



Isabel Tejerina Lobo

Literatura infantil y formación de un nuevo maestro

Universidad de Cantabria

A Román López Tamés, in memoriam.

El estudio y la investigación de la Literatura Infantil ha ido ganando presencia y prestigio en nuestro país en los últimos años. Precisamente, para este reconocimiento, uno de los estudios decisivos ha sido el realizado por el profesor de la Universidad de Cantabria, Román López Tamés, cuya Introducción a la Literatura Infantil (1985) la valora Lázaro Carreter como:

«Lo mejor que he leído sobre ese importante asunto... Da gusto que ya puedan escribirse libros así en España».

Nos llegan, a menudo, nuevas ráfagas de la progresiva relegación de la literatura en los currículos y planes de estudio de todos los ciclos educativos, porque en la sociedad de la tecnología y el pragmatismo parece que nuestro estimado objeto de deseo no sirve para nada útil. Sin embargo, nadie se atrevería a negar su valor en nuestras vidas. Por eso, muchos seguimos empeñados en seguir protegiendo un espacio para la literatura en la educación. Tal vez porque sólo ella sabe acudir a nuestra llamada, a

nuestro deseo, siempre insatisfecho, de búsqueda de la verdad y de la belleza.

También el niño necesita cumplir ese imprescindible deseo humano y lo hace en su encuentro con el cuento, la poesía, el teatro, el cine, el tebeo. La llamada Literatura Infantil responde a esa demanda. Debemos preparar cuidadosamente a los maestros para esta tarea, no sólo por el enorme valor formativo que encierra la literatura, sino por el inmenso placer que proporciona y porque estamos convencidos de que es una necesidad vital, en el sentido de Fernando Savater (1989, 10):

«Si desapareciera la literatura no perderíamos un arte, sino el alma».

Escribir para los niños

¿Existe la literatura infantil?

En este primer apartado abordaremos brevemente el debate sobre la existencia misma de la literatura infantil.

Se suele argumentar que no hay más literatura que la que no tiene calificativos que limiten el término, que sólo es válido el nivel de calidad: buena y mala literatura; que la edad no puede considerarse como un criterio diferenciador; que escribir para un público determinado es negar el arte o que la llamada literatura infantil no sería más que la adaptación y simplificación de las creaciones adultas a la capacidad limitada del niño. Algunas posturas extremas llegan a identificar literatura infantil con mediocridad literaria y piensan que es mera invención de críticos de discutible talla y de los intereses comerciales de las empresas editoriales.

Pero ya hemos avanzado mucho desde las posturas esteticistas de Benedetto Croce o Juan Ramón Jiménez. No cabe duda de que la literatura es un hecho único, pero como todo arte adopta muchas y variadas manifestaciones porque no existe el público en términos absolutos, sino los receptores, diferenciables y diferenciados en razón de su ansia estética y de sus posibilidades de interpretación de la obra artística polisémica, como analiza la «estética de la recepción». La literatura se ofrece a la heterogeneidad de gustos y sensibilidades (producto de situaciones económicas, sociales y culturales diversas) que, en diferentes grados y niveles, requieren la dimensión estética como necesidad vital.

Un concepto selectivo del arte nunca podría explicar su hondo significado humano. El arte cumple una función antropológica. Todas las personas tenemos necesidad de la visión artística, tentativa destinada a expresar de manera nueva el enigma del mundo, esa experiencia que dice más, que aporta alguna luz sobre nuestra existencia. El arte cumple así una finalidad utilitaria, la de proporcionar conocimientos por la vía de la emoción. Y se ofrece en formas simples y en formas depuradas, en manifestaciones herméticas cultísimas para minorías selectas y en aquellas

otras sencillas y al alcance de los más ingenuos, o que de esta manera elemental las interpretan. Así lo atestiguan siglos de cultura: literatura culta y literatura popular: romances de ciego, pliegos de cordel, seriales radiofónicos, telenovelas...

Así también la literatura para niños. No quiere esto decir que la literatura infantil sea «subliteratura», hay obras espléndidas en este campo, sino en el sentido de afirmar la existencia de públicos distintos, con necesidades e intereses propios; el infantil es uno de ellos. Como concluye López Tamés (1985, 17):

«De la obra abierta que es el arte, cada necesitado recoge lo que le apremia».

El concepto y los géneros de la Literatura Infantil

Al viejo debate sobre la naturaleza de lo literario (Sartre y Beauvoir, 1966; Lázaro Carreter, 1980; Valverde, 1982) hemos de sumar en la Literatura Infantil la ambigüedad que pesa sobre su destinatario, los niños, por lo que resulta imposible abordar un intento de definición sin la obligatoriedad previa de algunas precisiones concretas.

Una primera exigencia en la delimitación teórica del concepto de Literatura Infantil es evitar la identificación de la literatura con lo escrito. Esta confusión de base etimológica: «literatura» = «littera», (Escarpit, 1974, 259) y también sociológica por la preeminencia que siempre ha tenido la literatura culta escrita, tiene en el mundo infantil aún más repercusiones que en la literatura para adultos, dada la aceptación que entre los niños alcanzan las formas populares tradicionales: nanas, cuentos escuchados, canciones... es decir, la literatura oral, «la más propiamente oratura» (López Tamés, 1985, 14) y la presencia de nuevos géneros en los que la palabra comparte espacio con la imagen o es casi suplantada por ella.

Una segunda cuestión se refiere al libro infantil. En la actualidad, hay muchos libros para niños que no son literatura infantil aunque así se llamen. Debe distinguirse con claridad lo que es literario de lo que no lo es y diferenciar en este campo los libros imaginativos y de ficción de los libros informativos y de conocimientos más o menos disfrazados de cuentos que confunden la literatura con la didáctica.

Los intentos de conceptualización son difíciles, como señalara Marc Soriano (1975, 185), por la multiplicidad de factores que intervienen en su proceso: intenciones del autor, naturaleza de la edición, papel de los ilustradores, criterio del niño, etc.

La literatura que sin adjetivos es, sobre todo, arte de la palabra, cuyas creaciones pueden manifestarse de forma oral, escrita, representadas dramáticamente, cantadas o danzadas, y en diferentes soportes materiales -voz humana, libro, disco, cinta magnética, película-, recibe en el marco

infantil distintas definiciones.

Para Bortolussi es «la obra estética destinada a un público infantil» (1985, 16). López Tamés (1985, 15) dice que literatura infantil es:

«no la que imita grotescamente el mundo de los niños y adolescentes desde una perspectiva adulta sino la que se adecúa a una etapa del desarrollo humano sin renunciar a la universalidad de los temas».

Y Cervera desde una concepción globalizadora incluye en esta denominación «Todas las manifestaciones o actividades que tienen como base la palabra * como finalidad artística o lúdica que interesen al niño»

(1984, 15)

La virtud de esta última definición integradora es que engloba los géneros clásicos de la narrativa, la poesía y el teatro junto con actividades poco frecuentadas, pero de gran importancia en los primeros contactos del niño con la literatura como el juego dramático, aquellas producciones en las que la palabra comparte presencia con la imagen como el tebeo o aquellas otras en las que convive con la música, la imagen y el movimiento como el cine, la televisión, el vídeo y el disco. Incluye también algo mucho más polémico para otros especialistas: las creaciones de los propios niños en la narrativa, la poesía o el teatro.

Coincidimos con este concepto globalizador de literatura infantil, si bien nos parece que resultaría más preciso que en la definición se distinga expresamente la figura del destinatario y la del receptor. Podría ser, por ejemplo:

«Toda producción artística que tiene como base la palabra y al niño como destinatario o receptor».

De este modo queda englobado, no sólo lo que al niño se destina, sino también lo que él se ha apropiado, y se sigue apropiando, aunque no le fuera dedicado en su origen.

En nuestra concepción, los géneros literarios clásicos (lírica, épica y dramática) tienen en la Literatura Infantil expresión propia. La poesía infantil, la lírica, es, sobre todo, el placer del ritmo y de la rima, el gozo de decir, sin sentido muchas veces: canciones de cuna primero, de juego más tarde. En la épica, el cuento maravilloso de carácter iniciático, el cuento actual y la novela para niños, tan abundantes hoy. Siempre el viaje, la distancia del hogar y de lo conocido, el descubrimiento. En la dramática, la dimensión de representar, el placer de salir del papel propio y vivir otras posibilidades. Aquí el juego dramático, los títeres, las sombras y el teatro convencional. Los viejos moldes se ensanchan para acoger las actividades creativas de los niños en los distintos géneros: elaboración de poemas y de cuentos, dramatización, etc. Y finalmente, se incluyen «géneros fronterizos» como el cine o el tebeo (Medina, 1986).

Al mismo tiempo, buscamos una depuración que elimine todo aquello que no alcanza categoría artística (libros de conocimientos, lecturas no

literarias...), cuya inclusión en este campo responde generalmente a objetivos didáctico-moralizadores y a una manipulación del adulto en la mediación que establece en las relaciones del niño con el libro y con la literatura.

Corpus de la Literatura Infantil

La Literatura Infantil como corpus diferenciado en el conjunto de la literatura se ha formado en un proceso de siglos. Distinguiremos dos grandes grupos:

a) La literatura no creada para los niños, pero que ellos han hecho suya. Es la literatura denominada «ganada», «recuperada», en definitiva, la «adoptada» por los niños. Son las creaciones (orales y escritas) que no nacieron para ellos, pero que, a lo largo del tiempo, se han apropiado y también las que los adultos les destinaron, previa adaptación no siempre afortunada. Aquí se incluyen en primera fila los cuentos populares tradicionales y la poesía folclórica, también el mundo de las fábulas y muchas novelas, especialmente las de aventuras. Es el caso de los cuentos recogidos por Perrault, los Hermanos Grimm o Afanasiev; las nanas, coplas, adivinanzas, retahílas, canciones de juego... que forman el repertorio folclórico del pueblo; las múltiples versiones que se han hecho de relatos aventureros: La isla del tesoro (Stevenson), El libro de la selva (Kipling), Robinson Crusoe (Defoe), Los viajes de Gulliver (Swift) y casi la obra completa de Julio Verne, Emilio Salgari, Jack London o Melville. También obras del realismo decimonónico (Dickens, Marc Twain) que tienen a los niños como protagonistas.

b) La literatura creada para los niños, dedicada expresamente a ellos bajo la forma de cuentos, novelas, poemas, obras de teatro, historietas, libros de imágenes. En su intento de adecuación al niño los adultos, durante muchos años, le han ofrecido literatura bajo el viejo lema de Comenius (1658) de «instruir deleitando» y la finalidad didáctica de prepararle como hombre del mañana. Esos libros aburridos y fastidiosos no perduran. En cambio permanecen relatos muy antiguos nacidos de la imaginación porque el niño siempre ha sabido defenderse de las lecturas edificantes. Aquí se encuentran clásicos de la literatura infantil universal como Andersen, Collodi, Lewis Carroll, Richmal Crompton o James Barrie con sus inolvidables relatos: El patito feo, Aventuras de Pinocho, Alicia en el país de las maravillas, Aventuras de Guillermo y Peter Pan. Y todos los autores actuales que crean una literatura basada en lo que el niño es y no en lo que se pretende que sea, dirigida a darle placer y respuesta a su problemática vital. Se editan con regularidad catálogos y guías bibliográficas que seleccionan las mejores obras de la cuantiosa producción actual. Son recomendables los de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y la Internationale Jugendbibliothek, así como los de las revistas especializadas Bookbird, Nous voulons lire, CLIJ o Peonza.

Para las primeras edades, pero con incursiones cada vez más frecuentes en otras etapas, es muy importante la producción actual basada en las imágenes y los recursos y novedades gráficas, con texto muy reducido o inexistente, que se dirige a la globalidad cognitiva y sensorial del niño para introducirlo de forma lúdica en el mundo de la lectura. Todo un mundo de sugerencias en torno a los álbumes figurativos, los relatos ilustrados y los libros-juguete: libros musicales, con bichitos, realizados con un material distinto en cada página, libros-teatro, libros acordeón, libros puzzle, lavables, hinchables...

Finalmente, en esta delimitación del corpus hay que hacer de nuevo mención expresa a ciertas obras destinadas al público infantil, generalmente presentadas en series y con abundantes ilustraciones, cuyos protagonistas pasan por variados escenarios y situaciones del entorno cotidiano: el mercado, la playa, el zoo, el colegio... Constituyen, efectivamente, una instrumentalización didáctica del libro para niños con la finalidad de ofrecer información y conocimientos de modo atractivo, pero, en su mayoría, no son propiamente literatura infantil porque los objetivos didácticos sobrepasan con mucho sus logros estéticos. La presencia masiva en la biblioteca escolar de estas obras pseudoliterarias sobrepasa con frecuencia las de la literatura adoptada y los buenos libros de la creada. Ello es reflejo de una visión confusa sobre lo que es y no es literatura infantil y también testimonio de la sempiterna finalidad didáctica, todavía no superada, que continúa condicionando la postura de muchos educadores y el carácter de su mediación entre la literatura y el niño. Contra ella debemos alertar a los nuevos profesores.

La difícil intencionalidad de un género

Existe la Literatura Infantil en cuanto existe un sujeto niño que bebe en la fuente del arte según su sed particular.

Para que los adultos cedieran a la infancia una zona propia de existencia, señala Enzo Petrini (1981, 21) fue preciso todo un movimiento emocional y una conciencia más clara de los derechos del individuo. Hoy existe un conocimiento teórico que le afirma como ser diferenciado del adulto, como una realidad particular que posee un mundo autónomo y unas necesidades propias. Sin embargo, todavía es poco frecuente que se reconozca con respeto y desde la igualdad el mundo de los niños. Escribir para ellos es una aventura arriesgada que exige de los adultos una difícil comunicación con el universo infantil, el que les pertenece verdaderamente, no aquel inventado por los mayores, lleno de paternalismo y pedagogía, al que en tantas ocasiones se les quiere conducir con los libros. El escritor uruguayo Eduardo Galeano (1995) denuncia en la literatura que los adultos han hecho y hacen para los niños la relación de poder y la imposición del miedo a la libertad:

«El problema radica en que el adulto es mudo con relación al niño. Y es mudo porque es sordo. Entonces, como es incapaz de escucharlo es

incapaz de decirle».

Frente a esta actitud, la clave se situaría en una relación de respeto y de horizontalidad y en compartir con él un espacio humano -ni adulto, ni infantil- que es el espacio de la capacidad de asombro, de la capacidad de magia, de la capacidad de vivir cada cosa como si fuera la primera vez. Por otro lado, la peculiaridad del niño como receptor estético diferenciado resulta bastante problemática de caracterizar (Sánchez Corral, 1992, 1995).

El propósito de escribir para este destinatario singular encierra variadas dificultades, mezcla de aspectos literarios y psicopedagógicos.

La cuestión es si la literatura que se les ofrece acierta con los gustos estéticos y ofrece cauces a las pulsiones emocionales y necesidades afectivas de los niños. Es el intento de adecuación al mundo de los niños lo que explica ciertos rasgos particulares que en alguna medida singularizan esta literatura. La descripción de los mismos, no obstante, resulta difícil debido a la complejidad misma del proceso de comunicación y del propio lenguaje literario. Con todo, nos parece necesario en la formación de los maestros abordar un primer acercamiento al tema. La determinación de tales rasgos se enfrenta con las mismas incógnitas que sobre esta cuestión se han planteado en la teoría de la literatura. No existe una clave dada que distinga con exactitud los criterios de lo que es una buena obra literaria, no hay una definición normativa al respecto. «¡Felizmente!» como dice Bernard Epin (GFEN, 1978, 131).

Pero, además, si toda la literatura es un acto de comunicación entre autor-receptor que implica una problemática, el condicionamiento que pueda suponer sobre el autor el destinatario de la obra tiene aquí relieve singular al ser el autor un adulto y el receptor un ser en compleja evolución personal. Sí parece imprescindible ofrecerle algo que «no le aburra nunca» (Held, 1985, 53), que pueda comprender y que a la vez amplíe su campo imaginativo y su experiencia (Jesualdo, 1967, 37).

Discurso enriquecedor y gratificante que no es producto de la identificación del adulto con su personaje o de una recreación nostálgica de su propia infancia, como rebate Merlo (1976, 47), sino de la identidad de enfoque vivencial entre el artista y el niño lector:

«El personaje de una ficción infantil puede ser niño o adulto, cándido o perverso, pero debe estar visto con ojos de niño, concebido con una imaginación de niño, revivido según los cánones vitales propios de los niños».

La satisfacción de las exigencias de este público impone, pues, ciertas condiciones. Queremos destacar en esa meta los siguientes aspectos concretos:

- Estilo literario bajo cierta orientación intencional para que el mensaje resulte comprensible sin caer en la penuria del léxico ni en el reduccionismo de las ideas. Vocabulario rico y estimulante, no limitado

a los términos usuales y conocidos. Extensión dentro de límites asequibles. Claridad y sencillez que no es sinónimo de pobreza y obviedad y exige un tratamiento literario depurado.

- Uso de recursos centrados en el uso intensivo del lenguaje como juego verbal: rimas insistentes, relatos ilógicos, nonsense, versificaciones absurdas, asonancias divertidas, asociaciones sonoras agradables, palabras inventadas...

- Progresión constante del argumento para mantener la intriga, uso amplio del diálogo y descripciones plásticas y breves.

- ¿Todos los temas? No existe acuerdo unánime, pero cada día se reducen los temas-tabú. «No hay temas infantiles y temas adultos», opina Michael Ende (cit. por López Tamés, 1985, 17). Lo cierto es que hoy existe una gran amplitud temática que incluye el sexo, la guerra o la muerte, y se han derribado muchas barreras ideológicas (Lage, 1991; Colomer, 1992). Es bastante general la creencia de que hace falta presentar la realidad desde el prisma del niño y con alguna forma de protagonismo por su parte en la historia (Gómez del Manzano, 1987). En cualquier caso, siempre un tratamiento peculiar, «una distinta manera de contar», como dice el citado autor de *La historia interminable*.

- Una exigencia psicopedagógica es que en el desenlace de los conflictos se produzca la domesticación de lo temible que supone la victoria del bien, la derrota y el castigo del mal, el final feliz (Bettelheim, 1977; Meves, 1978; Held, 1981; López Tamés, 1985). Ello como reflejo de la adecuación a una etapa de desarrollo infantil (hasta los 12 años aproximadamente) y como respuesta a su problemática existencial.

Un libro es netamente infantil, apunta Graciela Perriconi (1983), si logra enlazar los elementos contradictorios y concretos que constituyen el universo del niño con las posibilidades reales o fantásticas de la creatividad y si el modelo de identificación que propone funciona de manera adecuada.

También, consideramos:

- Originalidad del texto, asentada en la unidad, armonía y equilibrio de sus partes (Desrosiers, 1978, 28).

- Renovación permanente del interés mediante la implicación emocional del niño en lo que lee (Monson y McClenathan, 1989, 82).

- Peso de la fantasía, más necesaria que en la literatura de adultos, tal vez como respuesta a su pensamiento mágico y a las limitaciones de su conocimiento y experiencia.

- La ilustración como enriquecimiento del texto, especialmente para los niños que se inician en la lectura (Petrini, 1981, 126; Nobile, 1992, 170).

En definitiva, creemos, hace falta una buena historia y un tratamiento acertado que una el interés del argumento con la belleza de la palabra y la solución implícita y satisfactoria de los problemas que le inquietan. La literatura tiene que proporcionarle el acceso a un sentido más profundo de la vida y ayudarle a clarificar sus emociones y conflictos, ofreciéndoles soluciones comprensibles en su estadio de desarrollo. Una literatura lejos del didactismo, la ñoñería y el simplismo y que aspire a proporcionar a los niños placer estético, afirmación y equilibrio.

La Literatura Infantil en la educación básica

Razones para su presencia en la escuela

La Literatura Infantil, como toda literatura, tiene su función más valiosa en ofrecer el entretenimiento y deleite por sí mismos. Más allá de cualquier otra finalidad estrechamente formativa, su función primaria es puramente estética, la de:

«promover en el niño el gusto por la belleza de la palabra, el deleite ante la creación de mundos de ficción».

(Merlo, 1976, 78)

Por otra parte, y esto es fundamental, esta literatura es un excelente medio, a veces el único, de ofrecer en un lenguaje de símbolos respuestas satisfactorias a la problemática existencial del niño en su desarrollo evolutivo hacia la madurez. Creo que ambas razones justificarían sobradamente su presencia insustituible en la escuela si entendemos la educación como algo más que mera instrucción, fábrica anticuada de transmisión de conocimientos, ya que es frecuente la insatisfacción y el promedio de aptitud en la consecución de sus objetivos académicos alcanza en la actualidad alarmantes cifras de fracaso.

A los dos argumentos anteriores se suman muchos otros cuyo sentido pedagógico, que no de instrumentalización didáctica, resulta indiscutible: descubrimiento de sí mismo y del entorno, conocimiento de nuevas situaciones y culturas; encuentro con un lenguaje inédito y sugerente; aproximación de la escuela a la vida así como a la tradición popular mediante la utilización del folclore; restitución a la palabra de su poder de convocatoria frente a la invasión de la imagen... Junto a otros objetivos anexos o complementarios no menos atractivos: enriquecer el pensamiento del niño, ampliar su experiencia, aumentar su vocabulario, estimular su expresión, fomentar su creatividad, etc., formamos la larga lista de virtudes que hablan de su papel en el proceso educativo y, por tanto, de la importancia de su reconocimiento en la escuela.

Tratamiento diferente al de asignatura convencional

Coincidimos con el profesor Cervera (1991, 391) en que la presencia de la literatura en la Educación Infantil y Primaria exige un tratamiento alejado por completo del concepto de asignatura convencional. No puede reducirse a un programa de estudio para un examen, sino que debe configurarse como una actividad de múltiples facetas que supone en primerísimo lugar el contacto y el disfrute de los niños con las manifestaciones literarias por vía intuitiva y afectiva. No se concreta aquí una lista cerrada de objetivos evaluables y mucho menos hay que juzgar a los alumnos con las calificaciones ordinarias. La esencia pedagógica de la Literatura Infantil es su capacidad de proporcionar placer y de ofrecer respuestas a las necesidades íntimas del niño. Garantizar este efecto exige huir de todas las formas inventadas por la escuela, la administración y las editoriales para la instrumentalización de la literatura en beneficio de objetivos y rendimientos académicos y económicos varios.

Dirigir todos los esfuerzos y recursos a intentar conseguir el principal, y a menudo tan difícil, objetivo de la lectura-placer y de la educación del gusto literario no es la conducta usual de la «madrstra pedagógica» (Orquín, 1988) que todavía domina en nuestra escuela; exige la noble condición de la autonomía y de la gratuidad para el tratamiento de la literatura, lo cual se opone tanto a su utilización como pretexto para impartir conocimientos de variada índole más o menos amenamente, como a la peligrosa tendencia a encorsetar sus indudables beneficios en el ámbito del aprendizaje de la lectura y la escritura. El gran maestro Gianni Rodari, con sus planteamientos renovadores desde el profundo respeto a los niños, ironiza sobre «las nuevas maneras de enseñar a odiar la literatura» (1988). Entre ellas señala las de enfrentar el libro a la TV y el tebeo, no ofrecer una elección suficiente, imponer aburridos deberes tras la lectura o culpabilizar a los niños que no leen. Hay que hacer una reflexión muy seria sobre el peligro de mal-escolarizar la literatura, incluso por parte de quienes la consideran como fin en sí misma, cuando a la postre obligan a leer:

«Hay dos tipos de niño lector, el que lee para la escuela porque es su tarea y el que lee para sí mismo, para satisfacer su necesidad de información o para alimentar la imaginación, para jugar a».

(Rodari, 1977, 28)

De ahí la importancia de que el maestro sepa combinar el estímulo, la información y la sugerencia con el respeto a la libertad y las opciones personales del niño ante sus lecturas.

Una aproximación lúdica a la literatura infantil es prioritaria en esta etapa. Las experiencias y actividades no deben agotarse en largas explicaciones, los fenómenos estéticos son aquí sobre todo experiencia vivida y ocasión de disfrute. Corresponde a la Educación Secundaria el estudio de la literatura como discurso estético en toda su complejidad. No obstante, no excluimos en esta etapa una cierta indagación y reflexión sobre los textos realizada de forma esporádica y motivadora (lectura

comprensiva, lectura comentada, síntesis animadoras, contraste de opiniones, etc.).

El acercamiento a la vivencia y el conocimiento literarios mediante una experiencia gratificante y personalizada con el uso del juego como principal procedimiento constituye, creemos, el mejor preámbulo para un posterior acercamiento intelectual a la literatura como objeto de estudio y análisis. Lo fundamental y previo es crear el gusto por la literatura. Si esto se consigue los niños, más tarde, estarán interesados en reflexionar sobre ella.

La defensa de este planteamiento en la educación básica nos genera no pocos problemas en nuestra tarea de formación universitaria de los maestros. También a nuestros estudiantes les gusta disfrutar esta metodología hedonista y de encuentro personal con la literatura. Y lo cierto es que lo intentamos por múltiples caminos a lo largo del curso, pero es necesario reconocer que existen contradicciones no resueltas para lograr los resultados exigibles y necesarios en un proceso de preparación de nivel superior. Por ejemplo, ¿cómo eliminar los exámenes cuando trabajas con más de 100 alumnos, sometidos, además, a la presión de muchas otras asignaturas? Las dificultades mayores se derivan de la masificación y de las mínimas exigencias formativas que estos jóvenes han de alcanzar, a veces contra su voluntad, para cumplir con dignidad su responsabilidad futura como mediadores iniciáticos y decisivos entre la literatura y los niños.

Procedimientos didácticos para la educación literaria inicial. El juego como pieza clave

El medio fundamental para una vivencia placentera de la literatura es el juego, que es el estado natural del niño.

El juego físico, con su integración de la psicomotricidad y la diversión que proporciona, se ofrece como cauce idóneo de la palabra estética.

El juego dramático, integrador de todos los recursos expresivos, medio globalizador de la expresión corporal, lingüística, plástica y musical, es uno de los caminos más atractivos e inéditos de la Literatura Infantil.

Y, por supuesto, el juego verbal, muchas veces asociado al juego físico y al juego dramático. La palabra adquiere en el juego realización, plasmación en algo más tangible que el mero signo, y el descubrimiento de nuevas relaciones y sensaciones estimula la creatividad.

Así, los juegos de raíz literaria, muchos de procedencia extraescolar, contribuyen a la iniciación literaria desde una experiencia lúdica. Por su parte, la capacidad creadora de muchos autores actuales consigue que en un considerable número de libros para niños el juego adquiera perspectivas nuevas. (Cervera, 1985).

El papel del juego lo contemplamos en tres grandes planos:

- El disfrute de la literatura mediante vivencias y actividades lúdicas,
- La penetración en el conocimiento del lenguaje literario por la vía

del juego, y

- El libro como juguete.

En el primer plano, el juego debe estar presente cuando el niño oye los cuentos, los cuenta a su vez, canta canciones y las juega con el movimiento y la rima, acierta adivinanzas, dice retahílas y trabalenguas, maneja los títeres, practica el juego dramático, ensaya sus primeros pasos de actor, contempla el teatrillo de guiñol, asiste al teatro para niños... (Pelegrín, 1984; Medina, 1987; Cervera, 1990; Tejerina, 1994).

En el segundo plano, se toma la palabra como un objeto a investigar. Se busca una mayor comprensión, sensibilización y descubrimiento de los recursos expresivos y la especificidad de la lengua literaria, así como el estímulo de la creatividad personal, mediante técnicas lúdicas como las que se practican en los denominados talleres literarios (Rodari, 1979 y 1987; Martín, 1980; Cervera, 1991; Vilà y Badia, 1992; Tusón, 1993; Tejerina, 1993).

En el tercer plano, se toman los libros como juguetes. La literatura infantil actual proporciona innumerables textos que ofrecen variadísimas propuestas para jugar. Existen aquellos que atraen la atención sobre el libro mismo (imágenes móviles, hologramas, tamaños gigantes o miniaturas, juegos mixtos de palabra e imagen, juegos paralelos al texto, etc.); los hay que persiguen la vivencia del texto mediante la propuesta de juegos dramáticos, ritmo, dibujos o representaciones plásticas, etc., o la motivación para una fabulación libre o paralela. También aquellos otros que incluyen juegos de adivinar, juegos verbales, trabalenguas, rompecabezas, crucigramas, etc., donde las estrategias del juego consisten en plantear una dificultad y estimular la operación que la resuelve: descubrir, completar, adivinar, ampliar, reducir...

Se trata de lograr una íntima vinculación imaginación-juego-libro para que, como señala Rodari (1977, 30), la literatura infantil:

«no caiga sobre los niños como algo externo a ellos, o como una tarea fastidiosa, sino que, por el contrario, surja y viva con ellos para ayudarles a crear y a desarrollarse en un plano más elevado».

Desarrollo psicológico y géneros infantiles

En el fenómeno de la recepción infantil también es importante tener en cuenta que el niño no es un ser estático, sino que atraviesa un proceso evolutivo. De acuerdo con las diferentes etapas de su desarrollo, sus capacidades, gustos y necesidades en todos los órdenes varían. Teniendo en cuenta este fundamento de la psicología evolutiva, se pueden señalar, aun con las lógicas reservas, grandes líneas en las manifestaciones literarias más comunes de los distintos géneros.

Cervera (1984, 56-62) aplica el modelo de evolución de Piaget (1967) para establecer un paralelismo con la literatura infantil en los diferentes

estadios, que nos parece válido desde un punto de vista general y orientativo. No hay que olvidar que la evolución psicológica infantil se ha estudiado según diferentes criterios. Piaget se centra en el desarrollo cognitivo, Freud en el afectivo-sexual, Kohlberg en el moral... y que como el propio Piaget consideró en numerosas ocasiones las edades de comienzo y final de los estadios son aproximativas, puesto que cada niño tiene su evolución personal, condicionada por sus características individuales y por el medio social en que se desenvuelve. Por otro lado, de esta división no debemos inferir en modo alguno un tratamiento fragmentario del niño que siempre constituye un conjunto unitario que no se puede disociar y que al mismo tiempo y, esto es importante para la literatura, está en un proceso constante de cambio. Como recuerda Wallon (1980, 176) el niño:

«en la sucesión de sus edades, es un mismo y único ser en curso de metamorfosis. Hecha de contrastes y conflictos, su unidad será susceptible de modificarse y ampliarse».

Según la evolución psicológica hasta los 12 años, distinguimos tres grandes etapas:

En el estadio sensoriomotor que abarca desde el nacimiento a los 2 años, los niños se duermen con las nanas, gozan con el movimiento que va acompañado de rimas y versos, casi siempre semicantados... Formulitas del tipo: Cinco lobitos, Palmas palmitas, Aserrín aserrán, Mi caballo va al paso, al paso, Ana se fue a París, en un borriquito gris... etc., despiertan su risa y su oído aunque no comprenda nada de su significado. Después de los ocho meses (período de la inteligencia práctica) puede entender historias sencillas, cuentos muy breves sobre su entorno y admite libros juguete con grandes ilustraciones y pocas figuras. El estadio preoperacional va de los 2 a los 7 años. El egocentrismo es la característica dominante del comportamiento intelectual y condiciona los procesos simbólicos que se desarrollan en este amplio período. Su capacidad simbólica y de imitación diferida se manifiesta en los juegos dramáticos espontáneos en el hogar (juegos de roles de las mamás y los papás, policías y ladrones, las cocinitas, etc.) que se continúan con los juegos dramáticos organizados en la escuela, personales y con objetos de proyección (títeres, sombras chinescas, máscaras). De los libros de imágenes sin texto, «imaginarios» (Durán, 1989), pasará progresivamente a cuentos donde la palabra adquiere importancia creciente. Su pensamiento animista lo inclina hacia relatos y fábulas con personificaciones y antropomorfismos. Desde muy pequeños les gusta ver libros sobre otros niños en que los protagonistas hacen lo que a ellos les gustaría hacer: pilotar un avión, conducir un coche... o lo que ellos realizan con placer: ir a la playa, viajar en tren. Pero, sobre todo disfruta escuchando cuentos mágicos, cuentos sobre animales, cuentos graciosos y burlescos, historias rimadas, cuentos de nunca acabar, cuentos de intriga con sus sorpresas, misterio... y siempre el feliz desenlace. El tebeo suele tener bastante aceptación y es buen auxiliar para fomentar la lectura. La poesía tradicional y los juegos de raíz literaria tienen aquí un papel clave.

Sobre todo es el período del cuento maravilloso tradicional (Caperucita, Blancanieves, Cenicienta...) y también de los espléndidos cuentos modernos de contenido existencial (Osito polar, llévame contigo de Hans de Beer, Elmer de McKee, ¿No duermes, osito? de Martin Waddell o La estupenda mamá de Roberta de Rosemary Wells), porque el niño necesita de forma acuciante comprenderse a sí mismo y al mundo que le rodea. A menudo los razonamientos lógicos no le sirven para nada porque no los comprende. Estos relatos le ofrecen una explicación a su alcance y el alivio del símbolo satisfactorio (Bettelheim, 1977; López Tamés, 1985). La enorme atracción que sienten los niños por los cuentos maravillosos, la sitúa Bortolussi (1985, 102) entre los 4 y los 7 años. Piensa que a los niños de hoy dejan de interesarles a esta edad y, en ciertos casos, a los 6 años; no obstante, la misma autora cita a Karl Bühler quien sostiene que el período se alarga bastante más tiempo, sobre todo en las zonas rurales. El hábito y la calidad de la relación afectiva creada a través de estas historias creemos que son, asimismo, importantes factores de influencia para la vigencia del gusto actual por este tipo de relatos.

Etapas decisivas en la vida del niño, un 60% de su personalidad queda formada al finalizar este período, su capacidad de descubrimiento y asombro está ávida y en su mundo caben lo normal y lo exótico, lo lógico y lo absurdo.

El estadio de las operaciones concretas va de los 7 a los 11 ó 12 años. El niño está capacitado para operaciones definidas, puede hacer deducciones lógicas, pero los límites entre lo fantástico y lo real no están todavía bien delimitados. Se inicia ahora el proceso hacia el pensamiento lógico, pero acepta y todavía necesita algunas respuestas basadas en la magia.

El pensamiento analítico le induce a buscar una mayor comprensión de las cosas y a exigir mayor coherencia interna en las creaciones fantásticas. Del egocentrismo pasa al sociocentrismo, surge la pandilla. El interés por los grupos de iguales alumbró nuevas dimensiones para el lenguaje y la potenciación de sentimientos de amistad y de justicia. La influencia de los modelos es muy grande en este período. Además de por su entorno inmediato, siente curiosidad por las formas de vida de otros pueblos, por la vida de los animales, por los adelantos de la técnica. Su mundo se amplía.

La literatura fantástico-realista en cuentos y novelas cortas es tal vez la que mejor sirve a este período. Pero también los libros de tendencia puramente realista y crítica le interesan si saben emocionarle (Rosa Blanca de Roberto Innocenti). Conviven los cuentos fantásticos y los relatos de aventuras. Las ficciones legendarias o con fondo histórico, las historias de hazañas destacadas, y a su lado la poesía de romances y de canciones, los poemas que ellos crean, el tebeo, la dramatización y el teatro para niños.

Despertar en los niños la afición por la lectura es un ideal perseguido incansablemente por todo aquel que conoce y disfruta el inmenso placer que proporciona.

El hábito lector también posee gran prestigio social y educativo porque es un instrumento formidable para la formación intelectual, moral, afectiva y, por supuesto, estética: desarrolla la creatividad y cultiva la inteligencia, estimula la imaginación, despierta y fomenta la sensibilidad, provoca la reflexión y favorece la capacidad crítica, enriquece el léxico y la expresión oral y escrita... Ofrece, en fin, la posibilidad de un enriquecimiento personal constante y es un factor clave en el éxito de los estudios.

Tan larga y ampliable relación de valores se estrella, comprobamos diariamente, con el muro de la indiferencia y el rechazo sistemático de miles de niños que se resisten a leer sencillamente porque no les gusta y que son incapaces de descubrir ni una sola de estas supuestas virtudes. Pocos niños leen, sólo una inmensa minoría goza del mundo maravilloso de los libros. Las causas de una realidad tan frustrante son profundas y complejas.

Pedagogos, psicólogos, especialistas de distinto signo, indagan en los errores que se cometen en los primeros acercamientos del niño al lenguaje y en la enseñanza de la lectura para conseguir que la palabra impresa con demasiada frecuencia resulte letra muerta para tantos niños. Al mismo tiempo, como correlato imprescindible, proponen estrategias y estímulos para que el niño descubra en los libros la creación de un espacio singular de encuentro y de relación con el mundo y consigo mismo (Foucambert, 1989; Monson y McClenathan, 1989; Spink, 1990).

Cuestión clave nos parece el papel que juega la familia antes del comienzo de la vida escolar y una vez iniciada esta etapa. Con frecuencia, la escuela se atribuye la única responsabilidad en el aprendizaje de la lectura y la sociedad la culpa por completo de los fracasos en este ámbito. Pero lo cierto es que los buenos o malos lectores se hacen mucho antes de empezar a enseñar a leer, desde el mismo comienzo de la vida, y poco a poco.

Los padres que mecen la cuna con nanas, cantan canciones, cuentan cuentos, ofrecen los primeros libros de imágenes para ver, para tocar, para jugar e inventar historias sobre ellos... están descubriendo a sus hijos la magia de la palabra poética y haciendo que el primer encuentro con el libro sea grato y deje una huella indeleble. Están creando habilidades lectoras en niños que no saben leer. Una vez que comienza el aprendizaje lector, los padres también influyen en los buenos o malos resultados. Quienes así lo comprenden les ayudan en esta tarea, a veces tan difícil para ellos, e integran esta nueva herramienta en la vida cotidiana leyendo con ellos buenas historias en la cama y hasta vallas publicitarias desde el coche. Pero, además, les leen con frecuencia y siempre que lo piden y siguen contando y jugando con las palabras en una relación afectiva con sus hijos que despierta su interés por el significado de las letras impresas y por encontrar en los libros nuevas aventuras para compartir alegremente. La imitación de los modelos también ejerce su influencia. El niño que

desde pequeño ve a su padre y a su madre, a sus hermanos, amigos, dedicar un tiempo a leer libros, periódicos, revistas, etc., se está beneficiando indirectamente de la acción de leer.

Por consiguiente, la escuela no es la única responsable en la afición a la lectura y tampoco aquí, como en tantos órdenes de la vida, existe la igualdad de oportunidades, porque el nivel económico y sociocultural, con las estrechas interdependencias que existen entre ambos, influye de manera decisiva en el comportamiento lector de las familias.

Ello no exime a la escuela de sus graves errores. Entre los más importantes se encuentran los que comete en la enseñanza de la lectura. Bettelheim y Zelan (1982, 19) hacen una crítica demoledora de las cartillas de lectura que se basan en las repeticiones de palabras sin contenido significativo para el niño. Señalan el hecho de cuando aprenden a leer con textos literarios no se limitan a descifrar términos vacíos de interés, sino que se introducen en el mundo fascinante de la palabra. Si estas historias han sido gratificantes, esta primera piedra resulta decisiva para que en el futuro les interese la lectura. Los mismos autores ayudan a los maestros a comprender que la lectura nunca podrá atraer a los niños por su utilidad práctica, sino porque le abre las puertas a un mundo de experiencias maravillosas que les ayudarán a comprender el mundo y ser dueños de su destino:

«Hay dos maneras radicalmente distintas de experimentar la lectura (y su aprendizaje): o bien como algo de gran valor práctico, algo importante si uno quiere progresar en la vida; o como la fuente de un conocimiento ilimitado y de las más conmovedoras experiencias estéticas».

(1982, 57)

Ciertamente, hemos de pensar que todavía hoy la escuela no enseña a leer de manera adecuada ni es capaz de subsanar las carencias familiares, porque a la mayoría de los niños no les gusta leer. Según el pedagogo Francesco Tonucci (1989, 8) son equivocaciones frecuentes la práctica prematura de la lectura en voz alta o utilizar un único libro de lecturas igual para todos los alumnos. El primer error, nos comenta, se encuentra en los objetivos: lo importante es que traduzcan las palabras y frases del texto y no en establecer en la clase y en el hogar las condiciones para que les guste lo que leen.

Crear afición a la lectura exige, desde el principio, que se cumplan de manera adecuada las primeras experiencias básicas, es necesario conseguir «un acercamiento afectivo e intelectual al libro» (Sarto, 1985, 76) y realizar actividades personalizadas y gratificantes, como la siempre vigente de la imprenta escolar (Ballesse y Freinet, 1973), ofrecer cauces para explotar desde el principio la magia de la lectura, porque los errores en las primeras edades suelen consolidar una profunda aversión imposible de superar.

Son necesarios textos atractivos, sugerentes, capaces de motivar en el niño la voluntad de su desciframiento y de satisfacer, tras su lectura,

las expectativas que en ellos había puesto. De ahí el gran papel que puede jugar la Literatura Infantil para que realmente pase a la historia aquella famosa recriminación a los adultos del académico francés Hazard porque durante siglos:

«Les han brindado unos libros que rezuman aburrimiento, capaces de convertir para siempre el buen sentido en cosa antipática; libros necios y hueros, pedantes y pesados; que paralizan los ímpetus espontáneos del alma; obras absurdas, a docenas y a centenares, que se han abatido como el pedrisco sobre la primavera».

(1950, 14)

La Literatura Infantil, dado su atractivo para el niño, se constituye en un medio muy útil para enseñar a leer y para estimular el hábito lector. Ahora bien, esta utilización de los textos literarios tiene que integrarse en una dinámica educativa de métodos variados y eficaces en la que los principios pedagógicos se basen en los intereses reales de los niños. En otro caso, el rechazo hacia la lectura podría extenderse fácilmente a la propia literatura.

Por otro lado, una cuestión muy olvidada en este tema es que el libro no es el único soporte de lo literario ni la narrativa el único género a tener en cuenta. Actividades tan importantes en la vida del niño como las vinculadas a la poesía y el teatro, desde el plano de su realización activa (canciones, juegos, creaciones, juego dramático), como desde el plano de la audición o la lectura quedan relegados o totalmente olvidados. Está demostrado, por ejemplo, que la práctica dramática resulta muy estimulante para que lean (Grosset-Bureau et Isaac, 1986). Tampoco se exige lo suficiente a la televisión sobre el atractivo y calidad de la palabra poética en sus programas para niños ni sobre su labor de promoción de la lectura. En resumen, una efectiva interrelación de distintas actividades literarias y la promoción de todos los géneros beneficiarían con toda seguridad la lectura individual y la formación del gusto literario.

No hay duda de que una motivación adecuada favorece la demanda lectora. Esa certeza mueve hoy a muchos educadores, autores, bibliotecarios, editores, padres, etc., en el fenómeno sociocultural de la «animación» que pretende promocionar, divulgar y estimular la lectura. Existen numerosas experiencias y propuestas (Moreno, 1985; Patte, 1988; Aller y otros, 1990; Pennac, 1993; Equipo Peonza, 1995, entre otras muchas).

Entre las actividades, insistimos en: leer a los niños y con los niños en casa y en clase; organizar actividades sobre el cuento, la poesía, el juego dramático, la historieta, los talleres literarios; destinar un tiempo concreto, dentro del horario escolar, para ir a la biblioteca; establecer contactos con autores e ilustradores, evitando sacralizarlos, etc., etc.

Entre los principios, no traicionar nunca lo definitorio de la literatura: su capacidad recreativa y reveladora. No sólo libros divertidos, también libros con mensaje (no con moraleja), aquellos que engrandecen el alma y

llaman a la emoción y el compromiso con la problemática del mundo. Conocer a los chavales, escucharlos, tratarlos, quererlos. Llevar calidad a las aulas desde el propio placer personal. Seleccionar cuidadosamente buenas obras, tan difíciles de encontrar como los buenos amigos, estar al día en lo mejor de la producción y conocer lo que ha tenido éxito entre los chicos. Ellos deben tener garantizada la oportunidad de ojear, hojear, manosear y realizar una elección plenamente libre, incluida la de no leer.

Bibliografía citada

Aller, C. y otros (1990), Estrategias lectoras. Juegos que animan a leer. Talleres de lectura, Alcoy, Marfil.

Baltesse y Freinet, (1973), La lectura en la escuela por medio de la imprenta, Barcelona, Laia.

Bettelheim, B. (1977), Psicoanálisis de los cuentos de hadas, Barcelona, Crítica.

Bettelheim, B. y Zelan, K. (1982), Aprender a leer, Barcelona, Grijalbo.

Bortolussi, M. (1985), Análisis teórico del cuento infantil, Madrid, Alhambra.

Cervera, J. (1984), La literatura infantil en la educación básica, Madrid, Cincel-Kapelusz.

— (1985), «Palabra y juego en los libros para niños», Monteolivete, Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Valencia, pp. 35-48.

— (1990), «Aproximación lúdica a la poesía infantil» en Cerrillo, P. y García Padrino, J. (Coord.), Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 119-144.

— (1991), Teoría de la literatura infantil, Bilbao, Mensajero.

Colomer, T. (1992), «Escrito en democracia», CLIJ, n.º 35, pp. 7-19.

Desrosiers, R. (1987), La creatividad verbal en los niños, Barcelona, Oikos-Tau.

Durán, T. (1989), «Del abecedario al álbum ilustrado», CLIJ, n.º 5, pp. 19-25.

Equipo Peonza (1995), ABCdario de la animación a la lectura, Madrid, Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.

Escarpit, R. (1974), Hacia una sociología del hecho literario, Madrid, Edicusa.

Foucambert, J. (1989), Cómo ser lector, Barcelona, Laia.

Galeano, E. (1995), «Eduardo Galeano responde a IBBY», ¿Te cuento?, n.º 1, pp. 4-6.

Gómez del Manzano, M. (1987), El protagonista-niño en la literatura infantil del siglo XX, Madrid, Narcea.

Grosset-Bureau, L. S. et Isaac, C. (1986), La lecture par le jeu dramatique, Paris, Armand Colin-Bourrelhier.

Hazard, P. (1950), Los libros, los niños y los hombres, Barcelona,

- Juventud.
- Held, J. (1981), *Los niños y la literatura fantástica*, Barcelona, Paidós.
- (1985), *Connaître et choisir les livres pour enfants*, Paris, Hachette.
- Jesuado, (1967), *La literatura infantil. Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía*, Buenos Aires, Losada.
- Lage Fernández, J. J. (1991), «La psicoliteratura o libros de familia», *CLIJ*, n.º 26, pp. 52-58.
- Lázaro Carreter, F. (1980), «La literatura como fenómeno comunicativo» en *Estudios de Lingüística*, Barcelona, Crítica.
- López Tamés, R., (1985), *Introducción a la literatura infantil*, Universidad de Santander, Instituto de Ciencias de la Educación, Escuela Universitaria de Formación del Profesorado. 2.ª ed. 1990, Universidad de Murcia.
- Martín, F. (1980), *Recrear la escuela*, Madrid, Nuestra Cultura.
- Medina, A. (1986), «Algunas consideraciones sobre los géneros literarios infantiles», *Boletín de la Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil*, n.º 1, Madrid, pp. 16-19.
- 1987, *Pinto Maraña. Juegos populares infantiles I y II*, Valladolid, Miñón.
- Merlo, J. C. (1976), *La literatura infantil y su problemática*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Meves, Ch. (1978), *Los cuentos en la educación de los niños*, Santander, Sal Terrae.
- Monson, D. y McClenathan, D. (1989), *Crear lectores activos*, Madrid, Visor.
- Moreno, V. (1985), *El deseo de leer. Propuestas creativas para despertar y mantener el gusto por la lectura*, Pamplona, Pamiela.
- Nobile, A. (1992), *Literatura infantil y juvenil*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-Morata.
- Orquín, F. (1988), «La madrastra pedagógica», *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, n.º 1, pp. 20-23.
- Patte, G. (1988) *¡Dejadles leer!*, Barcelona, Pirene.
- Pelegrín, A. (1984), *Cada cual atiende su juego*, Cincel, Madrid.
- Pennac, D. (1993), *Como una novela*, Barcelona, Anagrama.
- Perriconi, G. (1983), «Punto de partida para la caracterización de un libro infantil» en PERRICONI, G. y Otras, *El libro infantil. Cuatro propuestas críticas*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Petrini, E. (1958), *Estudio crítico de la literatura juvenil*, trad., Madrid, Rialp, 1981.
- Piaget, J. (1967), *Seis estudios de Psicología*, Barcelona, Seix Barral.
- Rodari, G. (1977), «Un juguete llamado libro», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 36, pp. 28-31.
- (1979), *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Ferrán Pellisa.
- (1987), *Ejercicios de fantasía*, Barcelona, Aliorna.
- (1988), «Nuevas maneras de enseñar a los niños a odiar la literatura» en CELA, J. y FLUVIÀ, M., *Sugerencias para una lectura creadora*, Barcelona, Aliorna.
- Sánchez Corral, L. (1992), «(Im)posibilidad de la literatura infantil: hacia una caracterización estética del discurso», *Cauce*, n.º 14-15, Universidad de Sevilla.

- (1995), *Literatura infantil y lenguaje literario*, Barcelona, Paidós.
- Sarto, M. (1985), *La animación a la lectura*, Madrid, SM.
- Sartre, J.-P. y Beauvoir, S. (1966), *¿Para qué sirve la literatura?*, Buenos Aires, Proteo.
- Savater, F. (1988), «Lo que enseñan los cuentos», *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, n.º 1, pp. 8-12.
- Soriano, M. (1975), *Guide de la littérature pour la jeunesse*, Paris, Flammarion.
- Spink, J. (1990), *Niños lectores*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Pirámide.
- Tejerina, I. (1993), «Algunas consideraciones pedagógicas sobre poesía», *Peonza*, n.º 25, pp. 32-39.
- (1994), *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*, Madrid, Siglo XXI.
- Tonucci F. (1989), «El nacimiento del lector», *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, n.º 5, pp. 8-13.
- Tusón, V. (1993), «La poesía en el aula. Experiencias de creatividad» en *Varios Autores, Actas del I y II Simposios de Actualización Científica y Pedagógica*, Madrid, Asociación de Profesores de Español.
- Valverde, J. M. (1982), *La literatura*, Barcelona, Montesinos.
- Vilà, M. y Badia, D. (1992), *Juegos de expresión oral y escrita*, Barcelona, Graó.
- Wallon, H. (1980), *La evolución psicológica del niño*, Barcelona, Crítica, 4.ª ed.

[Facilitado por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes](#)

2006 - Reservados todos los derechos

Permitido el uso sin fines comerciales

Súmbese como [voluntario](#) o [donante](#) , para promover el crecimiento y la difusión de la [Biblioteca Virtual Universal](#) www.biblioteca.org.ar

Si se advierte algún tipo de error, o desea realizar alguna sugerencia le solicitamos visite el siguiente [enlace](http://www.biblioteca.org.ar/comentario). www.biblioteca.org.ar/comentario



editorial del cardo