



Ramón F. Llorens García (ed.)

Literatura infantil en la escuela

2003 - Reservados todos los derechos

Permitido el uso sin fines comerciales

Ramón F. Llorens García (ed.)

Literatura infantil en la escuela

Presentación

Por segundo año, gracias al apoyo de la Universidad de Alicante y de la Caja de Ahorros del Mediterráneo, tuvo lugar el II Curso de Literatura Infantil «La Literatura Infantil en la escuela (La iniciación a la literatura)» dirigido a estudiantes de la Facultad de Educación, de Filología, de Humanidades, maestros y bibliotecarios. Como en la edición anterior el curso contó con el apoyo del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura del Departamento de Filología Española de la Universidad de Alicante y del Instituto de Ciencias de la Educación de la misma Universidad.

En esta ocasión, el Curso constó de tres apartados. El primero, centrado en las conferencias pronunciadas en la Casa-Museo Azorín de Monóvar, tuvo como objetivo destacar el papel que representa la literatura infantil en la iniciación del niño a la literatura y a la lectura. El segundo apartado se desarrolló en la Biblioteca Pública de Elda y consistió en un cursillo de animación a la lectura impartido por Isabel Cano, cuyo objetivo fue poner en práctica diversas estrategias de animación a la lectura en los distintos niveles educativos. Por último, el tercer apartado del Curso que se llevó a cabo en la Casa Museo Modernista de Novelda, fue la exposición «El libro infantil antiguo, memoria de otras infancias», una magnífica selección de los fondos de la colección de Jaime García Padrino, cuyo objetivo fue el de divulgar el patrimonio de nuestra literatura infantil.

El volumen que el lector tiene en sus manos recoge las conferencias pronunciadas en la Casa-Museo Azorín, en las que se trataron el taller de creación como propuesta de iniciación literaria (López Valero), la [8] formación del lector (Mendoza Fillola), el teatro de títeres (Tejerina Lobo) y relacionado al mismo tiempo con la exposición, la importancia de los clásicos (García Padrino). Como complemento a estas ponencias, se trató de destacar la relevancia de la iniciación a la literatura infantil en la Universidad (Llorens).

Curso interesante en sus tres facetas que contaron como en el año anterior con un notable número de participantes. Gracias a todos, conferenciantes y asistentes. Y gracias, en particular, a Isabel Cano, a Jaime García Padrino y a Consuelo Poveda por su apoyo a este Curso.

Ramón F. Llorens García

Director del Curso [9]

La formación lectora en la etapa escolar
ANTONIO MENDOZA FILLOLA

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Universitat de Barcelona

1. Introducción

Una nueva concepción de la lectura

A través de la lectura se adquieren muchos de los conocimientos necesarios para la formación integral del individuo, por ello, la enseñanza de la lectura siempre ha sido una actividad central en el ámbito escolar. El constante interés que ha suscitado la lectura, sin embargo, ha estado motivado por distintos planteamientos conceptuales y metodológicos. La diversidad de estudios sobre el proceso y la actividad lectora es síntoma del interés que el tema ha adquirido en el ámbito de la didáctica, analizado desde diversas perspectivas (cognitiva, fenomenológica, estética...). En el ámbito de la didáctica específica de la lengua y la literatura, con frecuencia se habla de la implicación del alumno en los procesos de aprendizaje y de desarrollo de las habilidades comunicativas. Entre éstas, se considera de particular interés el proceso de lectura, por ser el medio de acceso a muy diversos tipos de conocimientos, de referentes culturales y de disfrute. En este proceso de recepción lectora, si bien las aportaciones del alumno lector resultan necesarias, no siempre se contemplan metodológicamente.

La tradicional concepción de la lectura se centraba en la actividad de la descodificación y en la finalidad de determinar la comprensión [10] objetiva de los contenidos del texto. Pero actualmente, con la vinculación a supuestos cognitivos y la revisión de la concepción de la lectura, se concibe la lectura como una actividad interactiva entre el texto y el lector; desarrollada en un proceso de construcción de significados que conduce a la interpretación, en una fase que rebasa la comprensión. Esta concepción de la lectura requiere una serie de puntualizaciones didácticas para destacar que la formación lectora es un complejo proceso de adiestramiento y de educación para que el lector se implique y coopere con el texto.

El planteamiento didáctico de la formación lectora asume, como ha explicado W. Iser, que el texto (literario o de otro tipo) es siempre un sistema combinatorio en el que está previsto un tipo de actividad cooperante para la persona encargada de identificar esas combinaciones, el lector. El texto asiste al lector, sirviéndole de pauta para identificar indicios temáticos, modalidad de estilo, ubicación y tipo de emisor, posición de los personajes, peculiaridades del discurso poético, etc. y todo ello a través de la aportación explícita o implícita de datos, indicios y estímulos.

La prioritaria necesidad de habituar al alumnado en el ejercicio de la lectura extensiva se debe a que el hábito lector es la base para ampliar la experiencia lectora; paralelamente, la lectura intensiva hace de la observación y del reconocimiento los ejes de la aplicación de las pautas didácticas y metaliterarias con que se regula la recepción de las obras literarias.

En la lectura de un texto siempre se avanza entre certezas y errores; a partir de certezas (provisionales o corroboradas, según los casos), se llega a cierto grado de evidencia que permite iniciar la fase de comprensión; ésta se da cuando el cúmulo de datos contrastados garantiza la fiabilidad de nuestras inferencias. La esencial relación Texto<---->Lector es clave, porque decide la efectividad de la lectura y porque, debido a esa relación, el lector hace un ejercicio de traducción-adaptación del texto que confiere coherencia a su lectura con el fin de insertarlo en su ideología. De todo ello resulta que la interacción configura la comprensión, porque comprender un texto es haber acertado en la formulación de una o varias hipótesis semánticas de conjunto.

El eje central de esta exposición plantea, con intención formativa, el proceso de lectura como la tensión que se produce entre el discurso escrito -cuya trama superficial se ofrece al campo visual del lector- y [11] el horizonte de lectura que genera -hipótesis, expectativas, previsiones del lector-. En la exposición se sintetizan unas pautas de reflexión sobre lo que supone la formación lectora, presentando la lectura como el proceso activo de construcción de significados a partir de los estímulos textuales y una compleja actividad interactiva, en la que el libro, la obra o el texto aportan informaciones y contenidos que entran en relación con las aportaciones del receptor, actualizando saberes y experiencias.

El análisis didáctico de la formación lectora desde la perspectiva de la recepción implica la vinculación interdependiente y cooperadora que se da entre el texto, el lector y la actividad de interacción que los une. Si bien el texto se ofrece abierto a las aportaciones del lector, las peculiaridades discursivas, a su vez, mediatizan los efectos de la interacción entre texto, lector; se trata de un condicionante recíproco. El receptor dirige y regula la interacción -a modo de diálogo que supone la recepción lectora; para ello el lector aporta todos sus conocimientos lingüísticos, paralingüísticos, extralingüísticos, enciclopédicos, y culturales para hacer efectiva la comprensión de los mensajes escritos. Cuando la «comunicación» se realiza a partir de un texto literario, el receptor asume una funcionalidad y una responsabilidad extraordinarias respecto a la propia activación y desarrollo de la competencia literaria a través de la actividad lectora.

2. La lectura como interacción significativa

Saber leer es saber interaccionar con el texto, seguir sus indicaciones, observar sus peculiaridades, advertir su intencionalidad y aportar los personales conocimientos y habilidades para relacionar los aspectos formales y conceptuales que cada obra, cada texto intenta transmitir a los potenciales destinatarios. La realización de las actividades que componen el proceso de lectura requiere una específica formación que se centra en la metacognición del proceso lector, o sea, en el conocimiento consciente de lo que en cada momento de la lectura deba hacerse. Como señala Aníbal Puente (1996: 21), la lectura, según las concepciones cognitivas es un proceso de pensamiento, de soluciones de problemas en el que están involucrados conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas.

A partir del enfoque basado en la recepción, la reorientación didáctica de la lectura implica el análisis de los condicionantes y de los factores [12] que intervienen en la formulación de las expectativas y en los procesos de comprensión e interpretación, fases clave del proceso lector. Cada fase de la recepción lectora es objeto de específicas actividades que requieren de cierto adiestramiento para la formación lectora del individuo. Desde la perspectiva didáctica se reconoce que la lectura es una actividad personal que constantemente pone en juego, para ampliarlos, los conocimientos lingüísticos -adquiridos y/o aprendidos- que acumula el alumno-receptor (véase el estudio más detallado sobre la actividad del lector en A. Mendoza, 1998). Hace ya tiempo (en concreto, a partir del desarrollo los estudios sobre procesos cognitivos) que se ha dejado de considerar la lectura como un simple ejercicio o actividad complementaria del aprendizaje de lengua para pasar a ser tratada como un recurso básico de formación, por el interés que tiene como proceso globalizador e integrador de saberes.

2.1. Saber leer: un diálogo entre el texto y el lector

Cuando se sabe reconocer cada una de las palabras que componen el texto se sabe descodificar, pero acaso no se sabe leer. Leer es, básicamente, saber comprender, y, sobre todo, saber interpretar. La reorientación de la concepción de la lectura incide especialmente en la valoración didáctica de las actividades por las que el lector detecta indicios y pautas e integra aportaciones (saberes, vivencias, experiencias...) para establecer inferencias de comprensión y, finalmente, elaborar su interpretación estableciendo sus propias opiniones y formulando sus valoraciones y juicios sobre un texto escrito. Por ello, leer es participar en un proceso activo de recepción comprensiva e interpretativa, de modo que puede afirmarse que saber leer es saber avanzar a la par que el texto. [13]

El proceso de lectura se desarrolla en la sucesión del diálogo entre el texto y el lector. El desarrollo de este diálogo abarca sucesivas fases, cada una de las cuales con sus peculiaridades y con la activación de diferentes tipos de conocimientos y estrategias.

El proceso de lectura es una sucesión de actos de recepción y de cooperación, y de actividades de anticipación y de operaciones de aplicación y también según explican Bruce y Rubin (1984: 98-99), como un proceso de evaluación de hipótesis. Es preciso distinguir tres tipos básicos de actividades en el proceso de la lectura:

-Actividades de descodificación: escrutinio (gráfico-visual), vocalización (gráfico-oral), recuerdo del significado de las palabras (morfo-semántico-cognitivo), y actividades de identificación textual: seguimiento de la estructura y tipología del texto y reconocimiento del propósito, la actitud, el tono y el estilo del autor.

-Actividades de pre-comprensión: formulación de anticipaciones y expectativas y elaboración de inferencias, todas ellas encaminadas a la verificación de las hipótesis de precomprensión.

-Actividades de comprensión e interpretación: relación de aportaciones del texto con los conocimientos y valoraciones aportados por el lector.

La lectura es un peculiar acto de comunicación que requiere la participación del lector en la interacción que se establece entre el texto y sus saberes e intereses personales. En el acto de lectura, igual que sucede en cualquier otro acto comunicativo, la interacción es la clave para el desarrollo de la actividad de recepción; esa interacción es un modo de implicación del lector con el texto y un procedimiento para dar respuesta a la complicitad con el lector que el autor ha buscado a través del texto.

Cada texto ofrece particulares estímulos textuales y cada lector es el agente de la actualización de un texto, de una obra y es el responsable de hacer que el texto cobre vida. El lector ha de identificar el marco o contexto pragmático -la situación, la intencionalidad-, ha de asumir el rol de participación que le asigna el texto y ha de apreciar las referencias a una temática de interés común, saberes previos en cierta medida compartidos, etc... Todo este feedback de apelaciones y estímulos (por parte del texto) y de respuestas y valoraciones (por parte del lector) constituye [14] la trama del proceso de recepción. Este proceso se desarrolla en una sucesión de fases delimitadas por la estructura del texto y por la actividad del lector.

2.2. Esquematización del proceso

El modelo interactivo describe el acto lector de una forma no lineal: la recepción lectora sigue un activo proceso de re-construcción o de re-creación del significado literal y del significado implícito del texto. La relación entre los estímulos textuales con los conocimientos y las experiencias lectoras previas matiza y mediatiza -a través de las aportaciones de diversos tipos de conocimiento del lector- la aportación final y la síntesis interpretativa en que se funden las aportaciones del lector para configurar la comprensión y la interpretación del texto. La actividad de descodificación subordina las habilidades de descodificación y reconocimiento de unidades gramaticales -niveles inferiores-, al efecto de la comprensión e identificación del significado textual. La descodificación no es una fase del proceso de lectura, sino una actividad constante y paralela a las sucesivas fases del proceso. Es evidente que las hipótesis y expectativas en la lectura se generan a partir de las combinaciones de letras, palabras, oraciones, enunciados... Pero ello no implica que este tipo de previsiones dependan en exclusiva de la actividad descodificadora; aunque las combinaciones mencionadas son reconocidas por el lector receptor cuando activa, simultánea e interdependientemente, sus saberes de los niveles grafémico, sintáctico y semántico, la posibilidad de atribuirles una significación discursiva depende de la superposición de los procesos top down y bottom-up (Johnston, 1989).

El siguiente esquema representa la sucesión de fases del proceso de recepción; ha de destacarse que la comprensión se inicia a partir de la fase de explicitación, es decir, a partir del momento en que el texto corrobora ya no solo las suposiciones y expectativas del lector, sino también las inferencias que éste haya podido concretar durante el proceso de recepción. [15]

D PRECOMPRESIÓN

- E
- S Formulación de hipótesis global
- C Formulación de expectativas
- O Formulación de inferencias

D

I EXPLICITACIÓN

F

I COMPRESIÓN

C

A INTERPRETACIÓN

C

I

Ó

N

Al destacar estas fases, se establece que la recepción lectora de un texto implica siempre una lectura comprensiva y que el desciframiento del código no es un simple reconocimiento de datos del sistema primario, sino que parcialmente inciden los códigos del sistema secundario y los condicionantes extratextuales aportados por el receptor.

Con todo ello culmina el proceso en la atribución de una interpretación personal. La metacognición de esta sucesión de fases busca la estructuración de las habilidades lectoras y se espera que con su aplicación, el lector desarrolle una lectura coherente, auténtica y personal, con valoraciones que dirige y controla en la realización del propio proceso de percepción.

3. La motivación y la finalidad de la lectura

La fascinación que se obtiene de la lectura se logra, obviamente, cuando se domina la habilidad, y se centra en la actividad lectora con verdadera motivación: es la fórmula para sintetizar estas afirmaciones. Se acepta que, efectivamente, leer es un placer, no sólo al referirse exclusivamente a la lectura de creaciones literarias, sino que la afirmación puede hacerse extensiva al ámbito de lo técnico o de lo científico. [16]

El acto de recepción lectora es fuente de satisfacción intelectual y de goce para el conocimiento, si se dan tres condiciones básicas: a) que exista una motivación bien marcada (interés por el tema y conocimientos previos adecuados); b) que se posea un

competente dominio de estrategias lectoras; y c) que el texto a leer aporte los contenidos referenciales suficientes para colmar el interés motivado. Cuando se dan estas condiciones, puede afirmarse que la lectura es capaz de atraer incondicionalmente a los competentes lectores que recurren a ella y la hacen actividad central de información, de aprendizaje y/o de entretenimiento. Por el contrario, la ausencia de alguna de esas condiciones -ya sea el inadecuado conocimiento previo, la falta de estrategias o el desinterés del texto- entorpece la funcionalidad del placer intelectual y estético.

3.1. Las finalidades de la lectura

Toda lectura responde a necesidades o a particulares intenciones del lector. Se lee para informarse, documentarse, entretenerse. Se lee por indicación, sugerencia, o recomendación -incluso por imposición- de alguien, pero también se lee por iniciativa propia. Se lee con una actitud libre y abierta ante lo que pueda sugerir el texto, aunque, en ocasiones, también se lee condicionado por la finalidad (algún tipo de indagación o búsqueda de datos, apreciaciones, detalles, indicios o informaciones) predeterminada por el propio lector o, lo que suele ser frecuente, por un tercer agente no implicado directamente en el acto de lectura: el docente que marca y condiciona la lectura en relación con una tarea.

En general, las finalidades se superponen: se puede leer para obtener información, con la cual después poder interactuar (o viceversa); se puede leer por diversión y obtener información para hacer o para interactuar... Las posibilidades que depara la combinación de finalidades y las actividades y fases del proceso de lectura son múltiples y no concluyen - esto es lo verdaderamente interesante- en el propio acto de lectura. Con ello queda advertido que un mismo texto es capaz de responder a múltiples necesidades, finalidades u objetivos (de entretenimiento o de información) según la perspectiva y funcionalidad de su recepción lectora. Se propone una esquematización que agrupe en bloques genéricos las finalidades de la lectura.

SABER-CONOCER. Leer para obtener información

- * Leer para aprender y para saber
- * Leer para desarrollar los propios conocimientos
- * Leer para investigar
- * Leer para conocer las opiniones de otros
- * Leer para seguir unas instrucciones

OPINAR-ACTUAR. Leer para interactuar

- * Leer para conocer las opiniones de otros;

* Leer para participar (hacer con un estímulo externo)

* Leer para hacer (actuar):

-dar respuesta a una necesidad instrumental y/o funcional (v.g. revisar un escrito propio;...)

-elaborar respuestas

-expresar una opinión (oral o escrita) más documentada

-dar cuenta de que se ha comprendido.

* Leer para transmitir el contenido de un texto a un auditorio

GOZAR-IMAGINAR-ENTRETENERSE. Leer para entretenerse

* Leer para soñar, imaginar

* Leer para divertirse

* Leer para obtener un goce estético

* Leer para disfrutar intelectual y estéticamente

* Leer para evadirse. [18]

4. La proyección didáctica de la formación lectora

«La lectura es un equilibrio entre el proceso de identificación de las palabras -cuya concreta aparición casi no podemos prever- y de la información que aportan y el proceso de verificación de la anticipación de significados.»

J. Foucambert, *Cómo ser lector*, 1989.

Enseñar a leer autónomamente, como ya indicara J. Culler (1992), requiere que el docente posea un detallado y sistemático conocimiento de los modos de leer. El profesor necesita recabar datos sobre los procesos y estrategias con que el alumno lector reconstruye la significación del texto, porque así obtiene información sobre la actividad cognitiva realizada y sobre cómo el alumno reduce las arbitrariedades del sistema de lengua y las racionaliza en un acto de re pragmatización que pone en juego las correlaciones entre sus conocimientos textuales, lingüísticos, enciclopédico-culturales, pragmáticos y semióticos. Estos conocimientos sobre los modos de leer sirven de referencia necesaria y básica para organizar didácticamente el desarrollo de la habilidad lectora, no sólo en el área de lengua y literatura, sino para aplicarla en todas las actividades desarrolladas en torno al texto escrito.

W. Iser parte de la justificación de que el lector es el sistema de referencia del texto; es decir, que los saberes y la habilidad lectora que posea el receptor son los referentes que intervienen para la actualización del texto. Es necesario que el lector reconozca las claves dadas por el autor para que éstas entren en interacción con los conocimientos previos del lector, con las experiencias metaliterarias, intertextuales, culturales y con las experiencias y vivencias que el lector-receptor posee, de modo que de su combinación resulten los diversos tipos de hipótesis (predictivas, interpretativas) que suscita el texto y que, coherentemente formuladas, sirven al lector para inferir el significado propuesto por el texto y por su autor. Iser supone que la disponibilidad de los lectores para participar en el acto de lectura se apoya en el repertorio y en las estrategias. El repertorio se compone del conjunto de convenciones comunes (referencias intertextuales, normas sociales e históricas, contexto socio-cultural amplio y lo tradicionalmente denominado contenido). Este repertorio, para adaptarse o integrarse en la obra sufre una deformación coherente. [19]

Cuando la formación lectora se proyecta con intención formativa, los recursos se orientan a potenciar la interpretación personal. Esto esencialmente supone atender a las razones, juicios, opiniones y valoraciones que el lector es capaz de establecer gracias a la aplicación de sus estrategias y a su capacidad para relacionar lo aportado por el texto con los conocimientos previos que integran sus competencias. Por eso, desarrollar la habilidad lectora es equivalente a adiestrar al aprendiz en la reelaboración e integración de sus diversos conocimientos lingüísticos y semióticos en una actividad lingüística y globalizadora que, a su vez, permite consolidar el progresivo dominio del sistema de lengua que aprende y usa como instrumento general de formación.

La consolidación de la formación lectora depende de la presencia de un hábito lector. La creación del hábito lector durante la etapa escolar es uno -entre otros múltiples y diversos- intereses genéricos que ocupan la actividad de los docentes. Se insiste en las interesantes ventajas que aporta la creación de un hábito lector; pero la insistencia que requiere este objetivo es síntoma de su dificultad. Con clara rotundidad manifiesta P. Cerrillo (1996: 49) la eficacia y funcionalidad del hábito de lectura: «Aunque se sepa leer, no se es lector hasta que no se adquiere el hábito de la lectura.» Diversos estudios han señalado que el hábito lector no se consolida sólo en el ámbito escolar, sino que el influjo y modelo del contexto familiar resulta también decisivo.

4.1. La lectura es una habilidad que integra saberes diversos

La lectura es una compleja actividad de conocimiento, en la que interviene el conjunto de dominios, destrezas y habilidades lingüísticas (facetas de la pragmática comunicativa), de conocimientos (enciclopédicos, lingüísticos, paralingüísticos, metatextuales e intertextuales), de la misma experiencia extralingüística que posea el lector (convencionalismos sociales y culturales, ideologías, situaciones, etc.) a los que se alude de manera implícita o explícita en el texto.

El dominio de las habilidades de la lectura no concluye en el aprendizaje mecánico ni en la comprensión literal (entendidas ambas actividades como de orientación descodificadora); éstos son sólo aspectos básicos e iniciales. Los conocimientos del sistema, los indicadores de tipo de letra, la disposición tipográfica, etc., los indicadores de [20] macroestructura textual (lírica, narración, cuento, novela, etc.) y los elementos cotextuales se combinan en una competencia lectora que debe ser activada para reconocer todos estos son elementos o factores para su apreciación y valoración. Cada uno de estos conocimientos convergen en la formulación de diversos tipos de expectativas, ya sean sobre los rasgos del género, las peculiaridades de la tipología textual, del estilo, del modelo de estructura, o del peculiar desarrollo argumental, el desenlace, la intención...).

La atenta realización del proceso de lectura reporta nuevos saberes al lector a partir de las inferencias que realice. Y a su vez, la asimilación e integración de esos nuevos conocimientos lingüísticos, textuales y pragmáticos dependen de las estrategias empleadas para establecer una acertada comprensión del texto.

4.2. La lectura es un proceso de interacción

Todo acto de comunicación se produce mediante un proceso de interacción. La comunicación a través de la lectura es una transferencia, un intercambio entre las ideas y opiniones expuestas por un texto y las aportadas por su receptor; el resultado de esta peculiar comunicación suele ser la reacción de respuesta, el juicio valorativo que establece el lector como efecto de la cooperación comprensiva (receptivo/comprensiva) desarrollada entre el texto y el lector como interlocutores.

La interacción es participación e intercambio: a) el texto es el espacio donde tiene lugar la interacción receptora; b) el texto presenta, expone y ofrece opciones multisugerentes según su peculiar textualización; c) el lector actúa como un descubridor (acto de adivinación psicolingüística ha denominado F. Smith a la lectura) de las opciones que el texto avale o admita; d) en la interacción se integran los condicionantes subjetivos del lector y se combinan sus aportaciones con los contenidos (semióticos, semánticos y formales) del mensaje.

En el caso de la recepción del código escrito, el convencional esquema del proceso de comunicación se caracteriza por una especial potenciación de las funciones que asumen el mensaje y el lector. El texto mediatiza y condiciona los efectos y peculiaridades de la interacción entre texto y lector; y el lector es el responsable de la formulación elaborada de los significados. El texto asume las funciones del emisor y del [21] mensaje en sí mismo, mientras que, peculiaridad muy destacable, es el lector quien, en cierta medida, atribuye la intencionalidad del texto (emisor), el cual, aunque se le ofrece abierto, a su vez le presenta condicionantes limitaciones.

Leer implica una mutua influencia interactiva entre el texto y el lector y la lectura es un diálogo interactivo entre texto y lector; este diálogo es dirigido por el receptor mediante la aportación de todos sus conocimientos lingüísticos, paralingüísticos, extralingüísticos,

enciclopédicos y culturales que le permitan hacer efectiva la comprensión de los mensajes escritos; incluso puede afirmarse de la lectura que es una experiencia en la que toda la personalidad del lector entra en interacción con el texto (vid. Smith, Foucault, Hould, Iser, Eco, Bettelheim), porque sólo el lector desarrolla y extrae el potencial significativo que encierra un texto.

4.3. Las actividades del proceso lector

En la secuencia que sigue se expone la idea que la lectura, paralelamente a la actividad descodificadora, exige la capacidad para pasar de la comprensión literal a la comprensión pragmatizada, contando con las actividades específicas que el receptor desempeña en cada momento o fase.

La descodificación.

La descodificación no es, propiamente una fase del proceso de lectura sino una actividad de carácter mecánico y de reconocimiento, que permite descifrar las unidades menores, que se desarrolla en paralelo a las distintas actividades que corresponden a cada una de las fases. La actividad descodificadora consiste en la identificación de las unidades primarias (grafías, palabras, estructuras morfosintácticas, referentes gramaticales y significaciones denotativas...) de un texto. La descodificación permite la primaria aproximación al contenido, a través del desciframiento de los elementos base de la textualización, la identificación de combinaciones sintácticas y la atribución de sus estructuras semánticas. Con todo ello se formulan las hipótesis sobre las estructuras gramaticales y semánticas, con las que, inicialmente, se establece el valor literal del texto.

-Actividad del lector

-Activa sus conocimientos lingüísticos, estimulado por el específico input lingüístico del texto y según los requerimientos discursivos del texto. [22]

-Reconoce unidades menores (fonemas/grafías, palabras y significados literales, denotativos o connotados...):

-Establece las combinaciones textuales, según la formulación gramatical y semántica del texto.

-Emplea sus dominios pragmáticos para actualizar significativamente determinados usos lingüísticos.

-Inicia una primera aproximación al reconocimiento de las estructuras secundarias (sobrepuestas), a través de la activación de su repertorio (conocimiento de convenciones comunes sobre tipología textual y de referencias intertextuales).

-Reconoce usos denotativos (y, en menor medida, usos connotativos con funciones específicas).

-Aplica y generaliza el valor de sus conocimientos lingüísticos, para transferirlos a la actividad genérica de descodificación de otros textos y códigos.

Precomprensión

Puede considerarse que la primera fase de lectura abarca distintas actividades de precomprensión, es decir, de anticipación y previsión respecto a los contenidos de un texto. En esta fase el lector descubre las orientaciones internas o condiciones de recepción (comprensión e interpretación) que el texto ofrece al conjunto de sus potenciales lectores. Las funciones de estas pautas u orientaciones de lectura o de recepción son las de estimular la participación interactiva del lector, la de reclamar su atención y la de facilitarle su generación de expectativas. Dentro de esta fase de precomprensión, se ubica la formulación de expectativas y la elaboración de inferencias.

-Actividad del lector

-Identifica los componentes lingüísticos del texto y los interrelaciona con factores pragmáticos, con los usos de la lengua y con los saberes de su competencia literaria. A partir de esta actividad global:

-Observa en detalle las microestructuras retóricas y los especiales usos estéticos y expresivos del sistema de lengua (que le servirán de referencia para diversas justificaciones en la fase de explicitación).

-Identifica los modelos de los que tiene referencia, de tipología textual, sobre el género, el estilo... etc. [23]

-Se implica personalmente en el proceso de interacción receptora: colabora y aporta al texto sus conocimientos conceptuales y sus saberes estratégicos, para (re)construir el significado del texto.

La formulación de expectativas.

Las expectativas son previsiones que el lector formula a partir de los datos iniciales y de los sucesivos indicadores que halla en el avance de la lectura. Cada expectativa constituye un elemento de guía en el que se apoya la orientación de la lectura, porque en la formulación de expectativas se enlazan los datos primarios de la descodificación con la actividad cognitiva para generar un conocimiento coherente. Las expectativas versan sobre el contenido (posible tipo de acción, desarrollo de la trama, caracterización de los personajes, estructura general de la obra o del texto, peculiaridades estilísticas, especificidad de época...), sobre la intencionalidad, funcionalidad o sobre la forma (rasgos estilísticos, del género, de la tipología textual...).

La elaboración de inferencias.

Las expectativas y las inferencias son dos facetas de la actividad interactiva encaminada a la comprensión. Las inferencias son concreciones de conocimiento, son actos fundamentales de comprensión -son la esencia misma de la comprensión lectora (Johnston, 1989)-, puesto que permiten atribuir significado, dar sentido a diferentes enunciados, unir proposiciones y frases y completar las partes de información ausente. La validez de las inferencias se establece en la corroboración de las previsiones sugeridas por los indicios y los estímulos observados por el lector; esa confirmación permite que el lector establezca [24] conclusiones parciales sobre la secuencia del texto leído. Las inferencias, pues, son conclusiones parciales que establece el lector y que el texto ratifica. Hay que advertir que, por su mismo carácter fragmentario, en algunos casos también pueden resultar provisionales o transitorias.

La explicitación.

Tras los tanteos de posibles opciones formuladas con la(s) expectativa(s) y tras los pertinentes reajustes, el lector articula una secuencia lógica de conjunto (elaborada sobre aspectos parciales del texto) que en su globalidad será reconfirmada por el mismo texto. La explicitación es la confirmación de determinadas expectativas y de las inferencias generadas.

-Actividades del lector

-Reconstruye (imagina o reconoce) la situación enunciativa que corresponde al texto.

-Comprueba sucesivamente la plausibilidad de sus previsiones y de sus expectativas.

-Sistematiza los datos percibidos y observados para enlazar su sistema de referencia (texto del lector) con el sistema del texto a leer.

-Recurre a referencias pragmáticas sobre cuestiones de cultura, convencionalismos sociales, ideologías, situaciones, etc.

-Reconoce las actividades que realiza como propias de cada una de las distintas fases de su proceso lector: precomprensión-formulación de expectativas, elaboración de inferencias-explicitación (articulación, conexión de aspectos parciales)-rectificaciones/ajustes.

-Consolida sus macroproposiciones iniciales y confirma sus expectativas en la fase de explicitación. [25]

-Decide sobre la validez, la limitación o la inadecuación de sus expectativas e inferencias provisionales y establece y busca interconexiones entre lo expuesto, observado o intuido en el texto con sus conocimientos y modelos previos que le permitan llegar a una comprensión e interpretación coherentes.

-Hace una re-creación del texto y no se limita a la identificación de secuencias lingüísticas aisladas (lo que sólo le supondría hacer una lectura superficial).

La comprensión.

La comprensión es el efecto de la (re)construcción del significado y surge de la identificación de los supuestos semánticos globales y particulares que presenta el texto, a partir de la confirmación de las anticipaciones y de las expectativas y tras las actividades de inferencia y de explicitación que han jalonado el avance del proceso receptor.

Consecuentemente, la comprensión lectora será el conocimiento de lo contenido en una producción escrita, tras haber puesto en activo la anticipación intuitiva del lector y los componentes de las competencias lingüística y discursiva y de los conocimientos implicados en la pragmática literaria. El placer del texto, al que se refiriera Barthes, desde la perspectiva del proceso de recepción y de la interacción lectora, es la consecuencia resultante de la satisfacción de comprender lo leído. La comprensión constituye, cuando menos, el establecimiento de un significado coherente, no contradictorio y justificable en los límites de los componentes textuales.

-Actividad del lector:

-Observa y establece asociaciones (lingüísticas, textuales, intertextuales, semiótico-culturales):

-Identifica las claves, estímulos, orientaciones, etc. ofrecidos por el texto para reconstruir la situación enunciativa.

-Sigue las orientaciones internas y las condiciones de recepción que contiene el texto.

-Comienza a establecer la valoración semiótica que le permita llegar a la comprensión definitiva del texto.

-Activa sus conocimientos, ya sean de tipo enciclopédico, ya sobre la intencionalidad del autor-texto, o sobre los condicionantes de estilo, época o autor,... etc. [26]

-Adopta una actitud ajustada al tipo e intencionalidad del texto.

-Según su metacognición del proceso y de la actividad de lectura, sigue las fases preestablecidas:

-Organiza e identifica la sucesión de las distintas fases de su lectura.

-Conduce y organiza la interacción requerida por el proceso de lectura.

-Crea sus propios modelos de significado, según sus referencias previas.

-Infiere nuevas aplicaciones de alguna estrategia que, por sus características, el texto le suscite.

-Amplía el intertexto que se construye el propio alumno.

La interpretación.

La recepción lectora no sólo busca la comprensión, sino que necesariamente implica la valoración. Para interpretar es necesario que, durante la recepción, se haya afianzado y organizado una serie de datos a partir de la confirmación de expectativas e inferencias. La interpretación es el resultado de la asimilación de la recepción comprensiva y también significativa que haya podido establecer el lector, es decir, es el resultado de la valoración personal de datos, informaciones, intenciones, etc. que el texto le ha presentado. En la interpretación culmina la interacción, en este caso entre los datos procedentes del intertexto del lector con los obtenidos del reconocimiento del contenido (comprensión conceptual) y de las peculiaridades de la textualización y de las alusiones.

Como efecto resultante de una interpretación «compartida» por los individuos de un grupo, hay que mencionar la arquitectura; ésta puede entenderse como el núcleo común de la síntesis receptiva y valorativa de los componentes discursivo-textuales y de los condicionantes culturales en la que coincide un grupo de lectores que comparten supuestos y condicionantes. La conformación de arquitecturas es, sin duda, el objetivo último de la enseñanza de la lectura, de la formación estratégica y cognitiva del lector.

-Actividad del lector:

-Mediatiza los efectos de las fases anteriores, atendiendo especialmente a los efectos de la explicitación textual. [27]

-Supera, por tanto, todos los signos de provisionalidad expectante.

-Emplea estrategias para controlar la validez de la comprensión establecida.

-Construye el significado según datos verificados.

-Descarta el efecto final de la comprensión caso de que haya secuencias carentes de sentido.

-Da por concluidas las fases del proceso lector, para pasar a la asimilación personal que supone la interpretación.

-Formula sus valoraciones en equilibrio con lo que supondría una arquitectura en sus aspectos básicos (adecuación entre expectativas y modelos).

4.4. Lo que aporta el lector

El lector asume la responsabilidad de actualizar el significado de un texto. La existencia virtual de todo texto sólo se desarrolla mediante el acto personal y voluntario de un lector, supuesto que los textos tienen la habilidad de activar las capacidades lingüístico comprensivas del receptor. Para cumplir con eficacia la responsabilidad de actualización, el lector ha de aportar su cooperación para comprenderlo e interpretarlo en su propio género, es decir, enmarcarlo en su específica tipología textual, según lo que se piensa que es.

Todo lector, para ejercer la responsabilidad que le asigna la lectura, aporta distintos saberes, actividades, estrategias, actitudes.

-Saberes para la actualización lectora.

Los conocimientos textuales y la activación de estrategias de descodificación ordenan la lectura en una acción de actualización (repragmatización, según W. Iser, 1976); para ello el lector aporta y actualiza sus conocimientos sobre la pluralidad de textos, códigos, etc. que ya posee (Otten, Barthes) y estrategias de intervención. Esta actividad de repragmatización lectora es la más compleja del proceso, por cuanto integra una sucesión de saberes que perfilan ordenadamente el proceso interno:

-Saberes lingüísticos para la descodificación: reconocimiento de unidades menores (fonemas y grafías, palabras y significados literales, denotativos o connotados...) e interrelación de [28] tales significados para formular sus hipótesis gramaticales y semánticas y semióticas.

-Saberes pragmáticos para reconstruir la situación enunciativa presentada en el texto, que han de permitirle la identificación de indicios, claves, estímulos y orientaciones, etc. ofrecidas por el texto.

-Saberes metatextuales (convenciones comunes y referencias intertextuales y sus estrategias de lectura) de su repertorio, es decir, los saberes sobre el discurso que componen su competencia lectora:

-Conocimientos de las microestructuras retóricas (de las que acaso ya haya captado algún rasgo durante la descodificación).

-Conocimiento de usos especialmente expresivos del sistema de lengua, que le servirán de referentes justificativos en la fase de explicitación.

Saberes semióticos para organizar la comprensión definitiva del texto.

*Estrategias

De igual forma que las más genéricas estrategias de aprendizaje, las estrategias de lectura implican acciones conscientes e inconscientes, espontáneas y aprendidas, que básicamente podríamos mencionar como cognitivas, pragamático-comunicativas, de aplicación y metacognitivas. El dominio de las estrategias específicas confiere autonomía

lectora y, consecuentemente, repercute en el global conocimiento, uso y empleo de la lengua meta. La funcionalidad de las estrategias es la de simplificar la recepción para llegar a la comprensión.

La diversidad de estrategias de lectura se relacionan con tres aspectos que las condicionan:

A) Según las peculiaridades del texto:

* Apreciación de los indicadores de coherencia textual.

* Identificación de las claves (palabras, señales...) que lo hacen inteligible como discurso estructurado y conectado en una tipología textual y en un modelo cultural. De ello surgirán:

-La identificación de la estructura

-La identificación de la tipología textual

*Valoración del contexto para distinguir las funciones del discurso. [29]

*Utilización de las informaciones del cotexto para formular sus expectativas lectocomprensivas. Para ello realiza actividades cognitivas de condensación, adición, supresión, suposición, inferencia, etc.

*Establecimiento de correlaciones lógicas y revisa sus intuiciones comprensivas para articular los distintos componentes textuales lingüísticos y pragmáticos.

B) Según la metacognición del proceso de lectura que posea y el grado de dominio de las habilidades lectoras:

*Estrategias de apoyo: modalidades de lectura empleadas para facilitar el acceso a las estrategias de un nivel más alto (hojear, repasar, saltar, marcar el texto, uso de glosarios...).

*Estrategias personales: Podrían considerarse como modalidades entre las tácticas de lectura y los personales estilos cognitivos. Básicamente enumeramos las siguientes: ignorar y seguir leyendo; suspender las valoraciones, incoherencias provisionales y juicios; elaborar una hipótesis de tanteo; releer la frase; releer con atención el contexto; consultar una fuente documentada (Collins & Smith, 1980). Por su parte, Bruce & Rubin (1984: 100) señalan unas modalidades estratégicas que también se incluyen en este apartado:

-el lector salta a las conclusiones, a partir de la elección de una hipótesis de entre un conjunto de posibilidades y marginando aquellas que considera poco evidentes.

-el lector mantiene un avance sobre la inercia lectora, para lo cual no abandona una hipótesis hasta que se haga evidente su contradicción o inviabilidad.

-el lector establece relaciones con sus conocimientos previos, que le sirven para elegir una hipótesis entre un conjunto de hipótesis que considera posibles.

-el lector atiende especialmente a lo que le sirve para su objetivo e intencionalidad, elige hipótesis que resultan pertinentes para alcanzar su finalidad lectora.

C) Según las distintas fases del proceso lector.

Obviamente, según el momento de desarrollo textual, las estrategias de recepción requieren una diferenciación que permita seguir el proceso lector, equilibrando la coherencia del texto y la que le atribuye el lector. Es precisamente en la sucesión de fases donde intervienen las estrategias [30] lectoras que constituyen propiamente la aplicación de los saberes metacognitivos durante el proceso.

*Saberes intertextuales.

En el conjunto de las diversas aportaciones que realiza el lector, merecen una mención especial los saberes intertextuales, es decir el conjunto de saberes que permiten relacionar diversas producciones entre sí. Las interconexiones entre textos y significaciones que se dan entre producciones son muestras del fenómeno de la intertextualidad que se produce en el entretendido cultural del que participamos. Por eso, si todo texto se construye como un mosaico de citas y todo texto es absorción y transformación de otro texto -como señalaran J. Kristeva y G. Genette-, el proceso de recepción enlaza el fenómeno de la intertextualidad con los de transformación y de generación-creación que puedan apreciarse en la recepción de (nuevas) lecturas u obras. La apreciación de los efectos de la intertextualidad es una de las manifestaciones más gratificante de la interacción entre el texto y el lector, porque en ese acto de identificación el lector ve reconocida la efectividad de su experiencia lectora. Saber leer implica saber/poder percibir las diversas conexiones (reiterada presencia de temas, tópicos, formas, macroestructuras textuales, recursos estilísticos, etc.) entre elementos copresentes en las reelaboraciones que suponen todas las creaciones literarias.

*Intertexto del lector.

Se concibe el intertexto del lector como el espacio de confluencia de los distintos saberes que se activan en la conciencia del lector por requerimiento de un texto. Los saberes de la competencia literaria y el dominio de las estrategias de lectura son los componentes del intertexto del lector, que se activan para facilitar la cooperación entre (texto) emisor y (lector) receptor que permite establecer y apreciar las correspondencias [31] (re)creadas entre textos diversos. La activación de estos saberes permite observar y constatar las posibles relaciones, alusiones, semejanzas, contrastes, influencias que caracterizan un texto (Mendoza, 1996). La funcionalidad del intertexto del lector es la de intervenir en la construcción de interpretaciones coherentes que, considerando las aportaciones personales, no contradigan las referencias textuales y la de poner límite a un inacabable proceso de formulación de arbitrarias interpretaciones semióticas. Ambos aspectos justifican el valor de la construcción de un intertexto capaz de autodelimitar las posibilidades de recreación semiótica.

El concepto de intertexto se delimita diferenciadamente de lo que se entiende por competencia literaria -conjunto de saberes en gran parte lingüísticos, metalingüísticos, literarios y metacognitivos-, entre los que destacan la comprensión de los procesos de recepción, asociación, transformación e intertextualidad de las estrategias lectoras que se emplean para encauzar los conocimientos de la competencia literaria y las sugerencias de correlación que motiva el intertexto del lector.

5. Conclusión

El lector no sólo necesita intuiciones y capacidad de interpretar, sino que también ha de contar con todos aquellos conocimientos necesarios para poder establecer las relaciones entre los saberes lingüísticos, los literarios y los correspondientes a diversos ámbitos de la experiencia, la cultura o lo enciclopédico. Estas relaciones permiten fijar la personal interpretación de modo coherente con lo expuesto y previsto en el texto. Es decir, que la lectura no consiste en una «eficaz» descodificación lingüística, sino en la implicación (participativa y cooperativa) que el receptor mantiene con el texto para establecer la valoración semiótica del texto que le conduzca a la previsible comprensión del texto y, finalmente, [32] a la asimilación/interpretación personal que se fijará entre los márgenes de adecuación o permisividad semiótica. La comprensión y la interpretación son los dos objetivos cognitivos finales de toda lectura.

La lectura es un acto individual. Nadie mejor que el lector sabe hasta qué grado ha comprendido o no un texto, un mensaje escrito; nadie mejor que el lector conoce las particulares dificultades de comprensión que se le han presentado y el modo y los recursos estratégicos que ha empleado para solventarlas. Por la misma razón, conoce las carencias y las limitaciones (en cuanto a saberes, seguimiento de las fases del proceso lector, estrategias).

Todo texto es un sistema combinatorio que ha de ser desentrañado por el lector. Y aunque no siempre los lectores respondan a las características del lector implícito que ha previsto el autor -como destinatario ideal que identifique las condiciones de recepción previstas y que siga las instrucciones y orientaciones internas (aspectos cotextuales) del texto, el desarrollo de las capacidades de recepción y la específica formación lectora han de permitirle la aproximación comprensivointerpretativa al significado del texto. Y aunque cada nueva lectura desafíe al lector para que active, actualice y aplique sus conocimientos lingüísticos y enciclopédicos, para que recurra a las inferencias establecidas a partir de la experiencia lectora y, a que compruebe la eficacia de las estrategias de recepción concretadas en las actividades que corresponden a cada fase, lo cierto es que el dominio de las habilidades lectoras confiere la autonomía lectora. Y aunque sea difícil llegar a ser un lector ideal, [33] hay que tener en cuenta que un lector suficientemente competente es aquel que emite hipótesis sobre el tipo de texto, que identifica índices contextuales y, que, especialmente, conoce y emplea las estrategias que recuerda que le han sido útiles y eficaces en otras experiencias lectoras y que establece la significación y la interpretación que el texto le ofrece.

Bibliografía

- ACOSTA, L. A. (1989): *El lector y la obra*. Gredos. Madrid.
- BARTHES, R. (1973): *Le plaisir du texte*. De Seuil. Paris.
- BRUCE & ROBIN (1984): «Strategies for controlling hypothesis formation in Reading», en J. Flood (ed.) *Promoting Reading Comprehension*. International Reading Association. Newark. Delaware, pp. 97-112.
- CERRILLO, P. y J. GARCÍA PADRINO (1996): *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERRILLO, (1996): «Qué leer y en qué momento», en CERRILLO, P. y J. GARCÍA PADRINO (1996): *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha. pp. 47-58.
- COLLINS, A. & SMITH, E. (1980): *Teaching the process of reading comprehension*. Center for the Study of Reading, Universidad de Illinois. Urbana.
- COLOMER, T. (1998): *La formació del lector literari*. Barcanova. Barcelona.
- COOPER, J. D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor. Madrid.
- CULLER, J. (1992). «In defence of overinterpretation». En *Interpretation and overinterpretation*. S Collini (ed). New York: Cambridge University Press. pp. 109-124.
- FISH, S. (1989): «La literatura en el lector: estilística afectiva», en WARNING, R. (ed.) (1989): *Estética de la recepción*. Visor. Madrid, pp. 111- 132.
- FOUCAMBERT, J. (1989): *Cómo ser lector*. Laia. Barcelona.
- GARCÍA PADRINO, J. (1996): «La formación de hábitos lectores en la escuela: propuestas para el debate», en CERRILLO, P. y J. GARCÍA PADRINO, *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha. pp. 119-124. [34]
- ISER, W. (1976). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.) (Trad. *El acto de leer*. Madrid: Taurus. Madrid. 1987.
- JOHNSTON, P. H. (1989): *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*.
- MENDOZA, A. (1996): «El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura», en *Signa*, 5, pp. 265-288.

MENDOZA, A. (1998a): Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector. Octeadro. Barcelona.

MENDOZA, A. (1998b): «El proceso de recepción lectora», en A. Mendoza (coord.) (1998b): Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura. SEDLL./ICE. Universitat de Barcelona-Horsori. Barcelona. pp. 169-190.

MENDOZA, A. (1999): «Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de la competencia literaria», en P. Cerrillo y J. García Padrino (coords.), Literatura infantil y su didáctica. Eds. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca. pp. 11-54.

OTTEN, M. (1987): «Sémiologie de la lecture», en M. Delcroix y F. Hallyn, Introduction aux études littéraires. Duculot. Paris. pp. 340-350.

PUENTE, A. (1991): Comprensión de la lectura y acción docente. Pirámide/Fundación GSR. Madrid.

PUENTE, A. (1996): «Cómo formar buenos lectores», en CERRILLO, R y J. GARCÍA PADRINO, Hábitos lectores y animación a la lectura. Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha. pp. 21-46.

RIFFATERRE, M. (1989): «Criterios para el análisis del estilo», en Warning, pp. 89-108.

RUBIO, E. (1998): Lengua y lectura. Una reflexión desde la práctica. Ed. Escuela Española. Madrid.

WARNING, R. (1989): «La estética de la recepción en cuanto pragmática en las ciencias de la literatura». En Estética de la recepción. R. Warning (ed). Madrid. Visor. pp. 13-34. [35]

El taller de creación como estrategia de iniciación literaria
AMANDO LÓPEZ VALERO

Universidad de Murcia

1.- La educación como acontecimiento social y lingüístico

Desde el inicio de los tiempos nuestras sociedades han sido objeto de la educación, ya sea de manera informal o más estructurada, de la transmisión entre seres humanos de tradiciones, costumbres, reglas explícitas o implícitas siempre dentro de un andamiaje

propio bajo la influencia de ideas y sentimientos colectivos. No debemos olvidar que, en muchas ocasiones, dicha formación colectiva ha estado al servicio de unos «pocos». Se ha formado al «gran grupo», a las «masas», como en ocasiones han sido denominadas, con el único objetivo de manipularlas y controlarlas. De ahí que se ha intentado, siempre desde la «educación» mostrar a la persona las formas de ver, de sentir y de actuar, en definitiva, de adaptarla a las exigencias del medio social general y al específico en que le iba a tocar vivir, a este respecto, señalaba con gran acierto Carlos LERENA ALESÓN (1986: 93) que «la resultante del proceso de interiorización de los principios de una particular cultura, o proceso de socialización, constituye lo que llamamos formación. La formación es lo que hace a los individuos ser lo que son, esto es, portadores de determinados sistemas específicos de creencias, de conocimientos, de patrones de valoración y de comportamiento. Estos sistemas y, concretamente, los individuos singulares que los encarnan sólo son inteligibles y [36] sólo tienen existencia real dentro de los grupos, de los cuales, los más característicos y relevantes son las clases sociales. La formación constituye la desembocadura de distintos procesos de interacción, combinación de relaciones sociales y relaciones con la naturaleza. Si bien no es la única, la vía estratégica de la formación, vía imprescindible y que determina los efectos más profundos y más duraderos, es la educación. Formando parte de los procesos de interiorización de los principios de una cultura, la educación es precisamente el proceso particular que, primero, tiene ese objetivo expreso, segundo, es prolongado, y tercero, se realiza por medio de sistemas de agentes específicos».

Socialmente, la educación aparece organizada en una práctica ideológica, relativamente autónoma, a la que llamamos «práctica pedagógica o práctica educativa». Ahora bien, ¿se le ha dado la posibilidad de aceptar o rechazar las características sociales que se le ofrecen? o ¿por el contrario se ha intentado subrepticamente hacerle «ver» que o aceptaba lo que se le ofrecía o se le marginaba sin más?. Como podemos deducir, la relación entre «educación y sociedad» es tal que toda sociedad determinada se caracteriza por haber creado también una educación singular con objetivos muy precisos.

En lo que a nosotros respecta debemos señalar que el instrumento vital del que se sirve la educación para llevar a cabo su objetivo es el lenguaje (BERNSTEIN, 1988), algo, por otra parte inherente al propio ser humano, al cumplir tres de sus funciones básicas: la comunicativa, la representativa y la reguladora (REYZÁBAL, 1993: 59). Dichas funciones aparecen siempre de manera interrelacionada y simultánea. Las personas necesitamos, en primer lugar comunicarnos y lo hacemos mediante diferentes lenguajes, pero el esencial es el verbal, ya sea oral o escrito, por eso la función primaria de toda Lengua, la que garantiza la interacción social, es la comunicativa.

A través del uso lingüístico no sólo nos comunicamos, sino que, al ir cargados de ideología, el léxico y la estructura lingüísticos, también estamos llevando a cabo una representación de la realidad determinada. Vemos a través de las «gafas» de nuestro lenguaje, como ya apuntara Sapir (COLLADO, 1973). Y finalmente al concebir la realidad a través de nuestro lenguaje nos lleva a un comportamiento que no sólo regula nuestra conducta sino también la ajena. De ahí que debemos cuestionarnos [37] qué uso estamos haciendo del lenguaje y de qué manera hemos llegado al mismo (MALMBERG, 1982). En este sentido habrá que decir que tal uso se ve, a su vez, afectado por la adquisición de

competencias que la educación formal, no formal e informal pueda lograr. El papel de los educadores queda de manifiesto en esa función, y de un modo muy particular en el profesorado de Lengua y Literatura, el cual debería determinar cuáles son los métodos, medios, espacios y tiempos adecuados para que el dominio de la competencia comunicativa (HYMES, 1984), incluida en ella la literaria, sea una realidad. En este sentido creemos que el enfoque comunicativo, basado en una concepción nocional-funcional del lenguaje, debe centrar su interés en la comprensión y en la expresión, en el nivel esencialmente oral durante las fases iniciales. Las unidades diseñadas desde esta perspectiva, en su programación estarán menos definidas por la normativa gramatical o criterios lingüísticos y, en cambio, estarán más perfiladas por criterios pragmáticos (nocio-funcionales y comunicativos).

Si, como parece, la Lengua ha de entenderse no como un objeto estático de análisis, sino como un proceso dinámico y creativo, las orientaciones didácticas, los enfoques para su enseñanza habrán de centrarse en los intereses del alumnado (LÓPEZ VALERO, 1998). El rol del profesorado habrá de plantearse hacia la creación de condiciones adecuadas para el aprendizaje, la planificación de objetivos, tareas y actividades, el aporte del input lingüístico preciso para cada caso y la precisión de un «syllabus» que garantice el uso y la comunicación en cualquier situación o contexto (MENDOZA FILLOLA; LÓPEZ VALERO; MARTOS NÚÑEZ, 1996). En consecuencia, el profesorado debe convertirse en un facilitador de aprendizajes, ya que el objetivo de la escuela en la educación lingüística no es hacer «pequeños filólogos» sino que la persona se desarrolle en su integridad, de ahí la necesidad de impulsar al máximo todas sus capacidades potenciales, incluidas las macrohabilidades comunicativas y lingüísticas.

Lo curioso de nuestro caso es que en estos momentos, en contraste con respecto a orientaciones anteriores, la legislación educativa española propugna y defiende el uso de la Lengua, la recepción e interacción textual y lectora con el objeto de dar un enfoque comunicativo a su enseñanza, aspecto que ya aparecía recogido en la concepción metodológica [38] propuesta por el Diseño Curricular Base (1989) así como en el Currículo Oficial (1991) para el área, donde también se destacaba la funcionalidad cognitiva del texto literario, la importancia de la recepción y se hacía referencia a los componentes culturales de las producciones literarias, con lo cual se defiende la enseñanza de la Lengua y la Literatura como algo que nunca puede ir por separado.

En otro orden de cosas, el lenguaje, por su carácter eminentemente transversal, posee un amplio espectro de aplicaciones y está presente, en prácticamente todas las acciones de nuestra vida. Esa diáfana realidad motiva que ofrezca gran variedad de ámbitos de actuación. En este trabajo abordaremos la creación literaria.

2.- La Literatura

La Literatura como forma adoptada por el lenguaje, al igual que él mismo, no nos proporciona la oportunidad de situar un inicio histórico de la misma, porque la utilización de las historias contadas de modo oral por los primeros seres del planeta, se constituye en

Literatura. Ese modo de escuela basada en una relación diádica entre padres e hijos motivó que la producción literaria quedase constreñida a la repetición por parte de los hijos de las historias que sus padres les contaban, aunque lógicamente éstos últimos fueron recreándose en las mismas, a la vez que las transformaban quitando o añadiendo elementos. Con posterioridad, la Literatura pasó a ser coto exclusivo de los letrados eclesiásticos. Hubo un tiempo en que la escritura sólo era dominada por ellos y por tanto el acervo literario, anteriormente oral, pasó a pertenecerles (NÚÑEZ RUIZ, 1998). De alguna manera, al convertirse al escrito, la Literatura dejó de pertenecer al pueblo que la había creado y desde entonces empezó a pertenecer a las élites. Cuando se introduce en el Sistema Educativo, se convierte en algo que hay que aprender y admirar, pero no «saborear» ni «gozar», con lo cual pierde su carácter propio con el que había nacido. Así se concibe como el aprender vidas y obras de los autores, que por alguna circunstancia, han destacado o «han hecho» que sobresalga en la sociedad que les ha tocado vivir. Con el Formalismo, se desplazó la atención desde el autor hacia el mensaje, y así surge una nueva modalidad de entender la Literatura: el comentario de texto. Según Francisco RINCÓN y SÁNCHEZ ENCISO (1988: 51-52) «La historia de la Literatura [39] y su auxiliar indispensable de los últimos años, el comentario de texto, tienen como punto de referencia al crítico literario, al profesor universitario». Tratan de hacer al chico un conocedor de la Literatura capacitado para dar un juicio de valor sobre una obra. Juicio de valor que, por supuesto, hacíamos aprender para que lo repitiera, pues otra cosa era prácticamente «inalcanzable».

Consecuencia inmediata de este hecho es la situación actual y el tratamiento didáctico que de la Literatura encontramos en nuestras escuelas: poco a poco se ha ido perdiendo el interés y la motivación por la lectura y por todo aquello que tuviese relación con este arte de la palabra. El trabajo creativo quedó relegado, y el estudio de movimientos y autores quedaba descontextualizado de la vida de las personas. La no adecuada selección de textos para la lectura del alumnado también contribuyó a alejarlo de la Literatura. El teatro se reservó a la promoción de asociaciones de padres y madres coincidiendo con fechas específicas (Navidad, Fin de Curso,...). Todas estas prácticas han hecho que la Literatura padezca en estos momentos achaques de decadencia, los niños y las niñas no poseen interés por la misma, lo cual también influye en sus «performances» lingüísticas; al no trabajar con el lenguaje, al no recrearse con él ni gozar con la lectura y la escritura no adquieren ni comprenden lo que la Literatura les puede aportar. Esto es algo preocupante, ya que al no crear, ni imaginar, ni recrearse con la Lengua son susceptibles de una manipulación oculta. Es inquietante y, desde nuestra visión, necesario de modificar. Considero que la primera premisa de cambio la constituye el giro que debe provocarse en las aulas: pasar de un modelo de enseñanza tecnológico hacia un modelo crítico que nos permita curar esas heridas que posee la enseñanza/aprendizaje de la Literatura y que está repercutiendo indudablemente en la forma de ser y en el pensamiento del ser humano.

En este sentido y en el de la formación literaria, estamos convencidos de que debemos situarnos en la perspectiva del receptor-creador. Debemos formar al ser humano para que sea capaz de crear, recrear, interpretar y valorar la obra literaria, es decir para que llegue a ser competente literariamente y el primer paso sería el que fuese un buen receptor. Desarrollemos, pues, estrategias de recepción, ya que dicho proceso se realiza a través de la interacción que se produce entre el texto y el [40] receptor. En dicha interacción el texto aporta unas cosas y el receptor otras. A partir de los estímulos textuales (organización

textual, forma, tipología, temas,...) el receptor pone en marcha toda su formación literaria previa -competencia literaria personal- que le permite hacer anticipaciones, formular hipótesis,... que, a medida que avanza en la lectura, tendrá que rechazar, reformular o confirmar a la luz de los nuevos datos que le vaya ofreciendo el texto. Al final de dicho proceso, el receptor estará en condiciones no sólo de comprender, sino también de interpretar y valorar el texto que ha leído (MENDOZA FILLOLA, 1995).

3.- La búsqueda del modelo crítico

La proliferación conductista de modos de aprendizaje en el aula, no permite que el elemento más importante del trabajo lingüístico y literario salga a la luz. La imaginación queda retenida debajo de un amasijo de estructuras concatenadas que tan sólo determinan la dirección implícita y explícita de los sujetos, ¿cómo liberar de ese encadenamiento?, ¿cómo lograr que el sistema escolar no se convierta para el niño en un lugar lleno de puertas que requieren de llaves específicas para la apertura de la misma?, ¿cómo conseguir que el alumnado disfrute aprendiendo y que realmente aprenda?

La Literatura va a despertar la imaginación del individuo y lo va a desbloquear de la rigidez que impone el obligado realismo, que constriñe la explosión del genio. Detrás de cada hallazgo creativo hay una historia de rebeldías a normas pragmáticas, de tenacidad e independencia lectoras. No hay causas genéticas en los creadores. Un cierto talento innato, acompañado de curiosidad e insatisfacción con las reglas que atenazan al ser humano, así como un sabio uso de la imaginación, pueden ser los puntos en que se apoye la personalidad del futuro creador.

Hay un talante creador que se fragua en los primeros años. Las personas pueden dar frutos excepcionales, no cuando se las obliga a empaparse y retener conceptos viejos, sino cuando se les brinda la oportunidad de generar conocimientos nuevos. La Literatura, al ofrecer planteamientos diferentes, colabora en la génesis de ideas originales, soluciones inesperadas y ruptura de moldes, en edades necesitadas de una visión enriquecedora del mundo y de las cosas. La clave de la creatividad está en buscar un enfoque inusual para problemas sin resolver. El secreto [41] de la originalidad en las ideas, reside en tener un pensamiento divergente. La lógica o pensamiento convergente se alimenta de una Literatura que huye de lo que se considera absurdo, y en cuyo auxilio acude el realismo a ultranza que conduce inevitablemente a unos mecanismos de inteligencia conservadora y rígida que se afana en buscar respuestas inequívocas a los problemas del mundo y de las personas. Son siempre los niños, modelos que se deben seguir en cuanto a la creación de pensamientos divergentes, génesis de la creación. Conforme va creciendo la persona amplía su experiencia y desarrolla el juicio crítico; la libre imaginación va siendo progresivamente censurada y atrofiada. La Literatura se convierte así en la ayuda necesaria para despertar la imaginación y la creatividad. Desde nuestra perspectiva, estamos convencidos de que los pensamientos creativos son los más auténticos, ya que nuestro comportamiento y nuestro pensamiento ordinario son una adaptación a ideas y hechos establecidos. En la era de la velocidad y el cambio, el crear va a ser tan necesario como respirar, de ahí lo imprescindible de la Literatura. El profesorado deberá ser el encargado de dar un uso

creativo a la Literatura. La tarea del docente, se concibe entonces como una mediación para que la actividad del alumnado resulte siempre significativa, que le estimule al trabajo personal, colaborativo y creativo (MENDOZA FILLOLA, LÓPEZ VALERO, MARTOS NÚÑEZ, 1996: 14).

Tal vez, el modelo crítico no sea la panacea de todas nuestras cuestiones, pero se aproxima en gran medida a lo que por nosotros es buscado, un modelo donde se le dé primacía al contexto y al alumnado. Varias caracterizaciones atañen a tal modelo, la naturaleza del conocimiento, en nuestro caso lingüístico y literario, pero aplicable a todo tipo de conocimiento, es crítico y dialéctico, alejado del objetivismo. Esto significa que la educación será concebida como una interrelación de puntos de vista subjetivos (los seres humanos y sus ideas acerca de lo que entienden, a través de significados, por educación) y de estructuras históricas y culturales objetivas en las que se localizan estas ideas. Cuando significamos que la educación es una construcción, queremos decir que es el resultado de una interacción social en la que las personas no sólo construyen e interpretan la realidad sino que también analizan por qué esa realidad ha sido construida así y cuál es el fin y utilización de la misma. Tal concepción excluye la asunción de que el conocimiento es dogmático, [42] al contrario, se va modificando en relación con la transformación de las sociedades, no es algo estático, sino dinámico, debemos estar abiertos y abiertas a la incertidumbre, porque la presencia de tal término en nuestras aulas será el motor impulsor de una mayor riqueza de la práctica diaria en el aula. Si queremos un sistema abierto gobernado por la imaginación, el profesorado no puede mantener una actitud dictatorial, debe reducir su prístino papel de único poseedor del conocimiento e integrarse en el aula para ser el facilitador, el guía de los procesos creativos del alumnado y de él mismo. Todos estos presupuestos son fundamentales a la hora de planificar una clase de Lengua y Literatura que trate de fomentar el interés y el amor por la Lengua. Si somos capaces de inculcar al alumnado la idea de que él va a ser el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, de que el lenguaje va a ser fundamental en su proceso de formación y que puede ser divertido el trabajar con la Lengua, habremos logrado gran parte de los objetivos que nos podríamos haber marcado al principio de un curso escolar. El área de Lengua y Literatura no es un área más, como ya hemos apuntado anteriormente, es el eje vertebrador del aprendizaje del alumnado en las demás áreas adyacentes. Sin unas buenas destrezas lingüísticas el alumnado está indefenso ante el sistema de códigos que constituye la enseñanza de las demás materias, ya que estas se transmiten por la vía del lenguaje y si no es capaz de comprender nítidamente lo que se le está enseñando, la labor educativa está siendo completamente estéril. Como ya hemos dicho, la Literatura va a ser un referente obligado para los aprendizajes en otras áreas curriculares y, por supuesto, para la vida. Trabajar la Literatura y conseguir que el alumnado posea un dominio sobre la misma no es sencillo y el profesorado se muestra inerte ante la desmotivación del alumnado y ante las tareas que competen actividades lingüísticas y literarias. Y es que derrocar al gigante icónico formado por la televisión y los videojuegos es una labor hartamente complicada. La formación del profesorado de Lengua y Literatura dotándolo de recursos para afrontar estas referidas dificultades es una asignatura pendiente, y corresponde a los didactas de la Lengua y la Literatura el propiciar un espíritu de mejora en el profesorado para que discutan con ellos los nuevos planteamientos, que éstos sean consensuados y, una vez acordada su utilidad, sean aplicados. El que tal profesorado se implique es algo fundamental ya [43] que él va a ser el que esté en el aula con el alumnado y el que deba

dinamizar al grupo y conseguir que la Lengua y la Literatura recupere el lugar que siempre debió tener, ¿cuál es la propuesta que efectuamos desde aquí?. La sugerencia es el Taller de Lengua y Literatura.

4.- El Taller de Lengua y Literatura

Los talleres de Lengua y Literatura (GUERRERO RUIZ y LÓPEZ VALERO, 1989) son alternativas metodológicas a la enseñanza tradicional, imprescindibles en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la Lengua tanto oral como escrita. Siguiendo el paradigma constructivista (COLL et alii, 1994), es el mismo alumnado el que debe ir construyendo su propio lenguaje a través de sus posibilidades y experiencias desde la infancia, primero en su entorno familiar y más tarde en el entorno escolar de forma espontánea. Lo específico y novedoso que el taller aporta al aprendizaje de la Lengua y la Literatura es la construcción, la realización de algo concreto y vivo, es algo que uno va produciendo y lo comparte con sus compañeros y compañeras. Los manuales de texto tradicionales insisten en el rechazo a este espontaneísmo y aluden para ello a la necesidad de cierto rigor científico y al aprendizaje de conocimientos teóricos, lo que no nos parece que sea el mejor camino para motivar al natural disfrute y motivación del sujeto que quiere hablar y escribir. Se hace necesario, pues, transformar la clase de Lengua en un taller de creación literaria permanente superando antiguos prejuicios sobre la dogmatización en la enseñanza de este área de conocimiento.

Cuando hablamos de taller no nos estamos refiriendo a una forma de animar las clases, no es un momento práctico tras una visión teórica, ni tampoco a una actividad complementaria o extraescolar, pues en este caso el taller será percibido como un momento de relajación donde no se hace nada. El taller de Lengua y Literatura tiene una entidad propia entendido como una forma concreta de plantear el trabajo, una técnica que implica un cambio de actitudes en nuestro papel como docentes. Aquí el alumnado se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, aportando frecuentemente vivencias y datos más enriquecedores y creativos. El rol del docente será el de orientador más que de protagonista, sirviendo de apoyo para quien lo requiera (MARTÍN PERIS, 1998). Otra de las aportaciones que el taller proporciona frente al paradigma [44] conductista es el trato personal que potencia entre los participantes. Dichas relaciones personales sirven para desbloquear comunicativamente a los y las participantes y para la iniciación de dinámicas socializadoras en el aula. En cuanto a la calificación, ésta pasa a un segundo plano dejando paso a la evaluación formativa (MENDOZA FILLOLA, 1997), siendo cada sujeto el que va configurando su propia valoración, pues es él mismo quien percibe con claridad su situación y su esfuerzo en relación consigo mismo y no comparándose con el resto de sus compañeros y compañeras. Esto permite destraumatizar la evaluación de su propio progreso viendo tal valoración como un elemento constructivo más, dentro del proceso de aprendizaje. El taller se caracteriza, así, por ser un espacio dinámico y facilitador de los procesos de enseñanza/aprendizaje, un espacio en permanente construcción, un instrumento en el desarrollo de habilidades sociales, creativas y de comunicación de todos los componentes de la comunidad educativa.

La utilización del taller es una respuesta válida a los problemas con que se enfrenta a diario el profesorado, siempre con la intencionalidad de experimentar metodologías alternativas, de poner en uso nuevas y variadas opciones didácticas, instrumentos, procedimientos, situaciones de interacción y actividades diversas que se basen en los intereses y actividades del alumnado. En efecto, el actual fracaso escolar, ha puesto de relieve una serie de factores a los que el docente ha de dar respuesta: en primer lugar estarían aquellos que se refieren a la falta de interés, atención y motivación del alumnado por todo lo académico; en segundo lugar, la evidencia de que la pretendida homogeneidad en los programas y planteamientos metodológicos es totalmente errónea e ineficaz, puesto que con prácticas educativas uniformadoras no se consigue que el alumnado realice un óptimo proceso de aprendizaje; y, por último, la aceptación y el convencimiento por parte del profesorado de una serie de principios psicopedagógicos y didácticos básicos, tales como la necesidad de un trabajo activo por parte del discente para que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean realmente significativos y eficaces, la importancia de que el alumnado sea el centro de su propio aprendizaje y desarrollo, la consideración de que un auténtico contacto interpersonal es básico para una adecuada relación educativa. [45]

El profesorado se convierte en coordinador, el alumnado en creador. La situación o marco que se desprende de esta nueva forma de enseñanza/aprendizaje es un acercamiento de los conocimientos al individuo que aprende. La finalidad será un proyecto común decidido y definido entre todos los miembros participantes; un proyecto motivador y al alcance de las posibilidades de todo el mundo. Las secuencias de los actos que van a ir apareciendo serán muy diversas, como lo son en la comunicación diaria, y potenciarán la libertad de hablar. Los instrumentos que se utilizarán para llevar a cabo este proyecto serán ante todo lingüísticos y literarios: conversaciones, medios de comunicación, fotografía, informática, producción literaria actual; sin embargo, no olvidaremos las sensaciones y las emociones: la solidaridad, el amor, los valores humanos, la ética,... Las nuevas normas de interacción estarán presididas por la cordialidad y la confianza entre todos y todas. Al funcionar de esta manera, estaremos creando un género nuevo de aula, marcado por la comunicación.

El organizar el trabajo diario a través de talleres precisa de un alto grado de preparación, seguimiento y capacidad de adaptación tanto por parte del docente como del alumnado. Se plantea un objetivo y llegamos a él a través de nosotros mismos. Insistimos en que no se puede confundir este nuevo concepto con el de improvisación, aunque también le dejemos su espacio. Aquí todo estará programado para construir en el interior de los miembros del grupo la formación indicada por el currículo prescriptivo. Por otro lado, una pedagogía crítica organizada a través de talleres sólo tendrá sentido si el docente se la cree y es capaz de llevarla hasta sus últimas consecuencias y éstas radican, entre otros muchos aspectos en adoptar la evaluación formativa. No obstante, desde un punto de vista teórico muy restringido, hay, todavía, algunos profesionales de la enseñanza que continúan considerando un «taller» como el conjunto de las actividades que se realizan ligadas casi exclusivamente a las materias de plástica, pretecnología o expresión. Sin embargo, este planteamiento es limitado y erróneo ya que la opción de trabajar en talleres está abierta a cualquier materia. Podríamos organizar talleres generales de Lengua y Literatura o específicos como el taller de poesía. Pero, aunque la organización de la clase a través de talleres es una alternativa dialéctica válida que encierra enormes posibilidades, no puede

[46] ser considerada como la panacea ni la solución «mágica» para las múltiples y variadas problemáticas que envuelven los procesos de enseñanza-aprendizaje. Creemos que es una respuesta válida al «cómo enseñar» que, en nuestro caso, nos va a permitir que el alumnado aprenda a «utilizar» la Lengua como un vehículo de comunicación de sus pensamientos, sentimientos, deseos..., a la vez que conocer, apreciar, crear y recrear el texto literario. Con este planteamiento, intentamos evitar que las clases de Lengua y Literatura se reduzcan a aspectos gramaticales, a meras reflexiones abstractas sobre el Lenguaje o a enfoques historicistas de la Literatura, en detrimento de las actividades expresivas y comprensivas tanto del uso oral como del escrito. Consideramos que para aprender a leer es preciso leer; para conocer y aplicar la gramática es necesario generar textos en los que se ejercite y mejore el dominio de la palabra; para aproximarnos y gozar de las obras literarias son básicos los procesos de creación y recreación.

Una vez más, es preciso subrayar la importancia que tiene una adecuada actitud del profesorado para trabajar mediante talleres: será un animador y orientador del aprendizaje, un dinamizador de la clase, en lugar de mero instructor con tintes autoritarios y/o directivos; se ha de crear un clima favorable de relaciones interpersonales y trabajo en equipo donde primen las experiencias comunitarias y las relaciones de igualdad y cooperación.

Sin embargo, somos conscientes de que, en estos momentos hay una serie de obstáculos y reticencias por parte del profesorado para la organización por talleres frente a la clase tradicional, entre los que señalamos:

-Masificación de las aulas, que dificulta tanto su puesta en práctica como la atención al desarrollo individual de las capacidades de un elevado número de alumnos y alumnas.

-Predominio de la metodología tradicional conductista: clases magistrales, el profesor como figura clave. Enfoque repetitivo y memorístico.

-La disposición actual de las aulas, con mesas individuales frente a la pizarra y mesa del profesor, fomenta el trabajo individual.

-Atención al trabajo individual, basado en actividades por escrito que giran en torno a las propuestas por el libro de texto.

-Temarios muy amplios y variados. [47]

-Temor al «desorden» que pueda derivarse de este tipo de actividades. El docente cree con frecuencia, que el silencio y el orden son los mejores indicadores de la correcta marcha de la clase, relegando casi todas las actividades orales.

-Sensación de «actividad de descanso», «pérdida de tiempo» y «diversión» que, en general, se genera tanto en el profesorado como en el alumnado, ya que este tipo de ejercicios, cuando los hay, se abordan de forma puntual y esporádica, no estando contemplados en la programación didáctica.

-Mayor dificultad a la hora de evaluar.

No obstante, si este planteamiento, lejos de toda improvisación o aplicación rígida, es asumido, reflexionado y planificado por el profesorado, permite un cambio real en la práctica pedagógica, en la línea de la reflexión-investigación-acción.

Dentro del amplio espectro de posibilidades que nos ofrece el Taller de Lengua y Literatura, hallamos como modalidad del mismo el taller de creación literaria, este taller nos va a servir para trabajar distintos géneros como la poesía, la narrativa, el teatro y el ensayo. Mediante una metodología de trabajo activa se ambiciona el que el alumnado se impregne del lenguaje, que lo haga suyo, que comprenda la importancia que el lenguaje posee dentro de una sociedad que siempre ha sido y será comunicativa, pero que en estos momentos requiere de la reflexión y del constructivismo, precisamente esa va a ser la corriente psicológica que va a dar soporte a nuestro trabajo dentro de un modelo crítico y con el Taller. Aprender de un modo constructivo supondrá engarzar los conocimientos previos que pueda tener el estudiantado con los que se vayan generando en el aula, de ese modo mediante la unión de los mismos el alumnado podrá ir conformando una realidad dotada de sentido y que poseerá unos contenidos aplicables a situaciones cotidianas, ya no estarán descontextualizados, el aprendizaje será significativo, serán unos conocimientos que le permitan integrarse dentro de una comunidad de la que forma parte, y de igual modo, le permitirá ser partícipe de la realidad que le trasciende, que le es más próxima. Todo ello supone que el alumnado ya no es un aprendiz de alguien que le enseña doctrinalmente sino que es un constructor de conocimiento recibiendo los consejos y orientaciones de personas que ya han pasado por esas etapas del desarrollo, [48] pero que nunca impondrán sus patrones de vida a dicho alumnado, dejarán que sea libre y que viva la vida que él elija vivir siempre dentro de unos mínimos sociales de actuación.

5.- La hipótesis de trabajo con la creación literaria

El hecho de que la Literatura y el trabajo con la misma esté en decadencia comporta una búsqueda de estrategias para reactivar las tareas relacionadas con la misma (leer, escribir, escenificar...). La hipótesis desde la que vamos a partir es que desde los conocimientos previos de los sujetos a los que vaya dirigida la actuación, ir trabajándolos de una forma paulatina, para ir introduciéndolos en el maravilloso y fascinante mundo de la Lengua y la Literatura. Si conseguimos que el alumnado asuma que la Literatura no es el mito en que se constituye, aquel referido a que sólo los dotados para ello pueden crear obras literarias, que él mismo puede dar a luz textos de creación propia a partir de sus potencialidades y que puede desarrollar las mismas hasta aproximarse a la categoría de escritor, cultivaremos su gusto por la lectura y por la escritura, al desarrollar tal afinidad por la Literatura podremos hacer que se aproxime a las grandes obras literarias; sería pues una técnica de aproximación a la Literatura partiendo de las propias capacidades del individuo. De ese modo, nos estaríamos oponiendo a la enseñanza tradicional donde para realizar el acercamiento se dotaba al alumnado de una colección de libros sobre los cuales debía hacer una lectura y luego un resumen, cosa que nos parece completamente antididáctica. Se debe aproximar a las personas a las cosas de un modo que puedan poseer un divertimento y un aprendizaje

con las mismas y no que esas cosas -como ocurría con la Literatura- se convirtiesen en algo aversivo, algo impuesto y que cuanto antes se quitara uno de encima mejor. Tratamos de que el acto literario sea algo divertido y no aburrido, que sea motivador y que, sobre todo, sea didáctico y útil para el devenir vital del alumnado, el trato con este último debe ser lo más importante recurriendo a la psicología y a la didáctica debemos pensar en la psique del alumnado con el cual vamos a trabajar, no trabajamos con máquinas sino con personas y es por ello que nuestra planificación debe ser exhaustiva y minuciosa buscando siempre lo mejor para el mismo.

Una vez sentada la base, la hipótesis de nuestro trabajo didáctico con el alumnado, es procedente el describir cómo será el trabajo que realizaremos [49] en el Taller de creación literaria, aunque con anterioridad ya hemos propiciado unas pinceladas de cuáles serán las directrices que lo marcarán. Sabemos que el taller no será el fin que busquemos, sólo será el medio que nos facilite que el alumnado consiga aprender de un modo significativo. El taller se conforma como una experiencia viva dentro de las aulas, aunque no por ello se desdeña su realización fuera de las mismas. Su propio nombre indica que el taller supone actividad, no creemos haber visto nunca un taller donde las personas implicadas asuman un papel pasivo; el profesorado y el alumnado deben contraer un compromiso de aprendizaje y de divertimento a la vez. La planificación, el desarrollo, y la reflexión crítica deben ser las tres fases fundamentales del proceso de desarrollo de los talleres. Cuando nos planteamos realizar un taller debemos planificar, determinar unos objetivos comunes a alcanzar entre el alumnado y el profesorado, debemos plantear un desarrollo activo y donde todos y todas tengan algo que decir, algo que aportar, y cuando terminemos de realizar la parte central del taller, es decir el desarrollo, debemos reflexionar de un modo crítico sobre aquellos aspectos en los cuales hemos avanzado y cuáles son susceptibles de mejora para, de ese modo, en sucesivas realizaciones poder trabajar de una manera más efectiva y correcta. La filosofía del taller es que todos y todas crezcamos como personas y ello conlleva el estar convencidos y convencidas de que todo se puede mejorar. Como también ha sido mencionado con anterioridad, el partir de las experiencias previas del alumnado es una de las premisas del taller, contrariamente a lo que se pensaba en épocas pretéritas, el estudiantado es rica fuente de conocimientos, su interacción diaria con su grupo de iguales, o con su familia, proporciona aprendizajes que nosotros desde el taller podremos trabajar, incluso podremos transmitir a los individuos valores extrapolables a la misma. La carga poética que posee el sujeto debe ser aplicada al taller, no podemos despreciar nada que pueda aportar el alumnado, todo puede convertirse en centro de interés y productor a su vez de nuevos talleres. Se trata de trabajar en la escuela para la vida y no en la escuela para la teoría, ésta última también es importante, pero es posible operar con ella de un modo distinto, utilizando un método inductivo, partiendo de lo particular para llegar a lo general.

En un nivel de concreción mayor y trabajando con la creación literaria, haciendo una distinción por géneros, el taller de creación poética [50] nos va a facilitar el iniciar al alumnado en la construcción de rimas o bien de composiciones estéticas, ejemplos como el limerick (GUERRERO RUIZ y LÓPEZ VALERO, 1989: 104) o el caligrama (1989: 81) constituyen la prueba de que lo apuntado con anterioridad es factible de alcanzar. Respecto a la narrativa, actividades como el binomio fantástico de Rodari (GUERRERO RUIZ y LÓPEZ VALERO, 1989: 76) o los lipogramas (1989: 100) cumplen la misma función que el taller de creación poética. El teatro se hará presente en los talleres mediante los referidos

a guignoles (1989: 128) y a títeres (1989: 113). El ensayo es algo más personal y la forma de abordarlo depende del acuerdo al que lleguen profesorado y alumnado. Trabajando con todos estos talleres experimentados y los que quedan por experimentar, podremos sentar las bases para el acceso a la Literatura del alumnado, cuando él se sienta parte de la producción literaria, asumirá que precisa de enriquecerse con las aportaciones de otros autores y autoras y comenzará a interesarse por las obras literarias. Si consiguiésemos generalizar en la mayoría de las escuelas esta práctica educativa, podríamos recuperar el lugar de la Literatura dentro de una sociedad tecnologizada como es la nuestra.

La dinámica del taller de creación se basará en el uso personal del lenguaje para representar y recrear la realidad, expresar sentimientos, emociones, recuerdos, vivencias,... de una manera propia, personal y exclusiva. En torno al hecho de leer y escribir, se crearán textos y se experimentará con la Literatura, para que leyendo escriban, para que escribiendo lean y para que haciendo ambas cosas creen. Entendida así la Literatura, deja de ser una asignatura más de lápiz y papel para convertirse en algo vivo y apasionante.

Todo el alumnado sale del mismo punto de partida, de la misma propuesta, y cada cual llega, a través de su palabra, hasta donde su imaginación, fantasía, pensamiento, pueda alcanzar, respetando así los ritmos individuales de aprendizaje y las diversas formas de aprender. Después, puesto que el lenguaje es comunicación, se trata de dar a conocer, comentar y evaluar las distintas creaciones. El taller no es más que una agencia de viajes: propone itinerarios literarios y cada uno realiza solo o en compañía, su propio viaje. [51]

6.- Por una perspectiva crítica de la enseñanza de la Lengua y la Literatura

Como podemos comprobar, en la sociedad del Tercer Milenio nos vemos imbuídos por la cultura de las máquinas, de las imágenes. Las palabras han quedado relegadas a un lugar secundario, la escritura de puño y letra ha pasado a ser escritura despersonalizada mediante el teclado de los ordenadores o máquinas de escribir. Todo esto provoca el desligarse de los libros, inconscientemente el alumnado olvida que es necesario leer, piensa que con las aportaciones televisivas es suficiente, pero no es así. Debemos trabajar desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura de un modo crítico, de la forma en este texto aportada, como hemos dicho el lenguaje es algo delicado de tratar y no se puede convertir en algo de administración sistemática con estructuralismos y rigideces, debe recibir un tratamiento creativo donde el alumnado goce de la plasticidad de ese lenguaje, que disfrute con las diversas combinaciones que le ofrece, y se inicie de ese modo en las creaciones literarias y en el dominio de las competencias lingüísticas y, sobre todo comunicativas. Cada vez nuestra sociedad restringe más su lenguaje y es que en las escuelas debemos conseguir que el alumnado trabaje con el lenguaje, que adquiera dichas competencias y las extrapole a sus diversos ámbitos de actuación para conseguir de ese modo que la sociedad se convierta en esa pretendida constructiva, reflexiva y crítica. Tratamos de formar personas críticas, pero ¿cómo lo vamos a hacer si el principal instrumento de comunicación como es el lenguaje se les administra de un modo sistemático y constreñido?. Hay que liberar ese lenguaje, permitir que aflore la escondida imaginación, que el sistema sea abierto y no completamente lleno de cerraduras. El futuro está cerca, está por llegar y debemos sentar

las bases para que cuando lo haga las personas hayan alcanzado las necesarias competencias lingüísticas que permitan la fluidez comunicativa entre ellas. El elemento escolar sobre el que debe girar tal pretensión debe ser el taller de Lengua y Literatura, como medio didáctico que es, permitirá trabajar estas materias de un modo divertido, sencillo, estético, plástico y eficaz. El aula será un reflejo de la realidad, de la vida cotidiana y ya no será algo descontextualizado. [52]

7.- Referencias Bibliográficas

BERNSTEIN, B. (1988): Clases, códigos y control; I.- Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Madrid: Akal.

COLL, C. et alii. (1994): El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.

COLLADO, J. A. (1973): Historia de la Lingüística. Madrid: Mangolol.

GUERRERO RUIZ, P. y LÓPEZ VALERO, A. (1989): El taller de Lengua y Literatura. Murcia: Obra Cultural Cajamurcia.

HYMES, D. H. (1984): Vers le compétence de communication. París: Hatier.

LERENA ALESÓN, C. (1986): Escuela, ideología y clases sociales en España. Barcelona: Ariel.

LÓPEZ VALERO, A. (1998): «Los conceptos curriculares en el área de Lengua y Literatura». En MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.): Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona: S. E. D. L. L.-I. C. E.-Horsori.

MALMBERG, B. (1982): Introducción a la Lingüística. Madrid: Cátedra.

MARTÍN PERIS, E. (1998): «El profesor de Lenguas: papel y funciones», En MENDOZA FILLOLA (Coord.): Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona: S. E. D. L. L.-I. C. E.-Horsori.

M. E. C. (1989): Diseño Curricular Base. Educación Infantil. Educación Primaria. Educación Secundaria. Madrid: M.E.C.

M. E. C. (1991): Currículo Oficial de Lengua y Literatura: Educación Infantil, Primaria, y Secundaria. Madrid: M.E.C.

MENDOZA FILLOLA, A. (1995): De la lectura a la interpretación. Buenos Aires: A/Z.

-(1997): «La evaluación en el área de lenguaje: modelo para un proceso formativo». En CANTERO, F. J. et alii. (Eds.): Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Barcelona: Universidad de Barcelona.

MENDOZA FILLOLA, A.; LÓPEZ VALERO, A. MARTOS NÚÑEZ, E. (1996): Didáctica de la Lengua para la enseñanza primaria y secundaria. Madrid: Akal. [53]

NÚÑEZ RUIZ, G. (1998): «Antecedentes históricos: teoría literaria y didáctica de la Literatura». En MENDOZA, A. (Coord.): Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona: S. E. D. L. L.-I. C E.-Horsori.

REYZÁBAL, M. V (1993): «La Lengua, eje de formación individual y social». Bordón, 45, Madrid.

SÁNCHEZ ENCISO, J. y RINCÓN, F. (1988): Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo. Barcelona: Montesinos. [54]

[55]

La literatura dramática infantil y el teatro de títeres
De Federico García Lorca a la actualidad

ISABEL TEJERINA LOBO

Universidad de Cantabria

«El público, muy atento, se moría de risa, al oír la disputa de aquellos dos títeres, que gesticulaban y se vituperaban con tanta naturalidad como si fuesen verdaderamente animales racionales y personas de este mundo.»

C. Collodi: Las aventuras de Pinocho.

El teatro de títeres desde siempre ha interesado al pueblo llano, pero también a las vanguardias estéticas y, en todo tiempo y espacio, a las niñas y niños, espectadores entusiastas que viven su magia y se identifican con los muñecos proyectando en ellos sus emociones y deseos.

A lo largo de la historia de la literatura en la Península Ibérica, y en cada una de sus lenguas, autores anónimos y consagrados han dedicado su atención al género y han escrito obras para ser encarnadas por los muñecos del retablo. De esa pasión antigua se han

perdido la mayor parte de los textos, pero conservamos un pequeño repertorio poco conocido en el que destacan creaciones de interés destinadas al público infantil.

Nuestro recorrido histórico se detiene especialmente en la presentación y la valoración crítica de piezas escritas y publicadas en castellano que van desde principios de siglo a la actualidad. De *La niña que riega la albahaca* y el príncipe preguntón de García Lorca a las aportaciones [56] actuales; de las publicaciones esporádicas a la colección *Los Titirilibros*, exclusivamente dedicada a publicar obras para títeres. También presentamos algunas muestras en otras lenguas peninsulares que aportan en la actualidad su tradición y caudal creativo, como las recogidas en catalán, valenciano, gallego y portugués.

El teatro de títeres: un arte seductor

Los títeres poseen un singular magnetismo. Durante siglos los muñecos de este teatro de raíces mágicas han estado presente en todo el mundo con variedad de formas, y en muy diversas las culturas han manifestado y manifiestan su identidad y peculiaridades. De Oriente a Occidente en formas mágicas, rituales religiosos o en su vertiente artística, la tradición es antiquísima y muy rica: *Wayang* de Indonesia, *Karagoz*, de Turquía, el teatro de sombras en China y en la India, el *Bunraku* de Japón, los títeres acuáticos de Vietnam, los muñecos de madera del África negra, las serpientes títere de los indios hopi en Arizona, los pupi sicilianos con sus armaduras doradas, el *guignol* lionés, *marionettes*, *puppets*, *titelles*, *bululú*, *cristobicas*, títeres de cachiporra... Pueden ser de guante, manopla, varilla, ejes, silueta, marote, títere de hilo o marioneta..., manipulados directamente o con técnicas que pueden llegar a la más alta sofisticación. Sobre ellos se proyectan amores y odios, pasiones y deseos, utilizando en muchos casos un lenguaje vivo y directo, porque incluso las palabras groseras adquieren ingenuidad y frescura dichas por muñecos que miman el encanto de esta viejísima farsa rural, como dijo García Lorca, quien se sintió muy atraído por los títeres y los destacó como expresión de un teatro vivo y esencial. Por ello, Lorca nos invita a que saludemos en «*La Tarumba*» a don Cristóbal el andaluz, primo del *bululú* gallego y cuñado de *La Tía Norica* de Cádiz, hermano de *Monsieur Guignol*, de París, y tío de don *Arlequín*, de Bérghamo, como a uno de los personajes donde sigue pura la vieja esencia del teatro. [57]

Henryk Jurkowski distingue bien su vertiente mágica y ritual originaria (ligada a creencias de tipo religioso) de su utilización artística, en funciones de sustituto del actor oculto, actor artificial, compañero/pareja del actor u objeto animado. Dejemos constancia también de su significado psicológico y educativo como proyección de afectos y objeto de mediación, aspecto del que nos hemos ocupado en otras ocasiones.

Lo cierto es que toscos o delicados, siempre han cautivado a las gentes, a públicos selectos en señaladas ocasiones, actualmente cada vez en mayor número, y, muy en particular, han atraído la atención del pueblo y de los niños de una manera muy intensa y especial, porque, como dice Meschke, logran vencer el desafío de expresar en un rostro petrificado todo lo que su papel les exige, y consiguen manifestar los sentimientos humanos

primordiales, e incluso se atreven con nuestras más hondas emociones en espectáculos de lograda expresividad.

Los títeres y la literatura: un poco de historia

Los testimonios de este arte, antiguo como el mundo, abundan. No así los textos concebidos para ese espectáculo, porque la importancia del guión ha tenido un espacio restringido en un teatro básicamente popular abierto a la improvisación, a partir de personajes muy definidos, pariente de la Comedia del Arte, destinado más a ser presenciado con participación que a ser escuchado con atención. Muchos de sus textos no se conservan, entre otras razones, porque la manifestación culta de este teatro aparece de forma esporádica y los textos son guiones un tanto elásticos que se adaptan a las circunstancias de cada representación, sin un respeto escrupuloso al diálogo dramático escrito. Proliferan los argumentos de grandes líneas y los personajes arquetípicos que las compañías van consolidando en su quehacer, cuya transmisión es sobre todo oral. Otros argumentos tienen una vida efímera y, con frecuencia, nacen [58] y mueren en el proceso y final de cada espectáculo. Efectivamente, el número de textos es tan escaso y esporádico que casi no permite hablar de un género específico.

Así pues la literatura es escasa, pero no inexistente puesto que tenemos algunos textos populares y cultos según desarrollaremos, entre los que se cuentan los famosos sainetes de La Tía Norica en Cádiz, el pícaro guiñol creado por García Lorca para en su Retablillo de don Cristóbal o la inquietante pieza de Jacinto Grau El señor de Pigmalión. Y sobre todo, de la vertiente popular, de la que se han nutrido y alimentan sin pausa los propios titiriteros para sus espectáculos, nos queda la memoria de personajes hispánicos célebres, presentes en todas las geografías, de los que cabe citar, por ejemplo, a: «Currito», «Cristobica», «Pinocho», «Chapete», «Pelegrín», «Chacolí»..., aunque nos queden muy pocos documentos textuales.

Estas carencias textuales no han sido óbice para el desarrollo del teatro de títeres, del que se constata en todo el mundo una arraigada tradición llena de enorme riqueza y variedad. También en España tiene una antigüedad secular y un público popular fiel: el divertido episodio del Retablo de Maese Pedro de El Quijote cervantino, para el que en 1923 hizo una versión Manuel de Falla, ya revela un arte muy maduro, popular y culto a la vez.

A su vez, el mundo de las marionetas ha sido también una referencia de suma importancia para las vanguardias estéticas del siglo XX. Atrajo poderosamente a la vanguardia española de los dinámicos años veinte y treinta, que buscó en este género un microcosmos artístico genuinamente popular no contaminado por el conformismo y la acomodación que dominaba el teatro burgués: Valle Inclán, Manuel de Falla, Federico García Lorca, Rafael Alberti, Salvador Bartolossi, Rivas Cheriff, Jacinto Grau... Uno de nuestros más insignes titiriteros, Francisco Porrás, que mantuvo su teatrillo en el Retiro madrileño hasta la extenuación, investigó esta labor creativa, aportando una documentación periodística y fotográfica de la época de gran valor. [59]

Y el caso español no es aislado. Otros exponentes señalados de la renovación artística europea de este siglo: Alfred Jarry, Gaston Baty, Becket, Ionesco..., se han inspirado en los muñecos para sus planteamientos transformadores del arte escénico.

Vamos a hablar de esta seducción por el teatro de títeres desde los textos escritos específicamente para el género en la península ibérica y desde los dedicados de manera expresa al público infantil. Estudio aparte y a fondo, que debe y merece abordarse por parte de los especialistas para entender esta modalidad de teatro, es el análisis de la labor de adaptación que han realizado y realizan los titiriteros, sus versiones para muñecos de los cuentos infantiles tradicionales y modernos, en la que nos encontramos con algunos aciertos, aunque tampoco faltan las torpezas y fracasos.

Obras infantiles para teatro de títeres en el marco peninsular

Del siglo XIX a la guerra civil

Según Juan Cervera, las primeras obras infantiles españolas para teatro de títeres datan del siglo XIX. Las escribe por encargo el romántico Juan Eugenio Hartzenbusch en 1837 y estaban destinadas al entretenimiento de la Reina niña que contaba entonces siete años de edad. Sus títulos *La independencia filial* y *El niño desobediente* dan idea de su claro contenido severamente doctrinal, acorde con la intención dominante de la escasa literatura que se dedicaba a los niños en la primera mitad del siglo pasado. El mismo investigador recoge el repertorio del teatro guiñol infantil que se instalaba frente a la fuente de Neptuno en el Paseo del Prado de Madrid en la fecha de 1892.

A principios de siglo, uno de los dramaturgos más influyentes de toda nuestra historia literaria, Ramón María del Valle Inclán, escribe para su Tablado de marionetas para educación de príncipes, su *Farsa [60] infantil de la cabeza del dragón*. Es éste un texto clásico, muy representado también mediante actores, que conserva su modernidad. Más conocida por el título abreviado de *La cabeza del dragón*, se estrenó en Madrid el 5 de Marzo de 1909 en el Teatro de los Niños fundado por Jacinto Benavente.

No es una pieza específicamente infantil, porque Valle la dedicó a los niños espectadores y a los padres que les acompañarían a ver la función. De ahí nace su acertada simbiosis de cuento maravilloso tradicional y de farsa crítica demoledora contra la sociedad de la época. Para atraer a los niños, los escenarios fantásticos y los personajes conocidos de los cuentos; para los padres, cómplices o no de su comprometida visión social y política, la ironía mordaz y la aguda denuncia de los males de su tiempo.

Federico García Lorca, la personalidad más deslumbrante de la Generación del 27, del que ya hemos celebrado el centenario de su nacimiento, mientras seguimos condenando su muerte, regaló el día de Reyes de 1923 a un grupo de niños amigos y familiares una fiesta

de guiñol, hecha con mimo, cuidado y respeto por el público infantil: decorados y muñecos del reconocido escenógrafo Hermenegildo Lanz; orquestina de címbalo, violón, clarinete y laúd dirigida por el músico de renombre universal Manuel de Falla; y la creación y dirección artística del conjunto del repertorio por parte del propio Federico. La casa de la familia Lorca en Granada fue el escenario para un espectáculo festivo y afectivo que acogió tres obras breves: el entremés de Cervantes Los dos habladores, una versión del Misterio de los Reyes Magos del siglo XIII y el estreno de la pieza infantil para títeres, La niña que riega la albahaca y el príncipe preguntón de García Lorca. Se trata de un viejo cuento andaluz dialogado y adaptado al teatro de muñecos. En un tono muy popular, con llamadas al folclore infantil, nuestro malogrado poeta expresa una vez más la atracción que sentía por los títeres y por los niños, compañeros inseparables del juego, la magia y el pensamiento ilógico. La primera versión de esta obra vio la luz gracias al tesón de Francisco Porras que la publicó con pobres medios en la revista Títere. De aquí la recoge el profesor González del Valle, afincado en la Universidad de Nebraska-Lincoln que la publica y estudia en los Anales de Literatura Española Contemporánea en el [61] año 1982. Muy recientemente (1998), ha sido reeditada en el nº 9 de la Colección Los titirilibros, junto con otras dos piezas no infantiles: Los títeres de cachiporra y El retablillo de Don Cristóbal. La búsqueda del duende infantil, -el que no rehuye las preguntas aparentemente absurdas-, la afirmación de una dimensión mágica que también da sentido a la realidad o el popularismo lorquiano de las canciones andaluzas: «Con el vito, vito, vito/con el vito, vito, va...» son ingredientes de una historia que Antonio Rodríguez Almodóvar ha retomado con gran acierto para teatro de actores, aunque es muy distinto ya su argumento y su sentido. En aquella ocasión, nos interesa resaltar que los decorados fueron pintados por el propio poeta, que asimismo movería al personaje del Príncipe, mientras que su hermana Concha, manipulaba a Irene, la niña protagonista. Encontramos la crónica detallada del acontecimiento en la contribución de César Hernández a la exposición antológica sobre Lorca y el teatro de títeres que se celebró en la Universidad Menéndez y Pelayo de Santander en el verano de 1992.

Salvador Bartolozzi, director de la Editorial Calleja, creó dos muñecos que se hicieron famosos, «Pinocho» y su antagonista «Chapete». Junto con Magda Donato, representó cientos de piezas en el Teatro Pinocho de Madrid. Incorporó a su guiñol, en España y en su exilio mexicano, muchos de sus cuentos, pero no llegó a publicar ninguna de sus numerosas obras para el teatro de títeres.

Y Rafael Alberti, en el año 1925, ideó para las marionetas del célebre Vittorio Prodecca y su Teatro dei Piccoli una obra que no llegó a concluir hasta su vuelta del exilio: La Pájara Pinta. Una pieza difícil de clasificar, subtitulada por el autor como «guirigay lírico bufo-bailable», [62] en la que el querido y llorado poeta del Puerto de Santa María se hace niño de nuevo, se inspira y recrea canciones infantiles de corro y comba: El Conde de Cabra, Baile de Antón Perulero, La viudita del Conde Laurel, La Pájara Pinta en el verde limón, etc. La obra está muy cercana a los niños por el juego y su esencia poética: placer del disparate verbal, alegría de decir y juego fónico desbordante y caprichoso de su hablarasambla, como hemos señalado en nuestro Estudio de los textos teatrales. Así dice el Pipirigayo a los espectadores en el prólogo de la obra:

¡Pío-pío

pío-pic!
¡Verdo-lari-lari-río,
río-ric!

Puro juego fonético, mucha onomatopeya, grito, alboroto y disparate en esta original pieza muy discutida por la crítica, de la que Ruiz Ramón llega a negar su pertenencia al género teatral, y en la cual los juegos con los sonidos además del valor imitativo y de juego verbal, buscan también un variado simbolismo fónico. Por ejemplo, la risa:

Kirikí
Verdolari laririío
río, ric.
Jí, jí, jí

La cólera, mediante la acumulación de oclusivas dentales sordas

Taró, tataró,
tarí, pío
títaró!

o el misterio que sugieren las nasales con su profundidad:

Lendo diranda durindo
duradora virolindo. [63]

Ya en 1936, la escritora madrileña Elena Fortún, reconocida novelista por las series dedicadas a sus célebres personajes Celia y Cuchifritín, publicó su Teatro para niños donde reúne doce breves obras dramáticas. Entre ellas, se incluye Luna lunera, escrita para muñecos de guiñol.

El período franquista

Tras la guerra civil, en los primeros años de la dictadura franquista, la cultura agoniza y al teatro popular puro le falta aire, pero no muere. El teatro popular de Cataluña es tal vez el principal reducto de esa resistencia. Porrás publica en Titelles. Teatro popular, en edición bilingüe catalán-castellano, un conjunto de catorce piezas. Entre ellas, hay dos que podemos considerar de interés para los niños por sus personajes protagonistas y por el argumento y tratamiento de la historia. Se trata de Pedro sin miedo, adaptación del cuento popular para sombras de Joan Baixas y El juego del escondite del grupo L'Espantall.

Otros ejemplos peninsulares son más aislados e individuales y poseen contenidos ideológicos diversos.

En Andalucía destaca la labor desde 1958 de Julio Martínez Velasco y su retablo Pipirijaina del Titirimundi. Varias decenas de montajes por plazas y pueblos para público

adulto y para público infantil y, con respeto a ambos, siempre el cuidado del texto dramático.

En Madrid, el periodista Juan Antonio de Laiglesia desplegó una intensa actividad en las revistas infantiles y en la radio. Fue el alma del Teatro Monigotes, espacio radiofónico dedicado al teatro infantil en los años cincuenta. Autor de cuentos de gran difusión tiene una producción dramática muy extensa, pero prácticamente inédita. Su pieza para títeres La estaca mágica, estrenada y representada muchas veces por el famoso titiritero Alberto de Macua, presenta una estructura interna de funciones, similar a la del cuento popular maravilloso, y muy repetida en toda [64] la literatura dramática para niños. Pieza emblemática del teatro infantil de títeres de cachiporra por su esquema argumental y sus personajes arquetipo, princesa, héroe plebeyo, bruja, enano, ogro..., mantiene aún cierta vigencia por el uso de la sátira y la caricatura y el dinamismo de las situaciones.

En los años sesenta, se produce el caso singular de Carlos Muñiz que reúne en El guiñol de don Julito seis obras cortas, creadas desde una proximidad a los niños poco corriente en la época, y Ángeles Gasset, pionera en la utilización de los títeres en la educación, que utiliza un lenguaje directo y expresivo. Son publicaciones destacables: Títeres con cabeza y Títeres con cachiporra.

Los años ochenta y noventa en la geografía peninsular

En los ochenta, José María Osorio reúne en su Teatro guiñol un apretado conjunto de veinte piezas para ser representadas por los propios niños y el dramaturgo y poeta Gómez Yebra es uno de los pocos autores que escribe para teatro de sombras: Un tesoro inverosímil que se incluye en su libro Algo de teatro infantil. Recientemente, el mismo autor malagueño se ha acercado también a los títeres de cachiporra en su pieza breve El gigante y el dragón.

Finalmente en los noventa se dinamiza un tanto la creación y la edición para los títeres. Aunque no es objeto de este trabajo, no se puede dejar de mencionar a Hispanoamérica, cuyos países, muy en especial Argentina y Cuba, han aportado en lengua española una pléyade de titiriteros autores y de obras destacables: Javier Villafañe, Emilio Alejandro, o Roberto Espina (Argentina) y Freddy Artilles o René Fernández [65] Santana (Cuba). A su creación y difusión está contribuyendo de manera decisiva el Centro de Documentación de Títeres de Bilbao y su Concurso Iberoamericano de Dramaturgia Infantil.

En España, una novedad editorial significativa es la de los Titirilibros, colección única en nuestro país que se propone recuperar y promover las historias de y para los títeres. Se publican en Zaragoza por Caracola-Teatro de Títeres Arbolé desde el año 1993, manteniendo hasta hoy su empeño de publicar un número cada año. En ella han visto el papel impreso por vez primera Las aventuras de Pelegrín, obra de Iñiqui Juárez, director de la colección y de la compañía que da vida al personaje, quien, promoviendo la escritura de los guiones, no olvida recordarnos el papel decisivo de la creatividad de cada titiritero y de su capacidad de improvisación en interacción con el público.

Las aventuras y andanzas del Aurelio y la Constanza de Luis Araújo, finalista en el IV Concurso Iberoamericano de Dramaturgia Infantil (1995), combina, muy en la línea actual, actores y marionetas en una historia de amor bien contada, donde tienen cabida personajes mitológicos, la fantasía y el juego, la poesía y la música moderna.

En Galicia, Euloxio Ruibal. (Premio Álvaro Cunqueiro en 1989), entre las veinticinco piezas infantiles muy breves de su libro Brinquemos ó teatro, incluye tres para muñecos: O cogumelo agarico, O conto y O fol avarento. También en gallego, A princesiña Socorro, o trobeiro Carolo e o demo dos cornos de Miguel Vázquez Freire y Gloria Sánchez, un largo título para uno de los textos más logrados de los últimos años. El escenario religioso que condicionaba las obras presentadas a este certamen del Camino de Santiago no afecta demasiado en este caso. Los [66] autores resuelven la historia con mucho desenfado hacia la tradición y, lejos de tópicos, abordan una historia de amor entre una princesa muy espabilada y un trovador un poco lelo desde el humor y la ruptura de los moldes tradicionales.

Portugal, en sorprendentes ediciones, por lo cuidadas que se presentan tratándose de teatro, cultiva el género con interés y así uno de sus mejores autores actuales, Antonio Torrado, nos ofrece para actores y muñecos: Serafim e malacueco na corte do rei Escama y el escritor y profesor José Vaz le dedica su atención en A carochinha vaidosa e o João glutao.

Cataluña y Valencia tienen larga tradición y una intensa práctica contemporánea. Algunos ejemplos de su escritura son Dracus B-7 o El gos que no sabia lladrar y L'aneguet lleig, adaptaciones de Rodari y de Andersen para los títeres en la escuela o los textos que ofrece habitualmente en versión bilingüe la revista de los titiriteros valencianos La Mundia.

Hoy como ayer, los títeres son amigos de los niños. Ello a condición de preservar su esencia de seres audaces y rebeldes, capaces de defender la verdad y el afán de justicia, a cachiporrazos si es necesario. Desde la más lejana antigüedad han fascinado a la humanidad porque la simbolizan. Así está expresado desde la vieja China por el emperador chino Suang Tsong de la dinastía Tang: [67]

Se tallan en madera
los rostros viejos de las marionetas.
Se manejan con hilos,
con su arrugada piel y sus cabellos blancos
asemejan verdaderos ancianos.
Mas acabada la comedia,
se derrumban inmóviles.
Igual que marionetas,
los humanos
pasan como en un sueño
por la vida.

Y como sostiene Toni Rumbau, en un espléndido alegato sobre su valor actual son buenos aliados de pequeños y mayores en las postrimerías de este fin de siglo si sirven para protegernos de una sociedad donde lo virtual pretende sustituir a lo real, con la secreta finalidad de convertirnos a todos en borregos, cegados de ilusiones y de banalidad. [68]

[69]

Los clásicos en las lecturas juveniles
JAIME GARCÍA PADRINO

Universidad Complutense de Madrid

Dentro de la problemática general del tratamiento didáctico de la Literatura Infantil y Juvenil en la escuela, creo importante ocuparnos del papel de los clásicos en la formación integral de la juventud. Es una cuestión relativa al concepto de la Literatura al alcance de los jóvenes, como destinatarios específicos o potenciales, género que goza en la actualidad de un claro auge.

Y con la intención de plantear además unas reflexiones con intención esclarecedora, quiero recurrir a unas preguntas bien concretas: ¿Forman parte de la Literatura Juvenil algunas de las creaciones consideradas como clásicos de la Literatura general? ¿Pueden o deben acceder a ellas los jóvenes actuales?

Más rotundas y más polémicas ahora otras preguntas: ¿Michael Ende, sin discusión, y todos los reparos y exclusiones para Homero? ¿Un autor actual de la literatura juvenil de temática histórica y no Pérez Galdós? Refrenen, por favor, sus ganas de contestar al momento a tan polémicas interrogaciones que he planteado con toda intención. Conozco bien que entre la forma de acceder a cada autor de los antes mencionados hay una profunda diferencia: la posibilidad de conocer la obra completa o bien una versión particular, no íntegra, de una determinada creación clásica. ¿Pero cuál de ellas es mejor? [70]

Nuestros clásicos en la escuela de hoy

A lo largo de mi experiencia docente, he comprobado que son muy escasos, y cada vez más, los alumnos que al final de los estudios no universitarios llegan con un bagaje importante de lecturas de obras literarias clásicas y, sobre todo, que además las hayan leído por voluntad propia, por placer y satisfacción personal. Antes bien, son muchos más los que asocian el nombre de autores y obras clásicas a las imposiciones de un profesor preocupado por cumplir con un determinado programa educativo, donde se incluyen esas lecturas como requisito indispensable para conseguir una calificación positiva.

Hay que admitir que tales exigencias se han reducido y que ya no existen listas de obras clásicas publicadas en el BOE como lecturas obligatorias para un determinado nivel. De tal forma, podemos cuestionar si hoy, en ese período evolutivo de los 12 a los 16 años - momento esencial en el dominio y consolidación de los hábitos lectores y literarios-, las obras clásicas tienen un adecuado tratamiento.

Soy consciente, por otra parte, que tal situación entraña una determinada actitud en el profesorado de ese nivel, que yo mismo he compartido en otros momentos y otras circunstancias: ¿Cómo es posible exigir a un muchacho o muchacha de hoy que conozca y disfrute con Quevedo, con El Lazarillo, con Pérez Galdós, con Cervantes, con el Poema de [71] Mío Cid, con La Divina Comedia, con La Odisea...? ¿Qué pueden encontrar en tales creaciones que realmente les interesen?

Ante semejantes dudas sobre la adecuación o accesibilidad de determinadas obras y autores clásicos, surge la solución de ofrecerles, al menos, otras creaciones que se suponen más en consonancia con las exigencias psicológicas y las posibilidades lingüísticas e intelectuales de los jóvenes actuales. Surge así el «boom» actual de la Literatura Juvenil, que, en realidad, se trata de una ampliación del concepto que se había consolidado ya de la Literatura Infantil como una literatura de transición.

El problema surge si ese carácter de tránsito -de facilitar una mejor preparación y formación que ayude a entrar sin dificultades en la Literatura general-, se convierte en una sustitución. Si en lugar de establecer una base más o menos sólida para llegar a un mejor conocimiento posterior de la gran Literatura, no podemos detenernos en ese nivel más fácil o mejor conocido.

En la escasa bibliografía que, hace algunos años, podíamos utilizar sobre el carácter y los límites teóricos de la Literatura Infantil, era bien frecuente encontrar la pregunta sobre la existencia o no de la Literatura Infantil. Poco a poco esa realidad artística ha sido reconocida, no sólo como producto cultural y económico sino como interesante campo para el trabajo universitario.

Sin embargo, cuando parecía indiscutible el reconocimiento hacia esa realidad artística, un nuevo fenómeno ha ganado importancia en el actual mercado editorial que busca en los jóvenes sus naturales destinatarios: la llamada Literatura Juvenil. Se ha roto así el empleo de infantil como término abarcador de tan compleja realidad evolutiva como la comprendida hasta los catorce años, en favor de una particular identidad de esas otras creaciones específicas para la juventud. Ese auge actual de las creaciones literarias que hoy

se presentan con ese rótulo, justifica que volvamos a plantear la siguiente pregunta: ¿Existe la Literatura Juvenil? [72]

Aquellos anteriores ensayos o artículos donde se cuestionaba así la Literatura Infantil hacían de esa inquisición previa un eficaz recurso retórico. Con él cada autor podía centrar la polémica o la interpretación en el aspecto que deseaba destacar. Y en el caso del presente artículo, quiero declarar la intención de recurrir a ese mismo carácter retórico para ofrecer a continuación un particular punto de vista, y, por tanto, todo lo discutible que merezca serlo, incluso para rebatir todos y cada uno de los argumentos que se expondrán a continuación.

Para ello, conviene también resolver la cuestión determinante del empleo que queremos dar a la utilización del término juvenil, dado que los términos literatura infantil y literatura juvenil se han empleado -tradicionalmente podríamos decir- como sinónimos, e incluso es frecuente hoy la utilización de infantojuvenil.

¿Hacia una independencia de la Literatura Juvenil?

Admitamos, pues, la disolución de esa realidad literaria en dos grandes ámbitos, el propio de la infancia y el que ahora ha ganado terreno como específico de la juventud. Abandonemos, pues, aquella utilización genérica del término Literatura Infantil, para centrarnos en esa supuesta especificidad de lo juvenil, si es que existe tal realidad literaria. Enlazando con lo apuntado en el párrafo anterior, debo reiterar mis temores acerca de que esa preocupación «adulta» por lo que le gusta al joven -en este caso, por lo que es mejor o más conveniente entre las creaciones literarias-, o por determinar, desde un criterio instructivo, cuáles deben ser las condiciones más adecuadas para ese destinatario, entrañan el evidente peligro de favorecer la marginación de la Literatura Juvenil.

Desde esa resistencia o reparo hacia un condicionamiento excesivo impuesto por el criterio de «lo que le gusta al joven», no debemos desconocer que el auge actual de la denominada Literatura Juvenil es la consecuencia de dos factores básicos. Uno, el deseo de los docentes por desarrollar o mantener unos auténticos hábitos lectores contando para ello con creaciones más adaptadas a los intereses y conocimientos de la realidad propios de la edad juvenil. Y el segundo, unos planteamientos editoriales que buscan la adaptación de sus productos a los condicionamientos específicos de los jóvenes, como un sector de mercado [73] con posibilidades hasta ahora no suficientemente atendidas. Son, por tanto, dos factores que merecen un particular comentario.

Los docentes de los niveles secundarios se han visto en la necesidad de afrontar una amplia reforma educativa que, en el período de 12 a 16 años, ha trastocado pautas y métodos muy arraigados hasta entonces en el anterior profesorado de Enseñanza Media. Tal renovación educativa ha sido impulsada, como es lógico, por la normativa legal que ha generado la implantación y desarrollo de la LOGSE, pero al mismo tiempo la sensibilidad y la autoexigencia de los propios docentes -que han asistido a un no menos profundo cambio en las actitudes, comportamientos y expectativas de su alumnado- les han animado a buscar

la adaptación y la renovación en su metodología y en sus personales pautas de actuación profesional.

A partir de tal realidad, buena parte del profesorado que ha debido asumir la docencia en la actual Educación Secundaria, se queja de la falta de gustos literarios en los jóvenes actuales, o de su mala formación lectora. Ante semejante constatación, esos docentes se han convencido de que una enseñanza de la lengua y la literatura fundamentada en unos textos y autores clásicos, de valores tan indiscutibles como apartados de la mentalidad de los jóvenes actuales, carece ya de vigencia, por resultar escamente eficaz para el desarrollo de los objetivos de una auténtica formación integral. A partir de esa loable preocupación, han vuelto la vista hacia unos textos y unos autores más actuales, más cercanos a la realidad de la juventud de hoy, y, sobre todo, que puedan ser considerados como más «adecuados» a los intereses de tales lectores específicos.

Con ese giro en el tratamiento escolar de los textos literarios de carácter juvenil se ha pretendido, a la vez, mantener ese valor de literatura de transición, reconocido como esencial en las creaciones literarias destinadas o adecuadas a la infancia. Así, tal carácter de eslabón entre la Literatura Infantil y la Literatura general ha ampliado su campo y marco cronológico, considerándose por tanto como específico del fenómeno cuya existencia planteamos en el presente artículo, es decir, de esas creaciones a las que hoy se etiquetan como Literatura Juvenil, una de cuyas funciones sería así facilitar un más completo y fácil desarrollo de hábitos lectores y gustos literarios de carácter adulto. [74]

El segundo de los factores antes citados -unos planteamientos editoriales que buscan la adaptación de sus productos a los condicionamientos específicos de los jóvenes- nos trae el recuerdo de una rotunda afirmación de Isabelle Jan, formulada hace ya más de veinte años pero de evidente actualidad: «La littérature enfantine existe-t-elle? Certes oui, si on la considère en tant que phénomène économique» (Jan, 1977, p. 27). Quizás desde esa apreciación nos adentremos mejor por la auténtica esencia del innegable auge actual de las colecciones dedicadas a la difusión de la denominada Literatura Juvenil.

Los lectores entre los 12 y 16 años, es decir, el importante núcleo del alumnado en los niveles de Educación Secundaria al que antes hemos aludido, es un importante mercado con cierto poder adquisitivo y ya acostumbrado a unas «marcas» editoriales, como continuidad de un proceso iniciado como lectores/consumidores infantiles.

¿Literatura Juvenil o Narrativa para Jóvenes?

Por otra parte, este fenómeno, a caballo entre lo económico y lo sociológico, se haya proyectado de modo casi exclusivo en la narrativa. En las colecciones hoy tan en auge apenas se contempla la presencia de una poesía juvenil, o que pudiera corresponder -por paralelismo lógico con la existencia clara de una narrativa- a esa denominación. Incluso algunas antologías presentadas en títulos donde se explicita el término para niños, parecen más apropiadas para los jóvenes, dado el estudio biográfico y crítico con el que, desde un

particular criterio editorial, se ofrecen esas selecciones poéticas de autores indispensables en el panorama de la poesía de todos los tiempos.

Tan rotundo predominio de la narrativa en las creaciones dedicadas de intención a un público juvenil conduce a que, cuando se plantea la posible existencia de este género, de sus límites y problemáticas, en realidad nos estemos refiriendo a una narrativa al alcance de ese ambigua franja [75] cronológica y psicológica de la adolescencia/juventud, y donde su rasgo más determinante no reside en la complejidad de la propia creación -que la diferenciaría de las dedicadas a la infancia, más necesitada de la claridad y la brevedad por razones evidentes-, o en específicos rasgos estilísticos, sino en la temática planteada. Unos temas que, tanto desde la óptica editorial como desde la intención asumida voluntariamente por algunos creadores, se consideran como reflejos de las preocupaciones o intereses de los jóvenes actuales: relaciones familiares más o menos conflictivas, descubrimiento del amor y de las relaciones sexuales, problemas con la droga, fracasos escolares, inserción en la vida social...

El resultado de esa búsqueda, y a veces forzada, adaptación temática a lo que se piensa puede gustar a los jóvenes es muchas veces el predominio de situaciones y comportamientos tópicos en una parte considerable de estas creaciones dedicadas de intención a la juventud. Tanto es así que de nuevo podemos hablar de una narrativa absorbida por tales destinatarios -narrativa light, para adaptarnos a los usos actuales- y de una narrativa penetrable, más enriquecedora, donde es difícil establecer una cierta diferenciación con aquella de auténtico carácter adulto. Sobre esta última posibilidad, citaré sólo algunos ejemplos, seleccionados desde la más estricta subjetividad, como *Papel mojado* (1983), de Juan José Millás; *Memorias de una vaca* (1992), de Bernardo Atxaga; *Falso movimiento* (1992), de Alejandro Gándara; *Cuartos oscuros* (1993), de Juan Madrid; *Las veinte fugas de Básiel* (1995), de Jesús Ferrero; *Pickwick, Alicia y Holmes al otro lado del espejo* (1996), de Santiago R. Santerbás; [76] *Dónde crees que vas y quién te crees que eres* (1996), de Benjamín Prado, y el último Premio Lazarillo (1998), *Días de Reyes Magos*, de Emilio Pascual.

Ahora bien, a pesar de tales problemas y de los reparos así expuestos ante una Literatura Juvenil que pueda moverse hacia una cierta marginación, más como un subproducto comercial que como un autónomo fenómeno creativo, no podemos ignorar su existencia ni la propia evolución histórica del género.

Es un hecho bien aceptado que la preocupación por un destinatario específico ha marcado la aparición de la Literatura Infantil y Juvenil. De ahí que el cambio en la mentalidad social hacia la juventud de cada época haya sido determinante no sólo para el auge actual, sino para las orientaciones apreciables en esas creaciones dentro de épocas bien determinadas. De tal forma, mucho antes de la aparición de obras como *The outsiders* (1967) y *Rumble Fish* (1975), de Susan E. Hinton -que parecen marcar el inicio de una narrativa juvenil desarrollada desde una óptica realista acerca de la conflictividad social vivida por los jóvenes-, en nuestro país ya se venía cuidando la edición de obras adecuadas en colecciones destinadas a la juventud. Dado que no se trata de plantear ahora una exposición de carácter histórico acerca de tales antecedentes, sólo quiero recordar la colección «Biblioteca de Juventud», donde la editorial Espasa-Calpe publicaba -antes y

después de la Guerra Civil- adaptaciones de obras y autores clásicos, desde El Califa Cigüeña, de Wilhem Hauff, hasta La vida es sueño, de Calderón de la Barca, o Flor de leyendas, de Alejandro Casona. Era un planteamiento editorial basado en la creencia de que los jóvenes deberían conocer, al menos en forma de adaptaciones o síntesis literarias, obras indiscutibles para el bagaje considerado indispensable en una educación juvenil. Similar orientación tuvieron editoriales como la Librería y Casa Editorial Hernando, en los años cuarenta y cincuenta, junto a Boris Bureba, mientras Escelicer -con su «Biblioteca de Lecturas Ejemplares»-, o la editorial Mateu, con la amplísima colección «Juvenil Cadete», se orientaban hacia obras más asequibles con los habituales clásicos juveniles o las aventuras dentro de los tópicos más característicos en esa peculiar narrativa. [77]

A nadie se le escapa hoy la importancia que tuvo, en los primeros años sesenta, la aparición de las primeras colecciones de la editorial Santillana, donde la titulada como «La forja» trataba de ofrecer novelas y biografías a los lectores juveniles. También a mediados de los años sesenta aparecía la colección «Cuatro vientos», publicada por Editorial Noguer y que llegaría a ser emblemática en esa preocupación por el lector juvenil gracias a la traducción de obras como *Island of the Blue Dolphins* (1960), de Scott O'Dell, y Orzowei (1963), de Alberto Manzi. Eran, pues, claros precedentes de la orientación que años más tarde desarrollaron la serie roja de la colección «Alfaguara Infantil y Juvenil», de la editorial de ese mismo nombre, o «Gran Angular», de Ediciones SM, que han desempeñado un papel decisivo en el actual auge de estas creaciones narrativas.

Son referencias históricas, y por ello objetivas, que permiten asegurar que el cambio real que nos lleva a plantearnos hoy si existe o no esa llamada Literatura Juvenil debe situarse, en realidad, más en un cambio social que tiene en su centro la realidad juvenil que en la aparición o revitalización de ese género específico. Cambio social que ha influido en esa adecuación o adaptación de los productos a ella destinados, y donde las creaciones literarias se integran junto a otras manifestaciones artísticas unidas inevitablemente a procesos de claro carácter comercial, como pueden ser la música o el cine.

Por las razones anteriores interesa más reflexionar sobre el valor o carácter de la expresión «para jóvenes». La Literatura Juvenil es la Literatura para el joven. Y ahora tenemos otro concepto implícito en el empleo del relacionante «para»: ¿Por qué «para»? ¿Qué es lo que hace a una creación ser «para» el joven?

Vaya por delante que no hay «recetas» ni fórmulas precisas. Al menos desde mi punto de vista. Otra cosa sería si este artículo fuese redactado [78] desde una perspectiva psicológica. En tal caso, su núcleo esencial estaría dedicado a exponer consideraciones básicas sobre las características psicológicas de la juventud, y, a partir de ellas, sería posible señalar características determinadas de unas creaciones literarias que se adaptasen a esas condiciones juveniles.

Del mismo modo, si la realidad de esa Literatura Juvenil fuese abordada desde por un pedagogo, por un educador, es muy posible que señalase los requisitos formativos de las obras literarias en función de los objetivos educativos marcados para el ciclo propio de la vida del joven o del joven. Y valoraría las creaciones literarias en función de su justeza a tales requisitos pedagógicos.

No acaban aquí las posturas posibles ante la realidad del concepto de Literatura Juvenil. Incluso si ahora alguien quisiera defender al propio joven como elemento esencial en el proceso de comunicación entrañado en la relación con la obra literaria, es posible que abogase por considerar sólo como Literatura Juvenil la elegida por el propio joven o la creada por él. Es decir, Literatura Juvenil sería la literatura que al joven le gusta, o la literatura creada por el propio joven. Pero, ¿sería aceptable reducir los rasgos esenciales de un fenómeno literario tan complejo a ese tan discutible criterio?

¿Existen clásicos al alcance de los jóvenes?

Señaladas así algunas cuestiones sobre el auge actual de la Literatura Juvenil, planteemos ahora la polémica sobre otras cuestiones relaciones con la lectura de los clásicos y que pueden suscitarse desde actitudes más o menos iconoclastas. Por ejemplo, ¿por qué un joven español debe leer a Cervantes o a Calderón? ¿Cuáles son los clásicos? ¿Qué es lo que convierte a un autor o a una obra en clásico de la literatura o de la cultura?

Primero, una aclaración sobre el concepto de «clásico», a partir de su definición del Diccionario de la RAE. Como adjetivo, su primera acepción es la siguiente: «Dícese del autor o de la obra que se tiene por modelo digno de imitación en cualquier literatura o arte». En ella aparece ese concepto de «modelo digno de imitación» que nos llevaría más allá de lo que pretendemos. Si me interesa también la segunda entrada: «Principal o notable en algún concepto». Es un valor más amplio, pero [79] que se presta mejor a que llamemos la atención sobre la necesidad de considerar en la Literatura Infantil y Juvenil la existencia y el valor de aquellas creaciones «principales o notables en algún concepto», y que desde una perspectiva histórica han ganado esa consideración. Por tanto, en la Literatura Infantil y Juvenil ciertamente contamos con obras y autores clásicos sobre los que basar con rigor una labor didáctica, pero ¿a cambio de olvidar o soslayar las posibilidades para un acercamiento a la Literatura general?

Sigo ofreciendo aspectos para la polémica, pues en las preguntas anteriores caben diversas respuestas, pero que aún no respondo ni trato de hacerlo, sólo me limito a remover unas aguas estancadas por actitudes a veces conformistas. Por mis intereses investigadores, prefiero buscar referencias históricas para allegar elementos de opinión que contribuyan a elaborar una propuesta convincente ante la problemática relación de los niños y los jóvenes con las obras y autores clásicos.

Desde esa perspectiva histórica, podemos señalar que en las ediciones dedicadas a la infancia y a la juventud siempre han estado presentes las denominadas adaptaciones y las versiones de las grandes obras maestras al alcance de los más jóvenes. Esa presencia editorial refleja los intereses educativos de cada época en favor de una completa formación literaria de esos destinatarios específicos, a la vez que nos muestra los problemas y los inconvenientes de las distintas soluciones posibles y que comentaremos en la parte final de esta conferencia.

Evolución histórica de los clásicos al alcance de los niños y jóvenes

A partir de esa premisa histórica, podríamos situar en Inglaterra el origen más claro de esa actitud de hacer accesible los clásicos a las primeras edades. Sería uno de sus más claros precedentes la obra de los hermanos Mary y Charles Lamb, que consideraron que entre las primeras lecturas de los niños y niñas ingleses era necesaria la presencia de las obras de William Shakespeare. Además, comprendieron que ese acceso no debía responder sólo a los propios valores culturales de un autor entonces ya reconocido como clásico, sino al propio carácter de sus obras y, en especial, de los argumentos que desarrollan temas de validez universal. Los hermanos Lamb comprendieron que, si Shakespeare había utilizado cuentos de la rica tradición folclórica para muchas de sus comedias [80] y dramas, estas obras dramáticas podían llegar a los lectores infantiles con las formas propias de los relatos originales. Se trataba, por tanto, de que los más jóvenes pudiesen tener un conocimiento inicial de obras que, como las de William Shakespeare, hasta aquel momento sólo podían ser conocidas a través de la lectura por una minoría culta entre los adultos.

Desde entonces, y a lo largo del siglo XIX y en las primeras décadas del actual, las ediciones de los cuentos basados en las obras dramáticas del genial autor inglés han sido numerosas. Ya en los primeros años de este siglo, cuando la literatura infantil comenzaba a ganar aceptación social en nuestro país, existían otras ediciones españolas del teatro shakesperiano en forma de relatos al alcance de la infancia.

Ya en el arranque de este siglo XX, otras editoriales londinenses encargaron a autores entonces actuales que contasen a los niños ingleses las más diversas obras clásicas, manteniendo así esa labor de acercar a los niños y a las niñas un primer conocimiento de los clásicos de la Literatura Universal.

Acerca de tales precedentes históricos, quiero recordar que Marc Soriano explica que Robinson Crusoe ganó popularidad en su momento gracias a unas adaptaciones piratas que aligeraron la obra original de Daniel Defoë para facilitar su lectura y su edición. La diferencia entre esos dos precedentes -los hermanos Lamb y el adaptador de Robinson- está, por tanto, en el carácter de la propia labor adaptadora: un propósito de facilitar un primer conocimiento de las obras clásicas, en el caso de [81] las versiones de los hermanos Lamb, frente a unos intereses comerciales por ofrecer un producto más «digerible» de una determinada obra que, desde un criterio editorial, ha de ser adaptada para llegar al alcance de los gustos de esos lectores juveniles.

Lo cierto es que, en nuestro país, podemos encontrar otros ejemplos de adaptaciones guiadas por propósitos educativos y no sólo editoriales.

Si antes me refería a las obras de Shakespeare, obligado parece ocuparnos del tratamiento semejante que se ha dado a la creación más universal de Cervantes. O lo que es lo mismo, las versiones que podemos conocer hoy de El Quijote para los niños. Desde álbumes con texto y cromos para niños, hasta las historietas, o la más antigua fechada con un particular título: El Quijote de los niños y para el pueblo (1856), que revela una

importante intención no sólo de acercar a los pequeños la obra sino un peculiar concepto democratizador, que hoy sigue conservando su vigencia dentro de la polémica constante entre defensores y detractores de las adaptaciones.

Pero la mayoría de las adaptaciones surgieron para facilitar la lectura de la obra de Cervantes en las escuelas, durante el último tercio del siglo pasado. Incluso una de las más difundidas, la publicada por la [82] famosa editorial Calleja, formaba parte de una completa metodología para el aprendizaje de lectura.

La labor de la editorial Araluce

La preocupación por acercar los clásicos a los más pequeños atrajo un inquieto editor español, Ramón de San Nicolás Araluce (Santander, 1865-Barcelona, 1941), cuya vida es motivo para una apasionante novela de aventuras. Después de haber vivido varios años en México, donde consiguió fortuna en la editorial De la Fuente Parres, regresó a España y fundó la editorial Araluce, parece ser que conoció aquellas ediciones inglesas preocupadas por acercar los clásicos a los niños y quiso orientar sus ediciones por ese terreno consolidado en las publicaciones al alcance de la infancia y de la juventud.

Así, los ocho primeros números de la colección «Las obras maestras al alcance de los niños» -aparecidos a partir de 1914- son traducciones de las versiones antes citadas de H. E. Marshall y de Mary MacGregor, a los que se añadieron dos volúmenes dedicados a cada una de las dos partes de El Quijote. Poco a poco, Ramón de San Nicolás Araluce introdujo en su colección versiones propias de clásicos españoles y universales, [83] para lo que contó con la colaboración de interesantes autores hoy olvidados, como Manuel Vallvé -autor de la versión sobre Los caballeros de la Tabla Redonda, de Cuentos de Grimm y de las Historias de Calderón-, Francisco Esteve -autor de Fausto, una versión del «célebre poema de Goethe»- y sobre todo, María Luz Morales, una de las más destacadas colaboradoras de esta colección y autora de obras muy estimables en el panorama general de nuestra Literatura Infantil.

Lo cierto hoy es que, a lo largo de más de cincuenta años, con aquellas versiones presentadas como «contadas a los niños», la colección de «Las obras maestras al alcance de los niños» consiguió formar muchos y estupendos lectores y amantes de la buena Literatura.

Pérez Galdós, el escritor que se adaptó a sí mismo

En los primeros años de este siglo que ahora contemplamos próximo a su fin, un autor de indiscutible relevancia y digno de figurar como clásico en la Literatura Española quiso ser él mismo quien adaptase su obra más ambiciosa para acercarla al uso de los niños. Don Benito Pérez Galdós, en un paréntesis entre la redacción de las series IV y V de sus Episodios Nacionales, se preocupó por encontrar entre los pequeños lectores a los que

ofrecer su versión de momentos importantes de nuestra historia. Surgió así un manuscrito redactado por el propio Pérez Galdós, donde redujo y suprimió aquellos episodios y fragmentos que él mismo consideraba como alejados de los intereses y capacidades infantiles.

La edición de esos Episodios Nacionales extractados para uso de los niños corrió a cargo de la madrileña editorial Hernando, la misma empresa que publicó aquella monumental obra en su versión íntegra. Se trata, por tanto, de una adaptación sobre la que no cabe objetar el más mínimo reparo pues es el propio autor quien se adaptó a sí mismo guiado por unos criterios muy claros, al margen de los lógicos intereses editoriales: primero, un claro deseo didáctico que, si bien animó toda la redacción de aquella obra monumental, se hace más patente cuando trató de «dar una lección de heroísmo patriótico a lo jóvenes», y, segundo, la especial atracción de Pérez Galdós hacia el mundo de la infancia, que [84] además en el caso de los Episodios Nacionales se refleja en el protagonismo de Gabriel Araceli, un joven de quince años que relata los sucesos vividos con un cierto aire de cuento oral infantil.

Años más tarde, apareció otra versión de la hija del autor canario, María Pérez Galdós, donde se ofrecía una versión de todos los episodios bajo la conocida fórmula de «contados a los niños» y que ha conocido ediciones hasta avanzados los años cincuenta, dentro de la «Colección Hernando de libros para la juventud».

La lectura de los clásicos y la renovación pedagógica de la escuela española

Otro momento clave en el tratamiento didáctico de las relaciones del niño con los clásicos, correspondió a los años finales de la década de los veinte. Entonces, en nuestro país, se produjo una importante renovación pedagógica impulsada por docentes formados en la Escuela Superior del Magisterio. Al mismo tiempo, las obras para la lectura escolar fueron impulsadas con la convocatoria del Concurso Nacional de Literatura de 1928 que marcaba la promoción de la lectura en la Escuela Primaria como tema específico para las obras participantes.

Tanto la obra premiada en esa primera convocatoria, Antología de poetas y prosistas españoles (1929), de José Montero Alonso, como Gestas heroicas castellanas contadas a los niños (1931), de Ángel Cruz Rueda, obra ganadora del concurso de 1929, compartían esa neta proyección educativa impuesta por las normas del concurso, para dar a conocer las grandes creaciones literarias asequibles a las primeras edades.

Propósitos similares animaron a Alejandro Casona, con su Flor de leyendas (1933), premiada en el Concurso Nacional de 1932. La adaptación de los textos originales resultaba aquí más elaborada, consecuencia lógica de la propia naturaleza de sus fuentes -la literatura universal antigua y medieval- y de su clara preocupación por las actividades de [85] la escuela, rasgo que marcó la evolución creadora de Casona en aquellos años.

Dentro de la denominación genérica de Libro de lectura para niños, a la que tantos y tan sostenibles criterios pueden responder, intentamos realizar aquí aquellas de sus interpretaciones que la realidad escolar nos presenta como más inmediatamente necesaria. Esto es: un libro de lecturas literarias, atento a la escala de intereses del niño, y guión de su educación y cultura estéticas.

En la década de los treinta, apareció otro importante intento de acercar nuestros clásicos a los lectores juveniles: la colección Ortiz, «Los clásicos castellanos al alcance de los niños», publicada por la editorial Estudio, con versiones firmadas por interesantes autores de la época, como Manuel Abril, Isabel O. de Palencia, Julio de Ugarte, Emilia R. Sádía, José de la Vega, Fernando de Tabarca, J. Demuro, en ediciones de magnífica presentación y con notables ilustraciones.

Otro gran educador, amigo y compañero de Alejandro Casona, fue Herminio Almendros, cuyo centenario es otra de las efemérides que se conmemoraron en esa fecha emblemática de 1998. Autor de magníficas antologías animadas por ese propósito docente de acercar las grandes obras a los más jóvenes lectores, algunas de ellas han contado con repetidas ediciones en nuestro país, pese a la lejanía de su autor impuesta por el exilio voluntario al terminar la Guerra Civil. Dos de esas antologías, Pueblos y leyendas y Fiesta respondían a esa clara actitud docente por ofrecer a los niños y a los jóvenes fragmentos selectos de la literatura universal.

La primera de ellas, Pueblos y leyendas (1936) ha conocido numerosas ediciones con cambios en sus textos, movidos los editores por [86] un deseo de actualización aunque hayan llegado incluso a la supresión del nombre del autor en algunas de tales reediciones. No obstante, podemos considerarla como un intento extraordinario de ofrecer a los escolares una completa antología a la literatura universal de origen folclórico.

Con Oros viejos (1956), Herminio Almendros volvía a versionar leyendas de todo el mundo, agrupándolas por continentes y países. A partir de esa estructura, y tras una breve introducción acerca del carácter y temas de las leyendas incluidas, el autor cuidaba especialmente la adecuación del tono expositivo al origen tradicional de tales textos:

Venid si queréis oír. Son las historias de los dioses que causan sorpresa y asombro.

Venid a escucharlas como las cantaron los mismos dioses como las dicen los hombres. Escuchad la voz de Quetzalcóatl, el dios del aire y de la vida que bajó al mundo para sacrificarse por los hombres y ayudarlos.

Quetzalcóatl vivió con los hombres y todos sentían por él veneración, porque era un dios bueno y nada malo podía venirles de él.

Y dicen esto que explicó Quetzalcóatl, y que muchos oídos oyeron:

Cuando nacieron los hombres no había ni Sol ni Luna en el mundo. Entonces los dioses se reunieron en Teotihuacán para pensar la manera de iluminar el cielo y la tierra y que los hombres vieran.

Esa misma preocupación por el cuidado de la lectura en la escuela, volvía a estar presente en Fiesta (1967), donde Herminio Almendros recurría a la adaptación de relatos y

canciones tradicionales ofrecidos a modo de libro de lectura para los primeros niveles de Educación Primaria, años antes de la renovación pedagógica que supuso la LGE de 1970 y la implantación de la EGB en nuestro país.

Los años difíciles de la Guerra Civil conocieron otros casos bien particulares de adaptaciones. Mientras la editorial Araluce seguía incluyendo nuevos títulos en su colección «Las obras maestras al alcance de los niños» -Bernardo del Carpio-, las circunstancias terribles de [87] aquellos momentos justificaron adaptaciones políticas de obras clásicas de la literatura infantil. Editadas por el Departamento de Prensa y Propaganda de la II República Española y la editorial Estrella, creada por José Giménez Siles, aparecieron siete versiones de cuentos clásicos que, con la autoría de Antoniorrobles, trataban de adaptar esos relatos a la época y unas claras necesidades proselitistas. Este es un ejemplo evidente de aquellas intenciones adaptadoras:

Estaba Alí Babá trabajando en el bosque, cuando vio un grupo de gentes que avanzaban a caballo. Y suponiéndose que eran ladrones se subió a un árbol, al pie del cual se detuvieron los jinetes, que eran cuarenta caballeros bien vestidos y bien armados. Echaron pie a tierra, desmontaron unos sacos de oro, y el que pareció capitán se acercó a unas rocas y dijo sobre un micrófono que había escondido:

-¡Sésamo; ábrete!

Se abrió una puerta muy disimulada, y por ella metieron sus tesoros, saliendo luego con los sacos vacíos. Y por la conversación que pudo oírles según montaban, Alí Babá se enteró de que eran cuarenta grandes capitalistas de la región, que se ponían de acuerdo secretamente para dar los mismos jornales de hambre a obreros, empleados y campesinos, y para hacerse unos a otros acaldes y gobernadores y ayudarse desde los sitios de mando en perjuicio del pueblo.

Ya eran dueños de las fábricas y de los campos, y secretamente lo eran de los negocios del Estado, como ferrocarriles, teléfonos y tabacos; pero ocultaban los tesoros y las reuniones, porque el pueblo, cargado de razón, podría llegar a protestar. (Alí Babá y los cuarenta ladrones). [88]

Las versiones de los clásicos: desde la postguerra a nuestros días

Los años cuarenta, nuestra difícil postguerra, fueron marco de un notorio auge de estas versiones escolares de obras clásicas, movidas por los intereses educativos acordes con el espíritu impuesto en aquella época. Desde Calderón a Lope de Vega, junto a Amadís de Gaula, el teatro de Moreto, o las leyendas de los Nibelungos, nutren las distintas colecciones publicadas entonces por editoriales como Boris Bureba, Hernando, Molino, mientras que la ya clásica Araluce mantenía su colección de «Las obras maestras al alcance de los niños» con reediciones y con incorporaciones de sus últimos títulos: El Romancero Castellano, Historias de Moreto, El Diablo Cojuelo, El Libro de las Sagas, y el número 100, que cerraba la colección, Cuentos de las Orillas del Rhin.

El resurgir de los libros infantiles y juveniles en la década de los sesenta justificó la aparición de colecciones dedicadas a la difusión de los considerados como clásicos de la

juventud, que parecieron recuperar su lugar natural entre las ediciones destinadas a la infancia y a la juventud, en detrimento aparente de las colecciones basadas en adaptaciones pedagógicas o escolares. Estas versiones pasaron a convertirse en meras adaptaciones comerciales o editoriales, con todos los inconvenientes y problemas de trabajos irrespetuosos hacia las creaciones originales. Por otra parte, tales ediciones nutrieron de argumentos al más radical enfrentamiento hacia semejantes adaptaciones de obras clásicas.

Dos ejemplos fueron la colección «Juvenil Cadete», de editorial Maten, que sobrepasó el centenar de títulos con traducciones que, a primera vista, no parecen muy rigurosas y que se entremezclan con adaptaciones, y la más discutible pero de enorme popularidad entonces, colección «Historias», de editorial Bruguera, donde las adaptaciones reductoras por razones de espacio y extensión se presentaban además con un «pernicioso» añadido: un «cómic» donde se condensaba o resumía el argumento de la obra correspondiente.

En ese más reducido ámbito de las adaptaciones respetuosas con la obra original voy a recordar algunas ediciones de los años setenta: las versiones realizadas por María Luisa Gefaell sobre poemas épicos -El Cid (1965), Los Nibelungos (1966), Roldán (1970)-, o la publicada [89] por Isabel Molina con el título de Vida del Lazarillo de Tormes (1974).

Aún a riesgo de olvidar algunas aportaciones asimismo interesantes que pudieron aparecer en estos últimos años -como las colecciones de Altea, o de SM, al iniciar sus colecciones de libros infantiles en 1979-, pero cuya ausencia se comprenderá por el espacio limitado de esta conferencia, quiero resaltar ya en los años ochenta la aparición de la colección «Grandes obras», publicada por la editorial Lumen. Se trata de un claro intento por recuperar aquella línea clásica de Araluce de ofrecer las «obras maestras de todos los tiempos recreadas por narradores de hoy». Así, Ana María Moix era la autora de la versión de Cantar de Mío Cid; José María Carandell versionaba Lanzarote del Lago; El Ramayana corría a cargo de José Luis Giménez Frontín, y La Orestíada y El Burlador de Sevilla, eran versiones de Enrique Ortenbach.

Y en estos mismos días, finalizando la última década del siglo, realizaré una breve referencia a la reaparición de la «Biblioteca Araluce», por obra del Grupo Anaya y como consecuencia de una arriesgada iniciativa de Emilio Pascual -director de las colecciones infantiles de ese grupo-, pero que parece haber obtenido una respuesta muy satisfactoria de los lectores. No se ha tratado de recuperar esos volúmenes en un formato facsimilar, pero se han mantenido los textos y, sobre todo, las magníficas ilustraciones de las primeras ediciones. La novedad que aporta esta recuperación es una tipografía muy clara, una exquisita calidad en sus componentes formales y un breve prólogo que intenta situar cada adaptación y a sus autores e ilustradores en un contexto preciso.

Inconvenientes y ventajas de las adaptaciones o versiones de los clásicos

Llegados a este punto, es insoslayable la toma de una posición clara acerca de los problemas y de los beneficios que, desde un punto de vista didáctica, debemos buscar en esta tarea de acercar obras y autores clásicos a los más jóvenes. [90]

Primero, los inconvenientes. El más rotundo, el carácter de parcial, reductor, empobrecedor, sustituyente o mixtificador que podemos achacar con razón a un texto que no sea la obra original. Es cierto y no cabe negarlo, siempre que se presente bajo el mismo título y la firma del propio autor versionado o adaptado. Se trataría, además, de un claro engaño, de una auténtica estafa perseguible con toda clase de argumentos jurídicos, como los expuestos por Marc Soriano, acerca del respeto a la integridad de cualquier creación artística.

Por otra parte, la obra literaria es un todo que no admite alteración alguna sin convertirse en algo distinto a lo que su autor creó. Y se corre el peligro que el receptor de tales cambios o reducciones crea haber llegado a un conocimiento real de la obra adaptada o versionada.

Son argumentos de difícil contestación en su sentido estricto. Pero su radical observación convierte a las grandes obras maestras de todos los tiempos en patrimonio elitista, de sólo aquellos que disponen de los recursos suficientes y de las referencias culturales necesarias para llegar a su disfrute. ¿O es que el Cantar de Mío Cid, en su texto original -o reconstruido por Menéndez Pidal- está al alcance de un lector medio? Y las obras de Shakespeare, ¿no deberían ser gozadas en su texto original, en inglés de la época, sin ninguna traducción? Pues, esa observancia rígida de la integridad de la obra podría trasponerse al problema de las traducciones.

Hoy por hoy, muy pocos jóvenes conocen a Dante, o a Homero, y si les suena el mundo de Las mil y una noches es por obra y desgracia de productos como Aladdin, que se ha difundido entre nosotros olvidando el hispánico término de Aladino. Y cuando aparece una particular versión cinematográfica de El jorobado de Nôtre Dâme, nadie invoca el respeto a Victor Hugo, pero tampoco creo que tras su visión haya aumentado el número de lectores de la obra original.

En cuanto a las ventajas de las adaptaciones o vulgarizaciones respetuosas, sólo voy a resumirlas en dos aspectos: el primero, su carácter democratizador al hacer accesible a sectores más amplios unas obras que en su forma original están reservadas a unas selectas minorías. El [91] segundo, su carácter de iniciación y motivación para un acceso posterior a un conocimiento más completo y fiel de la creación literaria original.

Para conseguir los objetivos implicados en ambos aspectos hay unos requisitos irrenunciables:

-Indicar con claridad su autoría, para no brindar nunca esa posibilidad que en palabras vulgares se define como «dar gato por liebre». Un autor actual puede contar con su propio estilo y con el mayor respeto los momentos esenciales de una obra de difícil accesibilidad a los lectores actuales, recreándola y transmitiendo los aspectos definidores de sus personajes, de sus circunstancias, etc...

-Que el carácter de ese trabajo adaptador o vulgarizador esté orientado por ese propósito de divulgar un conocimiento esencial y estimular a un conocimiento posterior más amplio.

-La «honradez» de la edición dando el relieve necesario a la autoría y a las condiciones de la versión ofrecida.

-Unas calidades literarias que no pueden ser desdoro de ese respeto a la creación original, sino que traten de «recrear» en buena ley su carácter y espíritu más característico.

Termino con una declaración de la esperanza acerca de que cualquier cuestión relativa a la didáctica de la Literatura, como he planteado este problema de los clásicos y los más jóvenes, sea contemplada por todos, en especial por los docentes, con una continua e inconformista actitud crítica para evitar las posturas maximalistas o intransigentes, cuyas consecuencias no podrán ser otras que obstaculizar el objetivo final de nuestra tarea: facilitar el acceso de los más jóvenes a la Literatura, con mayúscula y sin adjetivos. [92]

[93]

La literatura infantil en la escuela: la literatura infantil en la formación del profesorado
RAMÓN F. LLORENS GARCÍA

Universidad de Alicante

La Literatura Infantil en la escuela: la formación del profesorado

Cuando se habla de iniciación a la literatura infantil se tiende a pensar, como es lógico, en la escuela, en los distintos enfoques que pueden emplearse para iniciar al niño de Educación Infantil o de Educación Primaria en el campo de la literatura oral y escrita. Intentar que el niño que comienza a hablar o que comienza a leer adquiera y desarrolle la competencia necesaria para la comprensión y la creación de textos o para disfrutar con la lectura como hecho artístico es, sin duda, el objetivo de todo docente.

Sin embargo, aunque hablar de la literatura infantil en la escuela implica a los niños, también debe implicar a los maestros y a la familia. Estos dos agentes resultan imprescindibles en la iniciación a la literatura. No voy a entrar en el papel que representa la familia en la iniciación a la lectura, a la escritura y a la literatura, en esta ocasión quiero detenerme en el papel del maestro, en su iniciación a la literatura infantil, en su formación. Y es la Universidad, son las Facultades de Educación o las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado las que se van a encargar de esos primeros contactos de los futuros maestros con la literatura infantil. El comienzo de la educación literaria no se halla en la [94] Secundaria o en los Bachilleratos, sino en la Educación Infantil, en la Primaria y son los maestros quienes tienen la responsabilidad de esa iniciación a una literatura que

ellos mismos suelen desconocer o, que, en algunos casos, los menos, conocen como tímidos lectores y no como futuros docentes.

La literatura infantil en la escuela, por tanto, comienza con la formación de los maestros en la Universidad, puesto que es aquí donde por primera vez se estudia la literatura infantil como una disciplina. Baso esta afirmación en una encuesta que suelo pasar a mis alumnos de Literatura Infantil o de Didáctica de la Lengua y la Literatura al comienzo del curso, en la que les planteo cuál ha sido y cuál es su relación con la Literatura Infantil. Nunca intento que esta encuesta sea exhaustiva, sino que sus resultados nos sirvan a ellos y a mí para reflexionar sobre una materia que les resulta nueva, pero que suelen considerar imprescindible y útil.

Sin ánimo de querer generalizar estos resultados, puesto que carecen de un planteamiento científico, sino únicamente como resultados orientadores, sólo seleccionaré algunas de las preguntas a las que deben responder:

- ¿Qué cuentos, poemas o canciones infantiles recuerdas?
- ¿Recuerdas si tus primeros profesores te contaban o leían cuentos?
- ¿Dedicaban un horario especial a la literatura? [95]
- ¿Cuáles son los autores o los personajes infantiles que conocen?
- ¿Sabrías citar cinco nombres de autores clásicos de la literatura infantil?
- ¿Lees ahora literatura infantil?
- ¿Qué editoriales conoces que publiquen literatura infantil?

Insisto en que no tienen ninguna validez científica salvo por la relación que tienen para el desarrollo de la asignatura, pero las conclusiones cada año resultan más desalentadores.

En primer lugar, la única Literatura Infantil que en realidad conocen es la de tradición oral y no todos los alumnos. Dentro de ella -aunque más abajo me detendré en este tema- los cuentos son los más citados; los poemas apenas son recordados y se trabajó poco con ellos en el aula; las canciones no son tanto las que hay en su zona sino las que aparecen en los libros de texto o canciones de la televisión que han pasado a formar parte del acervo popular. Las referencias teatrales no existen.

En segundo lugar, sólo algunos de los maestros dedicaban especial atención a la literatura infantil. En este sentido, el papel del maestro como iniciador es nulo. Ni siquiera existe una labor de recopilación de tradición oral próxima, en la familia o en la escuela. Como mediador con la literatura el maestro siempre queda por detrás de la familia: generalmente padres y abuelos.

En tercer lugar, los cuentos más conocidos son Caperucita Roja (la versión de los Grimm, pocos conocen el final de Perrault), Blancanieves, Los tres cerditos, Cenicienta, La Bella Durmiente. Sin embargo, aunque no debe causar sorpresa, en el análisis que realizamos después de la encuesta, las versiones de estos cuatro últimos cuentos nunca se corresponden con las originales, sino que siempre se recuerdan las versiones cinematográficas de Disney y los libros que estas mismas versiones generan. Con estos cuentos se suelen citar aunque sin resultar especialmente llamativos El patito feo, Hansel y Gretel, La casita de chocolate, [96] Ricitos de oro, Bambi -por supuesto, nunca se ha leído la obra de Félix Salten- etc. Pero si en los cuentos los resultados no resultan demasiado confortadores, todavía los son menos en la poesía o en el teatro. El único poema que hallamos es el de Federico García Lorca, «El lagarto y la lagarta» -que suele formar parte de las antologías de poesía infantil. En cuanto al teatro no hay referencias.

Por último, los nombres que suelen citarse son los hermanos Grimm y Andersen; como autor de poesía, Gloria Fuertes. Se conocen editoriales -porque algunos libros se han leído- aunque, por ejemplo, creen que El Barco de Vapor es una editorial.

Sin embargo, a pesar de estos resultados que muestran la escasa relación que, en general, han tenido con la literatura infantil, todos los alumnos coinciden en que es una materia fundamental y que resulta imprescindible en el aula. Consideran que estimula al niño y lo motiva para la lectura, al mismo tiempo que puede utilizarse para trabajar otras asignaturas no relacionadas con el área de lengua y literatura. Todos los alumnos están de acuerdo en que son necesarias en el aula una serie de actividades que tienen como base la literatura infantil, como son los títeres, la invención de cuentos por los niños, las dramatizaciones, etc; actividades que van encaminadas no sólo al goce estético de la literatura sino también a la aproximación lúdica a la lectura.

Estos resultados me hicieron replantearme el papel de la literatura infantil en la escuela desde sus primeros pasos, es decir, desde la formación del alumno de Magisterio que será maestro y que enviará a su vez a sus alumnos a la Universidad en esa suerte de círculo que nos acaba involucrando a todos los docentes y a todos los niveles. Permítanme, por tanto, las siguientes preguntas y un juego de palabras: ¿Quién inicia a los supuestos iniciadores? ¿Podemos hablar de iniciación a la Literatura Infantil en las Escuelas de Formación del Profesorado?

Creo que sí, que la formación en Literatura Infantil, salvo en lo que atañe a la tradición oral, en cuya importancia jamás se detienen hasta que se plantea abiertamente en clase, es inexistente en la formación de los futuros maestros y a ello voy a dedicar los siguientes apartados de la exposición.

Esta respuesta que surge de las reflexiones que me hago como profesor de esta materia y pensando en los alumnos a los que me dirijo, me [97] conduce inevitablemente a otra pregunta: Si los alumnos/maestros son conscientes de la importancia que esta materia tiene y la Universidad debe atender las necesidades reales de formación de los profesores, ¿cómo es que se encuentra tan infravalorada en los planes de estudio?

La Literatura Infantil en la Universidad

En el año 1984 se celebró en la Universidad Complutense de Madrid el simposio «Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura española», organizado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia. Una de las comunicaciones, la de Jaime García Padrino, insistía en la petición de incluir la Literatura infantil como materia en los planes de estudio de la formación del profesorado, que ya había realizado Arturo Medina en 1979. Tal petición, próximo el siglo XXI, se ha conseguido. Sin embargo, los planes de estudio siguen ajenos a la importancia que la Literatura infantil tiene ahora mismo en nuestra sociedad y existe una falta de coordinación entre los actuales planes de estudio -en las Facultades de Educación, de Humanidades, de Filosofía y Letras, en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado- y la importancia que ha adquirido la Literatura Infantil. Tal descordinación podemos analizarla desde varios puntos de vista:

1.- El interés social que existe en la actualidad por la literatura infantil y por el niño entre los docentes, psicólogos, escritores, ilustradores, editores, no se corresponde con las horas que en la Universidad se dedican a esta materia. La Universidad, como en otros casos, no responde a los intereses de la sociedad a la que pertenece, que cada vez exige una mayor especialización

2.- La limitación de la asignatura a una sola de las especialidades de Magisterio y a una sola Facultad es un obstáculo insalvable de promoción de la asignatura. [98]

De las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado o las Facultades de Educación como parte de la Universidad debe partir un reconocimiento mayor de la asignatura, atendiendo a criterios objetivos y lejos de los exclusivamente numéricos:

La Universidad, como servicio público que es, debe atender a las demandas de la sociedad. Hoy, socialmente, es un hecho la existencia de la Literatura Infantil. Es en los niveles en que se forma al niño donde debe enseñarse y practicarse, por tanto. Esos niveles educativos son de la competencia académica de la Universidad, sea a través de las actuales Escuelas Universitarias del Profesorado, sea -en el futuro- a través de centros de otra denominación. En la Universidad debe tomarse conciencia que tan importante es el estudio de los clásicos literarios convencionales, como el de los infantiles (...) que tan atractivo es fijar métricamente una cuaderna vía del XIV, como una nana escrita en octosílabos.

Si los planes de estudio de las Escuelas Universitarias o de las Facultades intentan, al menos teóricamente, hallarse próximos a las exigencias o a las demandas de sus estudiantes y sus estudiantes, al contrario de lo que sucede en las Filologías, tienen bien claro desde el principio de sus estudios que su finalidad es la enseñanza y toda su preparación la quieren encaminada hacia su profesión, debemos enfocar, por tanto, la iniciación a la literatura infantil en la universidad como el encuentro de los estudiantes con una materia que hay que estudiar y definir, pero también con la aplicación que puede tener en el aula. Y este hecho aparentemente simple no debe perderse de vista: los alumnos que eligen esta asignatura como créditos de libre configuración, fundamentalmente de Filología Española, suelen

carecer de esta perspectiva didáctica. Esta característica del alumno de Magisterio es necesario saber aprovecharla para intentar formarlo teórica y prácticamente.

La Literatura Infantil es fundamental en la formación, fundamental para la formación del profesorado y fundamental para la formación de los niños. La educación literaria comienza en los niveles en los que ha [99] de desenvolverse el maestro. Debemos intentar que nuestros alumnos sean conscientes de la influencia que la literatura infantil ejerce en la creación de la competencia literaria de los niños. Sólo si existe una buena relación del niño con la literatura, el niño querrá continuar manteniendo una relación con ella.

En general, al margen de los logros de algunos centros, en la universidad española la literatura infantil es una asignatura a la que se le concede una mínima importancia. Más arriba hemos hablado de escasa sintonía existente entre las necesidades de la sociedad y la importancia de la asignatura. Existen varios artículos sobre la Literatura Infantil en la universidad española, pero ya que nos hallamos en Monóvar, centraré mi exposición en la situación de la asignatura en la Universidad de Alicante. En nuestra Universidad la asignatura de Literatura Infantil, aunque solicitada por alumnos de otras Facultades y especialidades de Magisterio como asignatura de libre configuración, sólo forma parte de los planes de estudio en la Diplomatura de Educación Infantil. Es una asignatura troncal que el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura comparte con el departamento de Filología Catalana y que los alumnos de Educación Infantil tienen como Obligatoria. Resultaría ridículo pensar que la Literatura Infantil al encontrarse sólo en la Diplomatura de Educación Infantil debería limitarse a la literatura adecuada para niños entre 0 y 6 años. Si así fuera, en el momento en que el niño comienza a adquirir sus mecanismos lecto-escritores quedaría inmediatamente excluido de lo que es la literatura infantil escrita.

Al no existir en otras especialidades, nos vemos obligados a incluir un tema dedicado a la Literatura Infantil en las asignaturas de Lengua y Literatura y su didáctica de las especialidades de Educación Musical, Educación Física, Lengua Extranjera y Educación Primaria. De este [100] modo, por un lado es una materia troncal en la especialidad de Educación Infantil, y, por otro forma parte de manera tangencial de los temarios de las asignaturas ya mencionadas.

Esta medida transitoria, sin embargo, no puede justificar que la asignatura de Literatura infantil no se encuentre en todas las especialidades de la Diplomatura de Maestro o, al menos, en la especialidad de Educación Primaria, puesto que, como sabemos, son estos maestros los que van a tener que formar lectores -que descodifiquen, comprendan e interpreten los textos-, van a tener que desarrollar la competencia lectora y la competencia literaria de sus alumnos. Los primeros años de la vida de un niño son fundamentales para desarrollar su gusto por el arte, de ahí que la Educación Infantil y la Primaria sean momentos cruciales para introducir la literatura. Suele olvidarse en los planes de estudio el papel imprescindible que la literatura infantil y juvenil desempeña en la adquisición y el desarrollo de la competencia literaria. Sobre este asunto Mendoza afirma:

(...) estas obras (las de Literatura Infantil y Juvenil) son las primeras manifestaciones (orales o escritas) estéticas y de creación a través del lenguaje desde las que el individuo accede a la cultura de su grupo y que son las mediadoras del primer encuentro del lector

con el sistema semiótico de literatura. Consiguientemente, por la doble razón de que se [101] trata de obras dotadas de una caracterización semiótica y por el pronto acceso que se tiene a ellas, puede decirse que son obras iniciáticas al mundo de la cultura literaria y a otros tipos de valores culturales.

La literatura infantil y juvenil, continúa Mendoza, tiene unas funciones que influyen directamente en la construcción de la competencia literaria, funciones que el futuro maestro debe conocer y cultivar:

En primer lugar la función de proyectar y mantener los valores, formas, estructuras y referentes de la cultura; y, en segundo lugar, la función de destacar que las peculiaridades del discurso y de los géneros literarios se basan en la reelaboración de modelos y estructuras presentes en la tradición literaria. De este tándem de funciones se derivan las restantes funciones.

La enseñanza de la Literatura Infantil en la Universidad: la iniciación a la literatura

Con las limitaciones propias de esta exposición, quiero plantear una pregunta: ¿Cómo enfocar, por tanto, la enseñanza de la literatura infantil en la Universidad?

Con arreglo a lo expuesto más arriba y a la evidente importancia que la Literatura Infantil y Juvenil tiene en la adquisición y desarrollo de la competencia literaria, los objetivos que debemos plantearnos con los alumnos de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado o de las Facultades de Educación deben ir en esta línea:

-Crear docentes competentes para la enseñanza de la materia.

-Dar una formación básica al profesorado que luego se ocupará de trabajar con los niños el desarrollo de su competencia lectora y literaria.

Deberemos dotar a nuestros alumnos de las competencias y de los instrumentos didácticos necesarios para que puedan desenvolverse, al menos en teoría, en el aula, sin olvidar que ha de existir una relación entre la universidad y las demandas de nuestra sociedad. [102]

Si para Mendoza, el objetivo de la formación de la competencia literaria es «formar lectores que autónomamente estén preparados para gozar de los textos y para llegar a establecer valoraciones e interpretaciones», nuestros alumnos deberán estar preparados para ejercer ese tipo de lectura, tan necesarias para conseguir el que desde mi punto de vista debe ser objetivo de todo docente: niños que piensen con espíritu crítico. Desde este punto de vista, los alumnos de las Escuelas Universitarias deben adquirir la necesaria formación que les permita desarrollar su capacidad crítica en un mundo como es el de la literatura infantil en el que la existencia de multitud de publicaciones hace imprescindible establecer las fronteras entre lo literario y lo no literario, entre aquello que tiene un valor estético y aquello que no lo tiene. La falta de estudios teóricos y de análisis críticos que orienten en

este campo, aunque cada vez menor, es un serio obstáculo que deben paliar quienes intervienen como iniciadores y como mediadores entre el niño y la literatura.

Podemos añadir, por tanto, a los objetivos señalados anteriormente, otros relacionados con el papel de iniciador o de colaborador en la adquisición de la competencia lectora y literaria, que el estudiante de Magisterio debe asumir:

- Iniciar a los niños en la lectura.
- Contribuir a formar la competencia lectora en los alumnos.
- Iniciar a los niños en el goce estético.
- Iniciar a los niños en la capacidad crítica.

Desde este punto de vista, siempre que se plantea esta iniciación a la literatura infantil en la Universidad, este desarrollo de la competencia literaria y didáctica necesarias, debemos lograr un equilibrio entre la formación teórica, la formación literaria y la formación didáctica; debemos huir del serio peligro que representan los recetarios o de las clases exclusivamente teóricas. Grosso modo, la iniciación a la literatura infantil debe comenzar por delimitar el objeto de estudio; en segundo lugar, por una aproximación a los géneros, a las obras y a los autores clásicos españoles y extranjeros; en tercer lugar, las relaciones con el cómic, el cine, la prensa; en cuarto lugar, los nuevos vínculos que se [103] establecen entre la literatura infantil y las nuevas tecnologías y, por último, una orientación acerca de la búsqueda de fuentes bibliográficas relacionadas con la asignatura. Todo ello apoyado en la aplicación didáctica que la asignatura debe tener. Si bien hay que comenzar, por la delimitación del campo objeto de estudio y por unos planteamientos teóricos, también es cierto que nuestros alumnos demandan una alternancia entre las disquisiciones teóricas necesarias para toda buena formación universitaria y la práctica de cómo llevar la literatura al aula.

«La Literatura Infantil es una materia instructiva encaminada a una preparación para la labor futura del profesor de niños y jóvenes, pero al mismo tiempo una materia formativa para los propios alumnos de las Escuelas Universitarias». Y esta doble función de la resulta imprescindible tenerla en cuenta cuando se aborda la enseñanza de la Literatura Infantil en la universidad.

Hoy, la pujanza de la literatura infantil es indiscutible y quedan lejos aquellos debates en los que se planteaba su existencia. Cierto es que, aunque pueda ser considerada desde múltiples aspectos históricos, psicológicos, pedagógicos, sin duda, es, sobre todo, un hecho literario estético. Los niños lectores han cambiado. Los alumnos de las Escuelas Universitarias también han cambiado, pero, déjenme que formule una pregunta final: ¿Han cambiado los profesores y los métodos de enseñanza? [104] [105]

ANTONIO MENDOZA FILLOLA. Licenciado en Filología Hispánica y en Historia del Arte Hispánico. Maestro de Primera Enseñanza. Doctor en Filología Hispánica. Es Catedrático de la Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Barcelona. Su

tesina de licenciatura, leída en el año 1975, trató del Teatro infantil español. Aspectos sociales (1875-1950) fue uno de los primeros trabajos de investigación universitaria que se dedicó a la Literatura Infantil desde la perspectiva de la crítica sociológica. Es autor de más de un centenar de estudios sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura, el proceso lector, aspectos de la recepción, Literatura Infantil y Juvenil. Entre ellos cabe citar: Literatura comparada e intertextualidad (1994), De la lectura a la interpretación (1995), La valoración conceptual del intertexto del lector desde la perspectiva didáctica (1995), Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria (Madrid, Akal, 1996), Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura (1998), Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura (1998).

AMANDO LÓPEZ VALERO. Doctor en Filología Románica. Profesor Titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Su trayectoria profesional está ligada a la docencia e investigación de Lengua, Literatura y su Didáctica. En el campo de la investigación ha publicado numerosos artículos en revistas y Actas de Congresos nacionales e internacionales, y numerosos libros, entre otros: Estudio para una reflexión y aproximación al concepto de Literatura Infantil, Las novelas de Madame de Ségur (1988), El taller de Lengua y Literatura (1992), Vocabulario básico para la Educación Infantil [106] (1993), Cuentos murcianos de tradición oral (1993), Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura (1995), Didáctica de la Lengua para la enseñanza Primaria y Secundaria (1996), La creación poética en la escuela (1997), Fundamentación bibliográfica para un ejercicio crítico de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (1999).

ISABEL TEJERINA LOBO. Licenciada en Filología Románica y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Es Catedrática de Escuela Universitaria de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Cantabria. Su docencia e investigación se centran en la Literatura Infantil, el teatro para niños y la pedagogía del juego dramático. Ha impartido numerosos cursos de especialización y de doctorado y ha participado con esta temática en diferentes encuentros nacionales e internacionales. Es autora, entre otras publicaciones, de Estudio de los textos teatrales para niños (1993), Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas (1994), Les enjeux actuels du théâtre et ses rapports avec les publics (Lyon, 1994), La formación del profesorado. Retos ante el siglo XXI (1997).

JAIME GARCÍA PADRINO. Doctor en Filología Hispánica y Catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación (Centro de Formación del Profesorado) de la Universidad

Complutense de Madrid. Es autor, entre otros libros, de Libros y Literatura para niños en la España contemporánea (Pirámide/Fundación GSR, 1992). Ha dirigido, junto a Arturo Medina, la obra Didáctica de la Lengua y la Literatura (Anaya, 1988) y, como especialista en Literatura Infantil, ha colaborado en diversas publicaciones y obras de carácter más general, como Diccionario de la Literatura Española (Alianza, 1993) o La edición moderna. Siglos XIX y XX (Pirámide/Fundación GSR), 1996), con trabajos relacionados con la didáctica de la lectura y el libro y la Literatura Infantil. Es el autor de los prólogos de los títulos de la colección Araluce, cuya reedición ha iniciado el Grupo Anaya en 1998. Es autor, junto [107] a Lucía Solana, de Por caminos azules... Antología de Poesía Infantil (Anaya, 1999).

Desde 1989 dirige, junto a Pedro C. Cerrillo, los cursos de verano de Literatura Infantil de la Universidad de Castilla La Mancha, coordinando -asimismo- las publicaciones que de ellos se derivan.

RAMÓN F. LLORENS GARCÍA. Doctor en Filología Hispánica. Ha publicado Los libros de viajes de Miguel de Unamuno, El último Azorín (1936-1967). Ha coordinado los volúmenes, Literatura infantil y lectura en el fin de siglo (1898-1998), La literatura infantil en la escuela (La iniciación a la literatura). Ha sido Asesor Científico y Pedagógico de la Guía Didáctica de la Casa-Museo Azorín y miembro del Comité Científico de la Exposición «Azorín y el fin de siglo». En la actualidad es Profesor del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Desde 1997 dirige con Antonio Mula y Antonio Díez los Seminarios de Literatura Infantil y Juvenil que se organizan en la Universidad de Alicante y desde 1998 dirige los Cursos de Literatura Infantil y Juvenil que se celebran en la Casa-Museo Azorín de Monóvar en colaboración con la Universidad de Alicante y la Caja de Ahorros del Mediterráneo.

PABLO AULADELL PÉREZ. Licenciado en Filología Inglesa por la Universidad de Alicante. Ha obtenido, entre otros, el Primer Premio en las «I Jornadas sobre Cómic» organizadas por el Ayuntamiento de Alicante, el Instituto de Cultura Juan Gil-Albert y el Centro 14. Fue seleccionado por el INJUVE para la Exposición del «Certamen Nacional del Cómic» en 1998. Ha publicado en las revistas Comes a Cornella 96. Revista RIP de la Universidad de Alicante, Dangerous Fanzine. En la actualidad imparte diversos talleres de cómic dirigidos a alumnos de Educación Primaria y de Educación Secundaria.

Súmese como [voluntario](#) o [donante](#) , para promover el crecimiento y la difusión de la [Biblioteca Virtual Universal](#).

Si se advierte algún tipo de error, o desea realizar alguna sugerencia le solicitamos visite el siguiente [enlace](#).

