el empobrecimiento de textos basados en frases simples y coordinadas que repasan lo que el personaje ve a su alrededor o lo que está sucediendo, casi como si se tratara de un guión cinematográfico. Y, ya que el diálogo es muy utilizado en los libros infantiles, vale la pena fijarse especialmente en él.

El diálogo se ha vuelto más breve y más económico, informativamente hablando, en las últimas décadas. Los audiovisuales se ven obligados a llamar la atención en escasos segundos y a mantenerla a través de la acción. La repercusión de estos medios en los hábitos de recepción de los niños y niñas ha llevado a los autores a potenciar la acción reduciendo las descripciones y las explicaciones del narrador. Sin duda, introducir mucho diálogo aligera la lectura y puede servir a los lectores menores porque ahorra texto. Pero también provoca que el lector deba dedicar mucha atención a la densa información facilitada por los personajes, deba ser muy rápido en el proceso de inferencias y, sin un narrador que le cuente, se puede hallar "muy solo" en la gestión comprensiva de lo que ocurre. Así pues, mucho diálogo a veces no significa más sencillo.

Otro aspecto importante de la valoración de los diálogos es que no suenen a falsos. Se requiere mucha habilidad en el traspaso informativo a través de los diálogos para que ello no ocurra. Son los personajes quienes hablan y no hay que oír al autor informando al lector o dando un sermón moral a través de ellos, como sucede en muchos libros infantiles.

Pauta de valoración de los diálogos

- El lector debe tener indicaciones claras sobre quién habla.
- Cada personaje debe poseer una voz propia, adecuada a sus características y que no sirva de tapadillo al mensaje del narrador.
- El diálogo debe ser verosímil y, al mismo tiempo, moverse dentro de las convenciones de la escritura, que nunca lo reproducen como si se tratara de una grabación.
- Los diálogos dan cuenta de una conversación; por lo tanto, igual que en la vida real, las intervenciones deben responder tanto a las preguntas directas como a las implicaciones derivadas de la situación.
- Los diálogos deben mantener una buena relación con el progreso de la historia, ofreciendo información sin prolongarse tediosamente. 'Hola', dijo el gato. 'Hola', contestó el niño", etcétera).
- El diálogo debe colaborar con el narrador en un equilibrio que permita pensar que los lectores tendrán suficiente ayuda para entender adecuadamente la historia.

B) El inicio de las narraciones

Analizar cómo empieza una narración es importante para valorar sus posibilidades de éxito entre los lectores. En las primeras páginas, la historia debe establecer el mundo de ficción, ofrecer elementos al lector que le permitan acoplarse al tono del relato y seducirlo para continuar la lectura. Las obras deben ofrecer, pues, suficiente información para poder imaginar a los personajes y el marco de la acción, y deben introducir al mismo tiempo interrogantes que susciten el deseo de saber más sobre ello. Veamos, a continuación, algunos excelentes inicios de obras que pueden ilustrar estos aspectos.

La isla de Gont, una montaña solitaria que se alza más de 1.000 metros por encima del tormentoso Mar del Nordeste, es una famosa comarca de magos (U.Le Guin: Un mago de Terramar).

Todos los niños del mundo, menos uno, crecen. Y no sólo crecen, sino que en

seguida saben que han de crecer. Nuestra Wendy lo supo del modo siguiente U. M. Barrie: Peter Pan y Wendy).

El Squire Trelawney, el doctor Livisey y los otros caballeros me han encargado que escriba detalladamente todo lo referido a la "Isla del tesoro", sin dejar otra cosa por decir más que la posición de la isla, ya que aún quedan allí por recoger algunas de las riquezas encontradas. Tomo la pluma, pues, el año 17... y retrocedo hasta el tiempo en que mi padre era el amo de la posada llamada el "Almirante Benbow", cuando el viejo navegante, con el rostro moreno por el sol, marcado por un sablazo, entró en nuestra casa en calidad de huésped (R.L.Stevenson: La isla del tesoro).

-¡Tom!

Ninguna respuesta.

-¡Tom!

Ninguna respuesta.

-¿Dónde debe haberse metido este chico? ¡Tom!

La vieja señora se bajó las gafas y miró por encima toda la habitación; después se las subió y volvió a mirar, esta vez por encima de la montura (Mark Twain: Las aventuras de Tom Sawyer).

En el primer ejemplo vemos cómo una sola frase es capaz de evocar un escenario completo, situar el género del libro y suscitar el interés del lector con una declaración insólita. En el segundo Barrie centra, de entrada, el tema del libro. A continuación introduce a un personaje, implicando ya la complicidad del lector a través de ese posesivo "nuestra Wendy", y es de ella de quien el narrador va a hablar en lo que sigue. Pero se ha dejado insidiosamente instalada en la mente del lector esa semilla motivadora: "Menos uno". El famoso inicio de La isla del tesoro, por otra parte, se acoge al recurso convencional del encargo de escritura, pero es difícil ofrecer mayor información en tan pocas líneas. Incluso se atreve a desvelar el final de la historia antes de arrastrar al lector frente a la entrada excitante de un pirata en una tranquila posada. Por el contrario, hay muy poca información explícita en el inicio de Tom Sawyer. Pero la llamada de tía Polly supone pulsar el interruptor de la focalización en el protagonista que caracteriza la obra y nos hace esperar expectantes la aparición de un Tom que sabemos ya en conflicto con el mundo reglado de los adultos, una encarnación del canto a la infancia que va a suponer la obra.

C) El final de las historias

El desenlace es otro elemento fundamental para la valoración de las narraciones porque otorga sentido a la narración leída y provoca la reacción emotiva del lector. Así, por ejemplo, en *El desastre de Claire Franek* es precisamente el final el que nos hace saber que las catástrofes acumulativas que están ocurriendo suceden sólo en los juguetes manipulados por unos niños, produciendo retrospectivamente un giro humorístico en la historia. Y, si *La isla de Armin Greder* terminara de forma tranquilizadora, en lugar de ver a los isleños expulsando al extranjero hacia el mar y fortificando su isla para evitar nuevas llegadas, la inquietud social que desvela en el lector no alcanzaría la misma intensidad.

Cambios en las formas de desenlace en los libros infantiles

Hasta los años setenta del siglo xx	Los cuentos acaban "bien" O acaban bien según el mensaje didáctico, aunque sea "mal" para el protagonista que no se había comportado del modo debido	<i>Hansel y Gretel</i> , <i>Heidi</i> , <i>Dos años de vacaciones</i> <i>Struwwelpeter (Pedro Melenas)</i>
En la actualidad	Finales felices Finales relativamente felices (en los que se asume un problema sin que éste desaparezca) Finales abiertos Finales negativos Finales a distintos niveles	<i>¡Julieta, estate quieta!</i> de Rosemary Wells <i>Nana Vieja</i> de Margaret Wild y Ron Brooks <i>Zorro</i> de Margaret Wild y Ron Brooks <i>¡Ahora no, Bernardo!</i> de David Mckee <i>La isla</i> de Armin Greder <i>Las brujas</i> de Roald Dahl

El final de los libros infantiles es uno de los aspectos que más ha variado en las últimas décadas ampliándose con nuevas opciones. Hasta los años setenta el protagonista podía caer en manos de una bruja y estar a punto de ser devorado, como ocurre en *Hansel y Gretel*, ser separado de su familia y su entorno para servir en la ciudad, como en *Heidi* de Spyri, o tener que sobrevivir como un robinson adolescente en *Dos años de vacaciones* de Verne. Pero el lector podía tener la certeza de que, por mucho que se hubiera horrorizado, llorado o estado en tensión, al final experimentaría un alivio. El conflicto desaparecería para siempre y el lector podría emerger catárticamente de su viaje literario con la satisfacción de la felicidad ganada.

El desenlace positivo de los cuentos populares fue justamente uno de los aspectos más valorados por los psicólogos que analizaron la literatura infantil a lo largo del siglo. Karl Bühler lo hizo ya en 1918 y la obra psicoanalítica de Bettelheim (1975) lo recalcó especialmente al decir que el mensaje esencial de los cuentos para niños es "que, creciendo y trabajando duramente, y llegando a la madurez, algún día saldrán victoriosos". El psicoanálisis hizo tanto énfasis en la virtud tranquilizadora del final feliz que criticó los escasos desenlaces que no eran nítidamente positivos, como los de algunos cuentos de Andersen, dominados por las corrientes románticas de su época (La vendedora de fósforos, El soldadito de plomo, etc.), y rechazó, por supuesto, el castigo final de los antiguos cuentos didácticos.

Pero, en la literatura infantil y juvenil actual, hay muchas obras que no adoptan la norma del final feliz sino que terminan con la aceptación del conflicto, dejan el final abierto u optan por un desenlace claramente negativo:

a) La aceptación de sus problemas por parte del protagonista constituye una nueva versión del final feliz. El cambio ha sido provocado por la introducción de temas psicológicos en los cuentos, ya que, si el conflicto proviene del propio interior - de la agresividad, celos o intolerancia del personaje-, o bien radica en el encuentro con las adversidades inevitables de la vida - como la enfermedad o el desamor-, difícilmente el desenlace puede eliminar la causa del conflicto. Un caso evidente es el de la muerte:

- La muerte aparecía con frecuencia en las narraciones infantiles tradicionales, pero no tenía que ver con el desenlace, sino que cumplía una simple función narrativa: suponía el desencadenante de la acción, forzaba a los huérfanos a tomar la iniciativa o resolvía la desaparición de personajes que ya habían ejercido el papel adjudicado.
- En último extremo, cuando la muerte se situaba en el núcleo del conflicto, se resolvía la contradicción ofreciendo al protagonista la posibilidad de reunirse con los seres queridos en el más allá, como ocurre en *Marcelino, pan y vino*, de Sánchez Silva de manera que podía mantenerse la sensación de un buen final.
- Sin embargo, la literatura actual aborda la muerte como tema principal y trata, precisamente, del sentimiento interno de pérdida y de la imposibilidad de remediarla. Puesto que lo que se intenta es hacer ver a los niños que el conflicto forma parte ineludible de la vida, la solución narrativa se desplaza hacia la maduración del personaje, hacia su capacidad de aceptación y control de los sentimientos negativos suscitados. Los álbumes *El pato y la muerte* de Wolf Erlbruch, *Yo las quería* de María Martínez Vendrell y Carme Solé, *Nana Vieja* de Margaret Wild y Ron Brooks o la narración *Un puente hacia Therabithia* de Katherine Paterson suponen ejemplos excelentes de la delicadeza sin

concesiones que caracteriza la actitud educativa actual.

b)El final abierto es otra opción para terminar las obras, dejando sin atar los cabos de la narración. El grado de apertura puede ser mayor o menor, pero debe afectar a aspectos sustanciales de la obra para poder considerarlo como tal. Su uso obedece a distintos propósitos:

- Resulta adecuado para mostrar una visión más compleja de la realidad, donde la mayoría de conflictos no se solucionan de una vez por todas o, al menos no de forma completa. Así, la forma de final feliz que acabamos de describir en el apartado anterior mantiene siempre un cierto grado de apertura.
- Es muy frecuente cuando se tratan temas sociales: por una parte, porque, si los conflictos descritos se han situado en contextos muy concretos, o incluso históricos, el final feliz podría resultar totalmente inverosímil a la luz de los conocimientos del lector; por otra, porque la narración persigue, no sólo que el lector conozca las situaciones injustas descritas, sino que adopte un compromiso moral hacia ellas. Entonces el mensaje consiste en afirmar que las cosas pueden no acabar bien y que, por lo tanto, hay mucho trabajo por hacer en el mundo real.
- Los finales más nítidamente abiertos son los que no se proponen tratar cuestiones morales, sino que persiguen únicamente un juego literario. Las obras que se basan en el humor y la imaginación tienden a extender el juego con las expectativas del lector hasta más allá del final del cuento. Muy a menudo le dejan sonriente o soñador sin poder precisar qué ha pasado y qué no en la historia que acaba de terminarse, o bien dejan a su voluntad la decisión sobre el desenlace.

La falta de una resolución clara y definitiva de las expectativas generadas durante la lectura obliga al lector a conceder una atención prioritaria al goce de otros aspectos y niveles de significado. El final abierto intenta ser, pues, un toque de atención que fuerce al lector a ir más allá de la curiosidad argumental, ya como concienciación, ya como juego. Dice Christine Nóstlinger en el título de un capítulo de *Filo entra en acción*:

... en el que no se llega a ningún "final feliz", porque una historia "policíaca" como ésta no puede tener "final feliz". A no ser que haya lectores tan duros e insensibles que sólo les interese saber quién era el ladrón (204).

c)El final negativo. Si los finales abiertos se relacionan con el aprendizaje de la

ambigüedad, del juego imaginativo o de la consideración reflexiva, el desenlace negativo supone una frustración muy impactante ante las expectativas creadas. Una vulneración tal sólo puede utilizarse si se intenta producir un fuerte efecto en el lector. Es decir, si se intenta provocar, o bien la risa, como ocurre con las salidas de tono en los álbumes para primeros lectores, o bien la rabia y el llanto, como sucede en la novela juvenil, casi siempre al servicio del impacto emotivo en obras sobre temas "duros" de tipo social, dando un paso de dureza más allá del final abierto.

d) La mezcla de elementos de uno u otro de los tipos señalados.

- En *Las brujas* de Roald Dahl, los protagonistas consiguen vencer a la convención de brujas inglesas y evitar su maquinación contra la infancia (final positivo). Pero esta victoria tiene como contrapartida que el niño protagonista es convertido en ratón y que, por lo tanto, le queden pocos años de vida (final negativo). Los dedicará a combatir esperanzadamente a las brujas de los demás países, aunque no sabemos si lo logrará (final abierto). En cualquier caso, este futuro lleno de aventuras no puede ocultar que nos hallamos ante una forma experimental de desenlace. Tanto es así que la versión cinematográfica de esta narración no se atrevió a asumirlo y lo suavizó con la fórmula más tradicional de final feliz, haciendo que el niño recuperara su figura humana.
- La mezcla de elementos se debe a que la narración trata más de un tema y cada uno puede terminar de distinto modo. En *No pidas sardina fuera de temporada* de Andreu Martín y Jaume Ribera la investigación detectivesca llega a buen puerto, pero el enamoramiento producido durante la aventura permanece abierto y la obra termina con el protagonista adolescente instalado en su flamante despacho esperando el posible retorno de su amada.
- La búsqueda de la complicidad con el lector provoca un doble final: el explicitado por el narrador y el advertido por el lector. Es lo que ocurre en *El pequeño Nicolás* de René Goscinny, donde se requiere que el lector entienda la distancia entre lo que pasa en la narración y lo que interpreta el personaje-narrador para lograr un contraste humorístico:

¡Basta! ¡Cada uno a su sitio! No representaréis esta comedia durante la fiesta.
¡No quiero de ninguna manera que el señor director vea esto!

Nos hemos quedado con la boca abierta.

Ha sido la primera vez que hemos visto que la maestra castigase al director (95).

La gran inclinación de los libros infantiles por las nuevas formas de desenlace ha suscitado algunas polémicas en el campo de su valoración:

- ~Hasta qué punto los finales abiertos y negativos pueden ser entendidos o asimilados psicológicamente por los niños y niñas? Robert Swindells, autor de *Hermano en la Tierra*, alude a esta situación al intentar justificar su elección:

En alguna ocasión una mujer me dijo: "No me gusta su libro. No hay ninguna esperanza en él". Tenía razón. No hay esperanza en mi historia, porque se sitúa después de las bombas nucleares. La esperanza, la única, es que la generación de ustedes demuestre ser más sabia y más responsable que la mía, y las bombas no sean arrojadas (220).

- ¿No eran mejores los finales positivos tradicionales que muchos de los que acaban con la "aceptación del conflicto"? Estos últimos presentan los problemas como si el lector debiera tomar nota literal de cómo se comporta el personaje para hacer él lo mismo en la vida real, mientras que los felices tradicionales no eran educativos porque en la realidad ocurría así, sino por la vivencia positiva experimentada por los niños en su lectura, tal como sostuvo Bettelheim.
- ¿Se pueden aprender las convenciones de la narración en historias disgregadas, volubles, sin tensión hacia un final concluyente? En las historias tradicionales, el desarrollo establece una tensión creciente hacia el desenlace y existe un equilibrio entre la capacidad del lector para prever cómo va a terminar la historia y el punto de la lectura en el que efectivamente se encuentra. La proliferación de libros en forma de catálogos (de sentimientos, personajes fantásticos, etc.), los que describen un amplio panorama de problemas propios de la edad del protagonista (y del lector) o los que insertan múltiples acciones, explicaciones y juegos con las formas podrían ir en detrimento del interés y el aprendizaje narrativo de un lector sometido a esta dieta.

D) Destacar los elementos de interés

En los apartados anteriores hemos señalado tres aspectos de las historias que merecen ser valorados especialmente: el lenguaje, el inicio y el desenlace. Por supuesto que todos y cada uno de los elementos de una historia o un poema pueden ser analizados en profundidad, pero la tarea de seleccionar las obras se dirige a observar los puntos de interés según el propósito perseguido, resaltando sólo aquellos elementos que destacan por su aportación positiva a la obra o, al contrario, por su inconsistencia.

Ficha de valoración escolar

HEIDE, Florence Parry (1971): *Tristán encoge*. Alfaguara. Madrid, 2005

Argumento: Tristán es un niño que encoge de tamaño entre la amable

indiferencia de su entorno, hasta que descubre que la causa del problema es un "juego de crecer" que había abandonado a media partida. Una vez solucionado el conflicto, advierte que su pelo se ha vuelto de color verde. Convencido de que nadie lo notará, decide callar.

1. Valoración de aspectos especialmente interesantes

- La construcción narrativa: existe una forma gradual y calculada de construir el significado a partir de los detalles. Vemos, por ejemplo, que el conflicto se va precisando progresivamente o que una mención anecdótica a las ofertas en los paquetes de cereales adquiere significación posterior al convertirse en el origen del encogimiento de Tristán.
- El humor: el tono de la obra es humorístico y se basa en recursos como los siguientes:
 - a) La imagen tópica que incorpora cada uno de los personajes: la madre está ocupada en solucionar la infraestructura doméstica y reacciona de forma atemorizada y culpabilizada, el padre mantiene con seguridad posiciones racionales y científicas, la maestra y el director argumentan desde los estereotipos pedagógicos de sus papeles y jerarquías respectivas, la secretaria desde la burocracia eficiente, etcétera.
 - b) Los equívocos y razonamientos lógicos a partir de una situación absurda; por ejemplo: "Sois la única familia donde hay dos hermanos con el mismo nombre - dijo el conductor del autobús-. Supongo que después de que se les ocurrió 'Tristán' ya no pudieron pensar otro nombre".
 - c) La ridiculización de las actuaciones adultas vistas desde el punto de vista "objetivo" del niño que las observa, en la línea de El pequeño Nicolás de Goscinny.
- La apelación a la empatía del lector. La identificación y la tensión se facilitan a través de detalles muy cercanos a la experiencia infantil: los zapatos se salen de los pies, el niño desayuna leyendo las ofertas de los paquetes de cereales, etcétera.
- El tema y los valores. El mundo descrito es confortable y cordial pero sin relaciones humanas auténticas. Tristán no únicamente vive en soledad, sino que acepta la situación con naturalidad. En cambio desarrolla una cierta autosuficiencia para desenvolverse en el mundo y solucionar sus problemas: vive refugiado en la televisión y en los juegos por correo, no discute jamás, toma medidas para cuando ya no llegue a su hucha, etc. El libro aborda el problema del crecimiento (y del temor a crecer que puede llevar al deseo de la regresión)

en medio de una total incomunicación con los demás. El final es pesimista, no sólo porque el niño piense: "Si no digo nada, no lo notarán", sino porque la suposición es confirmada inmediatamente como desenlace de la historia.

2. Valoración de las dificultades de comprensión lectora

- El lenguaje del relato facilita la lectura: las frases son cortas por el hecho de adaptarse a una descripción objetiva y realizada desde una perspectiva infantil; existen repeticiones que buscan efectos humorísticos en los diálogos ("Tristán - dijo Tristán-") y muchas frases resultan lugares comunes por su caracterización arquetípica de los discursos adultos: "Bien sabe Dios que he procurado ser una buena madre".
- La posible reserva sobre la obra radica en la dificultad del tema tratado para la comprensión infantil y en el trato desesperanzado que recibe.

3. Uso escolar del libro

- A los niños y niñas de los cursos intermedios de Primaria puede gustarles por el humor que contiene y por la identificación inmediata del contexto. Debería observarse su reacción ante el tema y si su interpretación puede guiarse hacia una mayor complejidad.
- También es adecuado para ser presentado y debatido por lectores mayores. El tema les puede interesar y la calidad del libro mantendrá su interés aunque lo aborden inicialmente como una obra para niños más pequeños.

5.1.2. El análisis de la ilustración

Los niños y niñas pueden iniciarse en el aprendizaje del lenguaje visual a través de los libros ilustrados: la forma, la textura, el trazo, el ritmo, el cromatismo, las maneras de usar el color para representar el volumen o la luz, la composición, la perspectiva, etc. Así, si se los ayuda a fijarse en ello, pueden aprender las posibilidades expresivas de la ilustración según la técnica empleada o distinguir los recursos más frecuentes:

Una silueta en negro, como en algunos dibujos del XIX, de Arthur Rackman, por ejemplo, requiere dimensiones reducidas y no sirve para representar el rostro.	La tinta a pincel se presta a un efecto inacabado, como de borrador	La tinta a pluma resulta límpida y estilizada y permite muchos detalles	El lápiz y su trabajo de sombras puede contribuir al efecto realista de una obra	El resultado translúcido de la acuarela puede optar por un tono más ligero o más pesado según las capas empleadas
La mayoría de álbumes actuales utilizan un trazo (lápiz, <i>rotring</i> , pluma) y color (acuarela o tinta). También se aprecia un retorno al lápiz de color	En los últimos años triunfan también las técnicas mixtas (dibujo, pintura <i>collage</i>) e incluso la reproducción de composiciones en tres dimensiones	La pintura (acrílica, <i>gouache</i> , acuarela) ofrece formas coloristas al servicio de la expresividad, sobre todo para los pequeños	El <i>collage</i> utiliza papeles superpuestos y es una técnica utilizada en los libros infantiles desde los años setenta	La fotografía moderna empieza a tener su propio espacio, sobre todo en los álbumes no narrativos y en las primeras edades

• La tradición artística: la ilustración posee también su propia tradición en relación con las artes pictóricas y visuales. Permite, pues, incorporarse al conocimiento de diferentes estilos y corrientes artísticas. También permite apreciar la evolución en la representación visual de determinados personajes o paisajes convencionales en nuestra cultura. Así, los estudios de Teresa Duran (2007a, 2007b) han resaltado algunos de los itinerarios producidos en la literatura infantil:

La representación del rey en los cuentos

Durante mucho tiempo fue un rey absolutista, con manto rojo y armiño, a semejanza de la representación versallesca	Más tarde se convirtió en el rey prusiano de uniforme militar, frecuente en los dibujos animados de Walt Disney, como en <i>Blancanieves</i>	También tomó la apariencia de un rey burgués con vestido civil, utilizado ya por Jean de Brunhoff en los cuentos del rey Babar
--	--	--

Comparar las imágenes resulta sencillo. Por ello, los niños y niñas pueden utilizarlas para conocer diferentes tradiciones culturales, familiarizándose tanto con los delicados trazos y las pinturas verticales de la tradición china, como con la abigarrada composición de los dibujos sobre corteza de la tradición precolombina en la ilustración latinoamericana.

- La forma de aproximarse al lector: según Duran, los ilustradores pueden priorizar distintas vías de comunicación. Las más utilizadas serían las siguientes:

1. Por empatía emotiva. Es una vía que busca estimular la afectividad y la simpatía a través del uso de formas redondeadas, colores primarios, tonos suaves y otros recursos, apreciados como "lenguaje para niños" por parte de los adultos. Los dibujos de Beatrix Potter o de Joan Ferrándiz, en nuestro país, se situarían en esta línea.

2. Por reto intelectual. Es una vía que se dirige al intelecto para desafiar al lector a través de juegos de complicidad o de descubrimiento, presencia de ambigüedades, etc. Los detalles inquietantes que esparce Tomi Ungerer en sus obras suponen un ejemplo de este tipo de propuesta.

3. Por difusión del conocimiento. Es una vía que busca transmitir información sobre la realidad. Los ilustradores se convierten, así, en cronistas de su tiempo o del contexto histórico aludido tal como puede verse en las formas de vida de la primera mitad del siglo reflejadas en las obras de Joan Junceda, en la voluntad histórica de Roberto Innocenti o en el reflejo del paso del tiempo en el paisaje en la famosa obra *Die Veränderung der Landschaft* de Jörg Müller.

- El texto como imagen: en los libros ilustrados el texto y la imagen dicen y muestran algo. Es su función lingüística e icónica, respectivamente. Pero, para responder a un propósito artístico, la atención se halla puesta en el cómo lo dicen y cómo lo representan, es decir, en el plano de la expresión literaria y plástica. Las letras del texto pueden invadir el campo icónico y tener una función plástica si se juega con la forma de las letras o si se distribuyen persiguiendo un dibujo determinado.

La manera de plasmar una onomatopeya o la voz de los animales en los libros para pequeños, por ejemplo, puede evocar el volumen y el tono del sonido. Incluso se puede jugar con su ausencia: todos los animales tienen el texto de su voz y, en cambio, la jirafa aparece lógicamente sin él. El "Oh" del título de Josse Goffin puede servir para que un cocodrilo se asome al círculo de la letra "o" y provoque justamente esa exclamación en el lector. O la vertical de la letra d, del título Leonardo de Wolf Erlbruch, puede servir como palo donde sostenerse el niño protagonista, asustado por el perro que aparece también en la portada.

La cantidad y la colocación del texto en las páginas puede obedecer al ritmo buscado por el autor y también puede facilitar la lectura. Cuanto menor es el texto, más importa su cualidad dramática o poética, porque la tensión de la frase debe mantener la atención hasta dar vuelta a la página y debe conservarse en la memoria. Por ello, la sintaxis de las frases y las líneas en el papel deben corresponderse al máximo en la lectura para los pequeños, ya que son poco veloces y retienen la información durante un tiempo escaso,

o bien la ilustración debe estar contigua al texto correspondiente para que no se pierdan.

Normalmente, la masa del texto se sitúa horizontalmente en la página para acompañar el desarrollo cronológico de la historia. La posición vertical, en cambio, concentra sobre los cambios en el interior de la estructura del texto y por ello es la distribución natural de los poemas. Pero el texto puede distribuirse también con mayor libertad para conseguir efectos especiales: en *Tigre trepador* de Pulak Biswas y Anuskha Ravishantar un "pschttttt!" del texto en rojo se prolonga visualmente en las rayas de la piel del tigre que se ve en la página siguiente. O, en *Por un botón* de Carles Canos, Joma utiliza magistralmente distintas distribuciones del texto en la página como un recurso más para producir los cambios de ritmo de este cuento vertiginoso.

También el tipo y el tamaño de la letra ayudan a la legibilidad del escrito y son susceptibles de transmitir información añadida. El tamaño de la letra va directamente relacionado con la edad de los lectores, de forma que es mayor cuanto menores son los destinatarios. Desde hace algunos años existen colecciones denominadas "fáciles de leer", que adoptan los recursos de mayor legibilidad para dirigirse a los lectores menos hábiles o con dificultades especiales (de la vista, etc.). Por otra parte, las mayúsculas se asocian al volumen de la voz, las cursivas resaltan el mensaje y se utilizan para las citas, las letras que imitan las propias de las máquinas de escribir o el manuscrito evocan respectivamente estos tipos de escritura por parte de los personajes de los cuentos, etc. No hay sino observar los distintos tipos de cartas repartidas en *El cartero simpático* de los Ahlberg para comprobar el uso significativo de la tipografía. Y los cómics nos han acostumbrado también a su uso humorístico y específico al utilizar mayúsculas para las prohibiciones, letras góticas, jeroglíficos o imitaciones de la escritura china para personajes antiguos y de estos lugares, etcétera.

Los juegos con el tipo y distribución de las letras sirven también para ayudar a los pequeños a saber si habla el narrador o el personaje, o bien si el narrador está contando algo o preguntando directamente al lector. Acostumbrar a los niños y niñas a explorar el libro antes de su lectura y a fijarse en los aspectos del texto ideados por el autor para ayudarlos facilita sin duda su comprensión posterior de la obra.

5.1.3. El análisis de los elementos materiales del libro

Los elementos materiales de algunos libros infantiles presentan características particulares. Puede ser que estos aspectos obedezcan simplemente a criterios de publicación editorial. Pero puede ocurrir que hayan sido elegidos a conciencia para contribuir a la interpretación de la obra en estrecha interdependencia unos con otros. Veamos a continuación algunos ejemplos sobre la manera como esta interrelación puede resultar significativa.

A) El formato

a) El tamaño: la edición acostumbra a distinguir tres tamaños de libros: el que puede sostenerse con una mano (libro de bolsillo), el que se lee sosteniéndolo con ambas y el que requiere, además, apoyo sobre un soporte. En los libros infantiles, esta regla varía en mayor medida según la edad del destinatario (y, pues, del tamaño de sus manos) o la función que se le atribuye (espectacularidad, lectura compartida con el adulto, etcétera).

Desde el punto de vista creativo, cabe señalar que las dimensiones del libro delimitan el trabajo de los autores y el campo visual del lector. En general, un formato de dimensiones reducidas favorece una relación de intimidad con quien lee. Puede complementar, por ejemplo, un relato en primera persona, establecer una connotación de "secreto" compartido o adecuarse al mundo de ficción evocado; por ejemplo, una historia de hormigas o ratoncitos. El formato reducido induce a una ilustración miniaturizada, con mayor complejidad y detalles cuanto menor sea la página. Las ediciones de estuches conteniendo una serie de cuentos de dimensión muy reducida ofrecen exactamente la imagen de posesión personal y preciosa que puede ser potenciada por este formato.

Por el contrario, la adopción de un formato de grandes dimensiones establece una distancia física entre el lector y el libro, que adquiere carácter de espectáculo. Son libros para ser leídos en grupo, como si de una pantalla se tratara, y por ello ofrecen obras dirigidas a lectores infantiles que van a contemplarlos con ayuda de los adultos, tal vez tendidos en el suelo, o en las clases de educación infantil. Los temas apropiados para este formato son temas de observación de escenarios (el interior de una casa, un paisaje, etc.), de viajes a través de mapas geográficos, de grandes animales como dinosaurios o elefantes o de imágenes que requieren una gran proliferación de objetos por una u otra razón, por ejemplo, para mostrar en una sola página un gran número de rostros de razas distintas en un libro sobre la diversidad humana. El formato grande se utiliza también comercialmente en virtud de su connotación de "grandes obras" o "grandes autores" en cuidadas colecciones de clásicos.

b) La forma: hay libros que juegan con formatos especiales, como el Libro inclinado de Peter Newell, que lo es literalmente como objeto, u otros que aparecen con bordes recortados reproduciendo el contorno de paisajes o animales, etc. Al tratar sobre los libros interactivos, hemos visto también formatos poco corrientes, como el de acordeón o la superposición de páginas cortadas, pero las formas habituales de los libros son las siguientes:

- Rectangular vertical: es el más corriente, neutro y equilibrado en su composición. Sin embargo puede utilizarse también de forma experimental a través de divisiones entre la información contenida en la parte superior o inferior (diálogos simultáneos entre los adultos y los niños, por ejemplo), divisiones en columnas, etcétera.

- Rectangular horizontal o formato italiano: a menudo quiere representar el mundo físico al identificarse con la habitual mirada humana sobre la línea del horizonte. El movimiento, la acción secuencial o el tiempo hallan su mejor expresión en la horizontalidad de este formato, así como también lo hacen determinadas representaciones panorámicas, como paisajes. El maravilloso viaje a través de la noche de Helme Heine con sus comitivas de personajes, El mar en calma y viaje feliz de Gohete, ilustrado por Meter Schóssow con sus horizontes marítimos, o El hilo de la vida de Davide Cali y Serge Bloch con su simbología cronológica son ejemplos de ello.
- Cuadrado: una forma popularizada en las últimas décadas. La editorial juventud llamó precisamente "Cuadrada" a su colección de cuentos en este formato en los años ochenta, lo cual ya indica la novedad de su aparición. Tiene el mayor poder de concentración en el texto o la imagen mostrada, por lo que resulta adecuado para la edición de poemas o juegos lingüísticos. Sin embargo, puede resultar monótono para narrar una historia. Para evitarlo, se alterna el uso de la página con la extensión de una misma ilustración a la doble página, de manera que pasa a combinarse la forma cuadrada con la rectangular horizontal.

c) Portada, contraportada y guardas: la portada y la contraportada cumplen funciones parecidas a las descritas al hablar de los inicios del relato, ya que el pacto de lectura se inicia con la contemplación y lectura del título, la imagen, el formato, la información de contraportada, etc. Por supuesto, pues, reciben mucha atención por parte de las editoriales deseosas de atrapar al comprador. En los álbumes, los autores acostumbran a establecer juegos significativos entre portada y contraportada e incluso con el color o los dibujos de las guardas. En Frederik de Leo Lionni la portada muestra al ratón visto de frente, mientras que, en la contraportada, lo vemos de espaldas. Es como si la historia estuviera dentro de él y, como observa María Cecilia Silva-Díaz (Colomer, 2002), es una manera de expresar que se trata de un personaje portador de historias, algo muy adecuado para un relato sobre la creación artística y la individualidad.

B) La página

Página y doble página establecen el espacio de la lectura. La división entre ambos espacios puede dar lugar a zonas independientes que marcan el ritmo, o bien pueden establecer ecos o contrastes entre la información contenida en ambas partes. También puede ocurrir que la división no se respete, haciendo que la imagen o el texto de una página invada la otra, o bien, al contrario, que una sola página contenga distintas secuencias de la acción. Las posibilidades de compaginación entre el texto y la imagen en una o ambas páginas son variadísimas en estos momentos y suponen un gran campo de experimentación de los autores para lograr efectos determinados. Para ello no han dudado en incorporar los recursos de interrelación utilizados por el cómic, la publicidad o

la ficción digital al desarrollo actual de los libros infantiles. Sophie van der Linden (2006) establece cuatro formas principales de puesta en escena en las páginas de los álbumes:

- Disociación. Una composición tradicional y muy habitual es situar el texto en la página izquierda y la imagen en la derecha. La imagen y el texto se contemplan alternativamente y se establece un ritmo lento de lectura. Es una distribución muy pertinente para la contemplación conjunta del libro por parte de un adulto y un niño, ya que el niño observa la imagen en la página preeminente, mientras el adulto lee el texto.
- Asociación. El texto comparte página con la imagen, a veces en partes diferenciadas (debajo, por ejemplo) o en recuadros. Pero la colocación entre ambos puede utilizarse entonces para crear efectos determinados. En la figura 5.1, el texto y la ilustración de Bibundé se mezclan en una sucesión rápida que contribuye a dinamizar la lectura.

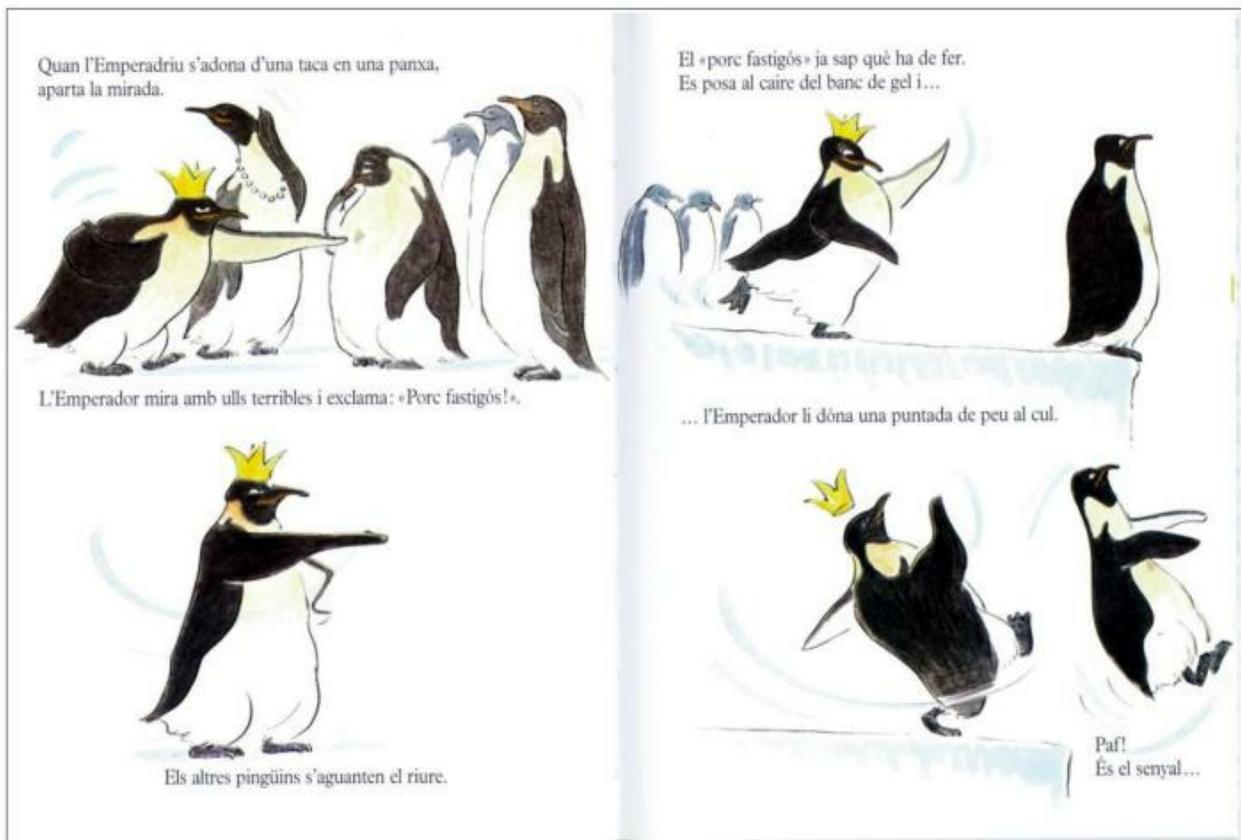


Figura 5.1. Gay, Michel (2002): Bibundé. Barcelona: Corimbo.

O se desmienten uno a otro ofreciendo en la imagen una interpretación inesperada del texto, tal como ocurre en Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge) (figura 5.2).



Figura 5.2. Pescetti, Luis María (2002): Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge). 11. O'kif. Madrid: Alfaguara.

- Espacios compartimentados. La técnica del cómic de compartimentar el espacio en viñetas puede ser utilizada también en los libros ilustrados y en las nuevas novelas gráficas (figura 5.3).

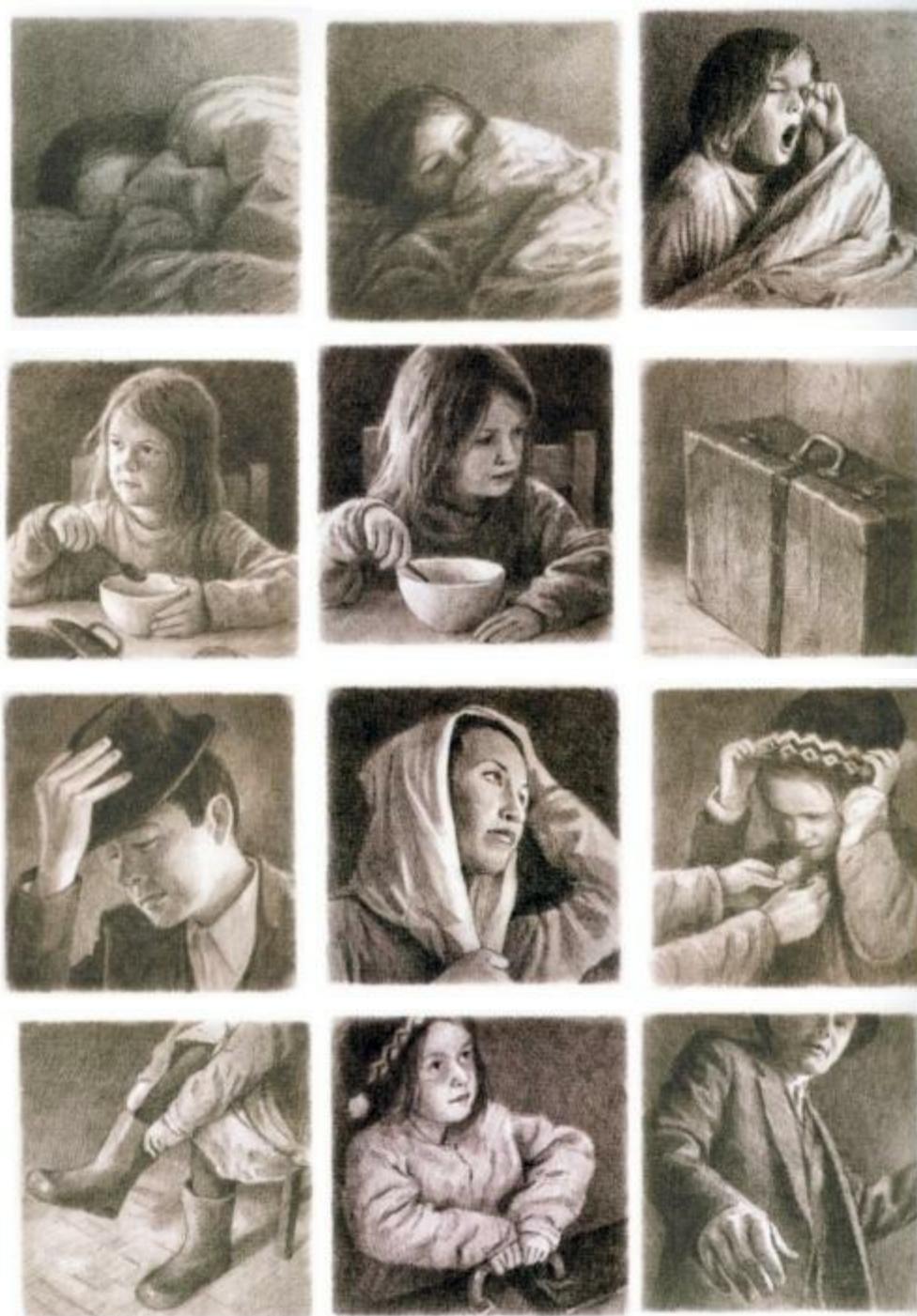


Figura 5.3. Tan, Shaun (2007): Emigrantes. Barcelona: Barbara Fiore.

- Conjunción. Textos e imágenes se articulan en una composición conjunta y global. Los textos no se yuxtaponen, como en la relación asociativa, sino que se integran (figura 5.4). Se produce una mayor dificultad para establecer las prioridades de la lectura, de manera que la obra se aproxima a la lectura interactiva propia de los multimedia y formatos digitales. Al dificultar la secuencia narrativa, también acostumbran a

producirse en libros de contenidos poéticos o de ficción informativa con una gran variedad de textos e imágenes esparcidos por la página.



Figura 5.4. Malet, Oriol (2009): Julia y Julio. Barcelona: Beascoa.

C) El fondo de la página

Normalmente, el fondo de la página aparece en blanco. Es un espacio abstracto que ofrece un amplio campo a la acción y que favorece la concentración en la escena, resaltando el texto y la imagen.

Pero, algunas veces, el blanco del fondo toma corporeidad. Puede significar, pongamos por caso, un fondo de nubes o incluso la misma página del libro en un efecto metaficcional, como ocurre en la Historia de la ratita encerrada en un libro (figura 5.5). Y, si el blanco se encuadra, los márgenes pasan a convertirse en un espacio distinto donde también pueden pasar cosas secundarias.

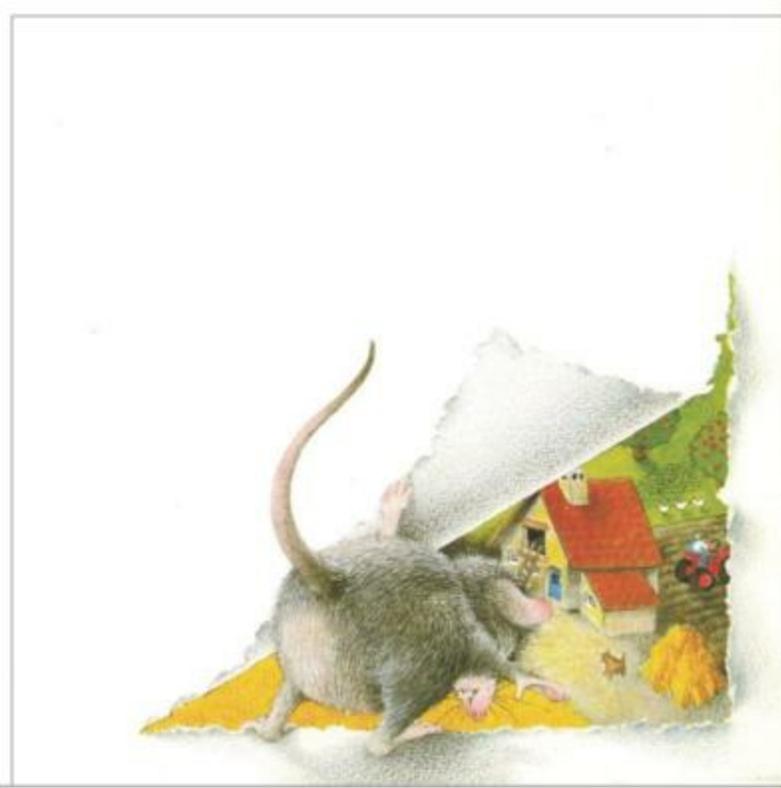


Figura 5.5. Felix, Monique (1981): Historia de la ratita encerrada en un libro. Caracas: Maria di Mase.

El color negro es muy poco usado como fondo, ya que obliga a poner las letras del texto en blanco o en color para resaltarlas. Pero puede usarse para hacer estallar el color en la imagen, para situar la acción en las horas nocturnas, para evocar la ceguera o la ignorancia, como en *Siete ratones ciegos* de Ed Young.

El fondo de color busca un efecto deliberadamente decorativo o de sentido asociado al color utilizado. La atracción infantil por los colores planos hallan su correspondencia en los fondos de brillantes colores cambiantes de los cuentos de Dick Bruna; los fondos neogóticos de las vidrieras medievales dan el tono de la historia de *Sir Gawin y la abominable dama* de Selene Harting, o la portada de *El libro triste* de Michael Rosen, ilustrado por Quentin Blake, acompaña con el azul la tristeza de un padre por la muerte de su hijo.

También los cuadros que encierran las imágenes pueden adquirir significado, como ocurre habitualmente en el cómic. A veces para separar, a veces para explotar las posibilidades de combinar cuadros verticales, horizontales, etc., a veces para fijar encuadres expresivos como los cinematográficos. Así se ganan posibilidades narrativas. Por ejemplo, David Wiesner crea un nuevo plano de representación de los personajes (ahora hiperrealista) tras escapar éstos de sus viñetas (figura 5.6).

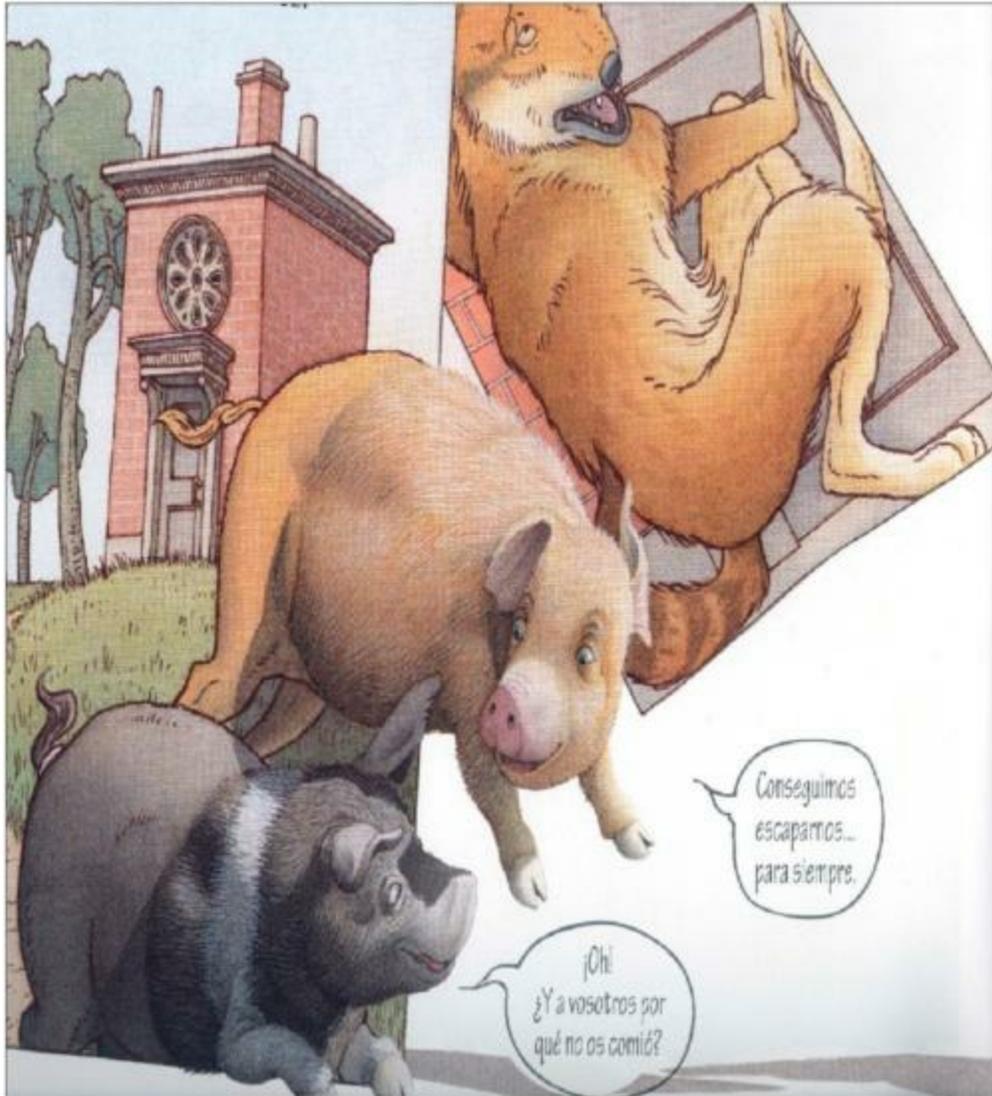


Figura 5.6. Wiesner, David (2003): Los tres cerditos. Barcelona: Juventud.

5.1.4. El análisis de la relación entre el texto y la imagen

La capacidad del texto y de la imagen para ofrecer información a través de sus propios recursos se ve potenciada por las posibilidades del contrato que establecen ambos códigos. Así, pues, hay que analizar la información transmitida por el texto y por la imagen para saber si expresan una información sustancialmente idéntica (total o sólo de un aspecto parcial) como hacía tradicionalmente la ilustración de un texto, colocando al lector en una situación muy confortable o si, por el contrario, como es frecuente hoy en día, texto e imagen establecen relaciones complementarias o contradictorias:

- Informaciones complementarias que el lector debe unir. Uno de los códigos llena lagunas en la información del otro y ambos mensajes se fusionan en un solo

mensaje. En el ejemplo, el texto nos dice que "durante todo el día Olivia busca las cosas que necesita para formar una banda" y pasa a concretarlo (figura 5.7).



Figura 5.7. Falconer, Ian (2007): Olivia y su banda. México: Fondo de Cultura Económica.

- Informaciones contradictorias que el lector debe armonizar en un nuevo significado, como aquí, en la evidente tensión de gradación contrapuesta entre texto e imagen. Cabe destacar que, en este tipo de relación, es la imagen la que acostumbra a dar la versión fidedigna de lo que ocurre (figura 5.8).

Antes de salir de paseo.



– Clara, tú no sales conmigo con esta facha.



– Clara, esto terminará mal. Haz el favor de peinarte un poco mejor.



– Clara, parece que lo hagas adrede. Sabes muy bien que este suéter está agujereado. ¡Cámbiatelo!



—Así. Ahora estás muy guapa,
tesoro mío. ¡Esta es mi Clara!

Figura 5.8. Bruel, Christian (1980): Clara, la niña que tenía sombra de chico. 11. Arene Bozellec. Barcelona: Lumen.

- Informaciones paralelas: la contraposición entre la sencilla historia de dos niños que pasean por un parque y el trasiego de personajes sólo en la imagen fuerza al lector a intentar establecer un orden que otorgue coherencia a través de un detallado análisis y da pie a imaginar innumerables historias, algunas de las cuales continúan sin poder resolverse al final del libro (figura 5.9).

-Odio a mi oso de peluche -dice Juan.

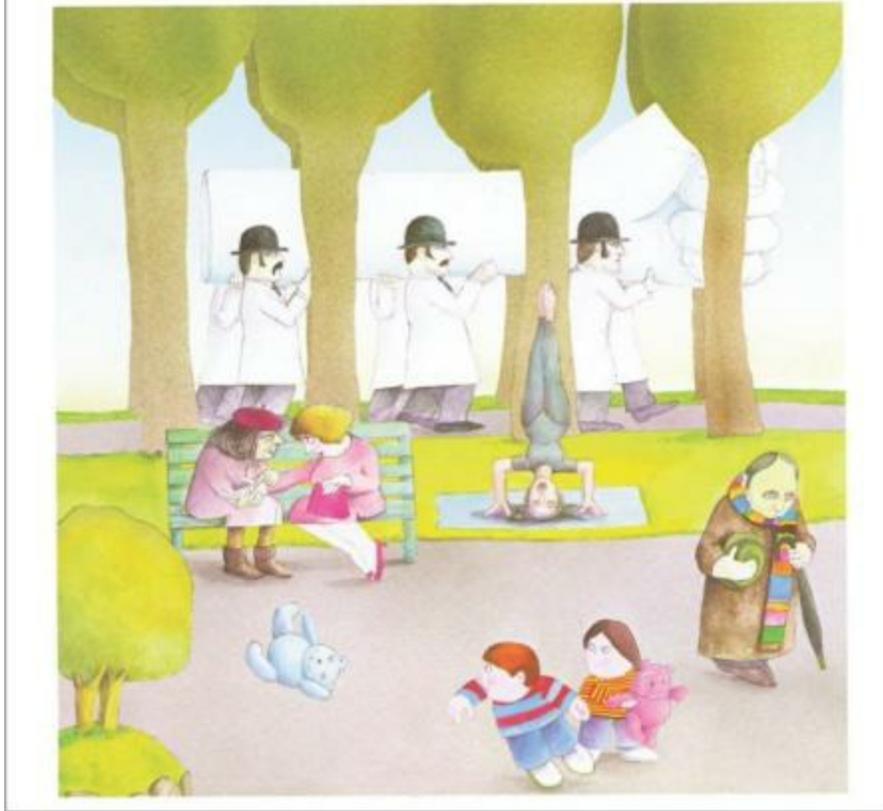


Figura 5.9. Mackee, David (2005): Odio a mi osito de peluche. Madrid: Anaya.

- Análisis del texto, contribuyendo a fijar los puntos clave de la historia, marcando su ritmo, de forma que incluso pueda llegar a recapitularse la historia simplemente a través de las imágenes o simplemente prescindiendo del texto (figura 5.10).



Figura 5.10. Briggs, Raymond (2007): El muñeco de nieve. Barcelona: La Galera.

- Síntesis del contenido: aquí una cenicienta harapienta lava la ropa y su reflejo en el agua nos muestra a la muchacha transformada en princesa. El paso de uno a otro estado es lo que nos va a contar la historia que nos disponemos a leer (figura 5.11).



Figura 5.11. Perrault, Charles (1984): Cenicienta. 11. Roberto Innocenti. Barcelona: Barcanova.

- En las versiones de clásicos, a veces es sólo la imagen la que cambia para desmentir o jugar con el texto y para obligarnos a reparar en el nuevo sentido (figura 5.12).



Figura 5.12. Perrault, Charles (1984): Caperucita Roja. 11. Sarah Moon. Madrid: Anaya.

Colaboraciones respecto a distintos elementos constructivos

Así pues, la imagen puede confirmar, expandir, analizar, contradecir, resumir o añadir nuevas capas de significados a lo contado por el texto. Y puede hacerlo específicamente respecto a uno u otro de los elementos constructivos. Al describir los recursos empleados para crear historias para primeros lectores, hemos visto que la imagen podía utilizarse para introducir historias secundarias en la trama y para establecer una ambigüedad interpretativa entre la fantasía y realidad de lo ocurrido. Vamos a añadir aquí un tercer ejemplo: la colaboración de los elementos no textuales para expresar el ritmo y la duración de la historia:

- a) El ritmo: en la abundante producción actual de libros animados se utilizan procedimientos que interfieren en los ritmos de la narración. Así, el efecto de sorpresa interrumpe el relato y lo suspende momentáneamente para reanudarlo a continuación. Los efectos de contraste logrados a través de las ruedas de papel que cambian las imágenes, como en Carrusel de Ernest Nister, ofrecen tiempos diferentes que se suceden temporalmente e instauran un ritmo de visión, de verano a invierno, de vestido a desnudo, de un color a otro hasta llegar al blanco, etc. O bien es el ritmo el encargado de crear la tensión narrativa en muchas historias sin

palabras.

b) La duración de la historia: la imagen colabora también en la expresión del tiempo del relato en formas como las siguientes:

- Se opta por la ilustración del momento más intenso del relato, allí donde se condensa la esencia de lo narrado (figura 5.13).



Figura 5.13. Asch, Frank (2004): El ratón del señor Maxwell. 11. Devín Asch. Barcelona: Juventud.

- Se opta por plasmar un momento cualquiera de un proceso temporal dilatado, lo cual contribuye a la descripción de la situación general (figura 5.14).



Figura 5.14. Buchholz, Quint (1998): El coleccionista de momentos. Salamanca: Lóguez.

- Se opta por reducir al mínimo la duración de una acción plasmando un instante fugaz, como en un gesto detenido, el gesto justo antes de la acción (figura 5.15).



Figura 5.15. Dahl, Roald (2007): Matilda. 11. Quentin Blake. Madrid: Alfaguara.

- Movimiento y duración pueden expresarse también por determinados rasgos, como, por ejemplo, las convenciones de velocidad del cómic, la multiplicación de un mismo personaje en la escena para expresar su actividad frenética o la descomposición de una sola página en varias escenas (figura 5.16).



Figura 5.16. Brunhoff, Jean de (2001): La historia de Babar. Madrid: Alfaguara.

- La sucesión de las páginas implica una progresión temporal de la historia. El tiempo circula de izquierda a derecha. Ese es el sentido en el que los personajes avanzan normalmente en el papel. Se puede jugar entonces al retroceso en el espacio o el tiempo, llevándolos hacia la izquierda (figura 5.17) o bien situarlos pronunciadamente hacia la derecha, ya que, cuanto más hacia "la salida" de la página se hallen, más el lector los percibirá en rápido movimiento. Y el ritmo al pasar las páginas también puede dar ocasión a la imagen para anticipar el relato con alguna alusión a lo que vendrá o, al contrario, para dar pistas que obliguen a retroceder mentalmente reinterpretando lo ya leído.



Figura 5.17. Sendak, Maurice (2009): Donde viven los monstruos. Pontevedra: Kalandraka.

Otros elementos narrativos también hallan su complicidad con la imagen. Por ejemplo, la focalización en un personaje infantil puede expresarse con una imagen a la altura de sus ojos, o a la correspondencia de sus sentimientos interiores con el juego de colores, algo convertido en el tema del relato en *La reina de los colores* de Jutta Bauer.

O la expresión de una polifonía de voces puede corresponderse con la plasmación de distintas representaciones en la imagen: lo que uno dice, lo que el otro imagina al oírlo, como en *La historia de Caperucita tal como se la contaron a Jorge* de Luis María Pescetti, que hemos visto antes.

Guía de valoración de imágenes de los libros ilustrados

-
1. La ilustración ¿forma parte de la historia? ¿Cómo se complementan texto e imagen?
Por ejemplo: la ilustración introduce una historia paralela que no figura en el texto en *El calcetín de los tesoros* de Pat Thompson.
 2. ¿Qué técnica se ha escogido: grabado, *collage*, pintura, pluma, lápiz, fotografía, etc.? ¿Parece apropiada para este libro?
Por ejemplo: la acuarela crea transparencias adecuadas para la expresión del otoño en *El otoño* de Ulises Wensell.
 3. Las ilustraciones ¿se adscriben a estilos artísticos determinados: realismo, impresionismo, expresionismo, surrealismo, arte popular, cómics, etc.? ¿Parece una elección apropiada para ilustrar este libro?
Por ejemplo: el estilo impresionista de *El viaje de Anno* coincide con su visión del paisaje y con la elección de cuadros impresionistas (de Renoir, Seurat, etc.) que incluye en la obra.
 4. ¿Qué tamaño, formato, fondo, tipo de letra, etc., se ha escogido? ¿Parece apropiado para el tema, tono y legibilidad del libro?
Por ejemplo: el fondo de cenefas góticas y el estilo de miniatura de *Sir Gawin y la abominable dama* de Selina Harting sitúa la historia artúrica en el mundo medieval.
 5. ¿Qué tienen de especial los elementos compositivos: línea, espacio, uso del color, perspectiva, etc.? ¿Cómo colaboran en el significado del libro?
Por ejemplo: la perspectiva desde el suelo de los rinocerontes de *Jumanjí* de Chris van Allsburg lo hace más espantosos.
 6. ¿Aporta novedades respecto de otras obras del mismo autor? ¿Y respecto a los libros infantiles en general?
Por ejemplo: las obras de Iela Mari, como *El globito rojo* o *El erizo de mar*, inician un juego de transformaciones a partir de las formas, algo inédito hasta entonces en los álbumes infantiles.
 7. ¿Qué tipo de respuesta propicia en el lector?
Por ejemplo: las ilustraciones de Mercè Llimona buscan la empatía y afectividad sensorial del lector.
-

5.2. La adecuación a la competencia del lector

Los libros infantiles y juveniles acostumbran a tener muy presentes a sus destinatarios ajustando sus recursos a lo que la experiencia social considera adecuado para unas u otras edades. Por ejemplo, la incomunicación entre el protagonista y su mundo, especialmente sus padres, es el tema común que tratan ¡Ahora, no Bernardo! de David McKee, Tristán encoge de Florence H. Parry y Elvis Karlsson de María Gripe. En el primero, un álbum para primeros lectores, un tema en principio tan poco apto para los pequeños, puede ser abordado gracias a la distancia que supone su enfoque humorístico, su fantasía y su perspectiva narrativa externa. En el segundo, un cuento ilustrado para las

edades intermedias, persisten el humor y la fantasía, aunque la perspectiva narrativa se ha aproximado al protagonista y el tema se ha ampliado en una panorámica sobre su vida cotidiana en la familia, escuela o amigos. Finalmente, en Elvis Karlsson, se incluye también la vida completa del protagonista (la relación con sus padres, vecinos, abuelos, amigos, etc.), pero ya no existen elementos humorísticos ni fantásticos y la perspectiva narrativa se ha acercado tanto al protagonista que se construye sobre una especie de monólogo interior, aunque conservando la voz en tercera persona. Las vías de solución serán ahora el apoyo en las relaciones afectivas con los demás y la maduración personal. Cada uno de estos tres pasos supone un incremento de la dureza que es bien patente en el grado alcanzado por la tercera narración, tal como puede apreciarse en el fragmento siguiente:

Elvis sabe que él es el origen de todas las preocupaciones de mamá.

Él no ha salido como ella esperaba.

En el salón, sobre el tocadiscos, hay una fotografía de un cantante, Tiene el pelo fuerte y negro cayendo en bucles. Mamá tiene muchos discos de él y los pone muchas veces. Uno no tiene ni idea de lo que canta, porque canta en inglés, pero lo hace muy fuerte. Algunas veces mamá hasta baila con su música. Cuando está contenta y recuerda otros tiempos, antes de casarse. Cuando él era el "ídolo" al que ella admiraba.

El ídolo se llama Elvis, y por esa razón él también se llama Elvis, para que se pareciera al auténtico Elvis de la fotografía. Pero no resultó así. Su pelo es castaño y tieso como un cepillo. Además tiene la voz ronca y no canta nunca, o sea, que es lógico que mamá tenga preocupaciones.

Otro de los problemas es que no haya nacido niña; las niñas son más tranquilas y se les pueden hacer vestidos, pero a los niños no vale la pena hacerles nada. Y como además mamá no va a tener más hijos no va a poder conseguir una niña; ya tiene a Elvis. Otra cosa buena de las niñas es que son más amables y más fáciles de educar. Por lo menos eso es lo que dicen las amigas del teléfono.

Muchas personas tienen teléfonos blancos, pero el de ellos es negro; a lo mejor porque mamá le cuenta tantas preocupaciones y problemas. Es un aparato de tristezas.

Elvis también sabe que es desobediente, terrible y muchas cosas más. El ser así también es una desgracia para él, pero parece que nadie se para a pensarlo.

Elvis Karlsson, 24

A) Apropiado para sus intereses: las listas de clasificación de los libros infantiles y juveniles acostumbran a indicar una edad apropiada para su lectura. Ello se basa en la idea de que los intereses y la capacidad de comprensión evolucionan a lo largo de la infancia y adolescencia. Sin duda, los cuentos populares, los libros sobre peripecias de un grupo infantil o las aventuras de iniciación de los héroes reflejan tres tipos de fantasías que se adecuan mejor a un momento u otro de la construcción de la personalidad.

De la misma manera, los temas de los libros y la perspectiva moral desde la que se abordan han sido siempre cuestiones muy consideradas en la selección de las obras, ya que forman parte de la reflexión de cualquier sociedad sobre los valores que desea transmitir a las nuevas generaciones durante su formación. Actualmente, la ruptura de los tabúes tradicionales, con la inclusión de elevadas dosis de angustia en la literatura infantil actual, plantea la necesidad de prever formas de mediación entre los libros y sus destinatarios. En este sentido, muchos autores, como Emili Teixidó (2007), han señalado repetidamente que la única condición para los libros infantiles es que dejen lugar a la esperanza en los temas abordados.

B) Apropiado para su capacidad lectora: los libros establecen un itinerario de complejidad que empieza por la cantidad de información que el lector debe relacionar durante la lectura. Al hablar de los primeros lectores, hemos visto que la estructura en secuencias es un recurso muy importante para facilitar la comprensión. Veamos cómo progresa este aspecto a lo largo de la infancia:

• Cuentos con poco texto y una unidad de sentido	Gabrielle Vincent: <i>Ernesto y Celestina han perdido a Simeón</i>
• Agrupaciones de acciones autónomas o relatos cortos dentro de un marco	Arnold Lobel: "Sapo y Sepo"
• Narraciones más largas con sentido unitario	Roald Dahl: <i>La maravillosa medicina de Jorge</i>
• Narraciones largas divididas en capítulos de cohesión creciente	Astrid Lindgren: <i>Pippa Mediaslargas</i>
• Narraciones largas de trama compleja, donde la historia se interrelaciona con otras secundarias	J. K. Rowling: "Harry Potter"

Tener en cuenta la evolución de la competencia lectora a lo largo de la infancia no significa sólo sopesar la longitud y estructura del texto. La coherencia entre todos los elementos del libro es básica para prever las dificultades de su lectura; por ejemplo, en relación con las expectativas que crea en el lector. Una ilustración demasiado infantil para el texto al que acompaña puede arruinar un libro; así, una cubierta con una ilustración de la Alicia en el país de las maravillas de Walt Disney es inadecuada, a todas luces, para

acompañar un texto tan complejo como el de Carroll. Un formato o una ilustración original y potente atraen al lector, pero, si la historia es banal, devora al texto y defrauda al lector, algo muy frecuente en la actualidad con el auge de la imagen y las formas de consumo. O una historia de lectura sencilla pero excesivamente prolongada deja al lector con la sensación de que le han estafado su tiempo.

C) Sin tópicos de adjudicación: poco texto y mucha imagen no significa menor edad de lectura. Y es una suerte que sea así porque ello ayuda a los lectores con menor habilidad lectora pero con capacidad de comprensión e intereses propios de su edad. Por ejemplo, entre los ocho y los diez años, los niños y niñas configuran su autoimagen como lectores y puede suceder que su escaso dominio lector, especialmente de la velocidad, los encamine hacia libros con poco texto. Si no se dispone de libros cortos con historias maduras, el infantilismo de las narraciones reforzará definitivamente su rechazo de la lectura. Series como las de Geronimo Stilton o libros como *El secuestro de la bibliotecaria* de Margaret Mahy son ejemplos de libros cortos que pueden leer con interés los niños y niñas de esta edad sin que se sientan discriminados y marginados en sus lecturas. Y existen álbumes ilustrados, novelas gráficas y relatos cortos ideales para un destinatario adolescente.

Así pues, debe valorarse el libro en su conjunto para considerar si puede enseñar a leer en el sentido ya señalado, acogiendo al lector en su estadio actual y forzándolo a avanzar en la complejidad y riqueza de las obras. A continuación, el análisis de un álbum permite ver la forma en que una narración puede sostener la lectura de los primeros lectores.

5.2.1. Ejemplo de análisis de *¡Julietta, estate quieta!* de Rosemary Wells

Al tomar el libro, la imagen ofrece una información no contenida en el texto: los personajes forman una familia de ratones humanizados. Se sitúa, pues, en la tradición del género de historias de animales, y concretamente de ratones, tan abundantes en estas edades.

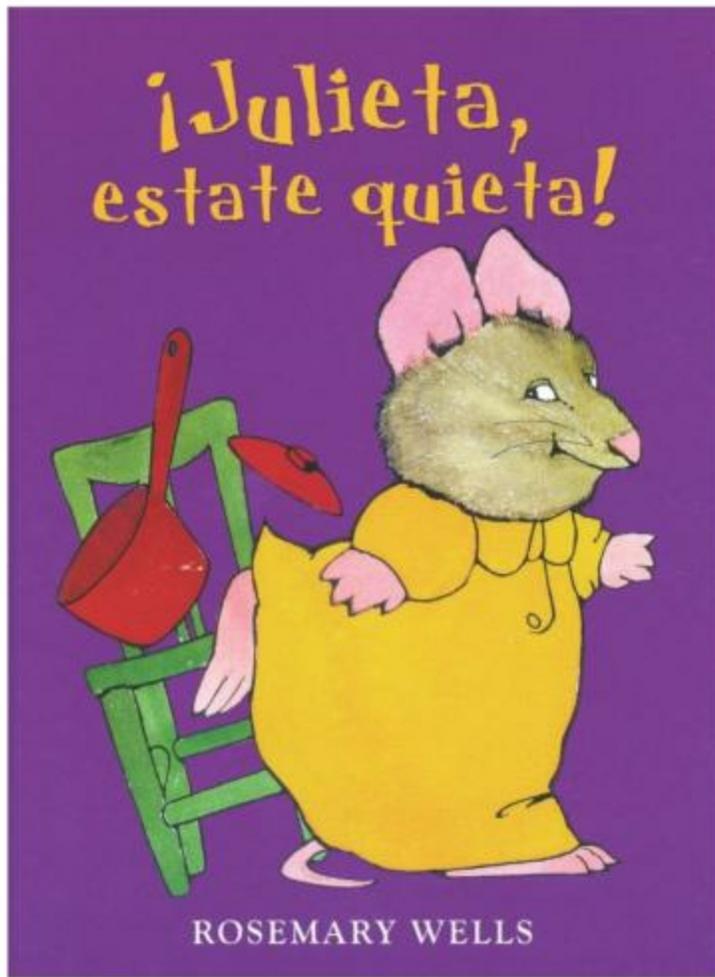


Figura 5.18. Wells, Rosemary (2008): ¡Julietta, estate quieta! Madrid: Alfaguara.

Primera secuencia

Al pequeño Salustiano
le dan de cenar temprano

Y Papá juega con Flor
porque es la hermana mayor

Salustiano debe echar
su aire después de cenar

Se inicia con tres escenas cotidianas en las que se ve a los padres atendiendo al hermano pequeño y a la hermana mayor. La atención de los adultos a las necesidades de bienestar infantil (comer, dormir, bañarse, etc.) es el imaginario de bienestar por excelencia de los cuentos para las primeras edades.

Narración en forma de pareados. Esta elección facilita la lectura, ya que las palabras rimadas ayudan a la previsión lectora y, sobre todo, al recuerdo posterior que permite una relectura fluida.

El texto señala la característica de “menor” y “mayor” de los dos hijos de la familia, mientras que, en todas las imágenes, aparece un tercer personaje, una ratoncita mediana, en actitud claramente aburrida. Éste es uno de los escasos cuentos infantiles que no empieza con el protagonista de la historia. El lector espera encontrarse con él, porque el título ha creado la expectativa de su existencia. El silencio del texto a lo largo de tres escenas es, pues, un recurso deliberado para destacar el problema tratado por el cuento: la sensación de invisibilidad de los hermanos medianos en el seno de la vida familiar.

Y, mientras, ¿qué hace Julieta?
Esperar y estarse quieta...

El texto focaliza por fin en la protagonista para explicitar su sentimiento de marginación. Lo hace dirigiéndose directamente al lector para incitarlo a asociarse con el narrador en la pregunta que da paso a la formulación del conflicto.

Se han establecido ya el marco, los personajes y el tema. Se trata de un conflicto psicológico cercano a la experiencia de los niños y niñas, una de las tendencias mayoritarias de la literatura infantil actual.

“¡Pues ya no me da la gana!”
Y da un golpe en la ventana

Organiza en un momento
un ataque violento:

tira los dulces de Flor,
pega un portazo de horror...

Primer intento de la protagonista para solucionar su problema: una rebelión desglosada también en tres acciones.

Y Papá y Mamá: “Julieta,
por favor, estate quieta...”

Reacción de los demás personajes, que no hace sino acentuar el conflicto.

Y Flor, que ya está furiosa:
“¡Por qué serás tan patosa!”

Cesión de la voz a los personajes para obtener la máxima economía de medios. El texto cita el nombre del personaje que habla y son los signos de puntuación –un recurso de la lengua escrita– los que marcan directamente las palabras. Esta momentánea transparencia del narrador, que apenas da entrada a los personajes con esa “y” que encadena la acción, ahorra la lectura de un texto innecesario. Es un recurso casi teatral y muy frecuente en este tipo de libros.

Segunda secuencia

Salustiano, aunque no quiera,
debe entrar en la bañera

Absolutamente paralela a la anterior.

Flor prepara en la cocina
pasteles con miel y harina

Papá seca con cuidado
a Salustiano empapado

Y, mientras, ¿qué hace Julieta?
Esperar y estarse quieta...

“¡Pues ya no me da la gana!”.
Y desmadeja la lana

Y con un solo tirón
caen los muebles en montón

Y la cometa de Flor
se enreda en el colgador...

Y Papá y Mamá: “Julieta,
por favor, estate quieta...”

Y Flor, que sigue furiosa:
“¡Por qué serás tan patosa!”

Tres nuevas escenas cotidianas con una Julieta marginada de la vida familiar, la misma reacción de la protagonista con su segundo intento de cambio y la misma intervención represora de los demás miembros de la familia. El paralelismo estructural se mantiene en las palabras del texto: la mirada hacia Julieta se da con un estribillo intermitente que marca claramente el tema anunciado desde el título. Algunos pareados se repiten exactamente igual, otros con una variación mínima (“que ya está furiosa”/“que sigue furiosa”), repetición que simplifica la lectura pero que marca también la diferencia del paso del tiempo e insiste en la reiteración de la situación. Por otra parte, la imagen ayuda a entender quién habla en ese “¡Pues ya no me da la gana!”.

Tercera secuencia

<p>Salustiano es muy pequeño y en seguida tiene sueño</p>	<p>Empieza de forma idéntica a las dos anteriores. Pero esta vez, como es habitual en los cuentos populares y en muchas otras narraciones, el tercer intento de solución conduce a una vía más fructífera. Julieta no repite su acción destructora, sino que decide marcharse. El recurso ape-la a una fantasía muy humana y adoptada por los niños y niñas según la cual se puede castigar a los demás por su desafecto a través del propio alejamiento. La rotundidad con que es expresada (“¡Nunca sabréis dónde estoy!”) responde también a la nitidez y énfasis de las valoraciones infantiles .</p>
<p>Mientras tanto Flor está estudiando con Papá</p>	
<p>Salustiano quiere un cuento para dormirse contento</p>	
<p>Y, mientras, ¿qué hace Julieta? Esperar y estarse quieta...</p>	
<p>Julieta grita: “¡Me voy! ¡Nunca sabréis dónde estoy!”</p>	
<p>De pronto no se oye un ruido porque Julieta se ha ido</p>	<p>La plácida descripción de la vida cotidiana en cada una de las tres secuencias narrativas ha vuelto a romperse. Pero ahora la ruptura proviene de un súbito silencio que contrasta con los alborotos anteriores. Esta paz inquietante es la que alarma a los miembros de la familia, tal como la protagonista —y el lector identificado con ella— pretende.</p>
<p>Se alarman Papá y Mamá: “¡Qué raro! ¿Dónde estará?”</p>	
<p>Y Flor dice arrepentida: “¡Hay que buscarla en seguida!”</p>	<p>La explicación de la alarma sigue el reparto de voces de las anteriores secuencias de represión: primero la reacción del padre y de la madre como una voz conjunta y después la intervención de la hermana mayor. Una narración tan parecida permite destacar la significativa diferencia entre esta reacción y las anteriores. Por ejemplo, en el contraste de la adjetivación de la hermana mayor entre “furiosa” y “arrepentida”, donde el cambio evoca, precisamente, el adjetivo anterior y destaca el deseo cumplido de la protagonista de que la familia se arrepienta de su actitud hacia ella.</p>
<p>Inquietos y preocupados la buscan por todos lados</p>	<p>La descripción de las acciones de búsqueda se detalla en las imágenes, mientras que el texto se dedica a explicitar claramente la reacción emotiva de afecto que se ha conseguido (“inquietos y preocupados”, “muerta del susto”, “disgusto”).</p>
<p>Registran cada rincón, de la bodega al buzón...</p>	
<p>Mamá está muerta del susto: “¡Se ha marchado! ¡Qué disgusto!”</p>	
<p>Papá la sigue buscando: “Quizá sólo esté jugando...”</p>	

Resolución del conflicto

¡Qué alegría tan inmensa
cuando se abre la despensa!

La ratoncita regresa satisfecha al seno de la familia y el texto expresa el sentimiento de alegría por la unión completa de *todos* los miembros de la familia.

“Ya he vuelto”, dice Julieta
¡La familia está completa!

El análisis del cuento muestra, pues, algunos de los recursos que se han incorporado a las narraciones infantiles para facilitar la lectura de los destinatarios:

1. Unas condiciones de enunciación simples: un narrador externo, en tercera persona y sin focalizar, que puede interpelar directamente al lector; una historia en tiempo pasado, con un desarrollo cronológico lineal, adscrita al modelo de género de animales humanizados, centrada en el conflicto de un personaje fácilmente identificable para el lector, situado en un marco espacio-temporal altamente genérico ("una casa familiar"), que evoluciona a través de una cadena cohesionada de causas y consecuencias y que se resuelve con la desaparición del conflicto.
2. Una estructura narrativa simple y perfectamente orquestada, dividida aquí en tres secuencias compuestas, cada una de ellas, por los siguientes elementos: tres acciones descriptivas, una focalización en el problema, una reacción de la protagonista - las dos primeras a través, también, de tres acciones de rebelión-, una reacción de los restantes miembros de la familia - las dos primeras idénticas y la tercera con una pequeña pero decisiva variación - y una solución del conflicto a través de la búsqueda y la reconciliación familiar.
3. Una narración en pareados que facilita la previsibilidad, a la vez que explota las pequeñas variaciones del texto.
4. Una intervención del narrador presidida por el ahorro del texto y la cesión directa de la voz a los personajes.
5. Una estrecha colaboración entre texto e imagen, en la que esta última acoge los aspectos descriptivos de las acciones y de los personajes, de manera que el texto puede dedicarse a la descripción de los estados de ánimo, especialmente a través de los adjetivos utilizados.

Al mismo tiempo, los recursos elegidos alcanzan una calidad literaria que puede ir conformando las expectativas del lector: la adecuación de la forma de narrar al tema tratado, especialmente en su arranque; la adjetivación precisa; la búsqueda de la proximidad a la experiencia infantil; el humor de las imágenes al recrear tanto la provocación desafiante como la satisfacción de la resolución afectiva; los ritmos

sucesivos de agitación y calma, con el estribillo intermitente que interpela a la audiencia y con una imagen que se expande intermitentemente a las dos páginas del libro; etcétera.

Es así que los buenos cuentos buscan los temas y la forma de narrarlos que más pueden adecuarse a los intereses y a las habilidades de lectura de los niños. Seleccionarlos bien permite mantener en éstos la convicción de que los cuentos merecen su esfuerzo y de que ese esfuerzo puede tener éxito.

5.3. La diversidad de funciones

Un tercer eje de selección viene determinado por la consideración sobre la diversidad de los lectores y sobre los distintos propósitos de la selección de los libros. Es decir, que, además de la calidad intrínseca de las obras y de su adecuación a las capacidades de lectura de los destinatarios, hay que pensar en concreto "para quién" y "para qué" se está escogiendo un libro.

5.3.1. Para lectores diferentes

Es evidente que a todos los adultos no les gustan los mismos libros. A los niños y niñas tampoco. No hay libros infalibles "para un niño de ocho años" o para "mi hija a la que no le gusta leer". Hay que conocer a ese niño y a esa hija para saber qué título o qué tipo de incitación tiene mayores probabilidades de éxito. Sin embargo, la selección de libros debe anticiparse a esta diversidad, de manera que contenga un abanico suficientemente amplio para encontrar el título determinado que requiere cada lector en un momento concreto.

Es fácil comprobar que en esta tarea a menudo se establecen selecciones con criterios numéricos de rentabilidad. Se tiende a establecer una media homogeneizadora que contempla sólo los mejores libros de entre aquellos que pueden gustar al mayor número de lectores. Pero es preciso tener en cuenta que los lectores de gustos minoritarios también cuentan. Hay que incluir, pues, aquellos libros que probablemente serán poco leídos en términos cuantitativos pero a los que hemos otorgado la confianza de pensar que constituirán una experiencia importante para los lectores que se los apropien. En el otro extremo, es preciso contar también con libros que podemos considerar "seductores", libros que, por alguna cualidad especial - su facilidad, su tema, la moda, etc. - pueden incitar a leer a niños y niñas que han desarrollado un cierto rechazo o una cierta indiferencia hacia la lectura.

Si atendemos, no a la previsión de lectores concretos, sino de contextos determinados, es evidente también que la selección debe anticipar el tipo de lectura que puede adecuarse mejor a las expectativas culturales de los alumnos de una escuela o de los usuarios de una biblioteca determinadas. Por ejemplo, deberá asegurarse de que se da cabida a libros que tratan sobre el mundo propio y conocido (la tradición popular, libros de conocimientos con la flora y fauna del lugar, ficciones que reflejan sus formas de vida,

etc.), o bien, si se encuentran allí niños de otros países, estará bien pensar en cuentos de sus culturas de origen.

5.3.2. Para realizar experiencias literarias distintas

Hay que dar la oportunidad de conocer distintos géneros: poesía, cuentos cortos, narraciones sostenidas, álbumes, etc., en sus diferentes posibilidades. Por ejemplo, cuando se elijan narraciones, se incluirán historias humorísticas, fantásticas, realistas, históricas, poéticas, etc., evitando encasillarse en un solo modelo de texto o de imagen. Aunque el folclore tenga grandes cualidades, no debe conformar la mayor parte de la biblioteca de las primeras edades. O también es conveniente controlar la proliferación del género fantástico para adolescentes, a pesar de su abundancia en la oferta editorial actual y de su aceptación por parte de este público. Las lecturas a lo largo de los cursos escolares pueden servir entonces para aprendizajes conscientes de las variaciones de los rasgos literarios. Por ejemplo, los alumnos pueden observar las distintas posibilidades del humor, tal como se ha mostrado en el cuadro del capítulo dos.

La libertad del lector para formar sus preferencias se basa en el conocimiento de la enorme diversidad que tiene a su alcance. No se desea lo que no se conoce y, por lo tanto, los mediadores deben plantearse estrategias de introducción de las distintas posibilidades y deben negociar con cada lector el reto de su apertura hacia nuevas experiencias. Así, los libros presentados en clase o en la biblioteca, o las lecturas colectivas programadas a lo largo de los cursos, deben obedecer a un plan previo de diversificación que no lleve al resultado de que los alumnos hayan leído colectivamente *James y el melocotón gigante* en el ciclo medio de Primaria, *Charlie y la fábrica de chocolate* y *Las brujas* en el ciclo superior y *Matilda* o *Boy* en la ESO, por más que las obras de Dahl tengan un interés indudable.

5.3.3. Para propósitos variados

Existen libros muy indicados para enlazar con los aprendizajes escolares: para aprender a leer, para incitar a escribir, para recrear un contexto geográfico o histórico del que se esté tratando, para hablar de las costumbres de un animal, para conocer los mitos clásicos, etcétera.

También, pueden presentarse determinados conjuntos de libros como posible lectura libre relacionada con los temas que se están trabajando. Si se está elaborando un bestiario o una novela de caballerías, hay que dejar al alcance de los alumnos una buena selección de este tipo de obras para que puedan leerlos, hojearlos, para aprovechar su interés si ha logrado suscitarse, para que busquen en ellos recursos para sus escritos, etcétera.

Y existen libros cercanos al juego, que combinan la búsqueda en la imagen, la resolución de adivinanzas, la sorpresa, los catálogos de seres fantásticos y actividades

asociadas, etc., que pueden figurar reunidos en cajas fuera de los estantes y ser recomendados para momentos de lectura-juego, en horas muertas o en días lluviosos.

Hay que rodear la selección básica de lecturas con todas estas posibilidades para que los libros penetren de mil formas distintas en la vida de los niños. He aquí algunos ejemplos de títulos que se prestan a ser utilizados para distintos propósitos en la escuela o la biblioteca:

<p>Anno: <i>El viaje de Anno</i>. Barcelona: Juventud Yvan Pommaux: <i>Detective Jonh Chatterton</i>. Caracas: Ekaré</p>	<p>Un rasgo esencial de estos títulos es la gran cantidad de <i>referentes culturales</i> que convoca su contemplación. Se puede incidir en ello a través de una exposición virtual o real a través de postales de los lugares en que transcurre, reproducciones de los cuadros y esculturas o cuentos aludidos, etcétera.</p>
<p>Jonh Burningham: <i>¿Qué prefieres?</i> Madrid: Kókinos Antje Damma y Martina Nommel: <i>Pregúntame</i>. Madrid: Anaya</p>	<p>La pregunta directa al lector de estos títulos los hace idóneos para la actividad <i>oral</i> e imaginativa entre los niños</p>
<p>Chris van Allburg: <i>Los misterios del señor Burdick</i>. México: Fondo de Cultura Económica</p>	<p>Un título, una imagen misteriosa y una frase perteneciente a algún momento del texto. El reto de construir historias que se ajusten a los tres elementos brindados por el libro resulta una potente motivación para la <i>escritura</i> narrativa</p>
<p>Roberto Innocenti: <i>Rosa Blanca</i>. Salamanca: Lóguez Ruth Vander Zee: <i>La historia de Erika</i>. Pontevedra: Kalandraka</p>	<p>Estos álbumes no pueden entenderse sin conocer el genocidio judío. Su discusión permite <i>adquirir conocimientos</i> sintiéndose implicado</p>
<p>Itsvan Banyal: <i>Zoom</i>. México: Fondo de Cultura Económica Hans Jürgen Press: <i>Aventuras de la Mano Negra</i>. Barcelona: Planeta y Oxford</p>	<p>Anticipar, verificar los detalles, inferir, etc., son procesos necesarios para la lectura. Estos títulos juegan con estas <i>habilidades</i> y se prestan a la lectura compartida que lleva a ejercitarlas en sus imágenes</p>
<p>Ángela Lago: <i>De noche en la calle</i>. Caracas: Ekaré Michèle Lemieux: <i>Noche de tormenta</i>. Salamanca: Lóguez</p>	<p>Muchos libros presentan dilemas de conducta o denuncian situaciones sociales. El <i>debate moral</i> sobre su significado ofrece una excelente vía para la educación moral y cívica de los niños</p>

En resumen, pues, puede afirmarse que una selección de libros debería ofrecer un amplio abanico de experiencias lectoras de calidad, adecuadas tanto a la evolución psicológica, como a la competencia lectora de cada destinatario, y útiles para distintos

propósitos de lectura. Este principio "programático" debe regir la confección de un corpus adecuado a cada contexto concreto. Para ello es conveniente partir de las recomendaciones de la crítica especializada, pero, en último término, es cada mediador quien debe seleccionar los libros a partir de su conocimiento directo, tanto de las obras, como de los lectores.

Actividades sugeridas

1. La reflexión sobre el propio itinerario lector

1.1. Revisar los títulos que se recordaron en la actividad de reflexión sobre la propia historia lectora en el capítulo uno. Añadir una valoración sobre la calidad del libro según la crítica, por una parte, y sobre su aportación concreta a la propia formación como lector, por otra; por ejemplo: —'Pesadillas' es una colección considerada de poca calidad, pero todos la leíamos entonces y me hizo sentir parte de una comunidad de lectores entusiastas".

2. La calidad de los libros

2.1. Comparar el primer párrafo de las cuatro narraciones contenidas en *Voces en el parque* de Anthony Browne. Explicitar la gran cantidad de información sobre cada uno de los personajes-narrador que es capaz de ofrecer un texto tan breve, de manera que el carácter y situación de cada uno quedan claramente definidos. Observar que a ello contribuye también la imagen que acompaña el texto, así como el contraste que se establece entre los cuatro.

2.2. Comparar estos cinco inicios de distintas versiones de *Blancanieves* contrastando su destinatario y la calidad de la experiencia de lectura que ofrecen:

Hubo una vez, a mitad del invierno, en que los copos de nieve caían del cielo como si fueran plumas. Sentada a una ventana con marco de ébano, una reina estaba cosiendo. Y mientras cosía y miraba hacia afuera se pinchó el dedo con la aguja y tres gotas de sangre cayeron en la nieve. Y tan hermoso se veía el rojo sobre la nieve blanca que la reina se dijo en sus adentros: "¡Si yo tuviera una criatura tan blanca como la nieve, tan encarnada como la sangre y tan negra como la madera de la ventana!".

Blanca Nieves y los siete enanos, un cuento de los hermanos Grimm, versión española de Felipe Garrido. Madrid: Asuri

Un día de invierno en el que los copos de nieve caían del cielo como plumas se encontraba una reina sentada junto a una ventana cuyo marco era de ébano.

Estaba cosiendo. Y, como se puso a contemplar la nieve mientras seguía cosiendo distraídamente, se pinchó un dedo con la aguja y tres gotas de san gre cayeron en la nieve. Y al ser tan bello el rojo sobre la nieve, pensó: "Si tuviese un niño tan blanco como la nieve, tan rojo como la sangre y tan negro como la madera de este marco...".

Tartar, María (ed). Los cuentos de hadas clásicos anotados.
Barcelona: Ares y Mares, 2002 (83-84)

Había una vez un rey y una reina que tuvieron una hija preciosa que se llamaba Blancanieves.

Luz Orihuela (adapt.): Blancanieves. Barcelona: Combel

Hace muchos años, en un día de invierno, la reina Rosabel cosía ante la ventana. Sin darse cuenta se pinchó el dedo y unas gotas de sangre cayeron sobre la nieve. En aquel momento tuvo un deseo: "Quisiera tener una hija de piel blanca como la nieve, de labios rojos como la sangre y de cabellos rubios como el oro".

Blancanieves y los siete enanitos. Barcelona: Printing Súría

Cuando Lady Hawthorn se pinchó con la aguja de su sombrero y vio su sangre derramada sobre la nieve, deseó que el hijo que esperaba fuese una niña; roja como la sangre y blanca como la nieve.

Una hija que la acompañase en su soledad.

Ana Juan: Snowwhite. Alicante: Edicions de Ponent, 2001

2.3. Escribir brevemente un diálogo entre una abuela y su nieto que se ajuste a la situación narrada en Las brujas de Roald Dahl donde la abuela debe informar a su nieto de que

- las brujas tienen narices con enormes agujeros para poder oler a los niños.,
- el olor de los niños es más penetrante cuanto más limpios están,
- la suciedad impide la emisión de olor de los niños.

Escribir el diálogo contrastándolo con la pauta de valoración de los diálogos facilitada. Después analizar cómo se halla resuelto este diálogo en Las brujas, ya que se trata de un ejemplo excelente para ver cómo se da mucha información manteniendo la personalidad de los personajes y el interés del lector.

2.4. Elegir una ilustración y analizarla detenidamente en relación con la historia: como asume el tono de ésta, qué permite anticipar, qué añade, etc. (en www.literatura.gretel.cat, apartado Made in, ítem: Educación visual, pueden verse múltiples ejemplos al respecto). Algunos títulos que se prestan a ello:

Banks, Kate; Hallensleben, George: Si la luna pudiera hablar. Barcelona: Juventud.

Escala, Jaume: Magenta, la petita fada. 11. Carme Solé Vendrell. Barcelona: Lumen (Magenta, la pequeña hada).

Müller, Jörg: El soldadito de plomo. Salamanca: Lóguez.

Nogués, Jean-Côme: Príncipe de Venecia. Barcelona: Zendera Zariquey.

Sheldon, Dyan; Blythe, Gary: El canto de las ballenas. Madrid: Kókinos.

Tan, Shan: Emigrantes. Barcelona: Barbara Fiore.

Vander, R.; Innocenti, Roberto: La historia de Erika. Pontevedra: Kalandraka.

Vincent, Gabrielle: Ernesto y Celestina han perdido a Simeón. Zaragoza: Marenostrum.

Wiesner, David: Flotante. México: Océano.

Wild, Margaret; Brooks, Ron: Nana Vieja. Caracas: Ekaré.

2.5. Realizar una exposición de libros que muestren el uso del formato, portadas, fondos, páginas, etc., para conseguir efectos determinados. Continuar la exposición con libros que sirvan de respuesta a las preguntas de la Guía de valoración de imágenes del capítulo.

2.6. Realizar una ficha valorativa de una narración corta siguiendo el modelo de Tristán encoge ofrecido en el capítulo.

3. La adecuación a la competencia lectora

3.1. Decidir la edad aproximada del "destinatario tipo" de los siguientes libros, atendiendo a su longitud, dificultad de lectura y de interpretación e interés propio de la edad:

Darío, Rubén: Margarita. 11. Monika Doppert. Caracas: Ekaré.

Minne: Me encanta. 11. Natalj Fortier. Madrid: Kókinos.

Scieszka, Jon; Smith, Lane: El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos. Barcelona: Thule.

Selznick, B.: La invención de Hugo Cabret. Madrid: SM.

4. La adecuación a distintas funciones

4.1. Preparar una selección de 15 títulos que nos gusten para el aula de un curso determinado (puede hacerse como una continuación del plan elaborado en el capítulo dos) y distribuirlos sucesivamente en casillas según distintas formas de organización: tipos de libros, géneros, temas, nivel de dificultad, sean clásicos o actuales, etc. Comprobar que entre todos ofrecen una buena diversificación de la experiencia literaria a los niños y que hay libros para atender distintas capacidades lectoras dentro de la misma edad. Durante la revisión pueden irse acumulando preguntas útiles para evaluar y mejorar las selecciones; por ejemplo, en una para las primeras edades, podemos preguntarnos si los libros seleccionados tienen en cuenta que

- 1.puedan ser visitados muchas veces por los niños por su riqueza de detalles,
- 2.el texto sea lo bastante interesante frente a la imagen para sostener la idea de que vale la pena aprender a leerlo,
- 3.no se haya primado la preocupación didáctica por lo que los niños pueden aprender en ellos,
- 4.no se hayan primado los libros simplemente tiernos, bonitos o con imágenes estereotipadas,
- 5.haya libros con formas experimentales que abran nuevas posibilidades artísticas,
- 6.se inicien géneros, como el de aventuras, que tiran de la imaginación de los pequeños más allá del reflejo de su vida cotidiana en los libros,
- 7.el humor sea una de las bazas de la selección, dada su gran gratificación de lectura.

4.2. Señalar tres títulos - de la selección realizada en la actividad anterior o añadidos ahora - que podrían dar lugar a actividades especiales en esa aula (de dramatización, debate, trabajo plástico, etc.) siguiendo el ejemplo del apartado 5.3.3 del capítulo.

6

Para saber más

Se ofrecen aquí algunas pistas para que el lector interesado pueda saber más sobre algunos de los aspectos abordados a lo largo de los distintos capítulos, así como dos tablas de orientación sobre la evolución de la literatura infantil y juvenil.

El problema principal en la actualidad no es el de hallar bibliografía, sino el de orientarse en ella. Los títulos elegidos suponen posibles pasos que dar en los aspectos a los que se refieren. Se ha circunscrito a títulos publicados en España, preferentemente en los últimos años. Las mismas bibliografías de las obras señaladas ofrecen nuevas y abundantes referencias internacionales y más especializadas sobre cada uno de los temas.

6.i. Bibliografía sobre literatura infantil y juvenil

1. Estudios generales e históricos:

Baró, M.; T.Colomer y T.Mañá (coord.) (2007): *El patrimoni de la imaginació: Llibres d'ahirper a lectors d'avui*. Palma: Institut d'Estudis Baleàrics (adquisición en www.literatura.gretel.cat).

Blake, A. (2005): *La irresistible ascensión de Harry Potter*. Madrid: Edaf.

Colomer, T. (dir.) (2002): *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Colomer, T. (2009a): *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2.a ed.

Colomer, T. (coord.) (2009b): *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.

Duran, T.; M.Luna (2002): *Un i un i un... fan cent*. Barcelona: La Galera.

Ediciones SM: *Anuario sobre el libro infantil y juvenil*. Madrid: SM (anual desde 2005).

Etxaniz, X. (1998): *Euskal haur eta gazte literaturaren historia*. Pamplona: Pamiela.

Fernández Paz, A. (1999): *A literatura infantil e xuvenil en galego*. Vigo: Xerais.

García Padrino, F. (1992): *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*.

- Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Pirámide.
- Garralón, A. (2001): Historia portátil de la literatura infantil. Madrid: Anaya.
- Janer Manila, G. (2002): Infancias soñadas y otros ensayos. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- "Literatura infantil y juvenil", monográfico Boletín de la Institución Libre de Enseñanza 42-43, mayo de 2001.
- Lluch, G. (2003): Análisis de narrativas infantiles y juveniles. Cuenca: Publicaciones de la UCLM-CEPLI.
- Lurie, A. (2004): Niños y niñas eternamente. Los clásicos infantiles desde Cenicienta hasta Harry Potter. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Meek, M. (2004): En torno a la cultura escrita. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mendoza Filloa, A. (2008): Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector literario. Barcelona: Horsori.
- Millán, J. A. (coord.) (2002): La lectura en España. Informe 2002. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Molist, P. (2008): Dins del miran. La literatura infantil explicada als adults. Barcelona: Graó (Dentro del espejo. La literatura infantil contada a los adultos).
- Montes, G. (2001): El corral de la infancia. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2009): El arte de la lectura en tiempos de crisis. México: Océano Travesía.
- Portell, J. (ed.) (2004): M'agrada llegir. Com er els teus fills lectors. Badelona: Ara llibres. (Me gusta leer. Consejos para conseguir que tu hijo se convierta en lector. Barcelona: CEAC, 2005).
- Sarland, C. (2003): La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta. México: Fondo de Cultura Económica.
- Soriano, M. (1995): La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas. Ediciones Buenos Aires: Colihue.
- Taberero. R. (2005): Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI. Zaragoza: PU de Zaragoza.

"Un encuentro con la crítica y los libros para niños". Parapara-Clave. Venezuela: Banco del Libro, 2002.

Uría Ríos, P. (2004): En tiempos de Antoñita la Fantástica. Madrid: Foca.

2. Estudios sobre literatura de tradición oral:

Bettelheim, B. (1978): Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Madrid: Crítica-Grijalbo.

Cerrillo, P. C. (2005): La voz de la memoria (estudios sobre el cancionero popular infantil). Cuenca: Ediciones UCL.

Lluch, G. (coord.) (2000): De la narrativa oral a la literatura per a infants. Invenció d'una tradició literaria. Alzira: Bromera (Invención de una tradición literaria. De la narrativa oral a la literatura para niños. Cuenca. Ediciones de UCL, 2007).

Pelegrín, A. (2004): La aventura-de oír: cuentos tradicionales y literatura infantil. Madrid: Anaya.

Rodríguez Almodóvar, A. (2004): El texto infinito. Ensayos sobre el cuento popular. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

3. Selecciones de libros:

Equipo Peonza (2004): Cien libros para un siglo. Madrid: Anaya.

González, L. D.: www.bienvenidosalafiesta.com.

GRETEL: base de datos actualizada con la recopilación de las selecciones de la crítica más difundida en España: www.gretel.cat. Apartado "Documentos".

Molist, P. (2003): Els Vibres tranquils. Lleida: Pagés (Los libros tranquilos. Madrid: Anaya, 2008).

Pagés, V. (2006): De Robinson Crusoe a Peter Pan. Un canon de literatura infantil i juvenil. Barcelona: Enciclopèdia Catalana (incluye actividades didácticas).

Seminario de bibliografía infantil y juvenil de "Rosa Sensat": ¿Qué libros han de leer los niños? (varios catálogos, el último de 2009): www.xtec.es/-mmassag2/quins.htm.

www.sol-e.com (Fundación Germán Sánchez Ruipérez).

4. Educación y literatura infantil y juvenil:

- Baró, M.; T.Mañá; 1. Velosillo (2001): Bibliotecas escolares ¿para qué? Madrid: Anaya.
- Bonnafé, M. (2008) Los libros, eso es bueno para los bebés. Barcelona: Océano.
- Chambers, A. (2009): Dime. Los niños, la lectura y la conversación. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2008): Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica, 2.a ed.
- Duran, T; R.López (2002): Leer antes de leer. Madrid: Anaya (incluye una bibliografía para niños y niñas de 0-6 años).
- Machado, A. M. (2002): Lectura, escuela y creación literaria. Madrid: Anaya.
- Mata, J. (2009): 10 ideas clave: animación a la lectura: hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable. Barcelona: Graó.
- Reyes, Y. (2007) La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia. Bogotá: Norma.
- Teixidó, E. (2007): La lectura i la vida. Barcelona: Columna (La lectura y la vida, Barcelona: Ariel).
5. Ilustración y libro-álbum:
- Arizpe, E.; M.Style (2005): Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castillo, M. (1997): Gran il.lustradors catalans. Barcelona: Barcanova.
- Colomer, T; B.Kummerling; M.C.Silva-Díaz (coords.): Cruce de miradas. Nuevas aproximaciones al libro-álbum. Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- Díaz, F. H. (2007): Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción? Bogotá: Norma.
- Duran, T. (2007): Àlbums i altres lectures. Barcelona: Rosa Sensat (Álbumes y otras lecturas. Barcelona: Octaedro).
- "El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños" Parapara Clave. Venezuela: Banco del Libro, 2000.
- García Padrino, J. (2004): Formas y colores: la ilustración infantil en España. Cuenca:

Ediciones UCL.

Obiols, N. (2004): *Mirando cuentos: lo visible y lo invisible en las ilustraciones de literatura infantil*. Barcelona: Alertes.

Silva-Díaz, M. C. (2005): *La metaficción como un juego de niños: una introducción a los álbumes metaficcionales*. Caracas: Banco del Libro.

6. Poesía y teatro:

Cerrillo, P.; J.García Padrino (coords.) (1990): *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación*. Cuenca: UCL.

Opie, L; P.Opie, J.Hassall (1979): *The Oxford Nursery Rhyme Book*. Oxford: Oxford University Press..

Tejerina, I. (2004): *Dramatización y teatro infantil*. Madrid: Siglo XXI, 2.a ed.

6.2. Centros de documentación

Banco del Libro de Venezuela: www.msinfo.info/default/blibro.

Biblioteca virtual Cervantes: www.cervantesvirtual.com/portal/platero/index.shtml
<http://www.cervantesvirtual.com/boletines/cervantesvirtualc/70/index.shtml>.

Biblioteca Xavier Benguerel. Centre de Documentació del Llibre infantil:
www.bcn.cat/bibxavierbenguerel.

Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha: [/www.uclm.es/cepli](http://www.uclm.es/cepli).

Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Centro de Documentación e Investigación:
www.fundaciongsr.es.

6.3. Autores e ilustradores actuales: los premios Andersen

El Premio H.C.Andersen es el premio de mayor prestigio en el campo de la literatura infantil y juvenil. Se instauró en Zúrich, en 1953, al mismo tiempo que se decidía la creación de la Organización Internacional del Libro Infantil y juvenil (IBBY). Esta organización continúa siendo la encargada de destacar anualmente a un autor y a un ilustrador de libros infantiles. Las tres primeras convocatorias se hicieron en relación con una obra concreta, pero, desde 1962, pasó a ser un premio a la trayectoria global de los autores e ilustradores. La obra de la mayoría de los premiados se halla traducida en España y conocer los nombres de estos autores puede ofrecer un buen panorama de la

edición literaria internacional para niños, niñas y adolescentes.

AUTORES

1956	Eleanor Farjeon	Gran Bretaña
1958	Astrid Lindgren	Suecia
1960	Erich Kästner	RFA
1962	Meindert Dejong	EE UU
1964	René Guillot	Francia
1966	Tove Jansson	Finlandia
1968	James Krüss	RFA
	José María Sánchez Silva	España
1970	Gianni Rodari	Italia
1972	Scott O'Dell	EE UU
1974	María Gripe	Suecia
1976	Cecil Bodker	Dinamarca
1978	Paula Fox	EE UU
1980	Bohumil Ríha	Checoslovaquia
1982	Lygia Bojunga Nunes	Brasil
1984	Christine Nöstlinger	Austria
1986	Patricia Wrightson	Australia
1988	Annie M. G. Schmidt	Holanda
1990	Tormod Haugen	Noruega
1992	Virginia Hamilton	EE UU
1994	Michio Mado	Japón
1996	Uri Orlev	Polonia
1998	Katherine Paterson	EE UU
2000	Ana María Machado	Brasil
2002	Aidan Chambers	Reino Unido
2004	Martin Waddell	Irlanda
2006	Margaret Mahy	Australia

2008	Jürg Schubiger	Suiza
2010	David Almond	Reino Unido

ILUSTRADORES

1966	Alois Carigiet	Suiza
1968	Jirí Trnka	Checoslovaquia
1970	Maurice Sendak	EE UU
1972	Ib Spang Olsen	Dinamarca
1974	Farshid Mesghali	Irán
1976	Tatiana Mavrina	URSS
1978	Svend Otto Sorensen	Dinamarca
1980	Suekichi Akaba	Japón
1982	Zbigniew Rychlicki	Polonia
1984	Mitsumasa Anno	Japón
1986	Robert Ingpen	Australia
1988	Dusan Kállay	Checoslovaquia
1990	Lisbeth Zwerger	Austria
1992	Kveta Pacovská	Checoslovaquia
1994	Jörg Müller	Suiza
1996	Klaus Ensikat	Alemania
1998	Tomi Ungerer	Francia
2000	Anthony Browne	Reino Unido
2002	Quentin Blake	Reino Unido
2004	Max Velthuijs	Holanda
2006	Wolf Erlbruch	Alemania
2008	Roberto Innocenti	Italia
2010	Jutta Bauer	Alemania

6.4. Tabla de evolución cronológica de la literatura infantil y juvenil universal y en España hasta el inicio de la etapa actual (a partir de la restauración democrática de 1977)

Siglo XVII

- 1659 *Orbis Pictus*. J. A. Comenius
1668 *Fables*. Jean de La Fontaine
1697 *Histoires ou Contes du Temps Passé*.
Charles Perrault
-

Siglo XVIII

- 1704 *Les mille et une nuits. Contes arabes d'un auteur inconnu.* Traducidos por A. Galland
- 1719 *Robinson Crusoe.* Daniel Defoe
- 1726 *Gulliver's Travels.* Jonathan Swift
- 1744 *A Little Pretty Pocket-Book.* John Newbery
- 1751 John Newbery funda el primer periódico infantil: *The Lilliputian Magazine*
- 1780 *Mother Goose's Melody*
- 1781 *Fábulas.* Tomás de Iriarte
- 1782 *Fábulas literarias en verso castellano.* Félix de Samaniego
- 1798 Se funda *La Gaceta de los niños*, primer periódico infantil en castellano
-

Siglo XIX

- 1816 *Nussnacker und Mausekönig.* E. T. A. Hoffman
- 1819 *Kinder-und Hausmärchen.* Jacob y Wilhem Grimm
- 1826 *The last of the Mohicans* James F. Cooper
- 1835 Empieza la publicación de cuentos de Hans Ch. Andersen
- 1843 *David Copperfield.* Charles Dickens
- 1845 *Der Struwwelpeter.* Heinrich Hoffman
- 1846 *Book of Nonsense.* Edward Lear
- 1852 Empieza la publicación de las obras de Jules Verne
- 1855 Empieza la publicación de los cuentos rusos recopilados por Alexander Afanásiev
- 1862 *Cuentos de Hadas.* Traducción de los cuentos de Perrault al castellano por Josep Coll i Vehí

- | | | | |
|------|---|------|--|
| 1865 | <i>Alice's Adventures in Wonderland.</i> Lewis Carroll | 1866 | <i>Lo llibre de la infantesa. Rondallari català.</i> Terenci Thos i Codina |
| 1868 | <i>Little Women.</i> Louise M. Alcott | | |
| 1876 | <i>The Adventures of Tom Sawyer.</i> Mark Twain | 1876 | Primeras versiones españolas del italiano <i>Giannetto</i> (1837) de L. A. Parravicini. El <i>Juanito</i> supone el ejemplo más divulgado de los libros escolares didácticos en España |
| | | 1877 | <i>Cuentos, oraciones, adivinas y refranes populares e infantiles.</i> Fernán Caballero (primera antología folclórica infantil) |
| 1878 | <i>Under the Window.</i> Kate Greenaway | | |
| 1878 | <i>The Diverting History of John Gilpin.</i> Ilustrada por Randolph Caldecott | | |
| 1881 | <i>Heidi.</i> Johanna Spyri | | |
| 1883 | <i>Le avventure di Pinocchio.</i> Collodi | | |
| 1883 | <i>Merry Adventures of Robin Hood.</i> Howard Pyle (adapt.) | | |
| 1883 | <i>Treasure Island.</i> Robert L. Stevenson | | |
| 1884 | <i>Adventures of Huckleberry Finn.</i> Mark Twain | 1884 | Empiezan a aparecer los "Cuentos" de la editorial Calleja |
| 1894 | <i>The Jungle Book.</i> Rudyard Kipling | 1896 | <i>Rondaies mallorquines d'en Jordi des Recó.</i> Antoni María Alcover |

Primera mitad del siglo XX

- | | | | |
|------|---|------|---|
| 1900 | <i>The Wonderful Wizard of Oz.</i> L. Frank Baum | | |
| 1901 | <i>The Tale of Peter Rabbit</i> Beatrix Potter | | |
| 1903 | <i>Call of Wild.</i> Jack London | | |
| 1903 | <i>Rebecca of Sunnybrook Farm.</i> Kate Douglas Wiggin | 1904 | Se funda la revista catalana <i>Patufet</i> |
| 1906 | <i>Peter Pan in Kensington Gardens.</i> James M. Barrie | | |
| 1906 | <i>Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige.</i> Selma Lagerlöff | | |
| 1908 | <i>Wind in the Willows.</i> Kenneth Graham | | |

- | | | | |
|------|---|-----------|---|
| 1910 | <i>The Secret Garden.</i> Frances H. Burnett | 1910 | <i>Les extraordinàries aventures d'En Masagran.</i> Josep Maria Folch i Torres |
| | | 1912-1917 | Se inicia la publicación de los cuentos de <i>Pinocho</i> y <i>Pinocho y Chapepete.</i> Salvador Bartolozzi |
| | | 1917 | Se funda la revista infantil <i>TBO</i> |
| | | 1918 | Se funda la revista vasca de historietas gráfica <i>Teles eta Miko</i> |
| | | 1918 | En Cataluña se crean las primeras secciones infantiles de bibliotecas públicas de España |
| 1926 | <i>Winnie the Pooh.</i> Alan A. Milne | | |
| 1928 | <i>Emil und die Detektive.</i> Emil Kästner | | |
| 1929 | <i>Tintín.</i> Hergé | 1929 | <i>Celia, lo que dice.</i> Elena Fortún |
| 1931 | Se inicia la colección de álbumes de "Père Castor" en Francia | | |
| 1931 | <i>Historie du Roi Babar.</i> Jean de Brunhoff | | |
| 1932 | <i>Little House in the Big Woods.</i> Laura Ingalls Wilder | | |
| 1934 | <i>Mary Poppins.</i> Pamela Travers | | |
| 1937 | <i>The Hobbit.</i> John R. R. Tolkien | 1935 | <i>Hermanos Monigotes.</i> Antoniorrobles |
| | | 1937 | <i>El més petit de tots.</i> Lola Anglada |

Desde 1950 a 1970

- | | | | |
|------|--|------|---|
| 1943 | <i>Le Petit Prince.</i> Antoine de Saint-Exupéry | | |
| 1945 | <i>Pippi Langstrumpf.</i> Astrid Lindgren | | |
| 1950 | <i>The Lion, the Witch and the Wardrobe.</i> C. S. Lewis | 1950 | <i>Canciones para niños.</i> Gloria Fuertes |
| | | 1950 | <i>Folklore de Catalunya.</i> Joan Amades |
| | | 1950 | Se inician las <i>Rondalles valencianes</i> de Enric Valor |
| 1952 | <i>Charlotte's Web.</i> Elwyn B. White | 1952 | <i>Marcelino, pan y vino.</i> José María Sánchez Silva |
| 1952 | <i>Diario.</i> Anna Frank | | |
| 1953 | Se funda el IBBY y se instauran los premios Andersen | | |
| 1959 | <i>Tom's Midnight Garden.</i> Phillippa Pearce | 1959 | <i>Un món per a infants. Primer llibre de lectura.</i> Joan Fuster (Valencia) |

- 1961 *Memorias dun neno labrego*. Xosé Neiras Vila
- 1963 *Where the Wild Things Are*. Maurice Sendak
- 1963 Se funda la editorial La Galera
- 1965 *El polizón del Ulises*. Ana María Matute
- 1967 Primeros títulos gallegos de la editorial Galaxia
- 1970 *Are You There Good? It's Me, Margaret*. J. Blume
- 1977 *La guía fantàstica*. Joles Sennell

Bibliografía

Referencias bibliográficas

- Amat, V. (2009): Expressar les preferències literàries: una experiència a través d'albums il·lustrats. Trabajo de Máster. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Antoniorrobes (1968): Rompetacones y cien cuentos más. México: Oasis.
- Bernstein, B. (1975): Class, Codes and Control. Londres: Routledge and Kegan Paul. 2.a ed.
- Bettelheim, B. (1977): Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Barcelona: Crítica.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (1982): Aprender a leer. Barcelona: Crítica.
- Bonnafé, M. (2008): Los libros, eso es bueno para los bebés. México: Océano Travesía.
- Bruner, J. (1988): Realidad mental y mundos posibles. Los actos que dan sentido a la experiencia. Madrid: Gedisa.
- Bülher, K. (1918): The Mental Development of the Child. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1949.
- Camps, A. (coord.) (2003): Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Graó.
- Cañamares, C. (2004): "Algunos roles sexistas en los álbumes ilustrados infantiles: ¿un nuevo sexismo?", R.Cerrilo, S.Yuber y E.Larrañaga: Valores y lectura: estudios multidisciplinares. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 147-172.
- Cendán Pazos, F. (1986): Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España (1935-1985). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Pirámide.
- Chambers, A. (2007a): ¿Quieres que te cuente un cuento? Una guía para narradores y cuentacuentos. "Formemos lectores". Caracas: Banco del Libro.
- (2007b): Díme. Los niños, la lectura y la conversación. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2007c): El ambiente de lectura. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A.-M. y Hébrard, J. (1994): Discursos sobre la lectura (1880-1980). Barcelona:

Gedisa.

Chartier, A.-M. (2002): "La littérature de jeunesse á l'école primaire: histoire d'une rencontre inachevée". H.Zoughebi: La littérature día l'alphabet. París: Gallimard, 141-157.

Colomer, T. (1999): Introducción a la literatura infantil y juvenil. Madrid: Síntesis.

-(dir.) (2002): Siete llaves para valorar las historias infantiles. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

-(2008a): "La constitución de acervos". E.Bonilla; D.Goldin y R.Salaberría (coords.): Bibliotecas y escuelas. Retos y desafíos en la sociedad del conocimiento. México: Océano, 378-405.

-(2008b): Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica, 2.a ed.

-(2008c): "Entre la literatura i les pantalles: l'auge de la fantasía épica". T.Colomer (coord.): Lectures adolescents. Barcelona: Graó (trad. cast. 2009).

(2009): La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2.a ed.

Colomer, T. e I.Olid (2009): "Princesitas con tatuaje: las nuevas caras del sexismo en la ficciónjuvenil". Textos de Didáctica de la lengua y la 51, 55-67.

Colomer, T.; B.Kümmerling y M.C.Silva-Díaz (2010): New Directions in Picturebook Research. Londres: Routledge.

Delmiro Coto, B. (2002): La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios. Barcelona: Graó.

Díaz-Plaja (2009): "Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia". T.Colomer (coord.): Lecturas adolescentes. Barcelona: Graó.

Duran, T. (2007a). "La ilustración de los cuentos populares". G.Lluch: Invención de una tradición literaria. De la narrativa oral a la literatura para niños. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

(2007b): Albums i altres lectures. Barcelona: Rosa Sensat.

Duran, T. y N.Ventura (1979): Setzevoltes, contes per narrar. Barcelona: Guix.

- Equipo Peonza (2004): Cien libros para un siglo. Madrid: Anaya.
- FGSR (2000): 100 obras de literatura infantil del siglo XX, CLIJ, 130, 58-159.
- Foucambert, J. (1976): *La manière d'être lecteur*. París: OCDL (traducción castellana: *Cómo ser lector*. Barcelona: Laia, 1989).
- Fountas, I. C. y Pinnel, G. S. (1996): *Guided Reading*. Port Mounth: Heinemann.
- Graves, D. H. (1992): *Estructurar un aula donde se lea y se escriba*. Buenos Aires: Aique.
- Haas Dyson, A. (1989): "Once-upon a time reconsidered: the development dialectic between function and form". Technical Report, 36.
- Hanán Díaz, F. (2006): *La magia ¿una eterna necesidad? Enlaces con la crítica*, 13. Banco del Libro de Venezuela, 2-7.
- (2007): *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Norma
- Hollindale, P. (1989): "Ideology and the children's book". *Signal* 55. Thimble Press, 3-22.
- Hoodgland, C. (1994): "Real 'wolves in those bushes': readers take dangerous journeys with Little Red Riding Hood". *Canadian Children's Literature*, 73: 7-21.
- Huck, Ch. et al. (1987): *Children's Literature in the Elementary School*. Ohio State University: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 4.a ed.
- Jean, G. (1988): *El poder de los cuentos*. Barcelona: Pirene.
- Jolles, A. (1930): *Formes simples*. París: Seuil, 1972.
- Lacau, M. H. (1966): *Didáctica de la lectura creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Léon, R. (1994): *La Littérature de jeunesse á l'école*. París: Hachette.
- Little Miss Muffet Fights Back. Feminists on Children's Media* (1974). *Feminist Book Mart*. NJ, 18-20.
- Lluch, G. (2003): *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- (coord.) (2007): *Invención de una tradición literaria. De la narrativa oral a la literatura para niños*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha,

- MacDonald, R. (1982): "The tale re-told: feminist fairy tales". Children's literature association quarterly, 7: 18-20.
- Machado, A. M. (2002): Lectura, escuela y creación literaria. Madrid: Anaya.
- Meek, M. (2004): En torno a la cultura escrita. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nájera Trujillo, Cl. (2008):... pero no imposible. Bitácora de la transformación de una biblioteca escolar y su entorno. México: Océano Travesía.
- Olid, I. (2009): "Entre chicos y chicas: la fuerza de los estereotipos. La `nueva' chick lit para adolescentes". T.Colomer (coord.): Lecturas adolescentes. Barcelona: Graó.
- Pagés, V. (2006): De Robinson Crusoe a Peter Pan. Un canon de literatura juvenil. Barcelona: Proa.
- Patte, G. (1988): ¡Dejadles leer! Barcelona: Pirene.
- Pennac, D. (1993): Como una novela. Barcelona: Anagrama.
- Petit, M. (2009): El arte de la lectura en tiempos de crisis. México: Océano.
- Poslaniec, Ch. (2008): (se) Former á la littérature de jeunesse. París: Hachette.
- Pozuelo, J. M. (1988): Teoría del lenguaje literario. Madrid: Cátedra.
- Propp, V. (1928): Morfología del cuento. Madrid: Fundamentos, 1971.
- Rodríguez Almodóvar, A. (2004): El texto infinito. Ensayos sobre el cuento popular. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Sarland (1985): "Piaget, Blyton and story: children's play and the reading process". Childrens Literature in Education, 16 (2): 102-109.
- Schoesmith Timion, Ch. (1992): "Estrategias de los niños para seleccionar libros", en Irwin, J. y Doyle, M. A. (comps.): Conexiones entre lectura y escritura. Buenos Aires: Aique.
- Solé, I. (1993): Estrategias de lectura. Barcelona: Graó
- Soriano, M. (1975): Los cuentos de Perrault. Erudición y tradiciones populares. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988): Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. Madrid: Instituto de la Mujer.

Teixidó, E. (2007): La lectura i la vida. Barcelona: Columna.

Tejerina, I. (2003): "Educación literaria y lectura de textos teatrales". Textos de didáctica de la lengua y la literatura", 33: 104-117.

Thompson, S. (1955-1958): Motif-Index of Folk-Literature. Copenhagen: Rosenkilde & Bagger.

Van der Linden, S. (2006): Lire l'album. La Puy-en-Velay: l'Atelier du possin soluble.

Wells, G. (1988): Aprender a leer y escribir. Barcelona: Laia.

Zipes, J. (1983): The Trials and Tribulations of Little Red Riding Hood. • Versions of the Tale in Sociocultural Context. Londres: Heinemann.

Obras infantiles y juveniles citadas en el texto

No se incluyen los títulos recomendados y los del apartado de "Actividades sugeridas" a no ser que también se hayan citado en el texto.

Ahlberg, A. y J.: El cartero simpático. Barcelona: Destino.

Ahlberg, A. y J.: Policías y ladrones. Madrid: Altea.

Ajubel: Robinson Crusoe. Valencia: Media Vaca.

Albanell, J.: Dolor de rosa. Barcelona: Laia.

Alcántara, R.: La pequeña Wuli. 11. Gusti. Madrid: SM.

Alcántara, R.: El temible Safrech. Il. J.Serrano. Barcelona: Aura Comunicación.

Allsburg, A. van: jumanjí. México: Fondo de Cultura Económica.

Allsburg, A. van: La escoba de la viuda. México: Fondo de Cultura Económica.

Allsburg, A. van: Los misterios del señor Burdick. México: Fondo de Cultura Económica.

Alonso, F.: Mateo y los reyes magos. 11. M.Urdiales. Madrid: Altea.

Anno, M.: El viaje de Anno. Barcelona: Juventud

Asch, F.: El ratón del señor Maxwell. 11. D.Asch. Barcelona: Juventud.

Ballester, A.: No tinc paraules. Valencia: Media Vaca.

Balzola, A.: "Munia". Barcelona: Destino.

Balzola, A.: Munia y el cocolilo naranja. Barcelona: Destino.

Banyal, Itsvan: Zoom. México: Fondo de Cultura Económica.

Bataille, M.: Abecedario. Madrid: Kókinos.

Bauer, J.: La reina de los colores. Salamanca: Lóguez.

Bauer, J.: Madrechillona. Salamanca: Lóguez.

Baumann, K.: ¡Sécame los platos! 11. M.Foreman. Madrid: Altea.

Beskow, E.: El huevo del sol. Barcelona: ING.

Beskow, E.: Los niños del bosque. Barcelona: ING.

Biswas, P.: Tigre trepador. 11. A.Ravishantar. Barcelona: Thule.

Blythe, G.: El canto de las ballenas. Madrid: Kókinos.

Briggs, R.: El muñeco de nieve. Barcelona: La Galera.

Browne, A.: Gorila. México: Fondo de Cultura Económica.

Browne, A.: Zoológico. México: Fondo de Cultura Económica.

Bruel, C.: Clara la niña que tenía sombra de chico. 11. Bozellec, A.Barcelona: Lumen.

Bruna, D.: "Mify". Barcelona: Destino.

Brunhoff, Jean de: Historia de Babar. Madrid: Alfaguara.

Buchholz, Q.: El coleccionista de momentos. Salamanca: Lóguez.

Burgas, A.: Alicia i elpaís de meravelles. 11. 1. Blanch. Barcelona: La Galera (Alicia y elpaís de maravillas).

Burningham, J.: ¿ Qué prefieres? Madrid: Kókinos.

Butler, R.: Algalope. Barcelona: Ediciones B.

Calatayud, M.: El árbol inquieto. Madrid: SM.

Cali, D.: El hilo de la vida. Il. S.Bloch. Barcelona: Ediciones B.

Cano, C.: ¡ Te pillé Caperucita.! Madrid: Bruño.

Cano, C.: Per un botó. 11. Joma. Barcelona: La Galera (Por un botón).

Carie, E.: El grillo silencioso. Madrid: Kókinos.

Carle, E.: La pequeña oruga glotona. Madrid: Kókinos.

Carter, D.: Un punto rojo; 6 O puntos negros; etc. Barcelona: Combel.

Chambers, A.: Breaktimes. Londres: Bodley Head.

Christopher, J.: Los guardianes. Madrid: Alfaguara.

Cirici, D.: Llibres de vòlics, laquidambres I altres espècies. 11. M.Balaguer. Barcelona: Destino (Libro de voliches, laquidamios y otras especies).

Cole, B.: El libro apestoso. México: Fondo de Cultura Económica.

Cole, B.: Lo malo de mamá. Madrid: Altea.

Company, M.: "Nana Bunilda". 11. A.Asensio. Madrid: SM.

Company, M.: "Les tres bessones i...". 11. Roser Capdevila. Barcelona: Planeta ("Las tres mellizas y...").

Cottin, M.: El libro negro de los colores. 11. R.Faría. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.

Cousins, L.: "Maisy". Barcelona: Serres.

Dahl, R.: Charlie y 'la fábrica de chocolate. Madrid: Alfaguara.

Dahl, R.: Cuentos en verso para niños perversos. Madrid: Alfaguara.

Dahl, R.: James y el melocotón gigante. Madrid: Alfaguara.

Dahl, R.: Las brujas. Madrid: Alfaguara.

Dahl, R.: La maravillosa medicina de Jorge. Madrid: Alfaguara.

Dahl, R.: Matilda. Madrid: Alfaguara.

Damma A.; M.Nommel: Pregúntame. Madrid: Anaya.

Delessert, E.: Cómo el ratón descubre el mundo. Madrid: Altea.

Denou, V.: "Teo". Barcelona: Planeta.

Ende, M.: Jim Botón y Lucas el Maquinista. Barcelona: Noguer.

Ende, M.: La historia interminable. Madrid: Alfaguara.

Ende, M.: Momo. Madrid: Alfaguara.

Erlbruch, W.: El pato y la muerte. Barcelona: Barbara Fiore.

Erlbruch, W.: Leonardo. La Llevir: Virus Editorial.

Erlbruch, W.: Los cinco horribles. Barcelona: Juventud.

Falconer, L.: "Olivia". Barcelona: Serres.

Farias, Juan: Crónicas de media tarde. Incluye los títulos Años difíciles, El barco de los peregrinos y El guardián del olvido. Valladolid: Miñón.

Félix, M.: Historia de la ratita encerrada en un libro. Caracas: Maria di Mase.

Franek, C.: El desastre. Caracas. Ekaré.

Galeano, E.: La piedra arde. 11. L. de Horna. Salamanca: Lóguez.

García Sánchez, J. L.: La niña invisible. 11. M.Á.Pacheco. Madrid: Altea.

Gay, M.: Bibundé. Barcelona: Corimbo.

Gil, C.: La princesa que bostezaba a todas horas. 11. E.Odriozola. Pontevedra: OQO.

Ginesta, M.: La boca riallera. 11. A.Ballester. Barcelona: Destino (La boca risueña).

Gisbert, J. M.: El guardián del olvido. 11. A.Ruano. Madrid: SM.

Goethe, J. W. ven: El mar en calma y viaje feliz. 11. M.Schñssow. Barcelona: Juventud.

Goffin, J.: !Oh! Pontevedra: Kalandraka

Goffin, J.: !Si! Pontevedra: Kalandraka.

Gómez, R.: 7 x 7 cuentos crudos. Aunque éste no sea un buen sitio para nacer. 11. J.R.Alonso. Madrid: SM.

Gosciny: El pequeño Nicolás. 11. Sempé. Madrid: Alfaguara.

Greder, A.: La isla. Salamanca: Lóguez.

Grejniec, M.: ¿A qué sabe la luna? Pontevedra: Kalandraka.

Gripe, M.: Elvis Karlsson. Madrid: Alfaguara.

Gripe, M.: Los hijos del vidriero. Madrid: SM.

Guía para chicas. 250 actividades con mis amigas. Barcelona: Edebé.

Harting, S.: Sir Gawain y la abominable dama. 11. J.Wijng. Madrid: Altea.

Hártling, P.: Ben quiere a Ana. Madrid: Alfaguara.

Hártling, P.: La abuela. Madrid: Alfaguara.

Heide, H.: El maravilloso viaje a través de la noche. Salamanca: Lóguez.

Heine, F. P: Tristán encoge. 11. E.Gorey. Madrid: Alfaguara.

Hoffmann, E. T. A.: El cascanueces y el rey de los ratones. 11. J.Gabán. Madrid: Anaya.

Honneger-Lavater, W.: Le Petit Chaperon rouge. Une imagerie d'après un conte de Perrault. París: Adrien Maeght.

Innocenti, R.: Cenicienta. Madrid: Anaya.

Innocenti, R.: El último refugio. Zaragoza: Edelvives.

Innocenti, R.: Rosa Blanca. Salamanca: Lóguez.

Janosch: ¡Qué bonito es Panamá! Madrid: Alfaguara.

Jolivet, J.: Zoo lógico. Barcelona: Diagonal.

Kerr, J.: Cuando Hitler robó el conejo rosa. Madrid: Alfaguara.

Kesselman, G.: El regalo. 11. P.Montserrat. Barcelona: La Galera.

Kingsley, Ch.; Fot. Z.Holloway: Los niños del agua. 11. H.Taylor. México: Océano.

Kurtz, C.: "Óscar". Barcelona: Juventud.

Lago, A.: De noche en la calle. Caracas: Ekaré.

Lancelly Green, R.: El rey Arturo y sus caballeros de la tabla redonda. 11. Arthur Rackham. Madrid: Siruela.

Lemieux, M.: Noche de tormenta. Salamanca: Lóguez.

Lienas, G.: El diari vermell de la Carlota. Barcelona: Destino (El diario rojo de Carlota).

Lindgren, A.: Miguel el Travieso. Barcelona: Juventud.

Lindgren, A.: Pippa Mediaslargas. Barcelona: Juventud.

Lindo, E.: "Manolito Gafotas". Madrid: Alfaguara.

Lionni, Leo: Frederick. Barcelona: Lumen.

Lobel, A.: Historias de ratones. Madrid: Alfaguara.

Lobel, A.: Sapo y Sepo son amigos. Madrid: Alfaguara.

Liof, Jan: La historia de la manzana roja. Pontevedra: Kalandraka.

López Narváez, C.: Historia de una gallina. Madrid: Espasa Calpe.

Losantos, C.: "Espacios". Barcelona: La Galera.

Luján, J.: Ser y parecer. 11. Isol. Madrid: Kókinos.

Mahy M.: El secuestro de la bibliotecaria. Madrid: Alfaguara.

Mallorquí, C.: La cruz del Dorado. Barcelona: Edebé.

Mari, L.: El erizo de mar. Madrid: Anaya.

Mari, I.: El globito rojo. Pontevedra: Kalandraka.

Martí Pol, M.: L'aniversari. 11. C.Solé Vendrell. Barcelona: Hymnsa (El aniversario).

Martín, A.; J.Ribera: No demanis llobarro fora de temporada. Barcelona: Columna (No pidas sardina fuera de temporada. Madrid: Alfaguara).

Martín, D.: Frédéric + Frédéric\Frédéric. París: Gallimard.

Martín Gaité, C.: Caperucita en Manhattan. Madrid: Siruela.

Martín Gaité, C.: El castillo de las tres murallas. Barcelona: Lumen.

Martínez Uendrell, M.: jo les volia. 11. C.Solé Vendrell. Barcelona: Destino (Yo las quería).

Matute, A. M.: El polizón del Ulises. Madrid: Lumen.

Mckee, D.: ¡Ahora no, Bernardo! Madrid: Anaya.

Mckee, D.: Elmer. Bogotá: Norma.

Mckee, D.: ¡Odio a mi osito de peluche! Madrid: Anaya.

McPherson, A.; A.Macfarlane: Diario de un joven maníaco. Alzira: Algar.

Meyer, S.: Crepúsculo. Madrid: Alfaguara.

Mi primer libro de poemas. Madrid: Anaya.

Minarik, E. H.: Osito. Madrid: Alfaguara.

Molist, P.: Dos fils. 11. E.Urberuaga. Barcelona: La Galera (Dos hilos).

Müller-Medej, S.: La niña de la lista de Schindler. Madrid: MR.

Navarro, R.: "Clásicos contados a los niños". Barcelona: Edebé.

Newell, P.: Libro inclinado. Barcelona: Thule.

Nister, E.: Carrusel. Barcelona: Montena.

Nóstlinger, Ch.: Filo entra en acción. Madrid: Espasa Calpe.

Nóstlinger, Ch.: Konrad o el niño que salió de una lata de conservas. Madrid: Alfaguara.

Obiols, M.: Abracadabra. En Tatrebill en contes uns. Barcelona: PAM (Datrebil: 7 cuentos y un espejo. Madrid: Espasa Calpe).

Olfers, Sybille von: Los niños de las raíces. Barcelona: ING.

Ormerod, J.: Buenos días. Barcelona: RBA.

Oxembury, H.: "Los libros del chiquitín". Barcelona: Juventud

Pakovská, K.: Teatro de medianoche. Barcelona: Montena.

Paola, T. de: Oliver Button es un nena. León: Everest.

Paola, T. de: Un pasito y otro pasito. Caracas: Ekaré.

Paterson, K.: Un puente hacia Therabithia. Barcelona: Noguer.

Pedrolo, M. de: Trajecte final. Barcelona: Edicions 62.

Pelegrín, A.: El huerto del limonar. Zaragoza: Edelvives.

Pelegrín, A.: Poesía española para niños. Madrid: Alfaguara.

Perrault, Ch.: Caperucita roja. 11. Sarah Moon. Madrid: Anaya.

Persson, L.: "Cinco lobitos". Barcelona: La Galera.

Pin, L: Pequeño agujero. Salamanca: Lóguez.

Pommaux, Y.: Detective jonh Chatterton. Caracas. Ekaré.

Postman, L.: El jardín de la bruja. Barcelona: Lumen.

Press, H. J.: Aventuras de la Mano Negra. Barcelona: Planeta y Oxford.

Proysen, A.: La señora Cucharita. Barcelona: Juventud.

Roca, E: Jesús Betz. México: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez Almodóvar, A.: La verdadera historia de Caperucita Roja. Pontevedra: Kalandraka.

Rosen, M.: El libro triste. 11. Q.Blake. Barcelona: Serres.

Rosen, M.: Vamos a cazar un oso. 11. H.Oxembury. Caracas: Ekaré.

Ross, T.: Caperucita Roja. Madrid: Alfaguara.

Ross, T.: ¡Quiero el tito! Madrid: Espasa Calpe.

Rowling, J. K.: "Harry Potter". Barcelona: Salamandra.

Rubio, A.: La mierlita. 11. 1. Ferrer. Pontevedra: Kalandraka.

Sáez Castán, J.: Los tres erizos. Caracas: Ekaré.

Salinger, J. D.: El guardián entre el centeno. Madrid: Alianza.

Santos, C.: Krysis. Barcelona: Diagonal.

Schroeder, B.: La bella y la bestia. Barcelona: Lumen.

Sendak, M.: Donde viven los monstruos. Pontevedra: Kalandraka.

Sennell, J.: Patancrás Xinxolaina. Barcelona: La Galera (Pantacracio jinjolaina).

Sís, Peter: Madlenka. Barcelona: Lumen.

Solé Vendrell, C.: Laniversari. Barcelona: Hymssa (El aniversario).

Solé Vendrell, C.: La lluna d'en joan. Barcelona: Mars (La luna de juan).

Sorribas, S.: El zoo d'en Pitus. Barcelona: La Galera (El zoo de Pitus).

Stevenson, J.: ¡No nos podemos dormir! Madrid: Anaya.

Stilton, G.: Barcelona: Planeta.

Swindells, R.: Hermano en la Tierra. México: Fondo de Cultura Económica.

Tan, S.: El árbol rojo. Barcelona: Barbara Fiore.

Tan, S.: Emigrantes. Barcelona: Barbara Fiore.

Tashlin, F.: El oso que no lo era. Madrid: Alfaguara.

Teixidó, E.: Locell de foc. Barcelona: Cruilla (Marcabré y la hoguera del hielo. Barcelona: PlanetaOxford).

Thompson, P.: El calcetín de los tesoros. 11. T.Ross. Madrid: Espasa Calpe.

Trastos, J.; O.Malet: Julia y julio. Barcelona: Beascoa.

Twain, Mark: Las aventuras de Huckleberry Finn. Barcelona: Edebé.

Ungerer, T.: El sombrero. Madrid: Alfaguara.

Ungerer, T.: Los tres bandidos. Pontevedra: Kalandraka.

Urberuaga, E.: La selva de Sara. Zaragoza: Edelvives.

Vander, R.: La historia de Erika. 11. R.Innocenti. Pontevedra: Kalandraka.

Varvasovsky, L.: Los osos de Ni-se-sabe. Madrid: Altea.

Velthuijs, M.: "Sapo". Caracas: Ekaré.

Vincent, G.: "Ernesto y Celestina". Zaragoza: Marenostrom.

Vincent, G.: Ernesto y Celestina han perdido a Simeón. Zaragoza: Marenostrom.

Wells, R.: 1Julietta, estate quieta! Madrid: Alfaguara.

Wensell, ú.: El otoño. Barcelona: Perramon.

Werner, H.: El topo que quería saber quién había hecho aquello en su cabeza. 11. W.Erlbruch. Madrid: Alfaguara.

Whitman, W.: El astrónoma 11. L.Long, Barcelona: Serres.

Wiesner, D.: Flotante. México: Océano.

Wiesner, D.: Los tres cerditos. Barcelona: Juventud.

Wild, M.: Nana Vieja. 11. R.Brooks. Caracas: Ekaré.

Wild, M.: Zorro. 11.-R. Brooks. Caracas: Ekaré.

Yeoman, J.: La rebelión de las lavanderas. 11. Q.Blake. Madrid: Altea.

Young, E.: Siete ratones ciegos. Caracas: Ekaré.

Índice

Introducción	14
La organización de la obra	16
Las selecciones bibliográficas	17
Los recuadros de títulos se refieren a tres tipos de obras literarias	18
1. Funciones de la literatura infantil y juvenil	20
1.1. El acceso al imaginario colectivo	22
1.2. El aprendizaje del lenguaje y las formas literarias	27
1.2.1. De la primera infancia a la lectura autónoma de historias	31
1.2.2. La adaptación de los libros al aprendizaje narrativo del lector	37
1.2.3. El aprendizaje de modelos poéticos a través del folclore	51
1.3. La socialización cultural	58
Actividades sugeridas	67
2. El acceso a los libros infantiles y juveniles	69
2.1. "Aquí unos libros, aquí unos niños"	71
2.2. La llegada de los libros infantiles a las bibliotecas y escuelas	77
2.2.1. Libros infantiles y lectura funcional	79
2.2.2. Libros infantiles y educación literaria	80
2.3. Los programas escolares de formación lectora	83
2.3.2. Leer en voz alta, recitar y narrar oralmente	85
2.3.3. Leer de forma autónoma	88
2.3.4. Compartir los libros	89
2.3.5. Leer de forma guiada	93
2.3.6. Tener un plan lector	96
3. Los libros clásicos como herencia	109
3.1.1. El papel de los clásicos en la escuela	114
3.2. La historia de los libros infantiles	115
3.2.1. La literatura de tradición oral	116
3.2.2. Del folclore a la literatura infantil escrita	120

3.2.3. Los cuentos populares como literatura para niños	124
3.2.4. Las versiones de los cuentos populares en la literatura infantil actual	127
3.3. La literatura infantil y juvenil escrita	132
3.3.1. Las narraciones de aventuras	134
3.3.2. Las historias realistas con protagonista infantil	136
3.3.3. Las historias de animales	138
3.3.4. Las narraciones fantásticas y de humor	139
3.3.5. El desarrollo de la literatura infantil y juvenil en España	142
3.4. La evolución de la ilustración	146
4. La literatura infantil y juvenil actual	160
4.1. La transmisión de nuevos valores sociales	162
4.1.1. La evolución de los valores en la sociedad global	167
4.2. El reflejo de las sociedades posindustriales	171
4.2.2. La crítica social	173
4.2.3. La multiculturalidad	175
4.2.4. La memoria histórica	176
4.3. Las tendencias literarias y artísticas	179
4.3.2. La renovación del folclore y la fantasía moderna	181
4.3.3. El posmodernismo y las formas audiovisuales de la narración	185
4.3.4. La adaptación de géneros literarios adultos	190
4.4. La ampliación del destinatario a nuevas edades y la creación de nuevos tipos de libros	193
4.4.2. Libros infantiles y nuevas formas de ficción	198