

SOBRE LITERATURA INFANTIL: REALIDADES, PRÉSTAMOS Y SUPOSICIONES

Manuel Abril Villalba
Universidad de La Laguna

1. Pensar que todo vale y que la Literatura Infantil permite incorporar, convertida en cajón de sastre, puerta abierta a la menor oportunidad, cuanto pueda gestarse desde la sensiblería, y sin el elemental conocimiento del alma infantil, significa no conocer su consistencia ni confiar en su trascendencia: existe el riesgo de aprovecharla como puerta falsa por la que introducir productos que saben decir muy poco o no tienen nada que decir.

No es labor crítica nuestra intención, y así lo advertimos: no pretendemos pontificar sobre determinadas producciones que ofrece el mercado editorial para alabar sus excelencias o hacer patentes sus inconsistencias; la labor de tercerías entre *publicaciones recientes* aparecidas en la Comunidad Canaria, la fundamentación de la propia *Literatura Infantil* y la intención crítica de defender planteamientos sistemáticos en tal didáctica entraña el riesgo de anatematizar, y evidenciar fobias y filias que tampoco llevarían a nada más que a tener derecho a discrepar; porque, inicialmente, las producciones de autores extranjeros no habrán de ser necesariamente mejores (que no todas sirven a esta intención) ni serán más aptas las de autores españoles consagrados (que tampoco). La tarea de reflexionar *desde la Literatura Infantil sobre Literatura Infantil* ha de significar planteamientos suficientemente coherentes para que sus extensiones aclaren las producciones que puedan considerarse. La Didáctica de la Literatura Infantil ha de contar *también* con registros válidos que permitan seleccionar determinados productos que se pretendan incorporar. Es el riesgo de un recetario, ya que tampoco abundan las excelencias para analizar con rigor cuantas producciones intentan regatear la oportunidad de los tiempos. Lo malo es que obras que o no son **literatura** o no merecen el calificativo de **infantil**, se cuelan sin saber nadie cómo en este bagaje que defendemos y estamos intentando dignificar. Y limitar el uso y disfrute de otros textos en aras de una pretendida reivindicación de lo propio y diferenciador es, demasiadas veces, un empobrecimiento indigno. Lo que es bien seguro es que la simpleza no va a enriquecer el fondo bibliográfico que habrá de alimentar la **creatividad, fantasía, imaginación, sensibilidad y conocimientos** de los lectores infantiles, únicas referencias que han de justificar la existencia de tal literatura. La simplicidad evidencia limitaciones que nada aportan, que son desechables; y conviene estar sobre aviso para no permitir que engrosen listados infantiles si queremos considerarlos adecuados y dignos.

2.1. La Canción del alisio (Medina, 1990) contiene elementos aprovechables; algunas de sus referencias pueden considerarse como producciones que pueden favorecer la creatividad infantil en poesía. Defender el anacronismo de su existencia evidencia desconocimiento, desconfianza y desconcierto. Y ofrecer producciones de “Literatura infantil escrita por niños” sirve de poco más que para legar a la posteridad nombres anónimos.

La coherencia más sensata advirtió hace ya tiempo que tales creaciones están muy lejos de ser consideradas adecuadas. Otra cosa es el hecho de potenciar la creatividad, y el de favorecer ejercicios poéticos en actividades lingüísticas, tareas que, necesariamente, merecen dedicación y han de tener cabida en las actividades literarias, ortográficas, lúdicas y creativas ya desde la Educación Primaria. Pero como juego creador del lenguaje, no como producciones válidas para el legado literario: el periódico escolar, el tablón de anuncios de la clase, el “Libro de todos”, son destinos más adecuados y propios que la oferta editorial en Literatura Infantil. Como tales han de considerarse.

Por otra parte, el ser musicadas por “extraordinarios artistas” de la tierra (como se señala en el “Prólogo”) no las hacen ser más adecuadas a lo literario no a lo infantil. Las claves de su consistencia no radican en tales supuestos. Y bien están la sensibilidad personal, la creatividad de la autora y el ofrecimiento de sus creaciones. Pero eso es otro cantar.

2.2. Los Cuentos líricos de gente rara (Sosa, 1990), palabras que se ofrecen para regalar “agua de manantial” (así se señala en el “Prólogo”), evidencian limitaciones, inconsistencias y sequedad extrema: presentarlos como regalo significa más desconocimiento del espíritu infantil que generosidad, más limitaciones que sensatez.

Hilvanar sensiblería en Literatura Infantil demuestra más autosatisfacción insensata que oferta creativa y sensible: las claves literarias no existen más que en quienes las poseen o las adquieren. Pretender un trasvase de reflexiones hacia el alma infantil difícilmente puede provocar sino desconcierto en ella: la ecología no precisa de preocupaciones lejanas y profundas, sino de actitudes; la recurrencia a la escasez de agua no va a remediarse con consideraciones sabias y “poéticas” de su aprovechamiento y utilización racional; el recurso al empolión ridiculiza y margina más que acepta la singularidad; el canto infantil “profundo” en rimas forzadas para testimoniar una singularidad extrema en reflexiones “densas” se convierte, sobre todo, en algo fuera de sitio. Ignoro cuál debería ser el destino de textos como los presentes; desde luego, su lugar no es el de la Literatura Infantil.

2.3. Los “Cuentos canarios para empezar a leer y gozar leyendo”, como se intitulan los de la **Colección Boliche** (V.V.A.A., 1985), pretenden instrumentalizarse como producciones sugerentes, novedosas y contextualizadas. Pero

corren el riesgo de limitar, más que de enriquecer: el pretendido recurso a la incorporación de términos léxicos de las hablas canarias, como textos motivadores en los que el alumno ve reflejada su propia realidad, no debería significar limitaciones, y sí enriquecimiento. Dignificar el uso respetuoso de términos y expresiones propias no significa sustituir los usos de los correspondientes en la lengua castellana. Y, sobre todo, instrumentalizar estos textos como producciones literarias parece más pretensión desmedida e irracional que oferta de “cuentos”.

Con suficiente perspectiva como para considerar su incidencia, habría que tener presente que reivindicar lo propio no debería excluir lo común; y común e idéntica es la lengua castellana. No estamos defendiendo modelos lectores únicos ni textos coincidentes, sí la necesaria recurrencia que permita hacer a los pequeños lectores herederos y partícipes de un patrimonio lingüístico y literario propio de una misma lengua, para que no se produzca un nacimiento con limitaciones, sino que sepa reconocer las singularidades de un fondo colectivo común y favorecer así la capacidad de identificar registros propios.

3. Conviene aclarar la vinculación y la pertenencia a la Literatura Infantil de determinadas producciones poéticas, en prosa y en verso: **adivinanzas, trabalenguas, retahílas, cuentos, dramatizaciones, etc.** Son Literatura Infantil desde el momento en que, como entramado sugerente y denso, reflejan y aportan sensibilidad, fantasía, creatividad, re-creación, motivación ... y calidad literaria (Abril, 1987).

En otras ocasiones he defendido propuestas como las que siguen, pero englobadas en “textos y pretextos”, como interrelaciones lúdicas. Pretender validar en este contexto todo lo nimio, intrascendente, insustancial y anodino de tales producciones no es sino una disculpa para derivar cuanto en la propia literatura no tiene cabida. Y si no son literatura no pueden ser infantiles. La frontera no permite admitir sin exclusión cuanto pueda ofrecerse: para ser infantiles han de contar con la literariedad suficiente que las permita integrarse en un sector propio dentro de la pertenencia común, con las singularidades propias de su especificidad. Conviene en ocasiones, en este sentido, ser tajante y mantener con firmeza nuestras convicciones, para que no usurpen otras intenciones cuanto debe ser tarea propia.

3.1. Elementos lúdicos, juego creador del lenguaje, las **retahílas y adivinanzas** forman parte, por derecho propio, de las producciones con las que desde siempre han convivido los universos lingüístico y literario de los niños y así han alimentado su maduración.

Deben merecer la atención y cultivo necesario, como propuesta de investigación, actividades de búsqueda y encuentro, reiteración y regusto en su aprovechamiento. Así han de formar parte de su uso y disfrute. Renunciar a su

recurso - también, o quizá exclusivamente, *interrelaciones lúdicas*, pero no introducción al folklore - supone merma del cultivo fonético hacia la conformación de la propia lengua, y del propio legado contextualizado de lo cultural: onomatopeyas, jitanjáforas, rimas, juegos colectivos, trabalenguas, creaciones fónicas, ... suficientes elementos creadores y recreadores que habrán de hacerse vivos en las aulas. Y merecen atención y cultivo por las significaciones en la productividad que posibilitará la futura competencia lingüística. Esta es también la “poesía de las cosas vulgares”, y debe ser el primer acercamiento del niño a su existencia. Por eso no está fuera de lugar en estos tiempos.

3.2. El teatro, las dramatizaciones, por la interrelación de diferentes recursos - expresión corporal, expresión plástica y expresión rítmico-musical - han de estar presente en los ámbitos educativos, como iniciación para los escolares, también considerado como juego creador del lenguaje, y así habrá de valorarse más el proceso que el resultado final. Deben estructurarse como propuestas exclusivas, no intercaladas en *cuentos* o *poesías*, aunque algunos ejemplos de una y otra modalidad posibiliten el análisis dramático de sus elementos: aprovechar los cuentos como propuesta dramática y las poesías como análisis teatral no dejan de ser sino posibilidades. Desvirtuar unos y otras es reducir sus propias potencialidades y empobrecer ambas. Cuentos gestuales, escenificaciones episódicas, poesías elementalmente dramatizadas, son posibilidades que deben considerarse, pero junto a textos de autor o colectivos propiamente teatrales. Cada género posee elementos definitorios y exclusivos, aunque las interrelaciones propicien en todos ellos una perspectiva coincidente: expresión lingüística, corporal, plástica, rítmico-musical, gestual, teatro de guiñol, de sombras..., deben convivir diversificando su valía en actividades singulares. De lo contrario se corre el riesgo de entender que todo sirve para todo, y casi nada para algo.

3.3. La trascendencia de la Literatura Infantil radica en lo que tiene de valor como *iniciación* para adentrarse en producciones futuras más densas. El acercamiento a producciones literarias maduras ha de gestarse desde el descubrimiento alegre y gratificante de las primeras producciones que el alumno percibe y con las que entra en contacto. Pretender sorprendentes milagros en un tiempo lejano, sin el goce previo de las producciones oportunas adecuadas a la sensibilidad y evolución de los niños, no dejaría de ser una sorpresa, por desgracia excesivamente esperada. Cada momento en la evolución lingüística y literaria de los escolares requiere productos acordes al propio momento de maduración. De ahí la urgencia de proporcionar modelos adecuados, lo cual requiere tiento, coherencia y sistematización; de ahí la necesidad de presentar textos motivadores, de ofrecer lecturas sugerentes, de aprovechar elementos literarios orales, todo lo cual requiere conocimiento, rigor y claridad.

Defendemos la reformulación de las clasificaciones al uso que se manejan

en Literatura Infantil (Cervera, 1991): al igual que existe la **prelectura y preescritura**, bases imprescindibles para fundamentar aprendizajes instrumentales específicos, vamos a denominar *anteliteratura* (o *preliteratura*, si se prefiere, en idéntica relación) esta serie de actividades de *comprensión, motivación e iniciación*. Y la nombramos intencionadamente así, cercana su terminología a la antiliteratura, en la que, desgraciadamente, en ocasiones llega a verse convertida. También se nos exige tacto extremo para no alterar el timbre de la vocal, por sus efectos.

4.1. Existe un legado común de la oralidad que ha de mantenerse vivo. Los **cuentos clásicos** (V.V.A.A., 1988) forman parte de la Literatura Infantil sin necesidad de nombrarlos o clasificarlos. Revividos por los adultos sin que, generalmente, sean conscientes de su trascendencia, han de pervivir como legado exquisito que atesora excelencias incuestionables. Permiten también escenificaciones orales, pero como complemento y refuerzo a su propia consistencia. Y no se ven limitados por creaciones ajenas de aparente similitud, que su identidad queda a salvo de otras propuestas que puedan presentarse a los niños. Hasta sus propias ilustraciones no hacen sino redondear - o enmascarar - su contexto.

Quizás a estas alturas ya no haga falta la advertencia, pero no estamos considerando su exclusividad ni su uniformidad en la tradición oral, y sí defendiendo su trascendencia, por lo que representan los cuentos clásicos en la maduración lingüística, literaria y personal de los escolares, por su propio prestigio y por su riqueza en la tradición literaria. De cualquier modo no estaría de más señalar que, considerada la inclusión de procedimientos de tradición oral o escrita entre las propuestas literarias que la Didáctica de la Lengua y la Literatura ha de asumir, deben ser los modelos de **cuentos clásicos** los que habrán de prevalecer entre las ofertas que en este sentido se consideren, y no deberían faltar para el *uso, disfrute y aprovechamiento* de los alumnos (**escuchar-aprender-repetir**, cultivo de la memoria y conducción al deseo irrefrenable de leer todos los libros, como método natural), antes que la presentación de modas y modelos no ya acrisolados en la tradición, sino ni siquiera merecedores de ser considerados como cuentos.

4.2. Rescate de tradiciones orales, investigación rigurosa desde el convencimiento y el afecto, los **Cuentos de La Media Lunita** (Almodóvar, 1985) representan un legado singular enraizado en el respeto y la sorpresa: respeto a las propias tradiciones, tan comunes y tan distintas, que la profunda riqueza de lo español representa, y sorpresa que significa en los espíritus infantiles su gozo y descubrimiento. Sobre todo cuando los propios profesionales no limitan su presentación defendiendo afinidades o dificultades, más basadas en su personal interpretación o en sus limitaciones que en las que puedan representar en el

léxico infantil de cada contexto: seleccionar determinados textos, mutilando su uniformidad, o eliminar determinados cuentos aduciendo incomprensiones concretas significa más falta de profesionalidad que defensa de lo propio, más carencias que coherencia, más limitaciones personales que sensatez. Enriquecimiento léxico y cultural significarán, sin duda, las actividades o ejercicios derivados de su análisis, los cuales deben ir en paralelo a los propios cuentos, que otro de los valores que representan, junto al **respeto** y la **sorpresa**, es la **contextualización**. Y, ya se dijo, sus conexiones no van a significar sino progreso en espiral, esa forma que ignoran los espíritus superficiales.

5. Avanzar en esta teoría que necesitamos construir y que está sólo iniciada requiere la abundancia de la que pueden ir surgiendo la calidad y los criterios acertados y ricos. Y para construirla es preciso también defender el terreno propio, porque de otra forma seguirá *rellenándose* impropia y oportunamente con aportaciones foráneas que intentan ocupar un espacio que no llenan los propios profesionales de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Sin olvidar que profundizar en el camino de la colaboración interdisciplinar es tarea y necesidad de los tiempos presentes. En tal sentido, la recurrencia a propuestas de la Psicología y de la Pedagogía ha de asumirse como perspectiva, nunca como paralelismo de contradicciones. (Y peor aún permitir la incorporación de producciones que no tengan en cuenta sus consideraciones). Las propias discrepancias en este terreno han de asumirse como necesario contraste. Resultará así un enriquecimiento que contribuirá a sentar las bases de este nacimiento: de la variedad han de consolidarse planteamientos firmes y coherentes.

Así consideramos la propuesta de A. R. Almodóvar (1989:9), escrita a propósito de los cuentos populares, pero con validez coincidente en este contexto: “Tampoco parecerá lo más adecuado proceder a una simple suma de resultados, una vez que cada ciencia haya dicho lo pertinente en su dominio, sino tratar de integrar en una sola lectura las distintas aportaciones. Como se ve, la tarea no es pequeña y constituye, por sí misma, un apasionante desafío”.

Reivindicamos el prestigio exclusivo desde la propia Didáctica de la Lengua y la Literatura, de la **Didáctica de la Literatura Infantil**, y que se ocupen otros de menesteres propios. Por este **apasionante desafío** creo que debemos apostar en Literatura Infantil, con la mejor intención de defender su propia coherencia.

REFERENCIAS

- ABRIL, M. y otros (1987): *Método de lectoescritura. Guía Didáctica*, La Laguna: Edición fotocopiada.
- ALMODOVAR, A.R. (1985): *Cuentos de La Media Lunita*, Madrid: Algaida, (44 títulos).
- (1989): *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*, Universidad de Murcia: Secretariado de Publicaciones.
- CERVERA, J. (1991): *Teoría de la Literatura Infantil*, Bilbao: Mensajero.

- MEDINA, I. (1990): *La canción del alisio*, Sta. Cruz de Tfe.: Centro de la Cultura Popular Canaria.
- SOSA, S. (1990): *Cuentos líricos de gente rara*, La Laguna: Asociación Cultural de las Islas Canarias.
- V.V.A.A. (1985): *Colección Boliche*, Sta. Cruz de Tenerife: Interinsular Canaria, (16 títulos).
- V.V.A.A. (1988): *Cuentos Clásicos*, Madrid: Algaida, (20 títulos).