



Juan Cervera

La literatura infantil: los límites de la didáctica

Didáctica y pedagogía

En planes anteriores las asignaturas «enseñables» de la «carrera de Magisterio» incluían en su denominación el término didáctica. Así se hablaba de Didáctica de la lengua española e incluso anteriormente Lengua española y su metodología. No hace falta decir que en cualquiera de los ejemplos citados y otros posibles los dos extremos del título -el que se refería a los contenidos y el que apuntaba a su didáctica- quedaban a menudo sueltos, y, entre ellos, no sólo no se tendía el deseado puente, sino que se hacía difícil la aproximación hasta constituir la pretendida realidad indisociable. La mayor parte de las veces, a los contenidos, parte nuclear del programa, se añadían algunos principios didácticos o algunas prácticas metodológicas genéricas o ligeramente aplicadas. En la actualidad existen las asignaturas de Lengua española y Literatura española, por ejemplo, y, junto a ellas, pero separadas, las de Didáctica de la lengua y Didáctica de la literatura. Incluso existe en muchas partes un Departamento de didáctica de la lengua y literatura que ampara, además de las citadas asignaturas, las de Lenguaje del Preescolar, Lenguaje de la Educación Especial y Literatura infantil, entre otras.

Esta última se ve arropada, por tanto, por un ambiente didáctico que incluso puede arrastrar a colocar el término didáctica en la formulación de su título, lo que obliga a precisiones exegéticas para determinar en qué sentido debe tomarse dicho término en títulos como Didáctica de la literatura infantil o Literatura infantil y su didáctica, como se titula un libro de M.^a Rosa CABO, o lo que resulta más complejo todavía Didáctica de la literatura: literatura infantil y dramatización. Título este que puede aparecer con los dos puntos (:) o con los dos puntos sustituidos por una coma (,). Parece evidente que en el primer caso se supone que la segunda parte del título aclara y limita el significado de la primera, mientras que, en el segundo caso los riesgos de identificarlo con una enumeración trimembre pueden ser una realidad con las consecuencias lógicas. De todas formas no es éste el meollo de la cuestión, sino que, aceptado plenamente el protagonismo de la literatura infantil, que incluye a la dramatización en su seno, lo que interesa puntualizar es el valor del término didáctica aplicado a la literatura infantil.

A nuestro juicio, el término didáctica adquiere matices distintos cuando se habla de Didáctica de la literatura infantil.

En los primeros ejemplos, el maestro tiene que aprender cómo se ha de enseñar la literatura o las matemáticas. En el segundo, es evidente que el maestro no tiene que aprender a enseñar la literatura infantil, puesto que ésta no está destinada a un proceso de enseñanza-aprendizaje; el educador, en este caso, tiene que saber programar los contactos del niño con la literatura infantil. Y todavía habría mucho que precisar en esta intención educativa -pedagógica que no didáctica- en torno al término programar cuya connotación es excesivamente didáctica en su sentido habitual.

La programación de las lecturas del niño está presidida más por el carácter voluntario y de gusto del niño que por los del adulto. Éste ve limitada su acción a la mera orientación y al despliegue de las distintas posibilidades ante el niño. Sólo en el caso de evidentes desviaciones tendrá que asumir funciones determinantes.

Para el niño la literatura infantil no se presenta como un conjunto de contenidos que aprender, sino como una serie de vivencias y experiencias con las que entrar en contacto. Así la literatura infantil, gracias a sus virtualidades intrínsecas, contribuirá a la formación integral del niño mucho más allá de la mera aproximación memorística, intelectual o puramente racional y sistemática.

Por ello los contactos del niño con la literatura infantil exigen del educador conocimientos suficientes de literatura infantil. Pero no exclusivamente literarios, valga la redundancia, sino también psicopedagógicos. Del ensamblaje previo de ambos derivarán las estrategias para regular los contactos con oportunidad y aprovechamiento, así como los diseños de actividades pertinentes y la tecnología educativa conveniente. Éste es el sentido de la programación.

Sospechamos fundadamente que en todo ello subyace un entramado más pedagógico que didáctico. Por tanto, el estudio de la literatura infantil por parte del educador ha de recoger esta exigencia hasta transformarla en concepción en su mente y proyectarla hacia la propia literatura infantil y sus creadores.

En la medida en que el contacto con la literatura moldee al niño, su

estudio por parte del maestro reviste caracteres eminentemente pedagógicos o psicopedagógicos. En la medida en que el educador tenga que trazar las estrategias para regular los contactos se aproximará a lo didáctico. Pero esta aproximación ha de estar presidida por principios psicopedagógicos. En consecuencia, si puede hablarse de una didáctica de la literatura infantil, realmente débil y restringida, hay que reconocer que existe objetivamente, una pedagogía de la literatura infantil que se ejerce por ella misma y que contempla las formas y procedimientos por los que la propia literatura infantil educa al niño. Estos tienen que ser objeto de descubrimiento y estudio por parte del educador, pero operarán independientemente de él. Utilizar la literatura infantil con fines didácticos próximos e inmediatos no pasa de ser una mera instrumentalización de la misma que conduce a agotar sus frutos más importantes que el niño puede extraer de su contacto con ella.

Bruno BETTELHEIM lo reconoce con justeza: «...cuando hablamos de comprensión intelectual del significado de un cuento de hadas, debemos recalcar que no se trata en absoluto de contar cuentos con intenciones didácticas». (Psicoanálisis de los cuentos de hadas, p. 217).

La primacía de lo pedagógico sobre lo didáctico es manifiesta en la literatura infantil.

En este sentido y ante riesgos evidentes de instrumentalizar la literatura infantil, aunque sea al servicio de la didáctica, es conveniente la clarificación de muchos puntos para superar situaciones de caos y de infravaloración.

El deseo de establecer un programa de literatura infantil que consiga proporcionarle al maestro contenidos suficientes y visión pedagógica razonada y profunda ha de acabar con la concepción superficial y esterilizante que se transmitía cuando se incluía algún tema sobre el particular en un programa más amplio de Didáctica de la lengua y literatura.

Como es necesario acabar también con el fragmentarismo y autodidactismo que llevan a limitar la literatura infantil a los cuentos, ignorando valores tan sustanciales como los de la poesía y el teatro, o cuando se confunde teatro con dramatización, psicomotricidad, ritmo y juego, sin alcanzar a distinguir aspectos tan importantes como la autonomía e interdisciplinariedad de algunas actividades, ni valorar los objetivos posibles en cada caso, ni atisbar la fecundidad de la coordinación.

Justificación de la presencia de la literatura infantil en la escuela

Es evidente que no todo aquello que tiene fuerza educativa está presente en la escuela. La misma literatura infantil, como tal, no está prevista en los programas educativos oficiales. Su presencia en las aulas está propiciada por interés personal de los educadores.

Entonces, ¿a qué viene el afán de introducirla y de considerarla imprescindible en el proceso educativo? Entre otras razones pueden

citarse:

La literatura infantil da respuesta a necesidades íntimas del niño, respuesta que se traduce en el gusto que el niño manifiesta por ella. (CERVERA, J.: La literatura infantil en la educación básica, pp. 45-61).

La aproximación de la escuela a la vida, ya que la literatura infantil es fruto de la cultura que se produce en la vida. Introducir este tipo de lecturas en el aula es una forma de acercamiento entre ambas realidades.

El aprovechamiento de los elementos folclóricos presentes en la literatura infantil. Esta integración del folclore es garantía de la aproximación al espíritu del pueblo.

El aprovechamiento de los estímulos lúdicos implicados en la literatura infantil. Los elementos lúdicos generan motivación para el desarrollo del lenguaje y para otros aspectos educativos.

Habida cuenta de que el niño aprende la lengua por dos procedimientos básicos, la imitación y la creatividad, como es generalmente aceptado, hay que admitir que el lenguaje especialmente elaborado de la literatura tal vez sea menos permeable a la imitación; sin embargo, es mucho más sugerente desde el punto de vista creativo, pues estimula constantemente por la presencia de nuevas situaciones, por la construcción de frases nuevas y nuevas formas de expresión.

La literatura infantil en la escuela, mejor que cualquier otro procedimiento, puede despertar afición a la lectura. Una diferencia importante entre los niños que aprenden a leer únicamente en la escuela y los que aprenden a leer fuera de ella es que los del primer grupo aprenden a descifrar y reconocer palabras en textos sin contenido significativo que degradan la inteligencia del pequeño, mientras que los del segundo grupo aprenden a leer con textos que les fascinan. (BETTELHEIM, B. y ZELAN, K.: Aprender a leer, p. 19).

La literatura infantil puede contribuir a devolverle a la palabra su poder de convocatoria frente a la invasión de la imagen y ante la degradación de la propia palabra, provocada en gran medida por el abandono en los medios de comunicación social y en algunas situaciones de relación interpersonal.

Modo de presencia

La literatura infantil ha de estar presente en el aula como recurso educativo, no como recurso didáctico. Esto implica una presencia más libre, sin concreción absoluta de objetivos, sin intención de estructurar contenidos científicos y sin perspectivas de evaluación precisa. Las actividades en que se implica la literatura infantil son difícilmente evaluables. Tal es el caso de la lectura individual, ya sea en el aula, en familia o en la biblioteca. Algo parecido sucede con los juegos verbales, dramáticos y de raíz literaria, a menudo provocados por la escuela, pero

prolongados espontáneamente por el niño fuera de ella. Igual puede decirse de determinadas actividades culturales o creativas, como los concursos de cuentos, la participación en el teatro, etc.

En consecuencia puede afirmarse que la literatura infantil tiene un modo de presencia que dista mucho del de las disciplinas escolares, y que exige un acto de confianza del educador con respecto a sus resultados en la educación, ya que son difícilmente evaluables, como se ha dicho. Su acción, no obstante, aparecerá de forma indirecta en el mejoramiento de resultados conjuntos de la educación, incluidos los aspectos de enseñanza aprendizaje, y de forma también perceptible en la maduración del individuo, por su ampliación de las concepciones de la vida, por la flexibilidad de pensamiento y expresión y por su afianzamiento conceptual.

La tendencia a escolarizar la literatura infantil y utilizarla como recurso didáctico, incluso la de emplearla como pretexto para la enseñanza de otras disciplinas, está muy arraigada en algunos ambientes. Y de esta desviación se hacen eco, a veces, determinadas orientaciones didácticas de carácter administrativo.

La orientación administrativa se refleja en los Programas renovados que emanan del Ministerio y en los libros de texto que requieren el reconocimiento de éste.

En los Programas renovados la literatura infantil aparece en funciones ancilares muy centradas en la aportación de material para el estudio de la lengua, pero más como ejemplos lingüísticos que como fragmentos de literatura propiamente tal con la intención de responder a otras necesidades del niño. Más difícil de valorar resulta la invocación a la literatura como ejercicio de lectura incluso con atisbos de comprensión o de crítica en sugerencias de libroforo. En todo ello nunca se vislumbra la utilización de la fuerza educativa de la literatura infantil. Se permanece siempre en la instrumentalización elemental e inocua.

Bajo el nombre de dramatización y dentro del Área de Educación artística del Ciclo medio, se recogen cuatro núcleos temáticos de los que sólo uno se dedica al juego dramático. Los otros tres corresponden, uno al gesto y expresión corporal, y los otros dos, uno a la imagen estática y otro, al movimiento en imágenes (sic.). Además de la limitación que esto supone para la dramatización, hay que señalar la escasa significación que se da a los elementos lingüísticos y literarios en el juego dramático, como si no existiera su vinculación a la literatura.

Por lo que respecta a los textos de Lengua -gramática, lectura- o los de otras áreas, cuando se recurre a la literatura, se hace sin identificación. La infantil, si aparece, lo hace junto a textos clásicos, ingenuos, entretenidos o ilustrativos de algunos temas, como ejemplos o material de ejercicios.

Este carácter subsidiario, aparece también en propuestas de escenificación como recurso para llegar con mayor facilidad a la comprensión de pasajes históricos, de fragmentos de geografía y hasta de aspectos matemáticos. Con todo ello se diluye la capacidad educativa de la dramatización por sí misma.

En realidad estas prácticas no son más que muestras de instrumentalización de la literatura infantil, residuos de un pasado que viene de lejos.

La causa fundamental de este desvío hay que buscarla en el criterio que preside la selección de estos textos. Se centra en los contenidos científicos o en el avance y desarrollo de la literatura. Se echa de menos, lógicamente, un enfoque que tome como centro al niño, única fórmula para responder a sus necesidades.

Si la actividad docente y educativa en general, al servirse de los textos busca la aproximación a la esencia y virtualidades de la literatura por medio de la penetración en la palabra, esto significa ya un avance sobre el estadio anterior. No obstante, todavía resulta insuficiente para lo que cabe esperar de la literatura infantil.

La necesaria reforma

En este sentido la reforma de la visión pedagógica de la literatura infantil pasa no sólo por la intensificación de su uso, sino por una auténtica revolución que implica:

La profundización en el concepto pedagógico de la propia literatura infantil, como ordenación de la palabra, con virtualidades educativas que responden a las necesidades íntimas del niño.

Su empleo racional, basado en conceptos pedagógicos más que didácticos.

Su uso en la escuela debe alcanzar a todas sus modalidades -cuentos, teatro, poesía, juegos de raíz literaria- y ha de ser de forma que el alumno pueda aprovecharse de sus virtualidades más importantes sin desprecio de sus aportaciones instrumentales, que no deben ser perseguidas en exclusiva.

Su potenciación por parte de la sociedad que ha de facilitar el acceso del niño a ella por medio de bibliotecas, información, ferias, exposiciones, teatro...; así como promoviendo su perfeccionamiento por medio de estímulos a la investigación, a la producción de calidad...

El reconocimiento de un marco de libertad y de opciones personales en la función de la lectura. La ordenación estricta de los contactos del niño con la literatura siempre supone riesgos de manipulación y de instrumentalización.

Utilizar adecuadamente la relación profunda que existe entre literatura infantil, desarrollo del lenguaje, estructuración del pensamiento y respuesta a las necesidades íntimas del niño ha de ser objetivo fundamental. No obrar así contribuye a dar carácter frívolo e intrascendente a los atractivos lúdicos y creativos de la literatura, los que más justifican su existencia, independientemente de sus contenidos, y los que más ayudan a distinguir con frecuencia el panfleto de la obra de arte, y la llamada personal, de la repetición mecánica y masificadora. En esto radica, en buena medida, el cambio que hay que operar en las mentes. Como aclaración ejemplificadora valga la consideración de lo que sucede actualmente con algunos aspectos lúdicos de la literatura infantil. En ediciones destinadas a los niños abundan las que podemos denominar antologías especializadas: colecciones de adivinanzas, de refranes, de

letrillas y hasta de fábulas.

Estas antologías, tal como ahora se presentan, parecen responder más a los intereses de los adultos -depósito de material a la espera de destino y empleo- que a los de niños. Tal vez a éstos se los quiere sorprender e interesar por medio de atractivos extraliterarios, como pueden ser las brillantes ilustraciones con que se adornan. ¿Pero es esto operativo? Si el objetivo fundamental es la palabra, y el camino para llegar a ella es la curiosidad y el juego; si los niños han sido iniciados en dicho juego y espoleados hacia la palabra en la escuela, parece lógico que la antología dé un cambio y se transforme en otro tipo de libro que, de por sí, incite a la curiosidad y el juego. El modo de presentar estos libros y su estructura, por descontado, constituirán un estímulo para la creatividad de sus autores. Así si que se potenciaría todo este material destinado a los niños, sin hacer otra cosa que volver a los orígenes de esta parcela de la literatura infantil, que siempre fue el juego -canciones de corro, formulillas para saltar, para escoger, o simplemente para jugar...-. La labor recopiladora y conservadora, propia de los antólogos, ocuparía así el lugar que le corresponde; y el educador comprometido con la literatura infantil encontraría su camino.

Concepto y situación

Aceptamos como literatura infantil toda creación que tiene como vehículo la palabra, con un toque artístico o creativo, y por destinatario, al niño. En esta definición coincidimos sensiblemente con Marisa BORTOLUSSI, (1985, p. 16), que entiende por literatura infantil «la obra estética destinada a un público infantil». Si bien en la nuestra se destaca el carácter literario y sobre todo el globalizador, con el fin de no dejar fuera de ella parcelas menores de la creación que le interesan extraordinariamente al niño como son las letrillas, adivinanzas y juegos de raíz literaria, a la vez que se incluyen manifestaciones cuyos contactos con la literatura son notables, como la televisión para niños, el tebeo, e incluso actividades del niño como la dramatización y los juegos que él mismo crea.

Para R. L. TAMES, (1985), literatura infantil no es la que imita el mundo de los niños y adolescentes desde una perspectiva adulta, sino la que se adecua a una etapa del desarrollo humano sin renunciar a la universalidad de los temas. La adecuación a la infancia no es negación de arte. La concepción globalizadora que defendemos, además de incluir manifestaciones que corren riesgos evidentes de minusvaloración, excluye aquellas producciones que, aun que tengan como destinatario al niño, por carecer del toque creativo, o por tener el didactismo como finalidad primordial, no pueden considerarse como arte. Tal es el caso del libro de texto escolar.

Marc SORIANO a quien seguimos ahora en glosa acertada de R. L. TAMES, (pp. 17-18), -alude a la dificultad de precisar lo que es la literatura

infantil- «por la multiplicidad de factores que intervienen en su proceso». Influyen en ella el autor con «naturaleza, formación e intenciones» diversas. E influyen también el editor, los librereros, los críticos, los ilustradores y hasta el propio niño. El riesgo principal en estas circunstancias es el didáctico, la finalidad «predicadora demasiado al descubierto». Y, aún admitiendo que toda obra de arte es predicación, hay que aceptar que en este caso «su didactismo es sólo consecuencia del logro estético».

El niño, destinatario indiscutible de la literatura infantil, constituye una realidad cambiante y difícil de precisar. Por ello «a la vista de todos los factores dichos, es natural que un estudio adecuado en este campo necesite el aporte de herramienta prestada por la historia literaria, historia de la educación, psicología, folclore, lingüística, información y comunicación».

Los géneros literarios

De acuerdo con la concepción globalizadora de la literatura infantil, es evidente que los géneros tradicionales -narrativa, poesía, teatro- se ven ampliados al tener que contar con diversas manifestaciones en las que con frecuencia lo distintivo está marcado por el soporte -tebeo, o televisión-, por la forma de contacto, que no es sólo la audición a la lectura, sino la acción directa y personal del niño -teatro, dramatización, juego en la que no sólo se trata de reproducción de textos preexistentes, sino, a veces, de creación de los mismos.

La valoración descriptiva de estos distintos géneros o manifestaciones en la literatura infantil, lógicamente, nos tiene que llevar a estudiar sus características formales, estructurales y temáticas. Estudio que, naturalmente, le corresponde al educador, no al alumno. Y, si tenemos en cuenta que éste entra en contacto con la literatura infantil desde el Preescolar y prosigue en él a lo largo del Ciclo inicial y del Ciclo medio, preferentemente, hay una conclusión que salta a la vista: la presencia de la literatura infantil en los ciclos correspondientes, presencia que puede ser incluso intensiva, no significa más que el contacto y la degustación de lo que es literatura por vía intuitiva y afectiva. Cuando llegue para el alumno al estudio preciso de la literatura, según los programas, se producirá un fenómeno parecido al que ahora se opera con el estudio de la gramática: se racionaliza y se pone nombre a lo que ya se conoce y domina por intuición. En este sentido tal vez haya que adaptar el estudio de la literatura, que se inicia en el Ciclo superior, a los conocimientos que de ella tiene el niño por sus contactos con la literatura infantil.

Situación de la prensa y la televisión para niños

No todas las publicaciones periódicas para niños pueden quedar enmarcadas en el cuadro de manifestaciones de literatura infantil, porque no responden a la noción de literatura. Pueden ser sencillamente informativas y encerrar gran interés para la educación del niño, pero no ser literatura. Esta diferencia debe destacarse suficientemente. Mucho menos las campañas que se hacen para introducir la lectura de la prensa en la escuela. Tienen, sin duda, trascendencia educativa, pero no pueden relacionarse con la literatura infantil.

El tebeo, por el contrario, sí que tiene esta consideración.

Debe tenerse muy presente que mientras la prensa informa de la realidad, la literatura, incluso la realista, connota la realidad. Y ésta es la diferencia sustancial.

Lo mismo cabe decir de la televisión para niños. Hay espacios, de ficción, de creación, que tienen soporte literario y se integran en la literatura infantil. Pero existen otros, como los informativos o los concursos que, por muy interesantes que resulten, no lo son.

Ahora bien, la presencia de la literatura infantil en la televisión puede mirarse como una progresión de la literatura hacia la imagen. De la lectura del tebeo -imagen estática- se pasaría a la lectura de la televisión y el cine -imagen dinámica-. Pero esto no es más que una observación inspirada en la realidad objetiva de cada medio, porque subjetivamente, el niño de hoy, es evidente que primero se inicia en la comprensión de la televisión, y el tebeo llega en una fase posterior. A veces, incluso, la televisión motiva para el tebeo, igual que motiva para algunos libros, como sucede con algunas series.

De cualquier forma la visión de la realidad, en cuanto las creaciones puedan tener de didáctico, hay que reconocer que está influida y condicionada por los respectivos códigos. (Mac LUHAN) Ya que una cosa es el cuento oral o la canción de corro, y otra, las viñetas, la televisión o el disco.

Si ante la realidad de la literatura infantil escrita algún educador sintiera tentaciones de despreciar esta literatura «de la imagen», habría que recordar la distinta intensidad con que el niño entra en contacto con el tebeo y la televisión, muy por encima de las demás formas de literatura infantil, por lo menos en cuanto a cantidad.

Paradójicamente, entre los géneros literarios para niños, tan asediados por las intenciones didácticas en el momento actual, se echa de menos la auténtica literatura didáctica. Es decir aquellos libros que de forma seminovelada y con el concurso de elementos de ficción presentes en temas tan significativos en la antigüedad como ahora, como los históricos, arqueológicos, geográficos, de viajes, de divulgación, reportajes, biografías de personajes ilustres, etc. ¿Tal vez se supone que este campo está bien atendido por la televisión y por las revistas gráficas? El hecho es que en literatura el vacío existe, y sorprende que el didactismo pretenda invadir el terreno de la literatura de ficción y no descubra que tiene su campo abandonado.

La literatura infantil y los medios de comunicación

Cada sistema de transmisión distinto condiciona tanto los contenidos que obliga a procesos codificadores y descodificadores diferentes también. Esto plantea una situación psicopedagógica que se completa con la de los medios tradicionales, que sólo cuentan con la palabra oral o escrita. La presencia de diversos recursos expresivos integrados en la misma comunicación obliga al niño a descubrir matices nuevos.

Por otra parte, la existencia de medios de comunicación que coinciden en el uso de los mismos recursos, a saber, el sonido y la imagen, aunque en proporciones distintas, establece diversos sistemas expresivos que se influyen mutuamente hasta producir una verdadera intercomunicación. Los estilos narrativos en concreto quedan profundamente alterados y la misma presentación de los libros, influida.

Pero quizás los efectos más profundos los experimenta el receptor por el desarrollo de sus sistemas de percepción y por los hábitos mentales que adquiere.

«La imagen no es reflexión, aunque incita a la reflexión, es dato; hecho sobre el que no hay más que hablar; traducido en una sola palabra, la imagen es dogma». (SCHULTZ DE MANTOVANI) Y también sensación, cabe añadir.

Las consecuencias desde el punto de vista psicopedagógico son, sin duda, dignas de tenerse en cuenta.

El tebeo, tan a menudo despreciado, no es una forma degradada de literatura infantil o de libro, sino un medio expresivo con entidad propia que presta eficientes servicios por su manera peculiar de estimular hacia la lectura. Justo es reconocer, no obstante, que la presencia constante de estereotipos (ÁLVAREZ VILLAR, citado por CERVERA, J. en Otra escuela), puede acabar proporcionándole al niño, por su insistencia, una visión particular del mundo y de sus realidades muy concretas.

Las series de televisión, con su transmisión a horas fijas de producciones centradas durante largas temporadas sobre el mismo asunto, requieren atención especial por parte del educador.

Contar y explicar

Al defender la concepción globalizadora de la literatura infantil, entendemos que la globalización se realiza en el sentido de agrupar, en torno al concepto de literatura infantil, toda producción que tenga como vehículo la palabra con un toque artístico y como destinatario al niño. No se entra aquí en el concepto de globalización, derivado del método

DECROLY, empleado en didáctica, desde preescolar, consistente en atraer todas las asignaturas en torno a un centro de interés.

El peligro para la literatura infantil reside en tomar como centro de interés un cuento, porque entonces se explica el significado de dicho cuento, se desentraña su sentido último y, en consecuencia, se pierde su acción sobre el subconsciente del niño, aparte, naturalmente, el riesgo de atribuirle al cuento contenidos que no encierra. Además el cuento no es un centro de interés natural del niño. Quienes así lo emplean lo hacen por la capacidad motivadora del cuento. Pero esto no justifica el deterioro que se inflige al cuento, en su poder educativo, como respuesta a las necesidades íntimas del niño.

Tiene que quedar bien claro que el cuento se cuenta, pero no se explica, de lo contrario se pierde en eficacia educativa, aunque, gracias a él, es un suponer, se gane en eficacia didáctica.

Se incurre en esto, sobre todo en Preescolar, que es donde menos debería hacerse. Se hace por la atracción que inspira el cuento, por su fuerte motivación, sin caer en la cuenta de los efectos perniciosos que tiene la explicación, razón por la cual también se rechaza la fábula con moraleja, por su moralismo ostensible que le impide al niño el desarrollo de su capacidad deductiva y de su conciencia, y de la necesidad de entender la trama a su aire en beneficio de su propio pensamiento y de sus pulsiones íntimas.

El cuento explicado en esta forma da pie, en niveles superiores de la educación del niño, a otras formas de explicación y de instrumentalización que son el llamado comentario de textos y el libroforo, de lo que hemos hablado más detenidamente en otras partes. (CERVERA, J.: La literatura infantil en la educación básica, pp. 85 a 90).

Aquí, sin duda, aparece una dificultad. Proclamarse enemigo del llamado comentario de textos y del libroforo, como representantes de la explicación de cuentos o de su prolongación, es una conclusión natural de la postura sostenida anteriormente, que se cifra precisamente en la defensa del interés pedagógico del texto, entendiendo por tal su capacidad educativa por sí mismo, frente al interés didáctico, que cifra su capacidad educativa, y sobre todo ilustrativa y motivadora, a través de la acción del adulto, que es, en definitiva, lo que llamamos didáctica. Desde luego en el primer caso el niño da sus pasos por sí mismo y en el segundo, apoyado y guiado por el educador.

Con todo, desde el punto de vista didáctico se plantea una duda; ¿cuándo habrá que empezar a explicar los cuentos -o los textos- ya que en ciclos posteriores de la enseñanza es habitual la explicación y comentario de textos literarios?

En principio hay que distinguir entre los cuentos tradicionales, propios de los niveles de Preescolar y Ciclo inicial, aproximadamente, y los cuentos aparecidos en los libros. Mientras los primeros suelen ser objeto de narración oral por parte del adulto y de simple audición por parte del niño, los libros, aún los más sencillos, y elementales, se confían a la lectura del niño, apoyando así su interiorización. Es evidente que no se trata de dejar al niño en la inopia y abstenerse de explicarle el significado de palabras o giros que no entiende, así como de no contestar a las preguntas espontáneas que formula el niño como consecuencia de la

lectura. Se trata de evitar explicaciones sobre el sentido último del cuento -en este caso del texto- para respetar sus interpretaciones personales.

La prevención ante los comentarios de textos está justificada en parte porque, siendo una técnica de estudio de la literatura, que exige muchos conocimientos literarios, sólo puede realizarse propiamente en niveles superiores y de especialización. Lo que con este nombre se hace en la enseñanza secundaria, e incluso en la E. G. B., es un elemental remedo que queda entre la respuesta a unas preguntas que toman el texto como pretexto y la glosa indiscriminada. A menudo se producen efectos contraproducentes, entre ellos crear prevenciones contra el verdadero comentario de textos, que aparecen justamente cuando se intenta de verdad, ya que se ha degradado su concepto.

Por eso, en última instancia y a falta de estudios concretos sobre el particular, parece que la posible explicación de los cuentos y de las lecturas a que nos referimos podría iniciarse en el momento en que nace el espíritu crítico en el niño, o sea en la adolescencia. Y esto, lógicamente, coincide con el Ciclo superior, a la vez que se inicia el estudio de la literatura.

De todas formas hay que tener presente que, sin pretensiones de comentario de textos, es frecuente en las aulas el hecho de la lectura comentada, a veces simplemente apostillada o glosada, siempre con intención didáctica y en concreto como aclaración gramatical o lingüística para favorecer la comprensión literal del texto. Esto se suele practicar desde que el niño sabe leer con cierta soltura en ejercicios de lectura colectiva en voz alta.

La aproximación lúdica y la aproximación intelectual

Todos los ejercicios sugeridos anteriormente -explicación, lectura comentada, comentario de textos, libros foro- constituyen lo que podemos calificar como aproximación intelectual al texto. Pero hay otras formas que caen dentro de lo que llamamos aproximación lúdica. (Ver CERVERA, J.: La literatura infantil en la educación básica, pp. 90-96).

En el caso de dramatizar un texto, por ejemplo, el niño ha de intentar comprenderlo y concretar sus datos para poder conseguir su intento. Concretar es una operación definitiva, porque en la dramatización aparecen personajes concretos y situaciones que, aunque de múltiple interpretación, escogida una, supone eliminación de toda ambigüedad. Por eso cada dramatización implica una interpretación del texto que se expone ante todos.

De sobra sabemos que cada texto admite interpretaciones distintas. Y aún cada una de ellas, a causa del tratamiento, adquiere significados dispares. Pero en cada dramatización hay que escoger una sola y un sólo tratamiento.

Cuando la dramatización la realiza un grupo, en la planificación aparecen

interpretaciones variadas y enriquecedoras. El trabajo de selección, a veces, es arduo, pero necesario hasta elegir una sola que es la que queda. La labor de búsqueda y penetración en el significado del grupo, no obstante, ya está realizada y no excede al nivel del grupo.

En el caso de querer trasladar a prosa el texto de un poema habrá que explicitar y completar el texto.

En el poema la acción se ofrece siempre condensada. Tan condensada que, a menudo, se prescinde de pormenores importantes y variables. También aquí se exige que el espíritu de selección se decida por una línea. Lo cual no impide que otros alumnos, individualmente o en grupo, elijan otras distintas.

En cualquiera de los dos casos queda patente una realidad que no siempre se respeta: el texto literario es polivalente y, por consiguiente, ambiguo.

El margen de confianza que se da a los alumnos cuando realizan este tipo de trabajos no debe confundirse con la explicación dada por el educador con tendencia a ser magistral, ni tampoco con el comentario de textos o el libroforo que, al fin, conduce a la opinión única o uniforme. Aquí se procede por medio del juego y se deja un margen amplio a la iniciativa personal.

De cualquier modo se apunta aquí a dos procedimientos de aproximación lúdica citados como ejemplo. El ingenio del educador puede descubrir muchos más. En el ámbito de la educación primaria creemos que debe predominar esta aproximación lúdica que será la mejor preparación para otras fórmulas de aproximación intelectual, y no sólo para las citadas.

La animación a la lectura

Bajo este nombre se cobija una serie de prácticas que se dan cita en una actividad que intenta fomentar la lectura entre los niños. Su fin no puede ser más laudable. De hecho la animación a la lectura se hace en muchos órdenes y de diversas formas: formación de educadores, cursos y cursillos de literatura infantil, crítica, exposiciones, ferias, propaganda, etc.

Las actividades que se han señalado antes como aproximación lúdica y aproximación intelectual al texto, también lo son.

Ahora bien, ciñéndonos a lo que practican determinadas personas, a menudo incluso con patrocinio de editoriales, hay que decir que convendría, por una parte, que no se cayera en los vicios que hemos señalado como males del didactismo, y que, por otra, se centrara su acción en lo fundamental de la literatura que es la palabra. Recurrir a determinados juegos que nada tienen que ver con la literatura o que sólo tangencialmente la rozan, puede ser tan peligroso como emplear procedimientos exhaustivos que más que animar a la lectura causan hastío.

De todas formas hay que reconocer que, por procedimientos más o menos adecuados, se constata que la difusión de la literatura infantil se ve favorecida por la mediación de los profesores de los Ciclos inicial y

medio. En cambio los adolescentes, a partir del Ciclo superior, ofrecen mayor resistencia a la lectura.

Bibliografía

- ALVARADO, M. y otros, (1981): Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura. Altalena. Madrid, 1981.
- BAGALIO, A. (1959): El teatro de títeres en la escuela. Kapelusz. Buenos Aires.
- BARRIENTOS RUIZ-RUANO, C. (1982): Libroforum, una técnica de animación a la lectura. Narcea. Madrid.
- BAUR, E. (1978): La historieta como experiencia didáctica. Nueva imagen. México.
- BETTELHEIM, B. (1978): Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Grijalbo. Barcelona.
- BRYANT, S. C. (1972): El arte de contar cuentos. Nova Terra. Barcelona.
- CARRILLO, E. y otros, (1987): Dinamizar textos. Alhambra. Madrid.
- CERVERA, J. (1984): La literatura infantil en la educación básica. Cincel. Madrid.
- CERVERA, J. (1983): Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años. Cincel. Madrid.
- CERVERA, J. (1977): Otra escuela. S. M. Madrid.
- CERVERA, J.; FUENTES, P.; CERVERA, F. (1984 y 1987): Canciones para la escuela I y II. Piles. Valencia.
- DÍEZ, E. y CUBELLS, F. (1973): Lectura del niño y literatura infantil. I. C. C. E. Madrid.
- FREINET, C. (1978): El texto libre. Laia. Barcelona.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, C. (1985): La expresión dramática en la escuela. Narcea. Madrid.
- GARFÉR, J. L. y FERNÁNDEZ, C. (1983): Adivinancero popular español I y II. Taurus. Madrid.
- GONZÁLEZ DARDER, J. y otros (1987): Expresión escrita. Alhambra. Madrid.
- HELD, J. (1981): Los niños y la literatura fantástica. Paidós. Barcelona.
- JEAN, G. (1988): El poder de los cuentos. Pirene. Barcelona.
- LACAU, M. H. (1966): Didáctica de la lectura creadora. Kapelusz. Buenos Aires.
- MEDINA, A. (1987): Pinto maraña. I y II. Miñón. Valladolid.
- MEVES, C. (1978): Los cuentos en la educación de los niños. Sal Terrae. Santander.
- PASTORIZA DE ETCHEBARNE, D. (1964): El arte de narrar. Paidós. Buenos Aires.
- PASTORIZA DE ETCHEBARNE, D. (1962): El cuento en la literatura infantil. Paidós. Buenos Aires.
- PATTE, G. (1988): ¡Dejadles leer! Pirene. Barcelona.

PETRINI, E. (1963): Estudio crítico de la literatura juvenil. Rialp. Madrid.
RODARI, G. (1982): Gramática de la fantasía. Reforma de la Escuela. Barcelona.
SAMOILOVICH, D. (1979): Cómo jugar y divertirse con escritores famosos. Altalena. Madrid.
SLADE, P. (1978): Expresión dramática infantil. Santillana. Madrid.

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

2006 - Reservados todos los derechos

Permitido el uso sin fines comerciales

Súmese 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](#). www.biblioteca.org.ar/comentario

