



Imprenta Nacional
Editorial Digital

Selección, prólogo y notas
Alfonso Chase

808.3

H811h La hora del cuento [recurso electrónico] / Comp. Alfonso Chase Brenes. – 1ª edición – San José: Imprenta Nacional, 2014. 1 recurso en línea (160 p.) : pdf ; 2624 Kb.

ISBN 978-9977-58-412-6

1. Creación literaria, artística, etc. – 2. Arte de escribir – 3. Cuentos-técnica 4. Ensayos costarricenses I. Chase Brenes, Alfonso. II. Título.

SINABI/UT

14-18

Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Costa Rica](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/cr/).



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/cr/>

El diseño y diagramación de este libro se comparte con una Licencia Creative Commons para compartir, copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente la obra. Debe reconocer los créditos de la obra, no puede utilizarla para fines comerciales y no se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de la misma.



Imprenta Nacional
Editorial Digital

LA HORA DEL CUENTO

SELECCIÓN, PRÓLOGO Y NOTAS
ALFONSO CHASE

ÍNDICE

Reconocimientos.....	7
La hora del cuento.....	9
La hora del cuento: función e importancia de la lectura en los niños y jóvenes.....	11
I. Teoría de la literatura infantil.....	17
Breve historia de los libros para niños. Anne Pellowski.....	19
Teoría de la literatura infantil. Dora Pastoriza de Etchebarne	25
Sobre un arte para niños. Frida Schultz de Mantovanni	39
II. El oficio de escribir para niños y jóvenes	51
La vida, ese cuento maravilloso. Máximo Gorki.....	53
El oficio de escribir para niños. Ana María Machado.....	57
Relación entre el joven lector y el hecho literario. Alga Marina Elizagaray	61
Diez propuestas heterodoxas sobre la literatura para niños y jóvenes. Alfonso Chase.....	69
III. La función del cuento.....	73
El estudio psico-sociológico del cuento. Roger Pinón.....	75
La función psicológica del cuento. Bruno Bettelheim.....	85
Biografía de las hadas. Frida Schultz de Mantovanni.....	95

IV. Caminos que llevan a la lectura	103
La promoción de la lectura como animación cultural. Álvaro Agudo	105
Caminos que llevan a la lectura. Ralph C. Staiger.....	115
Elementos que influyen en la lectura. Ralph C. Staiger.....	121
La iniciación del niño en la lectura. Alga Marina Elizagaray.....	129
Bibliografía general recomendada	153

RECONOCIMIENTOS

La presente antología no habría podido llevarse a cabo sin el estímulo institucional y la ayuda de:

Dr. Carlos Araya Pochet
Rector de la Universidad Nacional

Licda. Rose Marie Ruiz Bravo
Secretaria General de la Universidad Nacional

A mis antiguos compañeros del Instituto del Libro, del Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, a los maestros pensionados, a los educadores y estudiantes de escuelas y colegios de Costa Rica, mis agradecimientos, porque tuvieron la bondad de abrirme sus aulas, esto es decir: sus corazones, para que la fuéramos haciendo juntos, en las mañanas y las tardes, y aún en los anocheceres, en el recuerdo bien amado de don Joaquín García Monge, Omar Dengo, Carmen Lyra, Carlos Luis Sáenz.

Lilia Ramos, pionera en este tipo de trabajos, dejó abierto un camino por el que caminamos todos. A su voz enternecida se debe, también, esta antología

*porque la semilla sembrada en el tiempo
se abre hacia la luz del futuro,
cuando las ideas son más fuertes
que la vocación destructiva de los hombres.*

LA HORA DEL CUENTO

El nacimiento de la idea de La Hora del Cuento, surgió mientras dirigía, entre 1982-1984, el Instituto del Libro, del Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes al entablar relaciones con educadores de muchos lugares del país, que buscaban materiales para sus clases y lecturas para sus alumnos. La idea era dedicar una hora a la semana a la lectura, por parte de niños y maestros, en una actividad no pasiva, en que a la vez que se leyeran textos adecuados para los niños, el educador pudiera explicar el sentido y vigencia del cuento.

Hicimos el experimento en varias localidades del país y el resultado fue el acumular experiencia, buscar textos adecuados y plantear un programa nacional la Comisión Nacional de Lectura que buscaba interesar a las autoridades oficiales, y centros particulares, en la creación de centros de lectura infantiles y juveniles, mediante la difusión de los materiales encontrados y la discusión de la importancia del cuento en la formación espiritual e intelectual del niño y del muchacho.

Acompañaba al proyecto de donación de una pequeña biblioteca para las escuelas, o centros comunales, que tenía material teórico, libros de cuentos y poemas, un pequeño diccionario, así como, libros de láminas para disfrute de los más pequeños. Todo esto comprado, o donado, por las librerías privadas o instituciones culturales del Estado.

El proyecto cesó abruptamente cuando tocó intereses de vanidad, y su proyección nacional rebasaba los márgenes de la inoperancia de nuestras instituciones públicas, pero el material fue recogido, ordenado y clasificado y, gracias al apoyo de la Licda. Rose Marie Ruiz Bravo, Vice Rectora de Extensión de la Universidad Nacional, puede ser conocido para posibles lectores en forma de libro, en lo que se refiere a los textos dedicados a maestros, padres de familia y bibliotecarios, que conforman la base de cualquier campaña nacional de lectura.

Acompañan a este proyecto, ahora amparado institucionalmente por la Editorial Costa Rica, en las personas de su Consejo Directivo y Administrador General, la edición de la colección La Edad de Oro, cincuenta textos para niños entre 7 y 12 años, una antología de poesía: Cultivo la Rosa Blanca y una antología de cuentos Vamos a contar, que vendrán en un plazo de dos años, para uso de los niños y jóvenes, padres y maestros, bibliotecarios y amigos de los libros, buscando no dejar perdida una inquietud en la que participaron tantos amigos: maestros pensionados, maestros y profesores, editores y librerías.

El autor de la presente antología agradece a los diversos autores la autorización para reproducir varios de los trabajos incluidos, sobre el tema del cuento y su función en la formación de los niños y jóvenes.

Particularmente a Alga Marina Elizagaray, Ana María Machado, Anne Pellowski, Bruno Bettelheim, con los cuales he compartido el interés por la literatura para niños y jóvenes, y a los que tengo por amigos y maestros.



LA HORA DEL CUENTO: FUNCIÓN E IMPORTANCIA DE LA LECTURA EN LOS NIÑOS Y JÓVENES

I

El propósito del presente libro que es, en realidad, una selección de estudios hechos por autores y especialistas en el cuento infantil y juvenil, es dar una imagen congruente, y necesaria, sobre la importancia del cuento a la hora de interesar al niño y al joven en la lectura

En Costa Rica, desde hace muchos años, al empezar el siglo actual, don Joaquín García Monge y José María Zeledón se dedicaron a editar libros de lectura que tenían como base la creatividad, y opiniones, de autores hispanoamericanos y universales para despertar en los maestros y padres de familia el interés por la lectura, en los jóvenes, para así complementar los programas escolares, y dar un universo de símbolos, palabras e imágenes, que pudieran contribuir a la formación intelectual de los muchachos.

*A partir de 1921 García Monge crea **El Convivio para Niños** y más adelante, en 1925 y hasta 1929, edita **La Edad de Oro**, suplemento regular del Repertorio Americano, dedicado a los niños y maestros, puesto bajo la advocación de José Martí, a quien don Joaquín consideró siempre el autor más representativo en el campo de la literatura para niños y jóvenes, por la alta calidad de su elaboración artística y el contenido de sus narraciones, poemas y versiones, que constituyen, si no exactamente el inicio de la literatura para niños y jóvenes en nuestra América, sí su culminación en cuanto esfuerzo y punto de partida para experiencias posteriores.*

El presente libro va dirigido tanto a padres de familia como a maestros, así como será útil para estudiantes de literatura. No busca profundizar en algunos aspectos formales de los estudios sobre el cuento aunque no los soslaya sino más bien el dar algunas pautas de trabajo de interés, que puedan servir para abrir nuevos horizontes en el uso y empleo del cuento como apertura hacia los caminos que llevan a la lectura, tarea en la cual se ven envueltos los adultos y los niños, y que no puede ignorarse a la hora de planear campañas para incrementar la creación de esos hábitos, o diseñar políticas que se relacionan con las ediciones enfiladas hacia el público infantil y juvenil

En la más completa encuesta que se ha hecho en nuestro país, hasta la fecha, sobre el tema de los hábitos de lectura entre los niños de 7 a 12 años (1), queda patente la imposibilidad de nuestros niños por lograr crear esos hábitos y el poco interés del hogar y la escuela, por contribuir a incrementarlos. Esto se relaciona, también, con la poca cantidad de material disponible, para uso de padres y maestros, sobre la conveniencia y necesidad de darle al niño y al joven, sin que logre hastiarle, pautas agradables y libros imprescindibles, para lograr interesarlos en la lectura.

Importante, también perceptible en la encuesta, es el problema de los maestros que no logran comprender el valor educativo y artístico de la lectura y del escaso tiempo que dedican, en horas escolares, a la lectura individual o colectiva. Se quejan los maestros, y con razón verdadera, que nuestro país, en su aspecto institucional, no hace nada por divulgar materiales apropiados para remozar sus conocimientos y que no existe un programa educativo que tome en cuenta la narración, o la poesía, como centros de interés para despertar en el niño, y en el joven, los valores artísticos, que se relacionan, también, con los valores de la educación formal y espiritual.

II

Para suplir en parte esa carencia se ha hecho el presente libro. Busca divulgar algunos aspectos novedosos sobre la teoría de la literatura infantil y juvenil, la historia de los libros para niños y también qué es, y para qué se utiliza, el arte en la formación espiritual de los niños y los jóvenes.

A fuerza de mirar la móvil pantalla del televisor, reflejado en la citada encuesta de manera palmaria y alarmante, han olvidado nuestros muchachos el valor de la palabra escrita, y la trayectoria del libro como fuente de formación y amigo inseparable de los años infantiles y juveniles. En nuestro país, esa tendencia resulta alarmante, por cuanto, en otro estudio, también se demuestra el escaso nivel de comprensión de lectura de nuestros niños, y la inhibición ante el texto escrito, impuesto como deber o asignación dentro de las tareas escolares.²

Dentro de nuestra educación, institucional y cotidiana, es frecuente asombrarse ante los resultados de las encuestas, pero evitar tomar responsabilidades que nos obliguen a suplir las carencias enunciadas en la inmovilidad de las cifras, dejando para después el hacer los textos necesarios, o interesar a padres y educadores en los problemas más inmediatos de la formación de los niños y jóvenes.

Por esto este libro busca, con sus raíces puestas en las ediciones para niños y jóvenes de García Monge, divulgar algunos trabajos de los autores sobre las tareas inmediatas del escritor y sus relaciones con los niños, jóvenes, maestros y padres de familia, a la hora de escribir.

El cuento, como complemento a la educación formal y espiritual, no es más que la vida en su largo y animado correr, según Máximo Gorki, mediante el cual se perfila la existencia como realidad y fantasía, como afirmación y ensueño, de todas esas verdades que luego se transforman, con el correr de los años.

Importante y necesario es oír el pensamiento de los autores, su relación con el hecho literario y sus afirmaciones, o negaciones, sobre el cómo viven y conciben la literatura para niños y jóvenes. Se dan muchas sorpresas, recodos de pensamiento e ideas, que conforman todo el mundo de quien escribe, muchas veces soslayado por los educadores o los responsables de la educación de los muchachos. La voz del escritor, por afirmativa y contradictoria, tiene un valor especial: establece un puente entre el creador y su público, así como permite la discusión abierta sobre sus opiniones y la tarea creativa que le ha sido asignada.

III

Mucho se ha escrito sobre el valor del cuento y su importancia en la formación integral de la personalidad, desde los lejanos vislumbres de la tribu por ejemplo en el Decamerón Negro hasta las formas más sofisticadas del cuento europeo, a finales de la Edad Media, sin soslayar por eso los cuentos, e historias, de Nuestra América Indígena, conformando todos, en unidad dispar, los fundamentos del cuento 'popular, que es la base de una literatura más refinada, que emerge del anonimato hasta constituirse en la reputación sólida de notables escritores en los últimos cinco siglos.

*Se mezclan en el cuento todas las situaciones propias del alma humana en el desarrollo del hombre: las situaciones sociales, el ámbito político y el lenguaje universal de la fraternidad y la comunicación. Esta mezcla actúa, en el niño y en el joven, como un instrumento catalítico que le da una versión planetaria y universal del comportamiento humano, en donde el hombre parte de un tronco común –consígnese éste en el Popol Vuh, la Biblia, la Epopeya de Gilgamesh o las Leyendas de Roma– marcando una diferenciación mínima en el desarrollo espiritual del hombre, insoslayable a la hora de concebir a ese **joven de la nueva cultura**, a que aspiraron nuestros educadores más relevantes como García Monge, Omar Dengo, Carmen Lyra, Emma Gamboa o Lilia Ramos, que cultivaron una visión ecuménica y sustancial de la educación y la lectura, y a las cuales debemos compilaciones importantes que contribuyeron a educar a nuestros niños y jóvenes.*

Una tendencia moderna, pero en el fondo retrógrada, busca evitar al niño el conocimiento de situaciones complejas, o pícaras, del alma humana, buscando darle sólo lo agradable, lo tenuamente bello, que acaba siendo inocuo y que termina, también, siendo el refugio de la más aburrida didáctica o la mistificación de formas y símbolos totalmente ajenas a su realidad inmediata, y más aún a la fantasía desbordante que le permite, en ocasiones, sentirse a la vez que en émulo de Pegaso, o Simbad, un vigoroso astronauta girando alrededor de la Luna y los planetas.

Contra esta tendencia didactizante, y facilona, han reaccionado autores de la importancia de Bruno Bettelheim, Vladimir Propp, Marc Soriano, Italo Calvino, para citar algunos de los más conocidos.

*Esta tendencia, falsamente moralizante, impide que el niño conozca, por su propia experiencia o mediante la lectura, la vida en sus diferentes vertientes, tal como Martí le pedía cuando afirmaba que **Leer es Trabajar**, para dar una idea de la importancia dialéctica, e inmediata, del acto de leer; que no es otra cosa que afirmar la experiencia vital en un esfuerzo intelectual, que busca comprender la vida como totalidad, y sin ambages, conjugando la realidad histórica y la fantasía creadora, que nada tiene que ver con el afán fantasioso de escaparse de lo concreto y accesible, para no enfrentar la verdad de ese cuento que es la vida.*

Esa nueva tendencia busca valorar, y ubicar, toda la tradición histórica del cuento popular y sus relaciones con el cuento moderno, sin rechazar el legado ancestral, pero buscando una ubicación contemporánea a un problema que viene desde los albores de la humanidad. Los adultos, muchas veces, creemos que al niño y al joven sólo les interesa lo que los rodea. Pero esto termina siendo siempre una verdad a medias cuando comprendemos que, en el caso concreto del cuento, sus transformaciones, los elementos y atributos de los personajes, siempre están contaminados de otras historias, en una doble significación morfológica de sus funciones, tal como ha sido analizado y develizado por Vladimir Propp, sin duda alguna el estudioso más profundo de estos fenómenos literarios.

IV

Pero, ¿qué sería del cuento si no lo relacionáramos con la promoción de la lectura y los caminos que llevan a ella? El esfuerzo estaría incompleto si no lográramos establecer una estrategia, real pero problemática, entre el uso del cuento como instrumento de formación cultural y espiritual, y la realidad de la iniciación del niño y el joven en la lectura, sostenida e integral, como hábito importante en la vida cotidiana.

Lamentablemente la literatura de formación, que no simplemente didáctica, está llena de boberías y simplezas que no buscan que el muchacho reflexione, sino que tenga en su mente, cuando lo logra, asociaciones de palabras, aisladas de la vida real, cuyo valor nominativo empuja poco hacia la creatividad y la expresión.

*Surge así el papel importante de la escuela, el hogar, la biblioteca, como vitales instrumentos en la formación de los hábitos de lectura, y que deben tener, para poder dar sus frutos, toda una estructura institucional que apoye estas labores (edición-lectura, creación de hábitos permanentes) y que se preocupe por **educar** a padres, maestros, niños y jóvenes en los caminos de la lectura, como actitud sólida en la formación educativa.*

Pero en la lectura, en lo que ésta tiene de experiencia per-personal y colectiva, se hacen necesarias pautas de trabajo que se traducen en diferentes experiencias de labor creativa, que van desde el descubrimiento del arte de narrar cuentos hasta la creación de talleres literarios infantiles, con base en la propia creatividad y a la lectura, que permitirían mantener, y afirmar, la creación infantil y juvenil como expresión de su propia cosecha. También la valoración adecuada de ese trabajo propio, dentro de la relación que debe existir entre los autores y los posibles lectores, descubriendo ideas sobre la literatura, el arte de narrar y aun su propio punto de vista sobre la experiencia vital, como Walter Benjamín ya lo previera, hacia 1926, cuando concebía el universo de los niños y los jóvenes como un abigarrado mundo donde coexisten la educación, los libros infantiles, los juegos, los juguetes y, por supuesto, las opiniones, audaces y propias, de los mismos interesados.³

*El mundo del cuento sobrepasa la actividad propuesta en **La Hora del Cuento**. Más que un interés institucional, a veces sujeto a vaivenes de programas, nos remite a la posible unidad hogar-escuela, padre-educador, como verdaderos sostenedores de una actividad permanente que debe tomar en cuenta la psicología del niño y del adolescente, así como los caracteres y valores estéticos de la literatura y la expresión artística.*

Se ha hecho énfasis, por parte del compilador, en esa unidad que debe darse, de manera integral, entre la vida hogareña, la escolar, y el entorno vital de los niños y jóvenes, para la creación de hábitos creativos de lectura, que se diferencian notablemente de la lectura como imposición, o asignación escolar, que hace, muchas veces, que los estudiantes, en todos los niveles, reaccionen con repugnancia ante la literatura, como se desprende de los múltiples estudios hechos por profesionales universitarios en nuestro país.

La selección de los textos busca unir los diferentes aportes de los estudiosos de la literatura infantil y juvenil, de antes y de ahora, en aquellos puntos que pueda servir de base para un encuentro fructífero a la hora de aclarar, e interesar a padres y maestros, en la necesidad de utilizar la literatura –y particularmente el cuento, la narración, el apólogo o la fábula–, como instrumentos de interés para la formación de la psicología del niño y del adolescente.

Como se explicó, al inicio de esta introducción, busca, además, renovar la edición, en nuestro país, de obras para educadores que trasciendan el simple didactismo o las crestomatías incompletas, sabiendo que se hace necesario, como se hizo en Costa Rica entre 1900 y 1930, a la vez que lograr la educación de los niños y adolescentes, contribuir a la renovación intelectual de nuestros educadores a los que se critica, muchas veces sin fundamento, sobre el estado de la educación en nuestra patria.

La presencia de nombres ilustres en la selección obedece al interés de muchos autores connotados por escribir, o profundizar, en la literatura para niños y jóvenes, a partir de su propia experiencia, como en el caso de Máximo Gorki o Ana María Machado, o a especializarse, como Bruno Bettelheim, Alga Marina Elizagaray o Frida Schultz de Mantovanni, desde su puesto de vigía como educadores o psicólogos.

Una unidad evidente se da en todos los trabajos: el interés por descubrir los valores de los niños y los jóvenes alrededor del cuento y la posibilidad de que éste, como elemento integrador y liberador del alma humana, contribuya a crear un mundo más pleno, más noble, más fraterno, al través de la observación de un comportamiento planetario, y ecuménico, por parte de los jóvenes lectores y la inserción, en esta experiencia, de los padres, maestros, bibliotecarios, autores, psicólogos y estudiosos, en un proceso integral de formación cultural que termine educando, pero a la vez divirtiendo, recreando y asumiendo los valores sociales que configuran la personalidad del hombre y la mujer de nuestro tiempo.

Alfonso Chase
Universidad Nacional
1986



I
TEORÍA DE LA LITERATURA INFANTIL



BREVE HISTORIA DE LOS LIBROS PARA NIÑOS

ANNE PELLOWSKI

Históricamente, los libros para niños han correspondido a tres tipos principales:

- Tipo 1: Tratados religiosos, morales y sociales. Se trata de la categoría más antigua. Se utilizaban principalmente con cada niño en concreto. Estos libros habían de ser presentados por los padres, los preceptores, las autoridades religiosas o los mentores sociales. Normalmente no estaban concebidos para su empleo en un aula de clase. Son todavía muy corrientes en ciertas sociedades, especialmente en aquéllas en las cuales la formación religiosa o moral se dispensa en el propio hogar. En muchas ocasiones, se les da un carácter entretenido para incitar a los niños a leerlos.
- Tipo 2: Libro de texto y libros de clase suplementarios. A menudo, contenían selecciones o fragmentos similares al tipo anterior, pero normalmente estaban destinados a ser empleados en las aulas de clase, con arreglo a una serie de fases oficiales y prescritas, y bajo la dirección de un maestro. En otras palabras, su éxito venía determinado fundamentalmente por su eficacia en lo que se refiere al uso simultáneo de los mismos por un gran número de niños. En ciertos países, el contenido está tomado de obras para adultos; en otros, se escriben pensando específicamente en los niños; y también, se combinan los dos tipos. En el siglo XX, se inició en los Estados Unidos de América un movimiento encaminado a controlar el vocabulario de este tipo de libros según diversas fórmulas establecidas por los pedagogos que habían estudiado las pautas verbales y de lectura de los niños según diferentes niveles. Esto repercutió ampliamente en los libros de texto norteamericanos, y en los de otros países que utilizaban modelos de ese origen. Últimamente, se ha tendido a seleccionar unos textos ya existentes y a clasificarlos según su legibilidad, lo cual entraña factores como los siguientes: volumen y dificultad del vocabulario, las frases y los párrafos, formas verbales activas y pasivas, diálogo directo e indirecto, complejidad de los conceptos, etc. Así pues, en vez de pedir a un autor que componga un libro, el editor selecciona los ya escritos y que considera más adecuados para el nivel y el tema de que se trata. De este modo un buen número de obras para niños han pasado a convertirse en libros de texto.
- Tipo 3: Libros recreativos e informativos: *a)* Libros de venta tradicional. Se trata de los libros preparados, concebidos y editados por editoriales comerciales para su venta por conducto de librerías e intermediarios. Versan sobre todo tipo de temas y también comprenden formas tales como los cuentos ilustrados, las biografías, las novelas, la poesía, las obras teatrales y las novelas en episodios para niños. Rara vez han sido escritos e ilustrados por personas que formen parte de la plantilla de la editorial; *b)* Libros de venta general. Esta categoría de libros comprende todos los que han sido preparados, concebidos y editados para venderlos en puntos de venta tales como quioscos de periódicos, supermercados, cadenas de almacenes y similares. Para que sean comercialmente viables en esta clase de puntos de venta, los libros se conciben en forma de colecciones, es decir, todos los libros de una determinada colección tienen el mismo aspecto material con objeto de

venderlos lo más de prisa posible. Algunos de estos libros han sido escritos e ilustrados por autores, y otros por grupos de escritores de la plantilla de la casa editora, a quienes se les paga para escribir y adaptarse a un determinado estilo. A menudo, tienen el mismo tipo de personajes en situaciones diferentes. Una importante subcategoría de esta clase de mercado es el libro de historietas ilustradas. Aunque a veces se ha utilizado esta modalidad en libros de texto o de propaganda, se trata esencialmente de obras de carácter recreativo. Cabe decir lo mismo de las revistas para niños.

La inmensa mayoría de los países en desarrollo ha tenido, por lo menos, algunos libros del tipo I, ya sea de inspiración totalmente nacional o bien subvencionados e inspirados por misioneros extranjeros, que aspiraban a divulgar su mensaje. En ciertos casos, la creación de los únicos medios de edición e impresión existentes en el país obedeció directamente al deseo de publicar obras religiosas y relatos en las lenguas locales. No se debe desdeñar la influencia que ejercieron en el sector general de la edición de libros para niños.

Los libros de texto escritos, concebidos, impresos y editados en el propio país siguen siendo un fenómeno muy poco frecuente en un gran número de naciones. Son publicados directamente por organismos públicos o bien por entidades autónomas establecidas por el gobierno. Un ejemplo del primer caso son las publicaciones del Ministerio de Educación de Tailandia, y, del segundo, la Comisión nacional de libros de texto gratuitos de México y el Centro Janak de materiales didácticos de Nepal. En algunos países, estos textos son editados por empresas comerciales que, tras ello, han de someterlos a la aprobación de los servicios oficiales. En ciertos casos, no hay textos “obligatorios” ni tampoco “aprobados”.

Otros países seleccionan ciertos libros de texto publicados por algunas de las principales editoriales del mundo (por ejemplo, del Reino Unido, Francia, España y los Estados Unidos de América), hacen ciertas adaptaciones en función de sus necesidades, y se ponen de acuerdo con los editores sobre el número de libros que habrán de publicarse para su empleo en el país. Esto es bastante corriente en ciertos países latinoamericanos y en algunos de los países africanos de habla francesa.

En muchos países, a menudo solamente hay una selección aprobada en cualquier grado y en cualquier materia. Por ejemplo, todos los alumnos del cuarto año de la enseñanza primaria utilizarán probablemente los mismos textos de lectura, matemáticas, geografía e historia y ciencias en todas las partes del país, aunque puedan estar en lenguas diferentes.

Las principales ventajas de este sistema son las siguientes: primero, se pueden mantener los costos en el nivel más bajo posible; segundo, las autoridades públicas tienen la seguridad de que todas las escuelas van a emplear los mismos materiales básicos; y tercero, los niños pueden identificarse mutuamente en el plano nacional, aunque haya diferencias locales o regionales en lo que se refiere a la lengua, la vida y las costumbres sociales, etc.

Los inconvenientes de esta uniformidad nacional de los libros de texto consisten en que tienden a ahogar los impulsos creadores e imaginativos de los niños, que maduran intelectualmente (al igual que físicamente), a un ritmo diferente; suelen ser aburridos, ya que, al intentar complacer a todo el mundo y no ofender a nadie, recurren a un estilo blando que resulta agobiante.

Se han realizado muchos estudios sobre la importancia y la calidad de los libros de texto en los países en desarrollo y, por ello, se dedicará ahora menos atención a este tipo de edición de libros para niños. Quienes deseen conocer más a fondo el tema podrán consultar las obras mencionadas en la bibliografía.

Los libros recreativos para niños son los menos corrientes en los países en desarrollo. En este sector es donde se diferencian considerablemente de la experiencia propia de los países económicamente desarrollados. En general, en Europa, América del Norte y el Japón, los libros para niños del tipo 1 cedieron el paso a los del tipo 3, y solamente más tarde surgió el libro de texto uniformizado para niños. Los libros de venta tradicional y general empezaron a proliferar a principios del siglo XIX. Antes que ellos vinieron las láminas ilustradas, los almanaques de buhonero, los abecedarios, los folletos y toda una serie de otras modalidades destinadas a un público general y adulto a la vez que a los niños, y que resultaban en general más accesibles para estos últimos porque eran baratas, fáciles de leer y versaban sobre temas muy populares. Los métodos de comercialización consistían en su venta en tiendas y puestos fijos, pero era más corriente que fueran los buhoneros quienes les vendieran en los mercados semanales, que congregaban a un gran número de personas, por lo que resultaba factible dar salida a las entregas más recientes de esos libros; también las vendían de puerta a puerta. No hacía falta saber leer de corrido para desear comprar muchos de estos libros, ya que a menudo tenían una gran calidad visual.

El paso del sistema del narrador itinerante al de quienes venden esencialmente los mismos tipos de “relatos”, pero en una forma impresa o visual, no es una realidad todavía en muchos países en desarrollo. Los sencillos procedimientos manuales o mecánicos de impresión no constituían ni con mucho el gran obstáculo que llegaron a ser más tarde, pero la inexistencia de papel barato y fácilmente disponible es, y sigue siendo indudablemente, una de las principales explicaciones de la falta de progreso de este tipo de materiales.

En los países en desarrollo, los niños rara vez disponen de dinero personal para escoger lo que quieren comprar ellos mismos, y tampoco pueden decidir sobre lo que se les va a comprar con cargo a los ingresos totales de que puede disponer su familia. Cuando tienen dinero personal, en general no basta para comprar un libro, salvo en los contados casos en los cuales la comercialización masiva tiene ya una penetración suficiente como para rebajar el precio de venta al mínimo posible. Por otra parte, los padres y los demás adultos no están todavía convencidos de la necesidad de comprarles libros a sus hijos. Si se les compran, suele tratarse del tipo manifiestamente didáctico que, a juicio de los padres, resulta útil para la formación de los niños. Las “ventajas” de la literatura infantil impresa no resultan evidentes para un padre corriente, ni siquiera allí donde se sigue considerando que la narración oral de cuentos es una buena cosa. No ven razón alguna para comprar libros que constituyen una fuente de “diversión” para sus hijos.

Otro obstáculo que coarta el desarrollo de los libros para niños de producción nacional es la facilidad con la cual es posible importar libros, especialmente libros para ellos, en muchas partes del mundo. Viene al caso señalar inmediatamente que la libre circulación de libros tiene un interés vital para todas las partes del mundo, y que no se le debe imponer traba alguna. No obstante, la competencia de los grandes imperios de edición y de impresión, con sus enormes tiradas plurilingües a todo color y de precio módico, ha asfixiado a menudo la producción nacional. A los organismos internacionales de desarrollo les ha costado mucho tiempo percatarse de este problema. La solución no consiste en impedir la entrada de tales materiales en el país (como algunos han amenazado con hacer) sino en desarrollar la capacidad de producir unos materiales, a un precio competitivo en el propio país, que resulten más interesantes porque su contenido sea más satisfactorio para los niños del país.

A pesar de todas estas dificultades, un pequeño número de países en desarrollo ha producido un volumen considerable de obras para niños de carácter recreativo e informativo en forma impresa. Esto se refiere a la vez al mercado general y a los materiales del comercio tradicional, y comprende libros traducidos o adaptados. Su aspecto exterior puede ser de calidad muy alta o muy baja. En cuanto a su atractivo y a la satisfacción de las necesidades de los niños, pueden resultar muy insuficientes pero hay algunos que son excelentes.

Es prácticamente imposible citar estadísticas exactas sobre la producción de libros para niños –libros de texto, libros de venta tradicional y libros de venta general– en los países en desarrollo. Esto se aplica en particular a los primeros años del presente siglo. Ni siquiera los países que tienen una industria editorial muy adelantada están de acuerdo en la definición de “libro”. La Unesco ha intentado presentar una fórmula que dista mucho de ser satisfactoria, ya que el requisito mínimo de las 49 páginas descarta a una gran parte de los libros ilustrados y las cartillas u obras análogas para los niños pequeños.

Es más arduo encontrar ejemplos de libros producidos en los países en desarrollo a principios del siglo XIX y en la primera mitad del actual que los primeros libros para niños producidos en Europa y América del Norte. Tampoco se ha progresado mucho en la adquisición de tales libros en las bibliotecas especializadas y de investigación desde 1950. Por consiguiente, es difícil citar ejemplos que indiquen ciertas tendencias y progresos de la calidad. En esta obra presentamos reproducciones de páginas de un cierto número de ellos, escogidos principalmente por su fácil disponibilidad en el Centro de Información sobre la Cultura Infantil. Han sido seleccionados también para indicar la amplia variedad de modos de concebir la edición de libros para niños con diversos niveles de interés y capacidad de lectura.



TEORÍA DE LA LITERATURA INFANTIL

DORA PASTORIZA DE ETCHEBARNE

DIVISIÓN DE LA LITERATURA INFANTIL

Antes de hablar de una teoría de la literatura infantil, es decir, de las condiciones que a nuestro entender debe reunir el cuento, puesto que a él se refiere nuestro trabajo, nos parece necesario intentar una división de esa literatura. Ello nos permitirá, por un lado, asignar ubicación al cuento considerado como género literario;* y, por otro, hacer algunas referencias a los demás géneros de la literatura infantil que no por estar fuera de esta investigación, han quedado apartados de nuestro enfoque y menos aún de nuestro interés.

Con este objeto la hemos dividido en dos grandes grupos: tradicionales y modernos. El primero, que comprende a su vez los géneros lírico, épico, dramático y didáctico (cuyas subdivisiones quedan especificadas en el cuadro sinóptico de la página 46) y el segundo configurado por: periodismo, cinematógrafo, radiofonía y televisión.

Por supuesto, no es ésta una división estricta; la proponemos con la sola intención de metodizar este estudio y los que le continúen, sin que ello signifique de ningún modo una limitación. En literatura, como en todo arte, un género va a menudo entrelazado con otro; la poesía no está ausente del relato en prosa ni del teatro; y todas las formas que constituyen los géneros tradicionales, se manifiestan en la época moderna a través del periodismo, del cine o de la televisión. Y, a su vez, estas formas modernas constituyen distintas maneras de transmisión del cuento.

Resulta imposible referirse a las *condiciones* de la literatura infantil sin tocar el aspecto *fin*, ya que según sea el *fin* propuesto, serán las condiciones exigidas. Al procurar exponerlas, iremos tendiendo los hilos que conducirán hacia los géneros literarios a la para que hacia los fines; y aunque habremos de referirlas a un género particular —el cuento—, serán aplicables, salvo algunas variantes, a la poesía, al teatro y a los géneros que llamamos modernos.

CONDICIONES DEL CUENTO INFANTIL

Tres son las condiciones fundamentales que debe reunir el cuento para niños: adecuación a la edad; manejo de la lengua, y propiedad del argumento.

ADECUACIÓN A LA EDAD

En rigor de verdad, como veremos en seguida, la segunda condición y la tercera quedan supeditadas a la primera, base principal de todo relato. En efecto: el cuento que deleita a los niños de dos a cuatro años puede no interesar a los que tienen seis o siete; menos aún a los que pasan de los ocho; y el teatro que ofreceríamos a un niño de siete o más años, asustará o no será comprendido por los más pequeños que, en cambio, quedarán absortos ante unos títeres de voces atipladas, por el interés que emana de los mismos, siempre que la acción sea simple.

* Deliberadamente se ha dejado de lado la sutil diferencia que suele establecerse entre *género* y *especie*.

En consecuencia, todo el que escriba para niños, o seleccione sus lecturas, deberá recordar que el cuento que sirve para una edad o época infantil, puede no convenir para otra *. En algunos libros vinculados con el tema, hemos encontrado nóminas de obras elaboradas según las edades. Así: *Pues Señor...*, de Elena Fortún; *Les charmeurs d'enfants*, de Lahy-Hollbecque; *La guérison des défauts et des vices chez l'enfant*, de Gilbert-Robin; *Sobre las hadas*, de Fryda Schultz de Mantovani, etc., los cuales vienen a corroborar lo dicho. De tal manera, al disponerse a escribir para los niños nadie puede dejar de preguntarse: “¿para niños de qué edad será mi cuento?” Una vez hecha la elección –en la que tanta importancia tiene el factor personal, la natural inclinación para dirigirse a los más chiquitos o a los mayores– podemos hablar de las otras dos condiciones. Pasamos, pues, a la segunda.

MANEJO DE LA LENGUA

Dentro de este capítulo habremos de considerar dos aspectos: el que se refiere al empleo de palabras según su *significado* y el que se relaciona con el uso de las mismas consideradas como *recurso estilístico*, es decir, eligiéndolas y combinándolas para obtener determinados efectos.

Con respecto al *significado*, y siempre que se trate de cuentos para niños de dos a cinco años, debe ser conocido por ellos. Se emplearán entonces, palabras que correspondan a su mundo: objetos que manejan, juguetes de su preferencia, personas o animales que comparten su vida cotidiana, o, en el caso de los animales, los que conozcan por figuras o por visitas al jardín zoológico.

La simplicidad de los cuentos para los más pequeños no significa de ningún modo, facilidad o despreocupación de elaboración. En este caso, más que en ningún otro, el escritor deberá conocer el desenvolvimiento psíquico del niño y recordar la importancia que adquiere aquí el poder evocativo de las palabras; evocación que no se reduce solamente a imágenes ópticas, sino también a auditivas o gustativas. Federico Queyrat, en su libro *La imaginación y sus variedades en el niño*, advierte:

“Imagen es la reproducción de la sensación; reproducción más débil, en general, que la sensación misma, pero siempre capaz de adquirir en determinadas condiciones tal intensidad, que pudiéramos creernos aún en presencia del objeto.”¹

Esa intensidad será justamente la que buscará el escritor por cuanto a través de ella logrará que el niño vea lo que está oyendo.

Por otra parte, la palabra ha surgido como signo en la medida que el espíritu la necesitaba para designar las diferentes imágenes, o, como lo expresa Aníbal Ponce, “los signos han nacido al mismo tiempo que las cosas”,² de ahí “el carácter concreto de todas las lenguas primitivas: la riqueza de sus símbolos, la multiplicidad de sus medios pictóricos”;³ carácter que predomina también en el lenguaje del niño, no porque responda a una incapacidad de abstraer, sino, porque seguimos a Ponce “este aspecto concreto del lenguaje tiene sus móviles efectivos en las necesidades de la vida práctica y en la multitud de sus apetitos”.

* Sin olvidar que es muy distinto si el cuento le es narrado, si lo lee el niño para sí; o si escucha su lectura.

Ahora bien: tratándose de niños mayores de seis años (a veces antes), el problema del significado de las palabras se simplifica, pues ellos mismos se interesan por conocerlo y a menudo interrumpen el relato para preguntarlo. En este aspecto, como en todos, juegan un papel importante el desarrollo mental y la sensibilidad de cada niño, pues aun siendo absolutamente normales, unos comprenden más rápidamente que otros, relacionan más y preguntan a cada instante porque son más curiosos. Ante cualquier pregunta se le ofrecerán sinónimos; de esta manera, insensiblemente, irá enriqueciendo su lenguaje, y el relato servirá de enseñanza, velada por el encanto de la narración.

Conviene tener presente (y siempre giramos en torno de la edad) que siendo el cuento una de las múltiples formas del juego —a la que podríamos llamar *intelectual*—, está sujeto a los matices diferenciales que existen entre el desarrollo psíquico y el desarrollo intelectual o dicho con palabras de Schneersohn: “la edad cronológica no siempre coincide con la edad de juego”, y “así como la edad de juego puede diferenciarse de la edad cronológica, puede también diferenciarse de la edad intelectual”. Es, pues, esta última la que debe orientar a padres o maestros en la selección de las lecturas para sus hijos o alumnos y la que depara no pocas sorpresas al autor.

En este aspecto del significado de las palabras es preciso conceder mucha importancia a la elección de los nombres propios. Cada personaje ha de llevar el que responda a sus características más sobresalientes, físicas o temperamentales y que, su solo enunciado provoque en el niño el recuerdo de algo o de alguien que conozca objetiva o cualitativamente. De esta manera, el nombre propio adquirirá el valor que por sí mismo no tiene, pues, como bien anota Marouzeau:

“Ante todo, ocurre que él (el nombre propio) no significa nada; ninguna idea, ninguna imagen... En seguida, cuando el nombre propio designa un ser que uno conoce, su contenido está limitado a la evocación de ese ser.”

Además, no ha de olvidarse que para el niño es tan “personaje” una persona como un animal o un objeto, puesto que todo puede tener vida, basta con que él se la otorgue. Es sumamente útil recordar con cuánta seriedad se aboca a la tarea de “buscarle” nombre a un animal o a un muñeco, pues casi nunca lo hace al azar sino que elige una palabra que de un modo u otro tenga algo que ver con su destinatario. Y a menudo —fácil es comprobarlo— el nombre elegido va más allá de las peculiaridades físicas del objeto para trasuntar un matiz espiritual de su dueño, el cual, al disponerse a “bautizarlo” utiliza una característica que le es propia. Así, los nombres “Rubia”, “Morena”, “Chiquita” —aplicados a una muñeca— y “Trapito”, “Terciopelo”, “Gordinflón” referidos a un oso, por ejemplo, responderían a la primera tendencia; en tanto que “Mimosa” o “Remolón”, al último matiz anotado.

Observar la conducta del niño durante sus juegos, constituye, pues, una fuente preciosa para el escritor que ansíe llegar a su alma por el camino del idioma.

Para ello, no le bastará manejar la palabra según su significación, sino que también habrá de hacerlo de acuerdo con su valor sensorio, pues de esa manera, además de embellecer el relato, logrará tal riqueza descriptiva (la intensidad a que aludimos hace un instante) que el niño *verá*, según decíamos, lo que está oyendo.

Esta es la razón que nos mueve a hablar de *recursos estilísticos*. Creemos firmemente que todo trabajo destinado a los niños debe tener una cuidada elaboración, y que, en la medida que se quiera tocar su afectividad –fundamento de todo arte dirigido a la infancia– la estilística nos suministra recursos dignos de ser tenidos en cuenta, hablaremos de aquellos que nuestra observación y experiencia personal han podido brindarnos y que consideramos de suma utilidad.

Comparación. Por ser mucho más clara y comprensible que la metáfora, es importante preferir su empleo, sobre todo en los cuentos para los niños menores, donde las explicaciones resultarían sumamente tediosas. Las comparaciones con objetos de la naturaleza –cielo, nubes, pájaros, flores, insectos, etc.– enriquecen el alma infantil envolviéndola desde temprano en un mundo de poesía y ensueño al que siempre habrán de volver sus ojos. Asimismo, el empleo de palabras referidas a cosas conocidas por el niño le permitirá captar inmediatamente el alcance de la comparación establecida y gozar su acierto.

Empleo del diminutivo. Conviene evitar el exceso de diminutivos en los relatos para niños, pero consideramos importante su empleo, especialmente en las partes en que se quiere provocar una reacción afectiva. Es bien sabido que todo diminutivo lleva aparejado una significación en tal sentido, aunque esa afectividad puede ir desde la tierna conmiseración hasta la burla evidente.

Eruditos y filólogos coinciden en ampliar este concepto; y al aceptar el valor del diminutivo como punto de arranque para toda representación objetiva en la conciencia, reconocen que ese valor le está dado justamente por su poder de despertar vivencias afectivas y favorecer dentro de ese plano la importante función de la fantasía. Y como ésta, según Amado Alonso, “sólo acude agudizadamente conjurada por la emoción, por el afecto y por la valoración del objeto, aquí convergen la interpretación del diminutivo originario como una individualización interesada del objeto y la que ve en él el signo de un afecto”.⁵

Creemos que el éxito de *Pulgarcito* –o al menos la espontánea simpatía que despierta en el oyente– reside en que el protagonista es muy pequeño, tan pequeño “como tu dedito pulgar”... (y el niño mira su mano, sobrecogido).

La aparición de un diminutivo “colorea” el pasaje (para usar una expresión de Conrad), es decir, es un *diminutivo de frase*, como lo llama Leo Spitzer, mediante el cual se subjetiva la visión. En este aspecto conviene recordar la distinción que hace Amado Alonso entre lengua poética y prosa por una parte y lengua oral por la otra, pues en ésta, al haber *acción* hay también *presión* sobre el oyente; lo cual no deja de tener capital importancia, pues muchas veces, aunque el niño sepa leer prefiere que le lean o cuenten los relatos, y en estas circunstancias el coloquio suele ser inevitable. Según el filólogo mencionado en último término:

*“En la poesía y en la prosa, mientras no le añadamos elocuencia que es la forma artística correspondiente a la lengua oral, como ha mostrado bien K. Vossler, la lengua trata de ajustarse a lo sentido y a lo pensado; en el coloquio, en cambio, busca actuar sobre el interlocutor.”*⁶

Luego, el diminutivo trasciende su expresión emocional para transformarse en “fuerza que presiona sobre el oyente”; cuanto más activo sea, más claro será su carácter de vocativo y más importante su función como fuerza reguladora de la expresión.

Cabe señalar, asimismo, la interferencia del matiz emocional, especialmente si se tiene en cuenta que el diminutivo puede estar dirigido a un objeto o a un interlocutor; en este caso puede haber una efusividad intencional, un deliberado propósito de “conseguir algo”, ya que: “La acción y la emoción se ayudan. La emoción busca contagiarse; el propósito activo moldea y conforma la propia emoción”.⁷

En algunos casos busca en el poder representativo de la fantasía el elemento que complete y destaque al mero pensamiento conceptual. Por lo tanto, al estar dirigido simultáneamente al objeto y al interlocutor, la elocuencia del diminutivo aumenta su poder activo y la intencionalidad demora de su expresión se traduce en el alargamiento de la palabra, que llega hasta el silabeo: “quédese callado, calladito, calladito; siéntese derecho, derechito, de-re-chi-to”.

Añadamos, para finalizar, que la significación afectiva del diminutivo no se refiere sólo al sentimiento de ternura y que, en ocasiones, trasunta burla.” El sufijo *-ito*, por lo común cariñoso, nos advierte A. Alonso—, es despectivo y rebajador aplicado al enemigo”, distinción que consideramos de suma utilidad conocer para su acertado empleo en los cuentos infantiles, sin olvidar que los niños suelen establecerla durante sus juegos, ajenos a todo discernimiento filológico.

Repetición. La repetición deliberada de algunas palabras —artículo o gerundio—, o de frases a veces rimadas, tiene su importancia porque provoca resonancias de índole psicológica y didáctica.

Dejando de lado las cuestiones filológicas tendientes a negar al artículo su condición de determinante o indeterminante, en el caso particular de nuestro estudio nos interesa detenernos en el valor de la presencia o ausencia del artículo y su repetición junto a varios sustantivos. En su trabajo sobre *Estilística y Gramática del artículo en Español*, Amado Alonso establece que “el nombre con artículo se refiere a objetos existenciales y sin él a objetos esenciales. Con artículo, a las cosas; sin él, a nuestras valoraciones subjetivas y categoriales de las cosas”,⁸ por lo cual no titubeamos en mostrarnos partidarios del uso de nombre con artículo en los relatos dirigidos a los niños. En efecto: si con la supresión del artículo toda expresividad queda librada a nuestra valoración subjetiva que presupone además una “participación emotiva”, pensamos que en la literatura que nos ocupa se impone la presencia de ese “elemento preformador y configurador de sentido”⁹ que es el artículo.

Por otra parte, y en esto incluimos la repetición intencional de los *gerundios*, toda repetición es por sí misma alargamiento, pérdida de tiempo; matiz que trasladado a un plano psíquico, comporta un demorarse, un compás de espera y de suspenso que permite —especialmente al niño— posesionarse de lo que lee y, más aún, de lo que escucha. Es muy distinto oír:

*Entonces pensó que debía avisar al Rey de lo que ocurría, y **saltando**, fue hasta que se encontró con el gallo Cantaclaro,* ¹⁰

que:

*“Entonces pensó que debía avisar al Rey de lo que ocurría, y **saltando, saltando, saltando**, fue hasta que se encontró con el gallo Cantaclaro”.* ¹⁰

tal como figura en el cuento *La gallina Picoreta* recogido por Elena Fortún, porque en el segundo caso, esa repetición facilita el acomodo de las imágenes visuales y auditivas, y da tiempo al niño para que fea saltar a la gallina Picoreta.

Conviene destacar que la repetición de los gerundios sólo corresponde a aquellos cuya forma adverbial es de modo y no de tiempo, o sea que están indicando *la manera* cómo ha sido ejecutada la acción y no la *anterioridad* de la misma.

Además, la repetición agrega, a las ventajas anotadas, la *musicalidad* de su monotonía. Con referencia a este último aspecto, señalamos que puede acentuarse mediante otros procedimientos, tales como la repetición de fonemas –*aliteración*– cuyo sonido se traduce en melodía, o con la imitación de ruidos –*onomatopeya*– la que confiere al relato una verosimilitud que apasiona a los niños. También la repetición de *frases rimadas*, a manera de estribillos, intercaladas en el transcurso del cuento, produce un efecto similar. En *El camarón encantado (Cuento de magia del francés Laboulaye)*, de José Martí, cada vez que el protagonista necesita pedirle algo al camarón, dice:

*“Camaroncito duro,
sácame del apuro.”*

A su vez, la repetición favorece la memoración del cuento, cosa que agrada al niño, y que logra con rapidez y precisión extraordinarias (lo cual, dicho sea de paso, conspira contra el relator porque después no tolera la más mínima modificación). Recordamos aquí el caso común y encantador de niños que, no sabiendo leer, buscan el cuento que desean –al que reconocen por las figuras– y nos lo “leen impecablemente”, cuando en rigor, lo están recitando de memoria.

LA CIFRA

Antes de terminar nuestra referencia a los recursos estilísticos conviene recordar el lugar que ocupa *la cifra* en los relatos infantiles. Considerada desde un punto de vista estilístico, no es un elemento del vocabulario. Para que adquiere categoría literaria habrá de escribirse con letras y no con números, pues, como bien anota J. Marouzeau, “ella no tiene su lugar en el vocabulario propiamente dicho si no pierde, al menos en parte, su función científica”. ¹¹

Hecha esta salvedad, proponemos su empleo por considerarla –como a determinados objetos o animales– un elemento integral del mundo infantil. Recuérdese que desde que el niño más pequeño comienza a jugar, interviene en su vida un estribillo universal: “¡A la una, a las dos y... a las... tres!”, a cuyo conjuro se produce el salto, el derrumbe de unos cubos apilados o el arranque de una carrera. Empleada así, o de manera similar, la cifra contribuye a crear el suspenso en las partes que el relato lo requiere. Pero utilizada de modo diverso puede alcanzar un interés didáctico dentro de la más absoluta libertad imaginativa y en cuentos, claro está, destinados a niños en edad escolar. Por ejemplo, si se hace intervenir a un personaje que no sepa “hacer cuentas”, sus disparatados errores divertirán a los oyentes que repasarán, sin notarlo, sus conocimientos aritméticos.

PROPIEDAD DEL ARGUMENTO

Para cerrar nuestro enfoque de las condiciones que debe reunir el cuento infantil nos referiremos al *argumento*.

Es aquí donde fundamentalmente el escritor deberá tener en cuenta la edad de sus oyentes o lectores, que será la que habrá de condicionar el argumento. No se trata, desde luego, de algo estricto o invariable. La elección quedará librada a padres y maestros, quienes procederán de acuerdo con el grado de adelanto intelectual, afectividad, temperamento, etcétera, de cada niño.

En el caso de cuentos para muy pequeños (3 a 5 años), el argumento será sencillo y breve, y según dijimos al hablar del significado de las palabras, habrá de referirse al mundo conocido por el niño. Es importante en estos cuentos, más que en otros, la intercalación de ilustraciones, porque ellas contribuyen a la comprensión del relato a la vez que llenan de gozo al pequeño. A medida que aumenta la edad, aumentará la complejidad del argumento y la variedad y riqueza del vocabulario.

Antes de hablar de las partes principales del argumento diremos algunas palabras vinculadas con el *título*: deberá ser sugestivo, o sea, que al oírlo el niño pueda imaginar “de qué tratará ese cuento”; que ante su sola enunciación experimente un goce que suele traducirse en un estremecimiento nervioso, en risa, en un estrechar sus manos, o en arrimarse insensiblemente al narrador. En una ocasión tuvimos la oportunidad de comprobar lo dicho con un cuento de G.E. Hudson (al que más adelante aludiremos por otros motivos): *El niño perdido*. El efecto de este título fue tan grande que no sólo produjo las reacciones antes anotadas, sino que perduró a través de toda la lectura del libro (efectuada en sucesivas tardes), hasta tal punto que cualquiera fuera el episodio leído, las preguntas de la niña oyente (interesa recalcar que era una niña) giraban siempre en torno del título. No se nos escapa que el interés estuvo dado por el matiz de afectividad encerrado en el adjetivo perdido y que hubiera sido muy distinto y desprovisto de todo valor sugestivo que Hudson titulara su cuento, por ejemplo, *La vida de Martín* (nombre del protagonista).

Puede también despertarse el interés del oyente pequeño, con un título en el cual, junto al nombre del protagonista, vaya indicada una característica o cualidad fundamental.

Por ejemplo: *Matías, el tero dormilón*; *Baladín y Baladón*, dos ovejitas desobedientes. Del mismo modo, y por las razones señaladas al hablar del vocabulario, tienen su encanto los títulos onomatopéyicos, como *La matraca de la urraca flaca*, o aquellos con reiteración de sonidos; por ejemplo, *El ahorro de un abejorro o los engorros de un cachorro de zorro*.

Pasemos ahora a ocuparnos de las partes constitutivas del argumento: exposición, trama o nudo y desenlace.

La *exposición* es una especie de presentación de los elementos que conformarán el relato. Será breve, clara, sencilla, y en ella quedarán establecidos el lugar de la acción y los nombres de los personajes principales.

La *trama* o *nudo* constituye la parte principal del cuento, aunque no la esencial, como veremos en seguida. El mecanismo de la exposición cobra aquí movimiento y desarrollo; y del acierto estético y psicológico del autor para manejar los diversos elementos, dependerá en gran parte el valor de la obra. En este sentido son tantas las posibilidades que, lógicamente, escapan a un propósito de acondicionamiento previo. Sin embargo, hay un aspecto que no podemos pasar por alto: nos referimos al temor, tristeza o desasosiego, que la trama de algunos cuentos provoca en los niños. No ignoramos que ellos suelen gozar con los cuentos tristes, y sabemos perfectamente que el goce estético no es ajeno, en ocasiones, al miedo o a la pena con los cuales suele correr parejo. Pero aquí como en todo, hay diversidad de matices, algunos de los cuales nos merecen particular atención. Por ejemplo: es muy distinta la tristeza que siente un niño ante cualquiera de las peripecias (utilizamos el término en su exacta definición aristotélica: “La peripecia es el cambio en suerte contraria”) ¹² del cuento *Pinocho* y la que quizá experimentara ante el hecho de que por su pobreza los padres de *Pulgarcito* resolvieron abandonarlo en el bosque junto con sus hermanitos, por cuanto el niño especialmente si es pobre podría trasladar esa conducta al plano de la realidad y vivir atemorizado pensando que sus padres pudieran abandonarlo.

Se nos dirá que, colocados en ese terreno, tendríamos que temer respecto de todo aquello que asusta o conmueve al niño y, por consecuencia, todos, o casi todos, los cuentos resultarían objetables. Justamente, éste ha sido uno de los motivos que nos ha inducido a pensar en la necesidad de rever toda la literatura infantil, porque si bien errores del tipo señalado pueden no ser descubiertos por el niño, pueden, en cambio, ser sentidos y trastornar su personal sistema de valores. Germaine H. Wallon en su obra *Les notions morales chez l'enfant* demuestra que todos los niños poseen conceptos de maldad, bondad, valentía, etc. Si bien no debemos defraudarlos, es obligación facilitar su acomodación al ambiente de los adultos e introducirlo, lentamente, en el medio social que lo aguarda. ¿Cómo conseguirlo? Aunque parezca paradójico, el cuento puede servir de excelente vehículo para ello. Tal el caso de *Pinocho*, de Collodi, donde todo: desde las primeras páginas cuando su voraz apetito le obliga a aceptar los restos desdeñados de las peras hasta el final cuando movido por sus buenos sentimientos trabaja “de burro” en una noria para obtener un vaso de leche para su padre, aparece impregnado de la amarga belleza de la vida.

Por lo que respecta al *desenlace* –última y esencial parte del argumento– deberá ser siempre feliz. Aun aceptando las alternativas dolorosas o inquietantes que se suceden en el transcurso de la acción, el final del cuento habrá de ser sinónimo de reconciliación, sosiego y justicia: vale decir, felicidad total y duradera.

En suma, y para terminar, pensamos que el secreto de un buen cuento infantil reside en que el argumento no falsee la realidad del niño. O sea, que todo lo que se relate esté condicionado a su mundo, a su verdad. Porque en ésta –igual que en la verdad poética– se dan, mágicamente unidos, el vuelo angelical que arrebató y el apoyo terrestre que humaniza.

EL PROBLEMA DE LA FINALIDAD DE LOS CUENTOS

Al comenzar este escrito decíamos que al hablar de las condiciones de la Literatura Infantil –en especial del cuento– íbamos a referirnos a los *finés*, entre los cuales juzgábamos como el principal, deleitar al niño. De ahí que al tratar el argumento, anotamos que estudiaríamos con preferencia el cuento de maravilla. Al hacerlo, establecemos tácitamente, una ligazón íntima entre la finalidad estética y la didáctica, por cuanto juzgamos que una de las más hermosas enseñanzas que puede impartírsele a un niño, es la de hacerle amar la belleza y adquirir –o afianzar– a través de ella, la capacidad de soñar.

El cuento maravilloso permite intercalar conocimientos relativos al saber vital y la naturaleza toda, mezclados con el elemento mágico o sobrenatural. Pero esa enseñanza debe estar diluida en la narración reservando la primacía al elemento maravilloso, cautivador y poético, de manera que si el niño aprende (¿cuándo no aprende?) lo haga sin darse cuenta.

Algo similar debe hacerse en lo que respecta al *fin moral*. Este habrá de desprenderse del cuento mismo, tanto de la actitud y caracteres de sus personajes, como de su desenlace; el niño lo alcanzará, tarde o temprano, sin necesidad de moraleja. En la medida que el cuento toque su sensibilidad, perdurará en su memoria afectiva y, acrecentado el deseo de volver a leerlo, irá descubriendo lecciones insospechadas que antes le habían pasado inadvertidas. En esto, como en todo lo que concierne al niño –y también al adolescente– hay que saber esperar.

EL PROBLEMA DE LA COMPRESIÓN DE LOS CUENTOS

Hemos llegado así al planteo de un problema interesante dentro de la literatura infantil: hasta qué punto importa que los niños comprendan lo que leen u oyen.

Ya hemos dicho algo sobre el particular al referirnos a los fines del cuento. Y aunque por encima colocamos al fin estético, creemos que el niño debe comprender cómo empieza y termina la acción, condición fundamental para mantener vivo su interés. El resto puede quedar sin ser íntegramente comprendido. En este aspecto nos complace coincidir con Ana M. Berry, que en el prólogo de su libro *Las aventuras de Celendín* dice, dirigiéndose a su pequeño lector:

*“y le aconsejo que vuelva a leer el cuento que no comprende, o no le agrada, cuando tenga uno o dos años más. Y digo a los grandes: un libro de cuentos para niños es libro que hay que guardar. El niño crece y los cuentos se le aclaran.”*¹³

Si de poesía se trata, nuestra tolerancia es aún mayor, por cuanto, y especialmente si no hay argumento, tampoco hace falta aquel mínimo de comprensión que pedíamos para el cuento. No interesa, pues, que el niño *entienda* la poesía en su significado exacto. La poesía es palabra y es música, y como tal va dirigida, ante todo, al oído, camino forzoso para tocar la sensibilidad del niño. El deleite que experimenta al cantar las rondas o al percibir la musicalidad de la lectura en alta voz, constituyen por sí solos un material estético de valor incalculable. Bastaría recordar nuestra infancia: ¿acaso entendíamos las canciones que más nos agradaban? ¿Cuántos de nosotros las hemos cantado cambiándoles las palabras, reemplazando las verdaderas por otras que “sonaban” igual pero que modificaban o destruían el sentido del canto?

La poesía debe ser para el niño, por encima de todo, deleite, vuelo, sugerencia. Si el niño escucha algo bello que lo emociona puede, sin comprenderlo, imaginar bellamente, crear poéticamente su mundo. ¿Y qué más podríamos pedir?

Dice Alain en su obra *Propos sur l'éducation*:

*“Leer, es el verdadero culto, y la palabra cultura nos lo advierte. La opinión, el ejemplo, el rumor de la gloria nos disponen como es debido. Pero, mejor aún, la belleza. Por lo cual estoy bien lejos de creer que el niño deba comprender todo lo que lee y recita.”*³⁰

Conceptos semejantes, referidos a la poesía, encontramos expuestos por Juan Ramón Jiménez:

*“La naturaleza no sabe ocultar nada al niño; él tomará de ella lo que le convenga, lo que **comprenda**. Pues, lo mismo la poesía. El hombre, si es que lo puede, explicará suficientemente al niño un sentido difícil relativo. (Otras veces lo explicará el niño al hombre). En casos especiales, nada importa que el niño no lo entienda, **no lo comprenda todo**. Basta que se tome del sentimiento profundo, que se contagie del acento, como se llena de la frescura del agua corriente del color del sol y la fragancia de los árboles; árboles, sol, agua que ni el niño ni el hombre ni el poeta mismo entienden en último término lo que significan.”*¹⁵

Así entendida, y con las variantes ya anotadas, la comprensión deja de ser un problema y configura tan sólo uno de los múltiples aspectos de la literatura infantil sobre el cual importa reflexionar. A poco que se haga, surgen nuevos matices, entre ellos, el que se refiere a aquellas obras que no habiendo sido escritas especialmente para niños éstos las han hecho suyas (tal *Platero y yo* del citado escritor español) a la par que rechazan como lo señala Anatole France algunos libros expresamente destinados a ellos.

Es decir que, en ocasiones, los niños resultan electores de sus propias lecturas y cuando ello ocurre, su elección no siempre coincide con la nuestra. Acierta, pues, Aimé Dupuy cuando escribe:

*“Según que el niño esté guiado por los suyos o dejado libre en su elección, el carácter de sus lecturas es diferente; normalmente cada edad de la infancia tiene sus autores; aunque aquí no es necesario creer, como muchos psicólogos de espíritu mediocre, que a un período pueril, deban necesariamente convenir autores pueriles.”*¹⁶

Ahora bien: este acontecer, comprobado por padres y maestros nos demuestra, por un lado, el desacierto de imponer al niño una literatura totalmente “aniñada” y, por otro, la necesidad de acondicionar toda elección al temperamento, sensibilidad o inteligencia de cada niño. Pero al mismo tiempo nos obliga a formularnos la temida pregunta: ¿entonces será un error estar hablando de literatura infantil?

Eugenio D’Ors, al comentar la predilección de los niños por *Platero y yo*, agudiza el planteo:

*“Los niños de España adorarán al poeta y su borriquito. Adorarán “Platero y yo” precisamente porque no ha sido con premeditación escrito para ellos. Que en este capítulo, el de la literatura infantil, hay tal vez un equívoco en que importa a todos no persistir. ¿La publicación de libros destinados única y exclusivamente a los pequeños, no constituirá un error pedagógico?”*¹⁷

Creemos, en verdad, que si hay un equívoco, no reside en hablar de una literatura infantil, sino en considerar que por el hecho de ser para los niños queda eximida de las más elementales condiciones artísticas exigidas a toda obra destinada al adulto. Por ello sostenemos que el libro para niños no les está destinado con exclusividad; antes bien, lo queremos tan bello, que su lectura cautive a todas las edades, como ocurre, justamente, con la obra comentada. Pues, ¿por qué gusta *Platero y yo*? A los niños, porque les habla de un borrico que “es pequeño, peludo, suave; tan blando por fuera, que se diría todo de algodón, que no lleva huesos. Sólo los espejos de azabache de sus ojos son duros cual dos escarabajos de cristal negro”; y a los adultos, por la calidad de su estilo, por el manejo del idioma, por su poesía, en suma, que ha hecho de esta obra algo imperecedero.

Observemos que en este párrafo el niño comprenderá por sí solo hasta la palabra *huesos*. En cuanto al texto que continúa necesitará una explicación importante: en primer término, el significado de las palabras *azabache* y *escarabajos*; luego, la comparación de los ojos con espejos de azabache –por su brillo– y con dos escarabajos de cristal negro –por su color y dureza–. Pero aun en el caso de que el niño no alcanzara a comprender todo el sentido metafórico que encierra ese pasaje, la imagen del burrito algodonoso con sus ojos negros y brillantes persistirá en su retina, cautivándolo.

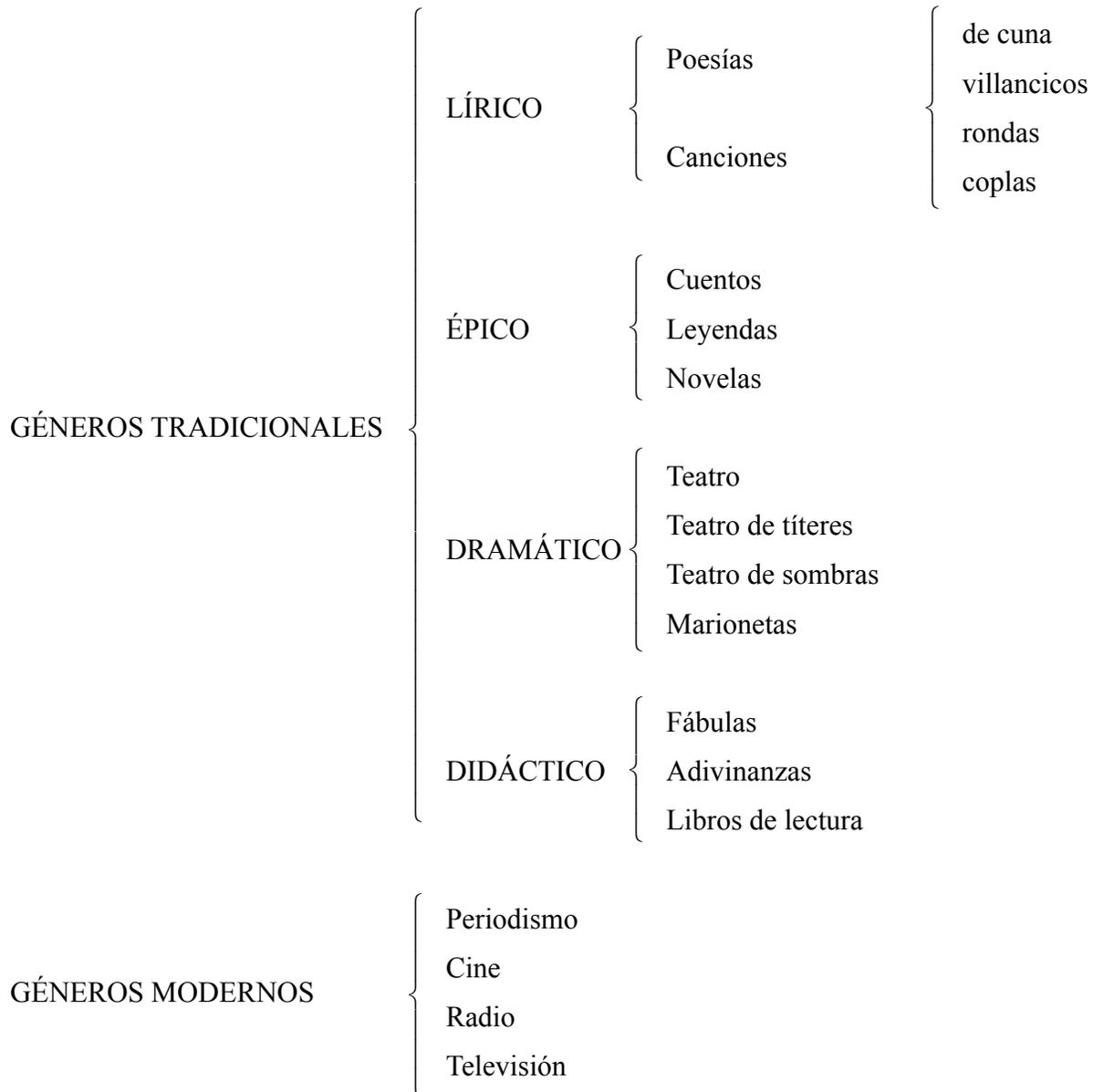
Cualquiera que haya vivido junto a niños habrá podido apreciar el sentido estético que poseen, así como su capacidad para percibir el ridículo. Por eso los niños resultan tan temibles “críticos”; y como a ello se suma su desnuda sinceridad, difícilmente harán suyo un libro –escrito o no precisamente para ellos– si está desprovisto de cuanto pueda cautivarlos.

EL PROBLEMA DE LA ADAPTACIÓN DE OBRAS FAMOSAS

Antes de cerrar este capítulo queremos referirnos a las frecuentes consultas relativas a la conveniencia o inconveniencia de adaptar obras famosas para ponerlas al alcance de los niños. Muy difícil resulta, en verdad, emitir una opinión al respecto, pues las experiencias recogidas son contradictorias.

En ciertos casos, el hecho de conocer las obras así adaptadas puede quitar interés para una futura lectura en su texto original: “ya la leí”, “ya la conozco”..., son las frases con que a menudo nos responden los estudiantes secundarios al recomendarles, por ejemplo, una obra de Lope, Calderón o Shakespeare, cuando en realidad lo que leyeron fueron adaptaciones de obras de esos autores. Paralelamente, sabemos de jóvenes que entusiasmados por obras que conocieron en su infancia, buscaron, más adelante, la versión completa, y gozaron su lectura “por segunda vez”.

LITERATURA INFANTIL



Por otra parte, hay quienes opinan que ante la posibilidad de quedarse sin conocer las obras originales, es preferible leerlas cuando niños, en las versiones preparadas para ellos. Por lo menos arguyen tendrán una idea de su argumento, y una noticia acerca del autor. En ese sentido, tiene razón. No a todos los niños se les presentará la oportunidad de leer las mejores obras de la literatura universal, y en tal caso, es bueno que sepan que existen, y de qué tratan. Pero como el ideal no es éste, sino gozar con la lectura de la verdadera obra, pensamos que deberían ser los adultos los encargados de guiar al niño, según las posibilidades que su vida le ofrezca.

Esta división tiene por único objeto metodizar el estudio de la Literatura Infantil tal como se hace con la Literatura general estructurándola con carácter de asignatura.



NOTAS

1. Queyrat, Federico, *La Imaginación y sus variedades en el niño*, 3a. ed. Trad. del francés por Magdalena S. Fuentes (Madrid, Librería de los Suc. de Hernando, 1910), 12.
2. Ponce, Aníbal, *Psicología de la metáfora*, en *Revista de Filosofía* (Bs. As., 1925), 120.
3. *Ibid.*, 120.
4. Marouzeau, J., *Précis de stylistique française*, 3a. ed. (París, Masson et Cie, 1950), 125.
5. Alonso, Amado, *Estudios Lingüísticos* (Madrid, Editorial Gredos, 1951), 197.
6. Alonso, Amado, *Estudios Lingüísticos*, 206.
7. *Ibid.*, 211.
8. Alonso, Amado, *Estudios Lingüísticos*, 162.
9. *Ibid.*, 155.
10. Fortún, Elena, *Pues Señor...* (Buenos Aires, Elefort, 1941), 61.
11. Marouzeau, J., *Précis de stylistique française* (id), 130.
12. Aristóteles, *Poética* (Buenos Aires, Emecé Editores, 1947), 65.
13. Berry, Ana M., *Las Aventuras de Celendín y otros cuentos* (Buenos Aires, Losada S.A., 1942), 13.
14. Alain, *Conceptos sobre educación* (Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1948), 11.
15. Jiménez, Juan Ramón, *Antología para niños y adolescentes* (Buenos Aires, Losada S.A., 1951), 225.
16. Dupuy, Aimé, *Un personnage nouveau du roman française: l'enfant* (Tunis, Librairie Hachette, 1931), 267.
17. D'Ors, Eugenio, *Glosas* (Madrid, Calleja s/f), 259.



SOBRE UN ARTE PARA NIÑOS

FRIDA SCHULTZ DE MANTOVANNI

“La ceguera impresionante del adulto, su insensibilidad hacia sus hijos –fruto de su propia vida– tienen ciertamente raíces muy profundas, que se han extendido a través de las generaciones y el adulto que ama al niño, pero que le desprecia inconscientemente, provoca en éste un sufrimiento secreto, espejo de nuestros errores y advertencia para su conducta. Todo ello revela un conflicto universal inconsciente entre el adulto y el niño.”

María Montessori: *El niño*.
Barcelona, 1937.

“Así pues lo característico del niño es su mundo infantil, que es para él más importante y querido que el otro”.

K. Koffka: *Bases de la evolución psíquica*.
Madrid, 1926.

REALIDAD DEL NIÑO Y REALIDAD DEL HOMBRE

Escribir para niños no es lo más fácil para el hombre que se aleja y olvida ese mundo de infancia que también era el suyo, Mundo completamente distinto al del adulto, aunque integrado por las vivencias que el niño tiene, referidas a la esfera real, pero propias y originales. En este mundo las ciudades capitales son el juego y el ensueño; los ríos que nutren su tierra la realidad tangible y la realidad fantástica. El niño vive en él más que en la realidad del adulto, aunque a veces descienda a esta última para la natural convivencia. En el mundo del niño él es el amo de ciudades, de ríos y de habitantes; en el otro, el adulto reina y el niño es el esclavo. La escuela, el castigo, las obligaciones, el constante reproche: “no toques esto; deja aquello; los niños deben callar cuando los mayores hablan”; tales son las líneas marginales que lo separan del adulto. El pequeño huésped se siente incómodo; el dueño de casa no lo deja correr, ni sentarse en el suelo ni cantar destempladamente. Le organiza juegos gimnásticos sujetos a una disciplina férrea, lo obliga a sentarse en bancos que lo aprisionan y a cantar canciones que es preciso aprender como una lección más. La principal ley es la de no molestar al señor de todo, al único que tiene las llaves para vivir en esa tierra de la que el niño está en destierro. Pero tampoco el hombre puede penetrar en el mundo infantil, no por malquerencia del amo sino por incapacidad propia. Para el adulto existe un orden lógico en las cosas y no entiende cómo se puede hablar con un pedazo de arcilla o enojarse con un gorrión, y más tarde deshacer la construcción de arcilla y enjaular el pájaro.” Si habíamos quedado en que guardan particular virtud, ¿cómo puedes hacer esto?”, parece preguntarle. Para el

niño la virtud especial estaba en el momento pasado y no en éste. Ahora es cuando tienen ambos objetos el significado que el asunto les da en la vida real.” En nosotros –dice Koffka– existe una relación fija, sólo porque nuestra vida sería dominada ampliamente; en el niño esta dominación ha de abrirse paso paulatinamente; al principio no existe”.

Para el niño es igual lo que tiene vida y lo que no la tiene; se diría que él es el mago que le da un alma a las cosas. Si él quiere el hermanito vale menos que el perro preferido, y en algún instante una honda de cazar pájaros más que el perro. Pero esta variación no es indiferencia, sino *referencia* a sí mismo. De ahí el mentado egoísmo del niño, que no es tal, sino más bien un modo de valorar las cosas. El juguete que le pertenece y acaso descuida, adquiere valor en el mismo momento que advierte un interés por él, y lo defiende y lo niega hasta las lágrimas. Más tarde, cuando nadie se lo pida, lo dará espontáneamente. El egoísmo no tiene estas transiciones; es constante, interesado, particular. Las estimaciones de valor del adulto no sirven para el niño; así el egoísmo no es egoísmo en él, ni la generosidad estrictamente tal cosa. Esas valoraciones cavan aún más el abismo de incompreensión de moral intangible del que se siente proscripto.

Como parte del organismo social el escritor que escribe para niños debe hacerlo con la mirada puesta en su propia infancia, y un poco por reivindicación de esa niñez que la escuela, y más aún el ambiente, torturan. Los niños no son los seres irresponsables que se cree, a los que hay que vigilar constantemente paralizando sus sentimientos, ideas y acciones, en una hipócrita intención de hacerlos semejantes a nosotros mismos. Con una vulgarizada frase, que habla más que nada de la apatía del hombre por interesarse en los problemas del alma infantil, se dice que “los niños no son los ángeles que la poesía describe”. No deben ni necesitan serlo. Basta que sean niños, es decir, individualidades incipientes a las que nos toca la responsabilidad de contribuir a su desenvolvimiento y formación.

POESÍA INFANTIL

La poesía infantil nace en ese mundo de juguete que los niños han creado y en el cual viven, como los poetas en su intimidad. La niñez es la etapa en que casi todos los hombres son poetas. Y el que de hombre lo sigue siendo es porque ha conservado en sus ojos –y en su espíritu– la virtud de asombrarse. La raíz de la poesía es descubrir las cosas en su sentido inicial, como recién surgidas de las entrañas del universo; bautizarlas para aprehenderlas, para apropiarse de ellas poniéndolas en nuestro espíritu o intercambiándolo con ellas.

En ese trecho de vida, en el que para conversar nos bastaba con nosotros mismos, todos hemos inventado un lenguaje con el que hablábamos a lo inanimado, porque nada era más vulgar ni presuntuosamente exacto que las contestaciones de los hombres. Los niños lo saben, por eso, si preguntan tanto, no es para oír las respuestas ni por el gusto de confundir a los adultos: el fin de la interrogación está en sí mismo; no requiere nada más. En ese mundo de juguete se habla en poesía; la poesía no es lo que mentimos sino lo que suponemos de la realidad, viviéndola con más potente fuerza creadora. El niño se compadece de un muñeco de madera, no porque no sepa que es de madera y lógicamente no puede sufrir, sino porque supone que debe sufrir. Y es él el que sufre, porque en el muñeco ha puesto su alma.

Para el hombre no existe en el mundo real sino lo que ve; para el niño existen muchas cosas más fuera de lo que ve. No le bastan los sentidos porque aún la realidad objetiva no le ha debilitado la imaginación. Extremando esta idea podríamos llegar a la conclusión de que la metafísica es una imaginación ordenada.

El niño no miente para agradar; su modo de lenguaje es el que tiene su propio espíritu para traducirse. Frente al mundo real obra con una especie de poética particular –y sin cultura, está de más decirlo– pero que expresa a su alma como al poeta la suya. Cierta niño dibujaba un bosque nocturno, con árboles y ojos espantados. Posiblemente un paisaje de cuento. En lo que debía ser el cielo hizo una mancha confusa, casi un borrón. Le preguntamos por el significado de esa mancha y nos respondió que era “Dios”, “porque como nunca lo había visto lo dibujaba así”. Esta concepción puede sustituirse con una estampa de litografía barata. Pero, para el niño, “su Dios” estaba en el bosque aunque nunca lo hubiese visto. Era el Dios que siente el alma naturalmente mística.

Los niños perciben enseguida al poeta que trata de colocar su poesía en la escuela. Y así, cuando leen un poema escolar o una fábula con moraleja, si son hipócritas (que también los hay) corren a llevárselo a la maestra. Si son espontáneos, lo esconden con cierta vergüenza o menosprecio. ¿Y por qué la poesía infantil ha de tener otra intención que no sea la meramente poética? Si alguien tratara de hacernos leer un poema para enseñarnos historia, nos reiríamos, conscientes de que la verdad sucedida no tiene nada que ver con la verosimilitud de la ficción artística. El niño, que no discrimina sobre la naturaleza del arte, sabe sin embargo –por la intuición que le da su propia labilidad en esta esfera– que los hechos reales, históricos, no tienen cariz poética a menos que se los engarce con la ficción; y entonces dejan de ser historia para convertirse en relato transformado por la imaginación del poeta.

El que escribe para ellos debe mirar a su propia infancia, entrar nuevamente en ese mundo de juguete del que aún conserva la visión, y no pretender enseñarles nada; antes debe purificarse de los años que le han corrido por dentro, debe aprender a compadecerse del muñeco de madera y a conversar con la paloma, como lo hacen los niños, y con la luna que, dormida, acaso puede caerse del cielo. Algunas de estas imágenes de la niñez forman la materia real y la verosímil ordenación de los sucesos en los siguientes poemas que hemos escrito bajo la sugestión de ese rasgo del mundo infantil:

La Luna dormida

Se cayó la Luna,
se cayó en la harina.
Ven a levantarla
con tu mano limpia.
Era tan de noche
que la Luna niña,
como nadie hablaba,
se quedó dormida.
En el árbol negro
puso la camisa,

destrenzó su pelo
con la negra brisa,
y a la negra nube
fuese en zapatillas...
Pero en el camino,
con la gran fatiga,
se cayó la Luna,
se cayó en la harina.

Alzala despacio,
que la Luna niña
sueña que la mecen
blancas estrellitas.
¡Se cayó la Luna,
se cayó en la harina!

Canción del país sin nombre

Niña: la Luna te mira
desde su barca violeta.

–¡Adiós, Luna!,
¿dónde la barca te lleva?
–Al país de siete esquinas
donde vive la paloma.

–Oye, Luna:

iré nadando en las olas.
Soy liviana, tan liviana
que en las espumas me duermo...

¿quieres, Luna,

que yo te siga hasta el puerto?

–Sígueme, que viene al alba
comiéndose mis estrellas.

–Luna, Luna,
y tu barca, ¿no me espera?
Los cascabeles del día
sepultaron a la noche.

–¡Adiós, niña!
La Luna va, peregrina,
a ese país sin nombre.

Canción de abanico

Con un gran clavel
pasaba la niña, falda de papel;
por el puentecito, sobre la laguna
color de aceituna.
¡Ay, niña, el clavel!
¡Mira que la brisa se queda con él!
Detrás de la torre hay un caballero
que agita el sombrero.
La niña que pasa
no sabe si el viento la empuja o rechaza...
¡Cuidado la falda, porque es de papel!
¡Ay, niña, el clavel!

Cuando tenemos ocasión de hablar con niños lo hacemos en un tono de disparate que no es ciertamente el suyo, y creemos que con su risa nos aprueban cuando en realidad nos desprecian, como al payaso a quien desean ver caer desde el trapecio en el que admiran con emoción a los acróbatas. Sólo cuando el payaso les habla con voz natural se hace amigo de los niños; antes, les temen, o se divierten con crueldad de sus contrastes. Por eso el que escribe para niños no debe excitar solamente su risa, que no es alegría pura si no está impregnada también de emoción. El niño no tiene una conciencia apenas sugestionable, como el adulto, sino con una intensa sugestibilidad, en un crecer continuo. El poeta que escribe para él en cada producción debe poner la vista intencionadamente en una edad, y resignarse a que la anterior o la siguiente no lo comprendan. Género efímero éste y constantemente vivo, que muere y renace en cada variación. Si en una misma edad infantil y en un mismo niño existen variaciones de afecto y valor por las cosas no solamente diarias sino también instantáneas, ¿qué no será en sus distintas edades? El mundo del niño, como dice García Morente, es una sucesión de mundos en constante transformación, no un universo sino un “pluriverso”. Pero sería absurdo querer abarcar ese pluriverso; si el escritor logra fijar una sola parcela debe declararse contento. Y si el niño reconoce esa parcela como de sus propios dominios, más contento aún. Porque, ¿cuál no sería la sorpresa de más de un escritor para niños si se enterara que éstos no lo entienden, a él, que creyó hablarles en su propio idioma! Y no decimos esto por los escritores que teorizan antes de crear, conciben esquemas fijos para trazar encima una literatura infantil que resulta caligráfica y acomodan a ella su vocación para otra cosa, sino también, y de un modo más directo, por aquellos a quienes les basta hablar de niños para hacerlo con palabras vulgares y en un eterno dismuntivo. Es la más ridícula imitación que de la infancia puede hacerse.

LITERATURA ESCOLAR

Los libros de lectura escolar, especialmente los de los primeros grados, cuando pretenden ser auxiliares del maestro en su diaria tarea de enseñanza, se limitan a dar explicaciones sobre diversos temas del programa sin comprender que ése no puede ser su objeto esencial. El libro de lectura es el primer medio de vinculación literaria que el niño tiene en la escuela. Los cuentos y canciones que antes ha recibido de un modo oral y directo debe encontrarlos nuevamente,

dignificados por la forma escrita, convertidos en un bien de esa cultura que no llega para romper bruscamente con su mundo de juego y fantasía sino para ingresar a él, fertilizándolo y abriéndole vías diversas para su imaginación en desarrollo. El primer contacto con la vida seria de trabajo, que es el estudio, no debe recibirlo el niño como una descarga eléctrica que le hace rechazar su intimidad considerándola como algo inesencial y proscrito de la nueva fase que comienza. El continúa siendo niño y necesita ahora más que nunca, como ineludible contrapeso de su labor, el sostén espiritual que significan los juegos y los mitos, la poesía y todas las formas del arte que el hombre crea no sólo para recrearse sino para vivir en plenitud.

Aquel concepto, felizmente ya superado, del libro de lectura como instrumento útil que enseña a leer y al mismo tiempo sirve de extensión para los diversos temas del programa escolar, encuentra todavía entre nosotros algunos maestros que lo sustentan. Son los que sólo tienen en cuenta una utilitaria ayuda para sus esfuerzos; ayuda que no consiguen, porque la niñez rechaza con disgusto esa cargosa propina de conocimientos, y en cambio, recibe con emoción y guarda inolvidablemente aquella otra carga ideal de poesía neta, que son los cuentos, a los que tiene que recurrir a hurtadillas, como un pecado sabroso, cuando la escuela o el hogar los prohíben.

Esa literatura “útil” del libro escolar, que el penetrante olfato del niño descubre enseguida, le resulta tan odiosa como la eterna fábula que termina con moraleja. Desde las primeras lecturas deja de leer los últimos cuatro versos; aborrece esa sentencia que nada le enseñan, pues él deduce de la misma composición una moraleja singular que acaso haría sonreír, o enojar, a los moralistas. El consejo, la reflexión abstracta de la fábula tiene, para el niño, el mismo valor que esos axiomas escritos en las paredes del aula que indiferentemente lee sin entenderlos jamás. Durante el tedio de alguna clase que no logra cautivarlo, el niño se entretiene en disfrazar la antipatía de esas letras con figuras humorísticas o feroces que satisfacen mejor su apetito de mundos imaginarios. La memoria infantil rechaza esa moral de sentencias, tanto más absurda cuanto más práctica parece, y prefiere guardar, conmovida, las leyendas de la calle, los nombres grabados con esfuerzo en el pupitre, en fin, todo aquello que entraña un sentido de prohibición y de misterio.” El reflexiona profundamente, pero en función de las exigencias de su edad. Cuando el acceso es demasiado fuerte, pronunciará en alta voz y en la soledad, las palabras que lo agitan, las palabras impuras o las que él cree tales, las escribirá como un desafío, diez o veinte veces dibujará las cosas malditas”. (Georges Linze, *Le mystere de l'enfance*). El niño soporta con enfado los cuentos en los que advierte la intención laboriosa de llegar al consejo. Es como si le escamotearan el dulce placer artístico para trocárselo por una reprimenda. Porque todo consejo tiene algo de advertencia monitorea y pedante. ¿Qué moraleja entraña el viejo cuento de Blanca Nueves, el Pinocho de Collodi, la Caperuza Roja y Los Tres Pelos del Diablo? La que le ha querido dar nuestra interpretación adulta no es la que surge, improvisadamente, en los niños. La moraleja es tan ficticia porque nace de la reflexión desengañada del hombre, diferente de la viva e ilusionada intuición infantil. En la fábula El Pastor y las Ovejas, Lafontaine llega a la conclusión de que “en boca del mentiroso lo cierto se hace dudoso”. Al niño, en cambio, le divierte esa broma del pastorcito que consiste en llamar a gritos a sus compañeros porque viene el lobo, que en realidad no aparece. Nada le importa que al fin venga la fiera y le devore las ovejas; el niño piensa que es un accidente y lo lamenta, pero ni se le ocurre creer que el lobo ha venido porque era necesario, en esa sociedad detestablemente moralizadora y

pacata, para castigar la mentira del simpático pastor. Es que los fines éticos de la enseñanza no se alcanzan con la moraleja que finaliza el relato; se sugieren con la descripción llena de simpatía por los personajes y las acciones buenas, y la pintura concisa, parca en adjetivos, de todo lo reprochable. No debe estar exento de eticismo el arte para niños, pero tampoco debe convertirse la poesía en una didáctica razonadora, auxiliar de la ética, o lo que es a veces peor, muleta de la ciencia. La poesía no puede entrar en la escuela en forma vergonzante, disfrazada de partiquina, para que se luzcan las ciencias naturales o la moral de dómine. Debe entrar por su propio derecho y por su nombre. Y lo mismo vale para todas las formas del arte accesibles a la niñez: el teatro y el cuento, derivados de la poesía, la música, la danza, la pintura.

EL CUENTO

El valor imponderable de los cuentos es el de proveer al niño de experiencias para la vida futura. Nada importe que no se derive inmediatamente la lección; los niños no quieren repetir lecciones, pero sí cuentos, sin cansancio, cuanto más sabidos mejor, y aún corrigen en cierto detalle olvidado al mismo que los narra pues ellos los saben con minuciosa precisión. La ficción artística, para la mente infantil, entraña un sentido mágico: es una coherencia fija, inalterable, parecida a los ritos religiosos de ciertas mentalidades primitivas en los que no es posible cambiar una palabra ni siquiera un gesto porque se destruiría su eficacia cabalística. El niño no permite la alteración del cuento en el orden de los sucesos ni tampoco en los colores de las vestimentas, aparentemente nimias cosas, como si una sola de estas modificaciones echara por tierra la construcción imaginativa que lo satisface plenamente y que él reconoce como la única que le produce su descarga emocional. La literatura para niños, prosa o verso, debe ser objetiva, dialogada en parte, sin lugar para largos discursos que la atención infantil no soporta. El arte para ellos es acción directa, sugerencia sentimental, y de esto sólo derivarán el ejemplo.

Es interesante escuchar a un niño; si los poetas lo consultaran o lo oyeran en sus juegos aprenderían a dirigirse a él. Posee una originalidad que aún no ha neutralizado esa disciplina coactiva y perturbadora de uso tan corriente en las escuelas y en los hogares; originalidad que, fomentada con conciencia, puede ayudar a producir seres fuertemente personales. Ya es un lugar común repetir que “de niños esclavos no se hacen hombres libres”. No los atormentemos entonces con tanta lección de cosas hechas y dejémoslos que piensen, sientan y obren como tienen derecho. El hombre, en los Estados libres, tiene ese derecho; la mujer lo reclama y valientemente le ha añadido responsabilidades. Sólo el niño aún no. lo ha adquirido; es el “ciudadano olvidado”, como dice María Montessori, y si se le reconoce alguno es aquel derecho material de cuidados, comodidades y alimentación, pero no el más grande y profundo: su derecho íntimo, el derecho a su alma, a su personalidad de mañana.

El desenvolvimiento espiritual del niño se realiza en forma tan creciente y rápida que a veces pierde su paralelismo con el desarrollo físico. Pero el hombre casi siempre pretende ignorarlo, o someter la espiritualidad infantil a la suya propia imponiéndole arbitrariamente su opinión y sus gustos. Ya es bastante que adquiera nuestras costumbres, pues tendrá que vivir en el mismo medio las dos primeras fases de su existencia. Dejemos crecer libremente su individualidad infantil, para que ésta aumente y se transforme, y al acentuarse cada vez más los contornos de su alma llegue a

sentirse en el mundo no como ese ser recriminado y observado, en constante disparate, sino como el niño que verdaderamente es, con cierta autonomía –que no rechaza la dirección– en sus gustos e inclinaciones. Que vea en nosotros el guía que respeta y ama, pero no el verdugo a quien teme o el bufón que le es indiferente. Para lograr esta realidad, no tan difícil como empeñosa, hay que saber convivir con los niños, tarea no sólo reservada a la familia y a la escuela sino también a la sociedad. Todos sin excepción debiéramos alcanzar, o conquistar, como rasgo de la propia formación, esa capacidad que nos permite tratar con niños, entenderlos y establecer con ellos relaciones conforme a ese entendimiento y no derivadas exclusivamente de nuestra personal comodidad. Como parte de la sociedad el artista que se dirige a los niños tiene una especial misión: crear un arte para ellos. No con el propósito de que lo gusten los adultos, con habilidades de estilo y primores de asunto, sino exclusivamente infantil, con pensamientos, deseos y acciones infantiles. Para conseguirlo algunos escritores pretenden imitar el lenguaje de la infancia, con afectación conmovedora sólo por su ingenuidad artificial, pero, como el payaso de voz fingida, provocan la risa o la indiferencia de los niños. La poesía, la comedia o el cuento deben surgir naturalmente, sin previas composiciones de falsa habilidad, con los ojos puestos en la infancia a la que deben reflejar con entendimiento y amor para que ella no se vea a sí misma ridículamente imitada. Los niños no gustan sólo de la risa sino también, y aunque parezca paradójico, del llanto que surge de la emoción; y el carácter, del que es base la sensibilidad, se forma en el arte con estas sugerencias y de ningún modo con reflexiones morales a las que no alcanza su razonamiento. La emoción les produce hasta un estremecimiento físico. Recordamos la actitud de una niña de ocho años al contemplar un libro de reproducciones de cuadros célebres: interesada por todo, pregunta sobre cada uno de los detalles de las láminas, hasta de aquellos que a nosotros se nos escapan, pero sin duda las que más la atraen son las de asunto infantil o aquellas en que intervienen niños. Al llegar a la lámina que representa “El pájaro muerto”, de Juan Bautista Greuze, la niña no pudo evitar un escalofrío de placer nervioso, inclinándose inconscientemente su mejilla para rozar el hombro. Es que la niña de Greuze que se acerca a tocar el pájaro tiene el hombro desnudo, y la suavidad de la carne, admirablemente descrita por el pintor, produjo en la pequeña contempladora un estremecimiento mayor que aquel que el asunto central del cuadro pretendía desarrollar.

En el niño es bien visible la simpatía por el arte. El artista se le asemeja a veces, cuando conserva esa sensibilidad dominante, casi infantil, frente a las cosas y a los seres. En el período culminante de su juego el niño vive tan intensamente como el poeta en su creación, complaciéndose, feliz con esa realidad imaginada y por eso tan suya. Y el artista que se dirige a él debe entenderlo, mirarlo, recrearlo en su propia intimidad para que el niño a su vez lo entienda y hablen ambos un lenguaje que se comunique por vía de emoción. No es tan difícil, pero debe serlo más que escribir para adultos. A menudo se cree que la literatura infantil es esa cosa informe y descuidada a la que podemos dedicar nuestras improvisaciones con la esperanza de que el talento nos llegue algún día para escribir otra clase de literatura. No es así; Platero y Yo ha costado al poeta un amoroso esfuerzo de adecuación a la infancia, imposible de conseguir por quien no tenga el alma pura y permeable a esas emociones sutilísimas de la niñez que consisten en el amor a un burro o en el reparto equitativo de un racimo de uvas. ¹ Lo mismo se puede decir de La Luna Nueva de Rabindranath Tagore, de los inmortales cuentos Alicia en el País de las Maravillas y Rip van Winkle, de la poesía popular, ese inmenso folklore que es patrimonio de todos los pueblos. La poesía popular es entendida por los

niños porque, sin alambicamientos de escuela, ella sabe dirigirse a los hombres, al hombre entero, con la palabra familiar, sabida, antigua ‘y eterna como su corazón.’ El niño ama el ritmo –dice Gabriela Mistral– hasta un punto que no sabemos los maestros; lo sigue cantando con el cuerpo, lo baila en el patio, lo bracea, lo pernea, lo cabecea. Y aún parece más niño cuando juega así, y es cierto que es más niño, porque se da enterito, como la marea o como el viento, a la respiración de la naturaleza”. Y más adelante: “Una definición de la clase de poesía que el chico quiere podría ser ésta: poesía que si no se canta, podría cantarse”.² Gabriela Mistral sabe bien cuál es esta clase de poesía, porque como maestra y como mujer, en el más amplio sentido de estas dos palabras que son atributo de pocos, está en comprensión con los niños y ellos le dan la emoción y el ritmo para sus rondas inolvidables.

CREACIÓN FANTÁSTICA

El ensueño infantil es la evasión de la realidad; otra vida más completa que la circundante, pero que de ella toma sus elementos, como verdadera creación artística. No puede sostener la fantasía exclusiva, y le crea hilos conductores hacia lo real. El niño pregunta: ¿dónde viven las hadas?, ¿quién las alimenta?, como si tuviera necesidad de un punto de apoyo para sostener el edificio imaginario. Por eso el llamado “mundo del niño” tiene habitantes interiores que se asemejan a sus padres, hermanos, compañeros o personajes de cuentos; son las primeras concepciones ideales de persona humana que toman cuerpo en el alma infantil y a las que hace mover libremente, quizá como él mismo quisiera haber obrado en circunstancias acaecidas o deseadas. Los que han tenido a su alrededor, en la niñez, personas que respetaron su fantasía o su silencio lleno de sueños y quimeras comprenderán esa felicidad que se logra siendo niño, hasta tal punto, que su recuerdo constituye siempre una experiencia deliciosa.

El pequeño libro de Fernando Llorca, *Lo que cantan los niños*, reúne todas las canciones de corro, nanas, adivinanzas y coplas que forman el acervo poético infantil del pueblo español. En él puede inspirarse el poeta que escribe para los niños, seguro de que no le ha de faltar comprensión de parte de su auditorio y que hablará su mismo lenguaje. Lo mismo ha hecho el poeta chileno Héctor Díaz Casanueva en *Poemas para los niños*; añade a la poesía anónima aquella otra del escritor que se apoya en ella y, sobre todo, en la rica e inexplorada psicología artística infantil. El argentino José Sebastián Tallón, con su libro *Las Torres de Nuremberg*, se ha revelado como uno de los más auténticos poetas de la infancia; Javier Villafañe, Roberto Valenti, Julia Bustos, Germán Berdiales, Ida Réboli, Ricardo Pose, Luis Tomás Prieto, Álvaro Yunque, cultivan con vocación y con fortuna el difícil género que en la Argentina tiene en ellos sus más altos nombres. En su *Nuevo Ritmo de la Poesía Infantil* (Hachette, 1943, Buenos Aires) Germán Berdiales, con penetración y conocimiento de los intereses espirituales del niño, ha escogido doscientas composiciones líricas contemporáneas, de autores argentinos y también extranjeros incorporados por la índole de su inspiración al mundo imaginativo y poético del niño de nuestro medio. A través de esta selección, es posible estimar en la poesía actual un entendimiento cada vez más acentuado del alma infantil.

Otras formas de creación artística para la niñez se han desarrollado junto a la poesía: pintores y dibujantes se dedican a la ilustración de libros infantiles, los mejores músicos argentinos componen rondas y canciones; pero el cuento, de tan neta inspiración en ese mundo de riqueza fantástica,

permanece aún hoy, entre nosotros, poco frecuentado. El teatro infantil, de igual modo, ofrece pocos nombres. Con toda justicia debemos señalar a Alfonsina Storni, a cuya obra de este género dedicamos un capítulo especial. El teatro de títeres, en cambio, ha cobrado una alta importancia y amplia difusión en las escuelas e instituciones de infancia. A esa difusión no es ajena la labor infatigable y animosa de Javier Villafañe, titiritero finísimo y poeta de singular calidad artística.

Se habla de teatro *para* niños y teatro de niños; el primero, interpretado por actores adultos pero dedicado al auditorio infantil, el segundo, de niños y para niños, que es, a nuestro juicio, el más acertado concepto. Fuera de los intentos de teatralización de algún relato, que no se puede llamar auténtica poesía dramática, entre nosotros los escritores no se dedican a ese género. Al niño puede interesarle el teatro de adultos porque está acostumbrado a que ni siquiera se ocupen de él y cuando advierte una intención la agradece y la premia, pero el teatro infantil, los personajes de todos aquellos cuentos que él ama y viven en su fantasía, las escenas más indeleblemente impresas en su corazón, puede encarnarlos y jugarlas en su teatro. Se le da parte también, y esto, necesariamente le ofrece mayor atracción. El niño no puede ser mero espectador de la vida, ansía mezclarse a ella, sentir su propia capacidad de movimiento. Este es su teatro. Para el inmenso pueblo infantil los actores adultos y los niños prodigios son seres fuera de su realidad, imágenes intocables por lujosas y lejanas. Es necesario un teatro para niños donde todos, sin excepción, puedan intervenir. Pero los escritores no se ocupan del niño y su teatro. Los pocos que lo hacen se contentan con adaptar fábulas a la escena, y a veces llegan hasta dialogarlas olvidándoseles el nombre de su autor. Es que en este género existe cierta impunidad porque los adultos rara vez lo frecuentan y el niño no está en condiciones, por su preparación ni por su criterio, de descubrir la originalidad o el plagio.

El niño, cuando interviene en su teatro o en otra cualquiera manifestación de arte, lo hace de un modo consciente; es una actividad necesaria para él, como el juego, en el que ejercita su imaginación sin dejar de ser y de sentirse en el fondo el niño que verdaderamente es. Los elementos o hechos tomados de la realidad, con los que hilvana su construcción imaginativa, han surgido de su propia experiencia, de su misma vida; si los deforma es para hacerlos aparecer ante sí del modo como él quisiera que en verdad fuesen o hubiesen acontecido.

La transformación operada en los cuentos populares, romances anónimos y coplas, en todo el inmenso acervo poético infantil que el pueblo transmite a través de las edades con sólo ligeras variantes de país, raza, clima o idioma, se explica por esta modalidad psicológica que hace que el niño modifique la forma de la canción, entendiéndola o no, como mejor suena a su oído, como se adapta mejor a su alma. Pero no es una modificación sustancial sino elemental, puesto que la fábula es siempre la misma y conserva idénticos giros y expresiones, convirtiéndose en una versión apenas variada de la misma leyenda o copla original. Y esa leyenda o copla forma parte necesaria del alma infantil; es un *modo del ser del niño*. Las canciones de corro y juegos populares tienen una existencia indeclinable en el tiempo. Es que en ese período de la vida del hombre, que designamos infancia, “isla de gracia, de frescura y de dicha” como la llamara Juan Ramón Jiménez, los sentimientos, anhelos y emociones son los mismos, con diferencias apenas perceptibles, como es única e idéntica la psicología infantil, el eterno niño de todas las latitudes. Por cierto que esta generalización no inhibe para el estudio de cada una y peculiar idiosincrasia infantil.

Los personajes tradicionales de los cuentos conservan para el niño un interés permanente, y es así como gusta hacerse repetir las mismas aventuras sin consentir variaciones de la fábula primitivamente escuchada por él, porque es la que lo emociona y a la que ha acomodado su particular visión. Es la fábula que ha creado para sí mismo; su imaginación se ha ordenado en ella, le ha trazado fronteras entre las cuales se encuentra a gusto, como en una habitación conocida. Cuando escucha otra versión del mismo cuento se incomoda, lo toma de sorpresa; lo que no es obstáculo para que la adopte si, poco a poco, solitariamente, en ese mundo propio en el que respira y vive en un clima de intimidad, la nueva versión introducida a disgusto trabaja lentamente, mina el orden establecido y lo conforma en una reorganizada concepción. Es que el niño tiene una propensión definida a resolver las cosas según sus particulares sentimientos; si es triste, melancólico, enfermizo, escogerá un final lúgubre para sus personajes; pero esto no es lo normal. Se inclina más bien, por su naturaleza, a olvidar lo penoso, a hacer triunfar el esfuerzo y la bondad, al desenlace feliz de “vivieron muchos años, tuvieron muchos hijos, y colorín-colorado este cuento ha terminado”.

Por eso nunca habrá cuentos ni coplas definitivos. El escritor que escribe para niños debe resignarse al anonimato y a la modificación de su obra. Pero como él también ha gozado en su propia creación, comprende y acepta que el alma infantil se adueñe de ella y la recree para su propio esparcimiento. Al fin, regalar sueños e imágenes es actividad peculiar del poeta, y todo aquel que escribe para niños lo es en alto grado, a menudo inalcanzable.

El teatro para niños es obra de poetas. Sólo ellos pueden penetrar, cuando olvidan su condición de adultos –adultos y no hombres, que hay una distinción especial de concepto– en ese feérico bosque de miedos, emociones y alegrías que es el mundo del niño. Bosque al que hay que entrar con los ojos asombrados, para descubrir las cosas como las descubre la infancia, con el alma recién nacida, para ignorar rencores y amarguras y, además, con el deseo de sentirse nuevamente en la niñez y llorar con sus pequeños que son grandes dolores, y reír con sus ingenuas alegrías hechas de cantos, acompañados sonsonetes, caídas, cándidos sustos y burlas sin malicia. El hombre se aleja tanto del niño que le crece, por encima de su ternura, una corteza de incompreensión para aquella sensibilidad. Los motivos que en su infancia lo hicieron reír ahora lo dejan indiferente o lo enfadan. El poeta, niño melancólico a causa de su madurez, pero niño al fin, es el único que conserva como en un subsuelo divino esa facultad infantil de reír y de llorar por aquello que a los demás hombres se les antoja pueril. El otro ser que comparte ese don con el poeta es la madre del niño. Por eso las madres han creado siempre las mejores canciones de cuna y comprenden sin esfuerzo, por virtud de amor, el lenguaje de sus hijos. Siempre que a las madres no se les ocurra impertinente hacer pequeños adultos de sus grandes niños. El niño tiene una existencia, un ciclo perfecto que debe conservarse sin pretender que lo supere antes de tiempo. Nada más absurdo que los niños prodigio. Casi son preferibles los hombres que permanecen siendo infantiles, porque mueven sólo a una discreta burla. Aquellos, en cambio, se tornan enojosos, como algo perverso y sin remedio.

El teatro para niños y el de títeres son, como los juegos, modos de vivir la infancia. En ellos el niño ejercita su imaginación y entrena su vida, por eso nunca se encarecerá suficientemente sin importancia. El idioma que el poeta emplea para dirigirse a los niños o para que éstos hablen y actúen, no es el lenguaje complicado y lleno de dificultades del adulto pero tampoco el netamente

infantil y pobre. El idioma es una conquista, y no hay un vocabulario delimitado y exclusivo para la niñez. Muchas veces los mismos poetas se sorprenden de la fácil comprensión que hallan en los niños. Es que la poesía es un terreno propio para la infancia, porque ella también es poesía.

Alcanzar el más alto estado de hombre, el infinito hacerse, es el continuo trabajo del niño. En la visión acelerada de su crecer nos ofrece la imagen del hombre, cuya vida no alcanza fin mientras vive; disminuye paulatinamente el ritmo de su marcha vital al pasar de la adolescencia a la madurez, pero no se detiene jamás. La envoltura física acaba algún día, pero aquello interior que mueve al hombre, enigma abisal, es inacabable como la misma vida. Acerquémonos a la infancia en su lenta labor. Un arte, concebido en el más empeñoso esfuerzo comprensivo, nos facilitará la entrada en ese mundo, que la moderna psicología procura, y posiblemente será la mano que resuelva el “conflicto universal” de que habla María Montessori. El valor del niño no consiste en que algún día sea hombre sino, principalmente, en la heroicidad de su devenir, en la forma como vive su infancia.

NOTAS

1. “Per essere intesi dai giovani bisogna sentirsi giovani: giovani nel senso di coraggiosi e sorridenti, innamorati della vita sia pure, come la si voglia: vita di perigli, di miserie, di dolori, di doveri, oltre che di gioia, di sorrisi, d’incanti, di soddisfazioni, di vittorie, bisogna saper guardare realta con l’atteggiamento del forte che sa di poterla modificare, ricreare, sia pure con l’aiuto di Dio. Bisogna far sentire l’intima letizia del vivere che é un crescere spirituale, un farse incessante dell’uomo, e perciò una gioia, un progresso, un acquisto incessante, a traverso le esperienze piú discordi e piú dolorose”. V. Battistelli: La letteratura infantile moderna. Firenze, 1923.
2. El folklore para los niños, por Gabriela Mistral, “Revista de Pedagogía”, N° 160. Madrid, 1935.



II

EL OFICIO DE ESCRIBIR PARA NIÑOS Y JÓVENES



LA VIDA, ESE CUENTO MARAVILLOSO

MÁXIMO GORKI

No soy tan competente en pedagogía para permitirme imponer mis ideas a especialistas entre los cuales muchos lo sé han consagrado su vida a la hermosa tarea de la enseñanza y gozan de un prestigio meritorio.

Pero he pasado por la infancia como todo el mundo; adoro a los niños, pienso a menudo en ellos y esto me lleva a exponer sucintamente mi opinión la de un profano sobre lo que debe servir de base a la educación.

La humanidad concebida como una sola y gran familia cada vez más unida por un mismo esfuerzo hacia el bien, común a todos sus miembros; tal es la verdad que se debe llevar al niño y que él debe, ante todo, conocer.

Entre los cuentos y leyendas creados por los pueblos, nada es tan maravilloso, ni eleva tanto el alma y el espíritu como la historia de la civilización.

Apenas comienza a tomar conciencia del mundo que lo rodea, el niño, poco a poco, debe ser puesto al corriente de la obra de las generaciones precedentes. Esto lo ayudará a comprender que lo que se ha hecho antes de él, ha sido hecho para él.

Contemos a los pequeños, con franqueza y sencillez, la historia de nuestro prodigioso pasado, de nuestros sufrimientos y victorias, de nuestros errores y defectos; hablémosles de nuestras esperanzas, de todo lo que era el tormento o la alegría de nuestros antepasados, de lo que hoy día nos hace sufrir o llena los corazones de ánimo.

El hombre debe respetar la obra de las generaciones desaparecidas; de otro modo es imposible asegurar la continuidad de la cultura, la prosecución del esfuerzo humano en la búsqueda de formas de vida nuevas, más libres y racionales.

“¡El pasado está lleno de errores!”, oímos decir a menudo y esta afirmación no es gratuita, pero podemos oponerle esta vieja expresión no menos valedera: “¡No se equivoca aquel que nada hace!”

Las faltas humanas han sido pagadas con sufrimientos indecibles, y los tormentos del hombre creador merecen nuestro respeto y el de nuestros hijos, aptos para comprenderlos. Asociemos, entonces, a los niños con los generosos intereses de la humanidad para hacerlos respetar y amar el trabajo sagrado de las generaciones anteriores.

Hay que habituar al hombre desde la infancia a no confundir mentira consciente y faltas conclusiones; demasiado desconfiados, respetándonos poco unos a otros, subrayamos siempre lo que sirve para condenar a nuestros semejantes, atendiendo mal que bien, a lo que puede justificarlos. Prestando demasiada atención a los lados sombríos, nos inclinamos a temerles antes que a combatirlos y sucede así porque éstos abundan en la vida y ejercen tal poder sobre todos.

Resulta necesario desviar a los niños de este fatal error que nos corrompe.

Debemos habituarlos a sentirse dueños del mundo, los herederos de todos los bienes, y cultivar en nosotros mismos un sentimiento de orgullo hacia la herencia legada por los siglos, venerar el trabajo de nuestros antepasados cuyos frutos proliferan en los museos, tesoros de nuestras conquistas culturales en nuestras ciudades, cada vez más semejantes a museos. Este orgullo y el amor al pasado son engendrados por el estudio de la historia de la cultura y por el conocimiento de la vida del hombre sobre la tierra. ¡Encendamos este amor, este orgullo del pasado en los corazones de la juventud, heredera de todas las obras realizadas en el mundo entero!

Que el niño sepa que todo, desde el juguete que tiene en sus manos hasta la noción de Dios, el mito de Prometeo y la idea de la fraternidad humana, todo ha sido creado por aquellos que vivieron antes que él al precio de un duro esfuerzo.

Que aprenda, repito, a respetar la obra de las generaciones anteriores, la obra de sus ancestros.

Debe conocer el pasado de su familia, de su patria, de su tierra, de toda la tierra. ¡El mundo pertenece a los niños, siempre a ellos! Cansados, dejamos este mundo y nuestro lugar lo alumbrarán ellos, fogatas deslumbrantes gracias a las cuales la llama creadora de la vida no se extingue jamás. Sólo los niños son inmortales, diría yo.

No dejaré de repetirme, mil veces si fuese necesario, que el hombre es humano en la medida que conoce la obra de los siglos, el trabajo de la historia. Nada es tan apropiado para elevar el alma, darle ánimo y dejarla menos árida, como el conocimiento de la extraordinaria historia de la humanidad, las hazañas de los siglos transcurridos.

No expreso aquí, ciertamente, nada nuevo, sólo afirmo la fe en la posibilidad de unir a los hombres sobre la base del respeto a la persona, la estima recíproca por el trabajo del prójimo, la fe en la victoria de la razón, en todo lo verdaderamente humano creado por nuestras manos y digno de nuestro orgullo.

—¡Ama a tu prójimo! se nos dice.

—¿Por qué? objetan los escépticos y pesimistas.

A lo que podemos responder:

—Por el trabajo que ha realizado el hombre a través de los tiempos y que no cesa un solo instante, por el inextinguible esfuerzo hacia el bien que existe en el fondo de cada uno de nosotros y que un día hará de nuestros descendientes seres felices, buenos, poderosos.

El hombre, cada hombre, resultado de una premisa del pasado, es él mismo una premisa lanzada al futuro. ¡Nosotros somos hombres! ¿Hay un título que se pueda pronunciar con más amor y orgullo?

Es esto según entiendo lo que debemos inculcar a la infancia y a la juventud.

¡Abramos el camino a los niños, herederos de los trabajos épicos de la humanidad! Conduzcámoslos al porvenir, enseñándoles a apreciar el pasado, y estableceremos una corriente permanente de energía creadora entre las generaciones.

Enseñemos a los niños a respetar el trabajo, a tener compasión de los padecimientos soportados por los hombres durante el curso de la historia, a comprender sus extravíos y a perdonarlos.

Deseo a los participantes del Congreso el mejor ánimo y la fe en un feliz porvenir, en ese futuro por el que trabajamos cada uno en la medida de nuestras fuerzas y que asegurará a nuestros hijos una vida de dicha, felicidad y amor.

(Carta dirigida al III Congreso
Internacional sobre la Educación
en el Hogar. Bruselas.)



EL OFICIO DE ESCRIBIR PARA NIÑOS

ANA MARÍA MACHADO*

Hay en mi país un antropólogo y escritor que se llama Darcy Ribeiro. Además, es educador, y en sus años de exilio vivió y trabajó para universidades en Uruguay, Chile y Perú un ejemplo vivo de ciudadano latinoamericano, con experiencia de vida en distintos países. Así, cuando los hispanohablantes lo encuentran en Brasil, él no exige que le hablen en portugués. Pero cuando está en un país de habla española, tampoco les habla en español. Dice él que un día nos integraremos todos en Latinoamérica, contra los deseos de los colonizadores de todos los tiempos, y podremos entendernos perfectamente, aunque no hablemos el mismo idioma y si mantenemos nuestra identidad cultural de cada nación. Hablemos, pues, desde ahora, la lengua de ese tiempo futuro, el idioma de esa utopía, el portuñol. Eso lo hago ahora. Y no les pido que me perdonen, sino que me crean en ese sueño.

Dirán ustedes –esto es utopía, tontería, son cuentos para niños–. Yo les contesto con una pregunta: ¿y lo serán? Tradicionalmente, las utopías fueron soñadas para adultos y por adultos –como los viajes de Gulliver y la isla de Robinson Crusoe–. Y tradicionalmente, también, el Poder las empujó al territorio de los cuentos para niños, creyendo que de esa forma las utopías amenazarían menos. Si eso se logra, no estoy segura, pero lo dudo mucho. De paso, señalo que dudo mucho y dudo siempre. Como artista, no trabajo con certezas ni seguridades, pero con dudas y cuestiones. Y como ser humano, con unas cuantas convicciones, por supuesto. Una de ellas es que la conciencia de la realidad, *la capacidad de ver lo que es* es indispensable. Incluso porque, sin ella, ¿cómo puede uno alimentar el sueño? Y el sueño, la imaginación la fantasía, la capacidad de *ver lo que no es*, es esencial. Sin eso, uno no cambia nada. Y sin cambios, mejor no vivir.

Seguro, hay los cambios científicos y tecnológicos. Pero el territorio del artista es otro y hay incluso muchos científicos que lo habitan, que viven con nosotros en esta tierra de la creación. Son aquellos que no preguntan solamente *¿por qué?*, sino *¿por qué no?* Como los poetas, los locos y los niños.

Poetas, locos y niños, todos marginales y sorprendentes, todos carentes de una lógica prefijada y, al mismo tiempo, dueños y maestros de una otra lógica al revés, como la del país del Espejo o de las Maravillas de la Alice de Carrol. Poetas, locos y niños que se mueven en un territorio ambiguo, equívoco, multívoco, donde los comportamientos y actitudes pueden y deben ser reinventados a cada instante, donde una pregunta tiene muchas respuestas y una respuesta es dada a cuestiones múltiples, donde cada palabra es un signo denso, hondo, espeso, cargado de sentidos, y a cada significante corresponde una constelación de significados, donde un sonido puede ser un caleidoscopio verbal.

* Ana María Machado es una conocida autora brasileña de libros para niños. Ha recibido numerosos premios por su obra, entre ellos, el Premio Casa de las Américas en 1981. De sus libros, destacamos: *Bem do seu Tamanho*, Ed. Ebal; *Era uma vez um tirano* y *Raul da ferrugem azul*, ambos de Ed. Salamandra. Esta ponencia fue presentada en la I Feria del Libro Infantil celebrada en Ciudad de México, en noviembre de 1981.

Estos signos dinámicos, estas palabras cambiantes, son la materia prima de mi oficio. Son formas sonoras y gráficas que tienen un poder mágico: pueden servir de puentes entre seres humanos. Y lo pueden apenas están cargadas de sentido, cuando se refieren a experiencias comunes a los hombres, experiencias con el mundo exterior o con el mundo interior. Escribir es una forma de expresión, de ex-presión. Etimológicamente, una forma de echar hacia afuera la presión que puede explotar dentro de uno. En la literatura, esa explosión se hace por intermedio de las palabras. Decía el humanista francés Roland Barthes que un escritor es aquel que *ve* la enfermedad del lenguaje, la anormalidad que las palabras pueden ocultar y cuya revelación es una tentación irresistible. Ese es mi oficio. Por lo menos, esta es mi tentativa de respuesta frente a las preguntas del mundo. Una cosa muy personal, muy individual. Escribir es un hecho de creación solitaria e individual. No sé si ustedes se han dado cuenta de que en esta Feria, hay una conferencia o mesa-redonda sobre cada tema. Pero, sobre “el oficio de escribir para niños”, hay dos. Podría haber diez, cien, todas serían distintas. Si fuera sobre el oficio de editor, o librero, o bibliotecario, bastaría una. Cada conferencista repetiría más o menos las anteriores, explicando las etapas de su oficio. Para autores, no. Cada escritor es único. Como cada lector es único. Por eso hay elecciones, afinidades, preferencias. Y la paradoja de escribir está en que, cuanto más fidelidad yo tenga a mí misma como persona, más abierta estaré para cruzar puentes en dirección a los otros; cuanto más verdaderamente nacional yo sea, más universal será mi potencial. Cuanto más honda, más ancha sea, más alta... Quiero decir, el único compromiso del artista –y del escritor en particular– es consigo mismo. La acción de escribir es una acción de expresión, no tiene compromiso con la educación, los mensajes, el público, el mercado.

Pero, evidentemente, antes de ser autora soy un ser humano. Y todo ser humano, independiente de su oficio, tiene que ubicarse frente al mundo donde vive, frente a su tiempo, frente a las transformaciones y la historia. Entonces, si como persona yo tengo una posición filosófica y una participación social coherente con esa posición, mi obra tendrá necesariamente esa marca de mi realidad. Pero jamás como algo que yo busque fuera de mí, sino como algo que fluye desde dentro, inevitablemente, naturalmente, como el agua de un manantial. Como las hojas brotan de un árbol, no como un telegrafista transmite mensajes. No me ocupo de mensajes –engendro y doy nacimiento a textos–.

Creo, entonces, que el oficio de escribir es esto: estar uno siempre atento a la realidad (dentro y fuera de sí mismo), enamorarse de las palabras y compartirlas con los otros; o sea, echar fuera de sí. Para eso, hay técnicas, creo, que se pueden aprender en escuelas, pero las técnicas no transforman a nadie en artista. Y hay ejercicios –de observar, de escribir–. Hay trabajo constante. Como los atletas hacen sus ejercicios diarios, como un músico necesita tocar su instrumento todos los días, también yo busco una cierta disciplina de escribir diariamente. No *escribir cuentos o poemas*, sino *escribir*, verbo intransitivo. Para que el hilo de mi herramienta está siempre listo, la lámina siempre cortante.

Pero el tema de la conferencia era *escribir para niños*. Ocurre que no es ése mi oficio. Yo no escribo para niños. Los editores, sí, publican mis libros para niños, les ponen ilustraciones, tipos grandes, todo eso. Ya hicieron más de veinte. Yo escribo para mí, para la niña que hay en mí, para la mujer que hay en mí, para la vieja que hay en mí. Si con eso encuentro a los otros, muy

bueno, ¡qué feliz! Si no, me quedo sola, es parte de la maldición del creador. De todos modos, me gustaría discutir un poco eso del libro “infantil y juvenil”, título general de nuestro encuentro. Generalmente, un adjetivo es una restricción de sentido. Así, literatura “médica” sería sólo para los doctores, literatura “jurídica” sólo para los juristas, etc. Sin embargo, literatura “infantil” es al revés, no es una restricción de sentido, sino una ampliación para un sentido más ancho, es decir, son libros que los niños “*también*” pueden leer, además de los adultos. La literatura para adultos sólo puede ser leída por adultos. La literatura infantil es más rica, puede ser leída por adultos y por niños. Si un libro no es leído con gusto, con placer, con emoción por los adultos, tampoco lo será por los niños. Los libros que tienen “un cierto interés” para los niños, pero que aburren a los adultos y no los emocionan, no son buenos, *no son literatura*, no interesan, no importa que los llamen *infantiles*. Libros para niños deben ser como los de Carrol, Milne, Collodi, Barrie, Sendak, Rodari, Lobato y tantos otros. O sea, buenos como los de Stendhal y Lawrence, Hemingway y Faulkner, Italo Calvino y Svevo, buenos como los de García Márquez, Cortázar, Carlos Fuentes, Juan Rulfo, Donoso, Scorza, Puig, Sábato, Guimarães Rosa, Rubem Fonseca, libros que nos cuentan cosas sobre nosotros –en lo más hondo–, donde se pasa lo que es verdadero, donde lo real no está distinguido de lo fantástico ni de los posibles. Por supuesto, se editan muchos libros para niños que no son literatura (y para adultos también), que no tienen nada de creación artística, pero eso no me interesa aquí en cuanto escritora, es apenas un fenómeno de mercado. Creo que en nuestros países, sobre todo, necesitamos aprender a minerar nuestra identidad, a nos conocer, y en eso la literatura puede tener un papel importante. Para eso es indispensable que el oficio de escribir sea comprendido y respetado como un trabajo cultural, y no educacional.

En general, las discusiones sobre literatura infantil se ocupan de lo que es adjetivo y no de lo sustantivo. Es decir, se discute lo *infantil*: los niños, la enseñanza, la educación, la psicopedagogía, las etapas del desarrollo, la alfabetización, la escuela, la niñez, los padres, la familia, y no sé qué más. Sería lo mismo que discutir la salud, las vacunacionales, el hambre, la habitación. Fundamental, pero no es el asunto. Yo propongo una subversión: discutir el sustantivo, la *literatura*, y no el adjetivo, lo *infantil*.

Literatura es un hecho cultural. La producción de cultura circula por la misma avenida que la educación, pero en sentidos opuestos, sin embargo se encuentran y se cruzan en unas cuantas glorietas... Las dos son muy importantes, fundamentales en una sociedad, pero son cosas distintas. La educación es centralizadora, desde lo alto hacia abajo, desde afuera hacia adentro, transmisora de la herencia del pasado, con el objetivo de igualar a los individuos, de distribuir igualmente el conocimiento entre ciudadanos equivalentes, según un sistema dictado y controlado por un poder central, con sus ministerios, secretarías; departamentos, divisiones, directorías, etc., que establecen currículos, disciplinas, horarios, calendarios, evaluaciones, verificaciones, fiscalizaciones, etc. Está sujeta a una jerarquía. La producción cultural, no. Ella es rebelde, individualizadora, desde abajo hacia arriba, desde adentro hacia afuera, con el objetivo de expresar las diferencias individuales en relación con la naturaleza y lo social, rompedora de sistemas, contestadora y desafiadora del Poder. Fundadora del porvenir. El hombre necesita de las dos –educación y cultura–. Pero que no se las confunda. Y es lástima que esta confusión suele ocurrir en el campo de la llamada “literatura infantil”. Lo que pasa es que muchas veces se pretende transformar una obra literaria

en un instrumento didáctico, y con eso no se hace ni educación ni cultura, sino un híbrido estéril como todos los híbridos. El oficio de escribir, al contrario, como el oficio de enseñar, es fértil y fecundante. Cada uno en su pista de la carretera.

Si uno no confunde literatura y educación, todos pueden entonces ser autores, aunque ni todos sean artistas. El artista capta una transformación y la expresa de una forma nueva. Pero, aún sin esa creación nueva, sin el arte, *todos* pueden dominar el oficio de escribir –a condición de que sean alfabetizados–; si no, serán autores de cuentos o relatos orales. Como señaló el autor italiano Gianni Rodari (premio Andersen por su obra para niños), y como luchó él por eso durante su vida, una verdadera democracia debe estar preparada para dar, a todos, todos los usos de la palabra, incluso el uso de inventar cuentos. Lo importante es que uno recupere la capacidad de inventar cuentos que tienen los niños, lo que Rodari llama “gramática de la fantasía”. Y un cuento puede ser inventado a partir de un elemento cualquiera. Puede ser una palabra detonadora, puede ser una situación-desafío, puede ser un personaje dominador... Y debe estar escrito en un lenguaje que respete la inteligencia del lector, no debe tratarlo con diminutivos. En general, cuando uno escribe para niños, busca la oralidad, un lenguaje coloquial, de charla. Se busca, además, personajes con que el lector se identifique, en situación de construir su propio destino. Finalmente, si es una obra literaria, debe tener varios niveles de lectura posibles. Un día, en una escuela, un niño me explicó por qué le gustaba determinado libro. Dijo que el libro parecía mágico porque se ponía más grande con él, crecía cuando él crecía. Y dijo: “Cada vez que lo releo, descubro que tiene más cosas. Me gustan libros así, libros que tienen submundos”. El oficio de escribir para niños, por lo tanto, sería el oficio de construir mundos y submundos con las palabras. Igualito que escribir para adultos. Sólo que, para niños, tiene que haber algo más, un supermundo –el de la esperanza–. Si uno no la tiene, que se limite a escribir para adultos. Será más pobre, pero más verdadero.

RELACIÓN ENTRE EL JOVEN LECTOR Y EL HECHO LITERARIO

ALGA MARINA ELIZAGARAY

La literatura es una de las expresiones del arte que más contribuye a acelerar el proceso de “humanización de los sentidos” (como lo llamara Marx) y ayuda a que los niños y jóvenes sean cada vez más aptos para el aprecio de la belleza y la búsqueda de la verdad y la justicia. Además de despertar en esas instancias el deseo por la creación y el cultivo de la imaginación –en cualquiera de los variados trabajos a los que pueda dedicarse posteriormente en su realización personal y social–. La literatura cuando logra presentarse en forma atrayente a la sensibilidad e intereses de esta determinada etapa del ser humano, puede propiciar logros diversos, tales como el amor a la patria, la solidaridad, el espíritu gregario que canalice los ímpetus individuales, el respeto y admiración por los héroes, por las grandes figuras de la humanidad y sus momentos estelares y, en un sentido general, ayuda a incrementar todo lo más bello y noble del ser humano. También puede influir sobre su conducta, cooperar al mejoramiento de la expresión oral y escrita por cuanto es una vía artística capaz de expresar al resto de las manifestaciones creadoras.

La literatura implica el ejercicio de la lectura y todo un proceso de aprendizaje y habituación. Decía *nuestro* José Martí –y digo nuestro en el sentido latinoamericano más amplio–: “Leer es trabajar” y, efectivamente a través de ese trabajo literario el ser humano se forma como tal a la par que va informándose acerca de la concepción del mundo que luego decidirá su posición y actuación dentro del ámbito social: (pues).

*Si de lo que se lee no depende lo que se piensa ni lo que se hace, tampoco puede negarse la influencia ejercida en eso por la lectura (...) Del mismo modo que se ha dicho que sin teoría revolucionaria no hay práctica que lo sea, puede añadirse que no hay teoría revolucionaria ni, por tanto, lo otro, sin lectura.*¹

Este quehacer en el momento histórico que vive la humanidad lleva implícita una doble función: la de formar estética y éticamente a las nuevas generaciones, a la par que el planteamiento respecto al hombre nuevo de plena formación integral, el ciudadano del futuro a que aspiramos. Por estas y otras poderosas razones nunca será excesiva nuestra preocupación acerca de la necesidad, alcance y repercusión de la literatura y de su aproximación al joven lector de nuestro tiempo.

La literatura como expresión artística –cuando realmente lo es– permite una formación plena y armoniosa en la que en ningún momento entren en contradicción los intereses estéticos con los ideológicos. En nuestra sociedad, por ejemplo, se preconiza el trabajo creador de los ciudadanos como principio básico del bienestar individual y social. Por tanto, la formación estética del niño y del joven se encamina no sólo a la apreciación de la obra de la naturaleza, sino también hacia la obra creada por las manos del hombre sea éste un artista, un intelectual o un obrero. No obstante,

nuestra urgente necesidad de técnicos no hace comprensible que pasemos por alto la decisiva importancia que tienen la imaginación y la sensibilidad en el proceso de formación del hombre. No basta con `comprenderlo` “y correr enseguida a un problema más urgente. No hay nada más urgente (...)

Ahora bien: a la imaginación y a la sensibilidad no es posible “impartirlas” como sucede con la Geografía, la Gramática y demás conocimientos.

*Sólo cabe apreciarlas, facilitar su desarrollo, crear las condiciones para que maduren por sí mismas. La imaginación sólo crece **creando**, y la sensibilidad **sintiéndolo**, de modo que las artes constituyen la vía idónea.*

Crear es inventar; poner ahí lo que antes no estaba; y apreciar lo que el arte expresa es obra de la sensibilidad, y sobre ella opera; nadie puede hacer semejantes experiencias en lugar nuestro. Favorecer el crecimiento máximo de estas dos cualidades humanas fundamentales representa una de las más difíciles tareas en todo el proceso de formación del ser humano: por ello es digna de que la hayamos acometido. Mucho se ha hecho ya; pero queda muchísimo por hacer.²

Leer es un medio efectivo para lograr el desarrollo intelectual, social, espiritual y moral del hombre (¿qué duda cabe?) y, por tanto, de su imaginación y de su sensibilidad. La lectura en una sociedad que se respete a sí misma reviste una alta significación y constituye un elemento esencial en la formación integral de las nuevas generaciones. ¿Quién puede ignorar la función social y cultural que desempeña el libro como arma ideológica en la lucha por el desarrollo de los pueblos, la preservación y difusión de los conocimientos humanos y las tradiciones culturales? El libro es, sin duda alguna, uno de los más poderosos instrumentos de comunicación, de trabajo y de lucha por el mejoramiento.

Se hace necesario pues familiarizar al hombre desde su más temprana edad con los libros y la lectura, enseñarlos a leer de verdad y a amar la literatura. En el particular de cada país a amar y admirar la suya propia. En este sentido creemos que es imprescindible la creación y desarrollo acelerado de una literatura nacional basada en nuestras raíces, folklore, lengua y habla populares, tradiciones heroicas y características idiosincráticas locales, tal y como estamos haciendo los cubanos conscientes de la importancia de tal empresa y de su futuro. Una vez que el niño aprenda a leer y le tome gusto a hacerlo, estará en condiciones de comprender y conocer mejor la realidad en que vive, la naturaleza y la sociedad que le rodea. La literatura, como medio de desarrollo del lenguaje, contribuye a enriquecer su vocabulario y sus posibilidades de comunicación oral y escrita. Ejerce, además, una influencia decisiva en la formación del carácter, los sentimientos y convicciones, el gusto estético y el completo desenvolvimiento del futuro ciudadano.

Pero en esta tarea nunca será suficiente ni excesivo el cuidado que pongamos en la elección del libro. Existe bajo dicha denominación una mercancía en serie, de fácil traducción (vale decir exportación o “enlatamiento”) que conoce bien los temas de interés del joven lector y que al utilizar un lenguaje subliterario que no exige esfuerzos en su comprensión y ser hábil en el uso del “suspense”, deviene en típica droga consumista. Esta subliteratura (en los países capitalistas por donde circula) atrae a niños y adolescentes y los vuelve totalmente ineptos para la lectura de verdaderos libros. Como ustedes ya habrán comprendido, me estoy refiriendo a una mercancía típica de nuestra época de la que estuvimos invadidos hasta 1959 y que los pueblos latinoamericanos conocen muy bien por su continuo padecimiento desde hace mucho tiempo –*comics, novelitas de aventuras en series interminables y de una variada gama que va desde el rosa hasta el más negro horror*– y a las que, con acierto, Marc Soriano denomina “libros que desalfabetizan”.³

El prestigioso teórico e investigador francés en su brillante ensayo titulado “Literatura infantil y juvenil en la época de los medio masivos de comunicación”⁴ alude a este fenómeno. Hace un análisis crítico de esta desalfabetización socialmente organizada que se produce como resultado de la lógica interna de las sociedades de consumo de los países muy industrializados de Europa Occidental y América del Norte. Lo peor del caso es su secuela de penetración a través de los consorcios editoriales y las transnacionales en los países del Tercer y Cuarto Mundo, países que tienen tradiciones culturales orales de gran calidad, pero que no siempre cuentan con los medios para su rescate e incorporación al mundo de la letra impresa, y que pueden sentirse tentados de copiar esos supuestos modelos de desarrollo que cortarían sus raíces.

Semejante proceso de desalfabetización, casi inexplorado,⁵ cobra enorme importancia cuando, como ahora, nos reunimos aquí, en este Coloquio de literatura cubana para hablar y discutir acerca de la literatura, sus posibles vías de desarrollo y acceso al joven lector y, también por tanto, para plantear las posibilidades del libro juvenil en la actual era de los medios de comunicación de masas. No puedo menos que coincidir con Soriano: este fenómeno debe estudiarse con la misma atención que la “deserción escolar” y “el analfabetismo por desuso”, temas que la UNESCO suele analizar con justa frecuencia.

El aprendizaje de la lectura –y más tarde el gusto por la literatura– es una empresa nada fácil en tiempos como éstos de continuo acceso a la radio, la televisión y el cine comerciales con sus “enlatados” embotadores y rutinarios. Quizá debamos proponernos crear para el próximo siglo –al menos, ayudar a preparar las condiciones– el ser humano tipo *homo legens*, que lea con verdadero placer, sentido crítico y flexibilidad. Y este objetivo no se logra tan sólo con el aprendizaje de la lectura durante la infancia. Abarca un período mucho más extenso que podría incluir toda la vida, aunque sus bases queden en los primeros contactos con el hecho literario. Así tendremos que enfrentar esta realidad todos los que luchamos (tanto en Cuba como en el resto del mundo) por los mismos objetivos.

Existe un lugar común a escala internacional –no por peyorativo con una certidumbre menos inquietante– que es el siguiente: en los medios de comunicación de masas se maneja o suele manejarse el concepto de que el gran público tiene una edad mental que abarca tan sólo la infancia y, si acaso, la adolescencia. Este concepto que responde a encuestas y estudios de mercado entraña un análisis cuyo resultado puede contraponerse a su original significación y consecuencias. Porque ¿acaso no es esta etapa la de mayores inquietudes y posibilidades en el ser humano? y ¿acaso no es menos cierto también la contradicción que existe entre un vasto público “infantil” formado por todos aquellos seres a quienes las condiciones socioeconómicas les han mantenido al margen de la cultura en un mundo acuciado por problemas completamente adultos en su complejidad?

De toda esta reflexión se infiere algo obvio: *que la problemática de la literatura y el arte, en general, destinado a la juventud es la más importante que podamos plantearnos como meta cultural a corto y a largo plazo. Además, que la literatura como arte idóneo de comunicación debe exponerles las cuestiones de real interés a esta raigal etapa del crecimiento humano. Debe abordarles en sus ficciones –que lo son en la medida en que recrean la realidad no en el sentido de su negación, no olvidemos que a menudo la realidad supera a la ficción– todos los temas polémicos*

y apasionantes propios de esta edad: el trabajo, la amistad, el sexo, el amor, la política, la guerra y la paz; en fin, toda lo humano y lo divino inherente a la condición humana, pues a los jóvenes les interesa todo y eso es lo mejor que tienen.

Negarles el acceso al conocimiento de estos temas es limitar sus vidas, retardar su crecimiento espiritual. En definitiva: algo imperdonable.

En nuestro medio la enseñanza de la lectura, como base indispensable para la incorporación de la literatura, constituye uno de los principales objetivos de nuestra educación. A partir de la puesta en marcha del Plan de Perfeccionamiento durante los últimos años, se ha asignado un elevado número de horas-clase a las asignaturas Lectura y Literatura en todos los grados de la Educación General Politécnica y Laboral: 1.520 horas de un total de 2.490 que corresponden a la lengua materna. Esto ha permitido, no sólo aumentar las lecturas que los alumnos deben realizar en clase, sino también hacer un trabajo metodológico mucho más efectivo, encaminado, entre otros aspectos, al desarrollo de las habilidades y hábitos de un buen lector.

Durante los últimos años, el Ministerio de Educación ha puesto en las manos de los alumnos nuevos libros de texto, cuyos contenidos poseen un alto valor científico y pedagógico y en cuya realización colaboraron nuestros más importantes escritores –como es el caso de los libros de textos de lectura de la enseñanza primaria–. Además se incrementa la red de bibliotecas y se trabaja por enriquecer sus fondos bibliográficos y mejorar la calidad de sus servicios y del personal existente. Funcionan cerca de 3.000 bibliotecas escolares y 2.000 bibliotecas públicas que ofrecen sus servicios a los niños y adolescentes a través de sus departamentos juveniles. Desde la creación del Ministerio de la Cultura –hace aproximadamente unos cinco años– se han venido creando Casas de Cultura por los distintos municipios del país que, al igual que muchas bibliotecas públicas, mantienen sus círculos de interés literario junto a otras actividades subsidiarias de la lectura.

Es conveniente recordar en esta breve referencia que antes de 1959 eran muy pocos los jóvenes cubanos interesados por los buenos libros. En general se limitaban a leer “muñequitos” (*comics*), novelitas “rosa” de pésimo gusto y ningún valor, libros sensacionalistas y algún que otro periódico o revista. La razón de su desinterés estaba en la falta de hábito de lectura y, más que nada, en la desorientación al respecto debido a que no se les fomentaba el interés ni el gusto por la literatura ni el respeto y amor por los libros. Aunque como es lógico suponer existían otros factores, propios de aquella sociedad, que impedían el acceso de la mayoría de nuestro pueblo a la cultura, entre ellos: el analfabetismo y la subescolaridad, la crítica situación en el campo bibliotecario y la casi inexistencia de una producción editorial.⁶

Es evidente que nuestra actual infancia y juventud no tiene esos límites señalados; sin embargo, a veces se presentan en algunas escuelas elementos de carácter subjetivo (negligencias, deficiente cumplimiento de orientaciones, incompreensión sobre el papel de la lectura) que influyen de modo significativo en la formación de los hábitos literarios. Esta situación ha demostrado que tenemos que fortalecer la labor que realizan los maestros, profesores y bibliotecarios escolares y públicos, encaminada a formar hábitos de lectura. Lo primero que nos hemos planteado es lograr que todos ellos se interesen más por la literatura destinada a los niveles infantil y juvenil, y que ellos mismos sean buenos lectores. Es necesario que un maestro o un bibliotecario ame la lectura

para que, a su vez, pueda hacérsela amar a sus alumnos y usuarios, que sean capaces de realizar un trabajo sistemático de formación de intereses; que incentiven los dedos de leer lo más bello y trascendente de la lectura universal, que sepan guiar a sus muchachos en la búsqueda de las verdades de la naturaleza y del conocimiento científico, que cultiven en ellos la imaginación mediante la lectura de los mejores libros de narrativa y poesía y la habilidad para ampliar sus conocimientos en los libros de consulta.

Como resultado de estas apreciaciones los nuevos planes de estudio para las escuelas pedagógicas, que se han elaborado teniendo en cuenta el Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación y que entraron en vigor a partir del curso 1977-78, incluyen entre las asignaturas de la Cátedra de Español y Literatura Infantil, que se desarrolla en el cuarto año de la carrera de maestro primario, en el tercer año del Plan de Formación de Bibliotecarios Escolares y en el cuarto año del Plan de Formación de Educación de Círculos Infantiles.

Esta disciplina, que hasta entonces no había aparecido nunca como tal en los planes de estudio dedicados a la formación del personal docente para la enseñanza primaria en Cuba, constituye una exigencia derivada de los cambios introducidos en la educación general, específicamente en el nivel antes citado. El futuro educador ha de estar debidamente preparado para iniciar al niño en el descubrimiento de las diferentes dimensiones que encontrará en los variados textos que lea, en los cuales deberá hallar siempre

algo que lo ocupe y regocije, le enseñe sin fatiga, le cuente en resumen pintoresco lo pasado y lo contemporáneo, le estimule a emplear por igual sus facultades mentales y físicas, a amar el sentimiento más que lo sentimental, a reemplazar la poesía enfermiza y retórica (...) con aquella otra sana y útil que nace del conocimiento del mundo; a estudiar de preferencia las leyes, a gentes e historia de la tierra donde ha de trabajar por la gloria de su nombre y las necesidades del sustento. ⁷

Nosotros tratamos de valorar en todo su alcance estos criterios expuestos por José Martí en el texto donde se anunciaba la publicación de su revista para los niños y jóvenes de nuestra América, es decir, en esa incomparable publicación que es *La Edad de Oro*. Si se entiende como educación el desarrollo armónico y multifacético de la personalidad de las nuevas generaciones, leer, más que informarse, es formarse; y desarrollar el lenguaje es también ampliar las perspectivas de horizonte del pensamiento y de la acción.

Recientemente tuve la suerte de descubrir un sorprendente libro compilado por un verdadero maestro, es decir, un creador. Su nombre: Federico Martín y el título de la obra: *Re-crear la escuela*. ⁸ Como no he podido sustraerme a la tentación de referirme a esta antología de increíbles textos juveniles por compartir idéntica vocación termino mi ponencia justamente con las palabras que Martín comienza su encantador libro. Pienso en el acierto de las mismas en relación con nuestras comunes inquietudes en torno al joven lector y a su literatura:

Conjugar imaginación y memoria. Memoria e imaginación. Enhebrarlas.

Conjugar (jugar con) la imaginación y la memoria podría ser (quizá) el punto de partida de toda investigación, que tenga por finalidad la (s) lectura (s) o la (s) escritura (s). Hace cien años, o más, Baudelaire se deshacía gritando entre ellas. Parece que aún le oímos imaginación (construye mundos que nunca fueron, pero que deben ser) y memoria (certifica mundos que ya no son). Dicen que fue el invento de la fotografía quien empujó a Baudelaire a hacer tal dicotomía. Cien años más tarde, o quizá menos, dentro del mundo de la imagen (que no de la IMAGINACIÓN); tiempos de televisión y otras facilidades; los amantes de las palabras (Baudelaire también lo era) podíamos también desgañitarnos: memoria o imaginación. Y no. Decimos memoria (el yo y sus vivencias anteriores) e imaginación (las posibilidades futuras a la memoria, la perspectiva, la recuperación); y juntas (imaginación y memoria), la biografía...⁹

La biografía, la historia o la escritura del nuevo ser humano que soñamos y que, por soñarlo y trabajar en su búsqueda, ya estamos contribuyendo a su próxima existencia. No hay que olvidar que el derecho de soñar forma parte de los derechos por los que lucha nuestra Revolución.

CONCLUSIONES:

1. La literatura es la expresión artística que más influye en el proceso de “humanización de los sentidos” y en la formación de los niños y jóvenes, en la medida en que influye en ellos tanto ética como estéticamente.
2. Nunca será suficiente ni excesivo el cuidado que dediquemos a la elección de los libros para niños y jóvenes en contraposición a toda la subliteratura “desalfabetizadora” producida a escala mundial.
3. La problemática de la creación destinada a los jóvenes y/o elaborada por ellos es hoy día lo más importante que debemos plantearnos como meta cultura a corto y a largo plazo en el terreno de la literatura.
4. No podemos escamotearles a los jóvenes los temas polémicos y apasionantes propios de esta edad. A los jóvenes les interesa todo y tienen derecho al conocimiento de la vida a través del arte.
5. Hay que fortalecer y garantizar la labor que realizan los maestros y bibliotecarios. Si ellos no aman ni conocen los libros destinados a este nivel de intereses poco o nada podrán hacer a su favor.
6. “Leer es trabajar” y más que informar, forma a las jóvenes generaciones. El proceso de habituación de la lectura comienza con la infancia, aunque está claro que es un proceso que durará toda la vida.

RECOMENDACIONES:

1. Desarrollar e incrementar la literatura nacional con temas propios y afines a nuestra juventud.
2. Recrear la escuela, influir revolucionariamente en los planes de estudio de la lengua y la literatura y seguir contribuyendo al desarrollo de la sensibilidad e imaginación como metas prioritizadas.

3. Crear talleres literarios infantiles y juveniles sólo cuando sea posible una adecuada y responsable orientación artística e ideológica para, de ese modo, reforzar todo lo anteriormente expuesto.
4. Lo fundamental en esta tarea de acercamiento del joven lector a la literatura es el proceso creativo mismo que posibilita y nunca que el niño o el joven se puedan sentir “pequeños monstruos” o geniecillos, sino la participación y desarrollo de sus mejores capacidades implícitas.
5. Continuar con el rescate de la tradición oral y su impresión como vehículo de contraposición a la oleada de penetración cultural –en el peor sentido de la palabra– de todas las mercancías pseudo literarias que asuelan el panorama de la mayoría de nuestros pueblos latinoamericanos que aún no han realizado su Revolución social y cultural.

NOTAS

1. Aguirre, Mirta: “Verdad y fantasía en la literatura para niños”. *Boletín para las Bibliotecas Escolares*. La Habana. Ministerio de Educación. Año III, marzo-junio 1973, No. 23, p. 171.
2. Diego, Eliseo: “*Literatura y educación*.” *Boletín para las Bibliotecas Escolares*. La Habana, Ministerio de Educación. Año III, marzo-junio 1973, No. 23, p. 274275.
3. En Cuba le cerramos las puertas a este tipo de “mercancía” desde hace dos décadas.
4. Soriano, Marc: “Literatura infantil y juvenil en la época de los Medios de comunicación de masas”. *Revista Culturas de la Unesco*. Volumen VI, No. 4, París, 1979.
5. En la citada obra de Soriano nos informamos de que, en Francia, tanto él como Robert Escarpit han hecho importantes investigaciones sociológicas respecto a esta literatura de pasatiempo cargada de estereotipos y escrita en una “lengua fundamental” de peligrosas implicaciones.
6. Estos datos han sido extraídos del artículo de Marta Zanuy: “Influencia de las Bibliotecas Escolares en la formación de hábitos de lectura”. *Revista Educación*. La Habana, Ministerio de Educación, (julio-septiembre), No. 38, 1980, págs. 3242.
7. Martí, José: *La Edad de Oro*. La Habana. Editora juvenil. 1964, p. 282.
8. Martín, Federico: *Recrear la escuela*. Madrid. Editorial Nuestra Cultura, S.A., 1980.
9. Obra citada, p. 9.

DIEZ PROPUESTAS HETERODOXAS SOBRE LA LITERATURA PARA NIÑOS Y JÓVENES

ALFONSO CHASE

1. Me afirmo entre la prosa para establecer mi comunicación con los niños y los jóvenes. La poesía, si existe en mis trabajos, se encuentra escondida en los repliegues de la palabra, encerrada en el dominio de la sílaba y el sentido metafórico de mis cuentos. La poesía, libre como el canto, se expresa por medio de la fabulación, por el giro del lenguaje, por la palabra depositada, y creada, como instrumento único de comunicación entre el lector y el que escribe.

La prosa, cuando es para niños y jóvenes, sale ligera y profunda, rizada de algas, pero cristalina en su médula. Lo poético existe en el espacio de una frase a otra, en la resolución del texto, en la percepción de la naturaleza, en la belleza, siempre inacabada, de un cuento que es parte de otra narración, de un sentido totalizador de la visión del que narra.

2. Rechazo el realismo como único método o recetario para fundar la narración. El mundo mágico me atrae, como debe haber sucedido con los primeros escuchantes de los cuentos orales, ante el fuego o bajo los inmensos ombúes de la pampa. Dado que la imaginación existe, replegada en la chata educación de nuestros días, mis textos buscan llegar a la fantasía, descubrirla, hacerla viva, para que aviven en los muchachos la capacidad de fabular. Como no hay nada más real que la propia fantasía, cuando es ejercida claramente, su lucidez me deslumbra. No queda, más que regresar, siempre, a la raíz del relato: la realidad verdadera de lo fantástico, oculta en lo tráfago de lo aparente y real para nuestros ojos: mágico y cotidiano para los ojos de los niños.

3. Escribo y baso mi escritura en el lenguaje popular que es, para mí, la esencia y el sustento de mi trabajo de investigación. El pueblo, como gran fabulador que es, tiene en su alma el origen, y la defensa del texto, como patrimonio consciente de su identidad cultural.

No siendo un antropólogo, carezco de sentido crítico para encontrar en mis textos el alcance etnológico que algunos buscan percibir. El escritor, cuando busca rescatar la literatura oral, o fijar en el tiempo lo que hacen y piensan los que no tienen voz, recoge de ellos el sentido más vivo de su naturaleza, sin desvirtuar por ello el tono exacto de lo que quieren decir.

El gran tesoro del habla popular, asfixiado por los convencionalismos, escapa de las gargantas de los fabuladores como agua pura, como los rayos de un sol interno que se despierta en el alma del que tiene algo que contar, soñar o comunicar, casi que inmediatamente.

El escritor transforma, sin desvirtuar, el borbollón de las fábulas. A veces ordena. Otras lima. Pero su papel es el de conservar, ampliar, rescatar. A eso se limita su labor.

4. Los únicos jueces, verdaderos, que tenemos a la hora de evaluar los textos, son los propios muchachos, o los adultos que guardan dentro de sí ese niño común que duerme dentro de todos. Despertar el gnomo interno, al elfo escondido, sin ser una meta, es parte de la obligación del escritor.

Y esto no puede imponerse. Nace como un acto mágico de comunicación, como una verdad notable que se hace explícita como, el nacimiento de un milagro, en un tiempo en que éstos resultan casi imposibles de creer.

Este tipo de lector contribuye a modificar las historias. Les agrega o recorta. Las hace suyas y las recrea con un dominio personal sobre lo que nosotros escribimos, que acaba por volverlas anónimas y colectivas.

Los niños y los muchachos crean, a partir de nuestra historia, su propia versión del cuento. Es el momento en que se convierten en creadores, en fabuladores, en seres humanos con la facultad y percepción de crear.

5. Rechazo la función moralizante en mi trabajo literario, como autor para niños y muchachos. La moral, cuando se usa en literatura, reduce el texto a la vulgaridad socarrona de las cartillas de buenos modales. La única moralidad que interesa es la del texto bien escrito y la preeminencia de la belleza, y la bondad, por sobre las virtudes cardinales de nuestro comportamiento convencional.

La didáctica moralizante, como fondo del texto, resulta un adorno de mal gusto, que acaba por volver latoso el sentido de la narración. A la literatura de fondo didáctico, sin componendas lúdicas, vivenciales, reales o fantásticos, opongo la desmesurada de la historia humana con sus contradicciones propias, viva desde siempre en el corazón del hombre.

6. Rescato, cuando tengo que hacerlo, el mundo mágico que subyace en los relatos. El terror, como método de conocimiento, no me parece más espantoso que la radio o la televisión, sofocando diariamente los valores humanos. La fantasía, delirante, más valiosa que los juguetes mecánicos. Las lágrimas, más efectivas para formar al hombre que toda la falsa virilidad aprendida en los textos escolares. Busco en mis textos, el fondo histórico que los engendra y que no puede ser avasallado por la meticulosa manera de convertir al mundo en un infierno, de virtudes falsas, contra las cuales se enfrentan los niños, los jóvenes, y principalmente los adultos, cuando conservan los valores esenciales de la infancia.

El contacto con el pueblo, en sus múltiples facetas, me ha hecho conocer su forma de pensar, su capacidad de expresión, su visión del mundo y la tersura de su lenguaje. Todo esto se expresa en la manera con que ve, y siente, el desarrollo de su capacidad de fabulación. ‘Su imaginación y magia superan la realidad, es decir, la despojan de su cáscara de superficialidad, para sentirla en la médula de su deslumbramiento.

El pueblo, a la hora de crear, es multifacético, pícaro o bondadoso, sabio y a veces se hace el bobo. Su unidad múltiple actúa como creadora y receptora del hecho artístico, en el cual participa de una manera activa.

7. Creo que escribo para recrear e instruir, sobre valores múltiples, a los muchachos y niños, pero sin darles los valores tenidos como tradicionales por nuestra sociedad en proceso de dispersión. La tradición, manipulada, ha sido una forma de enmascaramiento para ocultar la auténtica tradición popular, que tiene valores de insurgencia espiritual y de imaginación, la mayoría de las veces desconocidas para nosotros. La verdadera tradición es parte del hecho social y busca un cruce

de culturas, en el cual el eje central es el hombre, como posibilidad de realización, y el narrador como parte sustancial de esa visión del mundo. El poeta, o el escritor, y esto ha sido así al través de los siglos, trata de fijar los valores fundamentales, percibidos a través de la narración, pero sin desvirtuarlos o adobarlos, evitando hacerlos forma didáctica. El aporte artístico es fundamental a la hora de fijar la narración en su forma escrita, sabiendo que este tipo de narración emociona tanto a los más chicos como a los adultos.

Son mis amigas las hadas, los gnomos y los elfos. También los héroes, los humildes, y valientes sastrecillos, así como los tontos, los desvalidos, los astutos relojeros, los ángeles cuando descienden a la tierra, los magos cuando dejan sus cuevas y se van a rodar por los caminos, convertidos por voluntad propia en mendigos o lazarillos de ciegos caminantes.

Creo que el texto debe estar de acuerdo con las ilustraciones y no estoy muy satisfecho solo con los libros de láminas, que evitan que el niño o el muchacho puedan entrar en contacto con el lenguaje.

Oscilo entre *El niño astro*, de Oscar Wilde, como modelo, y la verdad criolla de José Martí, cuando describe la vida de nuestros héroes, con naturalidad, amor y exaltación.

8. Creo que el pueblo es el más innato, astuto y creativo cuentista de la historia de la literatura. Gracias a su capacidad de atesorar y comunicarse la literatura tiene la posibilidad de seguir existiendo. Un pueblo sin fantasía es un pueblo muerto. Un pueblo sin grandes escritores para niños y jóvenes no puede crear una literatura enraizada en la realidad fabulosa y humilde de su historia. Cuando un pueblo empieza a dejarse arrebatar sus verdaderas tradiciones, y su capacidad de fabular, el verdadero artista debe rescatarla, ayudar a inventarla, fijarla para que pueda seguir existiendo, a pesar de la indiferencia de las grandes mayorías, o los momentáneos lapsos, en que se oculta su verdadera historia.

La identidad cultural de un pueblo se muestra por el grado de cohesión al que haya llegado en la preservación de sus verdaderas tradiciones. El saber conservarlas y renovarlas revela un grado de su madurez y su cohesión como país, y es una forma de defendernos de la agresión cultural que nos llega de la subcultura metropolitana. Pero no se trata de sólo rescatarla, sino de buscar los mecanismos de difusión, que la presenten como algo vivo y consustancial del desarrollo pasado, presente y futuro del pueblo.

9. Un escritor que no tenga y cree mitos, en el sentido histórico que estos tienen, puede ser un gran escritor, pero nunca un gran escritor para niños. La vida moderna ha perdido todo su sentido porque ha destruido todos los mitos accesibles a la formación de cultura. Los falsos mitos sobre los cuales se establece la comunicación con el mundo infantil, son parte de un proceso alienante, más pernicioso que el no tener capacidad de fabulación o negar el valor sustancial de las estrellas y el aire, en la formación de nuestros niños y muchachos.

El mito, en sus múltiples acepciones, tiene un valor simbólico que ayuda a comprender al mundo, a analizarlo y a darle el valor real que tiene en la sociedad. Algunos autores buscan ocultar la fealdad y maldad del mundo ante los ojos de los niños, como si esto pudiera hacer más

placentera, o virtuosa, su vida en la tierra. En la vida moderna ni el hogar ni la escuela cumplen cabalmente las funciones que generalmente les asignamos como formadoras de cultura. El mito no es un velo para ocultar la realidad del mundo, sino un instrumento para entender cómo ese mundo necesita del mito para comprender, y analizar, la vida cotidiana. Modernizar los viejos mitos, significa hacerlos presentes y darles credibilidad y vigencia, analizarlos y saberlos como parte esencial de la naturaleza humana, al través de los siglos.

10. Creo que la verdadera literatura infantil no debe ser hecha pensando sólo en los niños. Los grandes textos literarios sobre los cuales se sustenta la tradición infantil, son textos hechos para el hombre, formas de comunicación que trascienden el ámbito limitado de una literatura “infantil” para transformarse en auténtica literatura.

La literatura infantil, en su acepción más vulgar y didáctica, no existe. Solo existe la capacidad del hombre para comunicar su pensamiento, y los tropismos del alma, a todos los seres de la tierra. Los mejores lectores de mis textos, además de los niños y jóvenes, son los ancianos, que recogen en ellos formas perdidas de su infancia, intacta y maravillosa, por sobre los años y el tiempo.

La literatura infantil ha muerto. Viva, entonces, la literatura para todos los hombres de la tierra, con su futuro de niños en cada átomo de nuestro cuerpo.



III
LA FUNCIÓN DEL CUENTO



EL ESTUDIO PSICO-SOCIOLOGICO DEL CUENTO

ROGER PINÓN

Este estudio ha sido iniciado recientemente. Es sumamente importante, no sólo porque no se puede, metodológicamente, separar el cuento del narrador, de su medio y de su público, sino también porque la observación del proceso de transmisión, más importante en sí que el de la creación individual inicial, está ligado al estudio detenido del contenido.

En efecto, la existencia del cuento supone, como mínimo:

a) Un creador: pero, ¿el verdadero momento de la creación folklórica no está más bien en la primera aceptación de un relato por un grupo social cualquiera, y cualquiera sea la calidad del creador inicial, letrado o inculto? Para el folklorista, el punto de partida de un cuento es, pues, psico-sociológico, ya que el relato ha debido gustar, ser repetido, luego folklorizarse. Las condiciones del punto de partida son mal conocidas y casi no han sido objeto de estudio hasta el momento.

b) Narradores sucesivos, en el tiempo y el espacio. Se han reunido algunas referencias dispersas sobre narradores de otra época, ¹ y sin duda será necesario escribir la historia social del narrador épico-lírico (pues es casi imposible separar al narrador del bufón y del cantor). En nuestra época es posible la observación de dicho aspecto.

c) Un público que escucha las narraciones. Ha sido menos estudiado aunque el narrador, salvo en nuestro tiempo cuando la observación, lamentablemente, puede hacerse en condiciones mucho menos favorables que hace dos o tres siglos.

El narrador deja sus huellas en el cuento, así como el público influye sobre el narrador. Esta doble relación ha sido estudiada de modo insuficiente; la primera lo ha sido más que la segunda.

El estudio interno del cuento ha mostrado ya la relación que existe entre el cuento y el medio en el cual actúa el narrador. Esta relación no coincide, necesariamente, con la que existe entre el narrador y su público: la primera es más de orden cultural, la segunda es más social, exterior al cuento en sí, y también más individualizada. Se deduce que conviene estudiar:

- A. El narrador y su repertorio.
- B. El narrador y su auditorio.

A. EL NARRADOR Y SU REPERTORIO

El examen de este asunto se distribuye en varios aspectos conexos:

- 1) la personalidad del narrador;
- 2) la técnica de la narración;
- 3) el repertorio del narrador;
- 4) la función social del narrador.

La importancia de tales investigaciones para el estudio del cuento en sí aparece:

- 1º) en el estudio del problema de la creación y de la folklorización;
- 2º) en el de la transmisión y la variación;
- 3º) en el del estilo.

1) **La personalidad del narrador.** El arte del narrador no es dado a cualquiera, pero puede también formarse teniendo en cuenta que se exige poco arte. Como la forma de un cuento prevalece sobre su contenido, la parte artística es siempre bastante importante.

Los narradores pueden ser ocasionales, como las madres y las abuelas, o bien aficionados o profesionales. El papel de los comerciantes, marinos, viajeros, peregrinos, vagabundos, ha debido ser considerable en la dispersión de los cuentos, así como el de los inmigrantes.

Un buen narrador debe poseer un lenguaje poético, que tiene sus leyes; una memoria excelente para recordar su repertorio; cierta resistencia física, ya que se conocen narradores capaces de relatar durante varios días, y, por último, tener un estilo que agrade al auditorio. A menudo también el don de narrar se trasmite dentro de una familia, lo que contribuye a la estabilidad de la transmisión.

Los buenos narradores son raros y buscados; sus condiciones de improvisación aparecen en la lengua, en, los procedimientos poéticos, el modo de componer, de presentar los personajes, de acentuar o atenuar ciertos detalles, de utilizar los lugares comunes tradicionales, de narrar con mímica o sin ella, elevando la voz o no, haciendo participar al auditorio en mayor o menor grado. Eventualmente, los narradores incluyen en sus relatos su propia experiencia vital, sus sentimientos, moral, ideas políticas. Hay narradores épicos, fantasiosos, moralistas, realistas, satíricos, humoristas, eróticos, dramáticos, tradicionalistas e innovadores, y aun librescos. Los más dotados refunden o rejuvenecen el cuento: son los adaptadores, los autores de *rifacimenti*.

La personalidad de las mujeres a menudo es diferente de la de los hombres: las hay sentimentales, plañideras, narradoras-cantoras, que unen el canto a la prosa.

La personalidad de los narradores se muestra también en la elección de su repertorio, en la adaptación al auditorio, etc.

2) **La técnica de la narración.** Se posee poca información sobre este aspecto. Debe citarse en primer lugar la elección del momento de narrar, luego la función especial correspondiente al cuento, y por último el público al que se dirige; todo ello influye sobre la técnica narrativa.

No se cuenta del mismo modo ni las mismas cosas a niños o a adultos, durante el día o por la noche (diferente papel de la mímica), si se quiere instruir o hacer reír.

Los cuentos están cerca del ensueño, expresan los deseos del hombre; ² la oscuridad de la noche es propicia para la evasión. Además, el subconsciente prolonga, durante el sueño, la audición del cuento. Ese estado psicológico favorece una nueva transmisión del cuento que corre el riesgo de alejarse bastante de aquello que el nuevo narrador ha escuchado, según lo que más le ha impresionado o lo que su subconsciente ha reelaborado. ³ La memoria de los niños a quienes se hace dormir contándoles cuentos, retiene mejor los escuchados bien despiertos que adormecidos.

El número de veces que un narrador es inducido a contar el mismo relato no deja de influir sobre la estabilización del tipo, y también sobre la transmisión, teniendo en cuenta que el nuevo narrador puede haberlo escuchado más o menos frecuentemente, y de uno o de varios narradores.

La edad en la que se aprenden los cuentos ejerce su influencia: la mímica, la entonación, las fórmulas rimadas o ritmadas y otros adornos impresionan más en la infancia o en la adolescencia que en la edad adulta.

Los hombres y las mujeres poseen además una técnica influida por su diferente afectividad, su instrucción y su estado social.

3) **El repertorio del narrador.** Refleja la personalidad, la vida y el ambiente del narrador.

Puede ser más o menos rico: de una o más de un centenar de cuentos; la narradora Kuprianija, de la región de Voroneye, conocía más de ciento veinte cuentos.

Además, está influido por la función que se ha asignado al cuento:

a) Entretener, distraer después del trabajo, durante la vigilia, etc.

b) Enseñar moral, tabúes, filosofía, principios de vida, ridiculizar caprichos y defectos; ⁴ sin duda, además, el cuento de alcance ético ha precedido al cuento amoral, el cual supone una sociedad muy avanzada; ⁵

c) Subsidiariamente, compensar los imperativos biológicos o sociales, dando al hombre elementos de ensoñación que le permiten liberar sus complejos, superar su propia naturaleza, proyectar su ser profundo;

d) Y también contribuir al mantenimiento de la cohesión social y cultura proporcionando ejemplos de aprobación o desaprobación colectiva. ⁶

El repertorio está sometido, ante todo, a leyes de selección, cuyo funcionamiento apenas se vislumbra pues, además de los factores individuales, como la personalidad y los azares de la existencia del narrador, hay que tener en cuenta el medio, la historia cultural, la moda, la psicología popular, etc.

Se comienza a discernir el papel que han desempeñado las condiciones de vida, el hecho de pertenecer a la familia de un narrador renombrado y la literatura de cordel.

El repertorio puede variar aun por una especie de contagio interno entre los diferentes géneros que conoce un narrador: así podría explicarse la existencia de cuentos anecdóticos o legendarios, nacidos de la mezcla de cuentos y anécdotas por un lado, y de cuentos y leyendas por otro, en el repertorio de ciertos narradores.

4) **La función social del narrador.** Este capítulo de la historia del cuento no ha sido casi estudiado.

Se sabe que el bufón, el juglar, ese narrador profesional errante, tenían procedimientos para atraer al público, para introducir y terminar sus relatos: de ello han quedado rastros en la tradición. Además, debían someterse al ritmo de las estaciones y adaptarse a la psicología regional.

El aficionado no puede abandonar los trabajos importantes propios de su estado; hay, pues, momentos privilegiados para narrar.

No todas las sociedades buscan con igual avidez el placer del cuento: en general, a medida que evolucionan, rechazan al profesional, luego al aficionado, para confinar el cuento al rango de diversión para los niños reservado a las madres, abuelas y nodrizas.⁷

En la época moderna, en Occidente sobre todo, se ha visto al cuento rechazado casi totalmente de la historia literaria y de la literatura comparada, donde tiene derecho a un lugar de preferencia como fuente de intrigas novelescas, de temas, de tipos y de situaciones. A este respecto, rusos y anglosajones han sido menos drásticos que los franceses.

El cuento, en nuestra sociedad, no es bien considerado más que por pedagogos y, a veces, por literatos.

Sin embargo, no hay duda de que los creadores y los difusores del cuento no fueron artistas. Un problema de principios, digno de debatirse, es el momento en que se sitúa la creación folklórica. ¿El primer autor será anónimo? O bien, en el otro extremo, ¿lo será cada narrador? Ambas concepciones son inaceptables; un cuento es folklórico solo si ha penetrado en el circuito de la tradición: poco o nada importa su autor inicial. La socialización durable del cuento, su integración en la vida cultural del inculto, su impregnación por el género de vida y la psicología populares de la región que lo adopta forman el folklore. Hay cuentos literarios, populares, folklóricos: el género es en todos los casos el mismo y tiene algo de diferente a la vez; retomando lo dicho de la canción folklórica y adaptándolo al cuento folklórico, diría que es, ante todo, un estado psico-sociológico.

No se puede dudar, pues, que un tipo presenta, frente a todas sus versiones, más semejanzas que diferencias. Reviste un aspecto colectivo que prevalece sobre los rasgos individuales de cada versión. Toda ciencia de lo particular es histórica; el folklore es sociológico.

Empero, no puede pensarse en un creador colectivo de tipo romántico; se ha dicho que el pueblo no produce, sino reproduce. Se trata de una fórmula demasiado absoluta, pues se puede imaginar una reproducción creadora continua, una corriente social que lleva al cuento de individuo a individuo y que encuentra, entre ellos, narradores más o menos dotados. Esa corriente de creación continua, en cuyo seno se equilibra el papel del individuo y de la continuidad social, es la folklorización.

El papel de individuos bien dotados es capital en la folklorización. En Noruega se ha podido remontar un gran número de versiones de un mismo tipo a algunos narradores bien dotados, los cuales, impregnándolas de su estilo personal, las habían transmitido a otros narradores de su familia o de su región; tal estilo, imitado conscientemente por sus sucesores, había persistido por varias generaciones.⁸

Parece que el hombre ha desempeñado un papel creador de mayor importancia que la mujer, dentro del conjunto de los cuentos. Pero se cree poder distinguir cuentos de mujeres que protestan ante numerosos relatos que exaltan al hombre.

El papel esencial del narrador ha sido satisfacer el sueño humano. Nada más cercano a la poesía: ambos son desprendidos de la cultura ambiente, de la vida material y cotidiana, de la historia, del medio, de la raza. Nada más gratuito y de valor más profundamente humano. ⁹ Paul Delarue, dice, muy acertadamente, que “el cuento puramente maravilloso es una especie de divertimento poético que satisface la imaginación sin que sea total la adhesión de la sensibilidad”. ¹⁰

Con el objeto de profundizar el estudio del papel que desempeña el narrador en la transmisión, se han realizado algunas experiencias, de las cuales deben señalarse por lo menos tres: las de Wesselski y de Walter Anderson, criticadas por Maurits De Meyer, y la de F.H. Cushing entre los Zúñi. ¹¹

Tales pruebas, difíciles de realizar, podrían enriquecerse con la experiencia adquirida en el estudio de las condiciones psico-sociales de la vida del cuento, y con la psicotécnica de los tests.

Han permitido hacer resaltar algunos hechos importantes:

1) El papel del narrador bien dotado, como modelo a seguir, y su corolario, el papel de la imitación consciente y de la disciplina artística en el caso del narrador menos dotado.

2) El papel, más discutido, de la tradición literaria.

3) El papel de la evolución cultural general, que favorece o no la aceptación de tal o cual grupo de cuentos por tal grupo humano.

4) El papel esencial del número de repeticiones; lo que ha sido escuchado solo una vez tiene pocas posibilidades de ser repetido fielmente y de “prender”.

5) El papel de la geografía: llanuras, montañas, ríos, lugares alejados o extremos en relación con centros, no influyen del mismo modo; la conservación allí es más o menos prolongada; la boga de tal o cual cuento no alcanza algunas regiones; todos los centros de difusión no tienen la misma fuerza de irradiación; la difusión en sí misma no es lineal, sino que procede por saltos y por irradiación a partir de centros; es probable que las vías de comunicación hayan jugado un gran papel en la diseminación de los cuentos, así como de otros productos de la literatura folklórica.

6) Existe una ley de autocorrección: el narrador que ha escuchado a menudo el texto, y que lo ha repetido muchas veces, tiende a estabilizar su texto de un modo durable, eliminando faltas y hesitaciones, y también lo que él juzga anormal. En realidad, una versión no tiene generalmente más que una fuente, por lo menos en una tradición viva, y si se imita algo, se reserva, sin embargo, el derecho de introducir tal o cual corrección personal que se impone al auditorio por su talento, por lo picante de la novedad o por la ignorancia del público.

B. EL NARRADOR Y SU AUDITORIO

El auditorio del narrador, por reducido que sea, le impone algunas condiciones implícitas:

1) Con respecto a la elección de cuentos: los niños prefieren los cuentos de magia; los adultos, cuentos realistas; los creyentes, relatos edificantes o moralizadores; los ambientes agitados por un fermento revolucionario aceptan temas satíricos o contaminados por alusiones a la situación del momento, a los personajes políticos detestados, a las reivindicaciones de clase, etc. Ciertos grupos rechazan tal género de cuentos y hallan un placer mayor en algún otro género. Por otra parte, no es siempre cierto que el mismo texto tenga el mismo sentido y el mismo alcance para todos los auditorios, y el público no ríe siempre en todas partes en los mismos pasajes.

2) Con respecto al sello cultural y social de los cuentos: una comunidad cultural estable y unida exigirá del narrador, si el cuento ha sido aprendido en el extranjero, o de un extranjero, o acaba de ser creado, una adaptación de los rasgos culturales diferenciales a su medio propio. Todo préstamo debe, además, responder a una necesidad o crear una motivación, sin lo cual no será repetido. En América, especialmente, se ha dicho que el cuento a menudo es una compensación psicológica frente a lo no autorizado por el grupo social.

Entonces, ¿en qué medida es la proyección de los deseos reprimidos del auditorio, un comportamiento ideal señalado por éste como oposición y conformidad parciales frente a la realidad cultural del grupo? ¹² Conviene examinar esto para cada versión, y ello puede ser extremadamente revelador de la mentalidad popular, sin desdeñar el hecho de que la historia de un tema, según las épocas, puede mostrar una intensidad distinta de su popularidad entre el público.

3) Con respecto al estilo de los cuentos: el auditorio puede ser estricto con respecto a la tradición correspondiente o admitir en el narrador mayor o menor libertad creadora. Esta exigencia, probablemente, está en relación inversa con el talento del narrador, y en razón directa con la fuerza de tradición conformada por una o varias generaciones de narradores. Es casi imposible, que en cada nueva narración de un cuento no sean introducidas modificaciones de estilo. Si tales modificaciones son del agrado del auditorio, el cuento, de cambio en cambio, se transforma gradualmente.

En caso contrario, la forma se mantendrá fija por mucho tiempo, hasta que un narrador bien dotado le imprima un nuevo estilo, por una especie de mutación. Es bien sabido cómo exigen los niños que la forma de un relato permanezca invariable.

4) Con respecto al momento de narrar: en algunas comunidades, el tiempo de contar está ligado a ciertas épocas o circunstancias, como el período de la cosecha, o a determinadas horas, como la noche; esto sería un resto de la antigua función mágico-religiosa del cuento, totalmente olvidada en Europa. ¹³

En el curso del tiempo, el cuento ha debido, pues, adaptarse a géneros de vida, tradiciones culturales, gustos estilísticos de pueblos diversos, de lenguas muy diferentes y de niveles culturales muy variables, siempre en evolución.

Se ha comprobado que algunos narradores, sobre todo los mejor dotados artísticamente, poseían un estilo diferente según el auditorio al que se dirigían.

La acción del público puede también ejercerse en sentido negativo: el cuento entra en la decadencia y desaparece si cesa de gustar, de despertar interés, de tener valor funcional. Este fenómeno es característico de las sociedades individualistas e intelectualistas como la nuestra. A este respecto, lo esencial es que el cuento responda a un reclamo del subconsciente y sea compatible con la cultura de una época en su conjunto. ¿Es aún posible esta compatibilidad del cuento tradicional con la civilización de la era industrial? Este problema, grave e importante, merece un atento examen, pues empeña el porvenir del cuento y aun la interpretación que debe darse a la palabra “folklore”. En nuestros países, muy evolucionados, parece evidente que la forma oral del relato cede el paso a la forma escrita y a la imagen producida mecánicamente. Se deduce de ellos, pues, que el cuento oral debe ceder su lugar a la novela, a la noticia, al cuento literario, a lo novelesco del cine y la televisión, al prodigio técnico, a la fábula pedagógica. No es, sin embargo, inútil registrar la tradición oral con miras a su reutilización pedagógica, literaria y estética, por medio de la imprenta o de la imagen mecánica, que le aseguran cierto porvenir, aunque haya probablemente caducado como forma oral. Pero, ¿en tales condiciones, el cuento tradicional será aún *folklórico*? En literatura, el folklore es más un estado que un género: uno se alegrará, pues, de que el cuento tradicional se integre en la cultura popular y humanista de nuestra época, como ya lo ha hecho, bajo otras condiciones, en épocas anteriores. Pero esta integración se hará al precio de su carácter oral y folklórico. En consecuencia, el cuento inicia una nueva carrera, popular o letrada, pedagógica o comercial, de la cual ofrece un buen ejemplo el tema de Blancanieves y los siete enanitos, popularizado por los hermanos Grimm y luego por Walt Disney.

Pero el público de cines, teatros o salas de televisión, si reacciona todavía, no actúa ya directamente sobre el narrador o los actores del cuento. Mientras que, en otra época, el auditorio, lejos de ser pasivo, manifestaba a lo largo de la narración su agrado, su aprobación por los actos elevados, su reprobación ante las malas acciones, formulaba preguntas comentaba el relato, interrumpía a veces el narrador para ayudar su memoria vacilante o corregir algún error, etc. En algunas sociedades, sin embargo, las interrupciones se consideran groseras. A veces la introducción de un cuento es un diálogo entre el recitador y su público.

Sin duda, quedan aún por recoger numerosas observaciones de este género, que muestren con claridad las relaciones entre narrador y auditorio.

Tampoco puede desdeñarse la acción del narrador sobre su auditorio, al cual impone su individualidad consciente e inconsciente, en la medida de la receptividad del público y dentro de los límites establecidos por el tipo de cultura a que ambos pertenecen. Esta acción podría explicar, parcialmente, el desfase observado entre la cultura que refleja el cuento y la del auditorio; las diferencias consisten en supervivencias, en rasgos culturales extranjeros introducidos por vía de préstamo o por migración, e incluso en innovaciones individuales.

Se ha señalado también que el modo de contar depende de la situación general del grupo al que se dirige el narrador, de la estructura cultural de la sociedad a la que pertenece ese grupo, de sus modos de vida y sus tradiciones étnicas. Lo importante es reconocer, pues, qué estilo ha tenido éxito ante el auditorio, y deducir por qué razón. Este aspecto del problema es una contribución al estudio de la originalidad étnica.

A este propósito, no carece de interés señalar algunas reflexiones de un excelente especialista en literaturas llamadas “primitivas”, Paul Radin. Según él, el narrador encarna los diversos personajes del cuento que relata, y el público lo juzgará por su talento de actor. El público le exige mantenerse fiel al texto tradicional, pero solo en lo esencial, y le autoriza interpolaciones y modificaciones. Su personalidad y su temperamento, su estilo propio, juegan un papel determinado. Por otra parte, los actos y la conducta de los personajes de la intriga deben poder ser comprendidos por un público contemporáneo. Todo esto significa que un texto es revisado continuamente, y esta revisión es tanto más perfecta cuanto mejor dotado sea el narrador. El auditorio primitivo, generalmente, está mejor preparado para comprender su literatura que nosotros para comprender la nuestra: cada individuo, con excepción quizá de algunas regiones de África y de Polinesia-Micronesia, posee un conocimiento total de su cultura y participa de ella en todos los aspectos; no hay “iletrados”.¹⁴

No sé en qué medida el pueblo inculto de los países civilizados es comparable con los primitivos. Pero me ha parecido interesante dejar librada a las reflexiones del lector la opinión de un conocedor tan serio como Paul Radin. Deberé señalar, sin embargo, que primitivos e incultos no se ubican en el mismo plano cultural, aunque hay entre ellos puntos de semejanza: constituyen grupos cerrados, están jerarquizados, participan en la totalidad de su cultura, etc.

NOTAS

1. Ver Iuri Sokolov, op. cit., pp. 256-258.
2. Ver Arnold Van Gennep, *La formation des légendes*, París, Flammarion, 1929, pp. 257-258; y Albert B. Lord, citado en nota 30, pp. 317-318.
3. Ver Robert J. Miller, “Situation and sequence in the study of folklore”, *Journal of American Folklore*, LXV, 1952, 255, p. 30.
4. Gédéon Huet, *Les contes populaires*, París, Flammarion, 1923, pp. 79-82.
5. Ver A. Van Gennep, *Formation des légendes*, p. 16.
6. Ver William R. Bascom, en el *Journal of American Folklore*, LXVII, 1955, 266, pp. 333-349.
7. Ver nota 44, p. 70. En el 460 a.C. el cuento era ya para la poetisa griega Corina *géroia*, es decir, ¡relato de mujeres viejas! Cicerón los llamaba *fabulae aniles*, cuentos de viejas.
8. Ver Van Gennep, *La formation des légendes*, pp. 257-258.
9. *Ibidem*, pp. 19-20.
10. Ver *Les caracteres propres du conte populaire français*, p. 59.
11. Ver William R. Bascom en el *Journal of American Folklore*, LXVI, 1953, 262, pp. 288-289, y confrontar nota 9, Cap. 1.
12. Ver Marthe Champion Randle, “Psychological types from Iroquois folktales”, *Journal of American Folklore*, LXV, 1952, 255, pp. 23-27.
13. M. De Meyer, en *Volkskunde*, LVI, 1955, p. 55; Jan De Vries, *Betrachtungen...*, pp. 169-170.
14. “La littérature des peuples primitifs”, en *Diogène* (París), 1955, 12, pp. 4-5. Por contraste, confrontar la idea expresada por Jean Cocteau en su discurso de recepción en la Academia Francesa: nuestra época es letrada, pero inculta.



LA FUNCIÓN PSICOLÓGICA DEL CUENTO

BRUNO BETTELHEIM*

El poeta Rainer María Rilke, al comienzo de la primera de sus *Elegías de Duino* define lo que constituye la esencia del gran arte: “La belleza no es otra cosa que la insinuación de un terror que apenas somos capaces de soportar, y si la adoramos tanto es porque serenamente rehúsa destruirnos”. Esto, ciertamente, es verdad en el caso de la mayoría de los cuentos de hadas. Su belleza está entretejida de un modo inextricable con el terror que suscitan, y con la salvación del héroe –y también la nuestra– en el final feliz. Los cuentos de hadas nos ofrecen la esencia de la belleza de un modo muy conciso y en formas que pueden ser comprendidas hasta por el más ingenuo de los lectores, inclusive por un niño pequeño.

Los cuentos de hadas comienzan con una situación análoga a nuestra existencia corriente y nos llevan con un movimiento breve y dramático hasta el borde mismo del abismo; como lo hace cualquier exploración verdadera del sentido de la vida, de su más profundo propósito; como lo hace todo intento serio de conocernos a nosotros mismos: penetrando más allá de la superficie de nuestra existencia, hasta los más oscuros recodos de nuestra mente, particularmente hasta aquéllos a cuyo impacto intentamos sustraernos, aquéllos que no deseamos reconocer. Estos aspectos de nuestra existencia son los que más nos amedrentan y los que pueden causarnos aflicción, pero son también los que le dan a la existencia parte de su más hondo significado. Si queremos conocernos a nosotros mismos, debemos familiarizarnos con nuestras tinieblas interiores. El cuento de hadas, después de hacernos temblar al llevarnos al borde del abismo, después de obligarnos a enfrentar el mal y todas las tinieblas que también habitan en el hombre, después de mostrarnos aquello que preferiríamos ignorar, nos rescata serenamente. En el transcurso del cuento, al identificarnos con el héroe, ganamos la habilidad de vivir una vida más rica y con una mayor significación, en un plano mucho más elevado que aquél donde nos encontrábamos al comienzo del relato, cuando el héroe –la imagen reflejada de nosotros mismos– se vio obligado a emprender su peligroso viaje de auto descubrimiento.

Hansel y Gretel ¹ son dos niños perfectamente ordinarios cuando nos son presentados al comienzo del cuento. Como a la mayoría de los niños, en la oscuridad de la noche los asaltan angustiosas fantasía sobre las intenciones de sus padres de deshacerse de ellos, y son poseídos por la angustia de morir de hambre. Convencidos de que no pueden velar por sí mismos, sólo conocen un modo de mantenerse a salvo: aferrarse con la mayor determinación a aquello que les es más familiar: su hogar, las bandas del delantal de su madre. Pero esto no podrá durar mucho tiempo. Como todos los niños, Hansel y Gretel deben aprender no sólo a ser capaces de defenderse solos, sino también a afrontar los aspectos oscuros de la vida. Sobre todo, deben aprender a combatir y a

* **Bruno Bettelheim.** Psicoanalista, nació y estudió en Viena. Desde 1939 se residió en Estados Unidos, donde ha trabajado con niños emocionalmente perturbados y ha escrito libros, ensayos y artículos al respecto. En 1975 publicó *The Uses of Enchantment*, traducida como *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* por Editorial Crítica (1977). El artículo que reproducimos aquí fue su ponencia al Congreso Bienal de IBBY realizado en Londres en setiembre de 1982.

vencer sus angustias primitivas de morir de hambre y de ser devorados. Estas están estrechamente relacionadas con su honda fantasía oral, que los tienta a comerse incluso aquello que parece ofrecerles el más placentero abrigo, simbolizado por la casita de chocolate.² No serán capaces de ser ellos mismos, ni de enfrentar exitosamente el mundo, a menos que antes hayan enfrentado con valentía su angustiada fantasía del mal arquetípico –la madre devoradora– y se hayan liberado de ella. Una imagen que todo niño crea a partir de su experiencia es el deseo de comerse a su madre, a fin de que ella jamás pueda abandonarlo ni siquiera por un momento; y su terror de que, en represalia, su madre lo devorará a él. Es una imagen que surge simultáneamente con la experiencia del niño al mamar, cuando succionando del pecho de la madre –o del biberón que él experimenta como un pobre sustituto del pecho– se imagina a sí mismo incorporando a la madre. El temor a la madre mala es el inevitable reverso de la madre que ama incondicionalmente; la contraparte de la madre generosa y protectora, que la reemplaza cuando también hace exigencias, critica y ocasionalmente hasta castiga al niño. Esto es consecuencia de la evidente dependencia del niño de una persona todopoderosa, cuyas intenciones uno no puede anticipar y que puede por lo tanto ser malvada. Todo esto será expresado simbólicamente en el cuento de hadas por la yuxtaposición de la madre infinitamente bondadosa que ha dado a luz a su hijo y es sustituida por la madrastra exigente y frustrante como en *La Cenicienta* y *Blancanieves*.

Hansel y Gretel encaran éstas, sus fantasías de una madre devoradora, al encontrarlas bajo la forma de una bruja. Esta bruja se encuentra dentro, o detrás, de la casita de chocolate, que es la tentación y la expectativa de satisfacción oral que se origina en la más temprana fase del desarrollo infantil, cuando el niño experimenta todo en términos de su oralidad. Esta imagen arquetípica de la madre mala la encontramos al comienzo de la historia bajo la forma más común de una madrastra mezquina y despectiva, que intenta forzar a los niños a aprender a cuidar de sí mismos, a dejar de ser una carga para sus padres. Con todo y el rechazo que le provoca a los niños esta idea de autonomía, el cuento de hadas nos dice que perecerán a menos que se hagan independientes. El infortunio los obliga a desafiar el mal encarnado: la bruja. Al destruirla, se liberan al mismo tiempo de su dependencia oral y aprenden a activar y a reconocer el poder de autoprotección que habita en ellos. Logran esto en la medida en que superan su temor a la figura onmidestructiva de la bruja, la engañan y finalmente la vencen.

Al lograr controlar su terror de pesadilla –que toma forma tangible bajo la figura de la bruja– Hansel y Gretel ganan confianza en su propia fuerza para vencer el mal y para salvarse a sí mismos. Su victoria en la batalla contra la fantasía oral primitiva de ser devorados resulta en un milagroso enriquecimiento de sus vidas. Esto será expresado simbólicamente en las joyas de la bruja, de las cuales ellos se apoderan, y que les aseguran una vida sin preocupaciones. Habiendo encontrado su propia fuerza obtenida la habilidad para ejercerla, ya no necesitan vivir en temor, ni depender de otros para su bienestar. La vida será buena para ellos por siempre jamás.

Lograron todo esto a partir de su experiencia en el bosque oscuro e inextricable. La soledad en medio de un bosque impenetrable es una antigua imagen literaria que expresa la necesidad del hombre de lograr conocerse a sí mismo. Dante la evoca al comienzo de *La Divina Comedia*, pero mucho antes que él, ésta fue la imagen del hombre que se busca a sí mismo, del hombre en medio de una crisis moral, del hombre enfrentado a una coyuntura en su deseo de lograr un mayor nivel

de autoconocimiento. Este es el clima en el cual Hansel y Gretel se encuentran con la bruja. Este es el clima en el cual el caballero andante parte en busca de la más grande aventura que el hombre puede emprender: encontrarse y conocerse, mientras batalla contra las fuerzas del mal. Este mal, esta oscuridad que lo rodea en el bosque, no es sino una proyección de la oscuridad que habita en él, como también lo es el dragón al cual combate. El dragón es una invención de su imaginación, en la cual ha proyectado todo lo que no puede aceptar de sí mismo. Al derrotarlo, obtiene una victoria moral sobre sí mismo, simbolizada por el rescate de la víctima del dragón. Su victoria es el acceso permanente a los planos más elevados de sí mismo, que hasta ese momento han estado cautivos, inertes, por efecto del poder de la oscuridad. Como consecuencia de su encuentro con la bruja, la ingenuidad infantil y la manifiesta dependencia de otros es sustituida en Hansel y Gretel por una orgullosa madurez, que les permite no sólo rescatarse a sí mismos, sino también a su padre, quien se había resignado a su incompetencia para cuidar de sus hijos. Los niños, que al comienzo del relato se sentían como indefensas marionetas de sus padres y del destino, al final son los dueños de su destino, capaces también de ocuparse de sus padres. No podría haber un final más feliz.

Para incorporar y comprender lo que un cuento de hadas revela en forma simbólica sobre cómo debe uno organizar su vida para sortear las dificultades que invariablemente se presentan, hace falta no sólo escuchar reiterativamente el relato, sino también tener la oportunidad de reflexionar a gusto sobre su significado. Sólo entonces el niño comienza a comprender que no puede permanecer eternamente dependiente, que no puede esperar que siempre sean otros los que se hagan cargo de su vida; sólo entonces el niño comprende las desventajas de confiar su seguridad a sus padres y reconoce las ventajas de convertirse en una persona por derecho propio. Sólo entonces surge en él la esperanza de que, no importa cuán difícil parezca llegar a ser él mismo, es una tarea que puede enfrentar exitosamente y sólo para su bien. Esta es una lección que muchos cuentos de hadas enseñan, cada uno en una forma propia y diferente, por medio de distintas imágenes, adecuadas al problema particular que cada uno presenta en forma simbólica, con expresiones estéticas apropiadas al contenido específico de la historia.

Las imágenes evocadas en *Juan y la Planta de Habas*³ no corresponden a padres que pretenden abandonar a sus hijos, ni a niños perdidos en la oscuridad del bosque. Pero el tópico esencial es, como siempre, un evento que exige un enfrentamiento valiente con el destino. Juan debe asumir este enfrentamiento, como todo héroe de cuento de hadas. Mientras la bondadosa vaca dio su leche, la vida de Juan era grata, apacible, sin desafíos; pero también sin crecimiento, sin oportunidades para que el muchacho desarrollara su iniciativa y se convirtiera en él mismo. Todo esto cambia de la noche a la mañana, cuando la vaca deja de dar la leche que hasta entonces sustentaba la vida de Juan. Esta suspensión de la provisión de la leche que da vida es una imagen cercana al doble origen de la angustia de morir de hambre: el temor del niño a que la madre deje de amamantarlo y la experiencia real del destete, quiéralo el niño o no. El inexorable enfrentamiento que lanza a Juan al combate contra las proyecciones de sus angustias no es con una bruja, sino con un gigante del cielo.

La madre de Juan lo tilda de tonto por haber cambiado la vaca por semillas de frijol. Lo castiga por confiar en su intuición, que le indicaba que el trueque le sería favorable. Luego, en el cielo —a donde sube por la mata de frijoles mágica— Juan encuentra una figura materna comprensiva, que lo protege y le permite obtener lo que necesita para lograr tanto su supervivencia como su condición de persona.

Gracias a ello, regresa de su excursión al cielo trayendo lo que sustituirá a la vaca como fuente de sustento de su vida y de la de su madre: una bolsa de oro.

Para una vida buena, para alcanzar la independencia, para convertirse en una persona autónoma, no basta con obtener una bolsa de oro. Eventualmente se habrá gastado todo y uno se encontrará sin medios de subsistencia, como sucedió cuando la vaca dejó de dar leche. Tomar de los otros no es ningún modo de ser independiente. La oca que pone los huevos de oro simboliza el próximo paso en el crecimiento de Juan. Ha aprendido que no se trata sólo de gastar, sino que hay que reponer lo gastado. Si se hace así, uno ha aprendido a proveerse de los medios esenciales de vida. Pero aun esto no dota a la vida de su sentido. Para llegar a ser una vida buena, también debe tener elevados propósitos, tal como las experiencias estéticas. Estas están simbolizadas por el arpa dorada, lo último que Juan trae de sus excursiones al cielo, de sus visitas al ogro: una figura que al mismo tiempo posee poderes sobrenaturales y es una amenaza para su existencia; amenaza que –también en este relato– se expresa en el temor del niño a ser devorado.

Pero el cuento no termina cuando Juan obtiene el arpa dorada. El ogro lo persigue usando el camino mágico, la mágica mata de frijoles que permitió a Juan llegar hasta un mundo de deseos cumplidos y al mismo tiempo de fantasías aterradoras. Mientras el ogro persigue a Juan descendiendo por la mata, éste le pide a gritos a su madre que la corte. Pero ella sabe que al hacerlo no evitará que Juan insista en resolver los problemas reales con soluciones mágicas. Juan desistirá únicamente cuando se dé cuenta de que vivir en un mundo de deseos siempre satisfechos sólo puede terminar en catástrofe. De manera que la madre le tiende el hacha con la cual Juan corta la mata de frijoles, desprendiéndose así de cualquier futura dependencia en soluciones mágicas para problemas reales. Con ello se libera también de la angustia de ser devorado o destruido, que es una consecuencia inevitable de la dependencia de otros para satisfacer las propias necesidades.

Es típico de éste, como también de muchos otros cuentos de hadas, que el héroe deba enfrentar peligros aterradoros y emprender acciones que requieren enorme valor antes de obtener sus recompensas. No importa cuáles hayan sido las amenazas sufridas por el héroe durante el transcurso del cuento, al final se salva. Esto es cierto aun en el caso de los cuentos en los que el niño es matado y descuartizado, como el cuento de los Hermanos Grimm *The Juniper Tree*, donde el niño no sólo es asesinado, sino además es preparado en un pudín que su padre se come; y también para los cuentos donde el niño es devorado por un animal, como *Caperucita Roja*.

La eventual salvación, la completa restauración y la elevación del niño-héroe a una condición superior de existencia son características de los cuentos de hadas. En tanto que obras de arte, su propósito no sólo es enseñarnos que la vida es difícil e implica frecuentemente peligrosas batallas, sino también que sólo dominando las sucesivas crisis de nuestra existencia seremos capaces de encontrarnos a nosotros mismos. Habiendo logrado esto, ya no tendremos que vivir bajo el temor de nuestros miedos infantiles.

Dado que las pruebas y tribulaciones que constituyen el proceso de crecimiento son parte de nuestra herencia humana, los mismos temas básicos pueden encontrarse en los cuentos de hadas de todas partes del mundo, aunque cada cultura les da las formas que le son más adecuadas. Por ejemplo, *La Cenicienta*, el más popular de los cuentos de hadas hoy, se encuentra en cientos de

versiones en todos los continentes. Algunos de sus motivos son registrados por Heródoto en un relato del antiguo Egipto. Fue escrita por primera vez de una forma completa en China, en el siglo séptimo, y ya en aquel tiempo tenía una larga historia. El pie pequeño como epítome de la belleza y señal de virtud refleja los valores y costumbres de la China antigua. Este detalle se mantuvo inalterado cuando el relato pasó a Occidente, pero su atractivo universal no reside en esos detalles locales. El relato cautiva porque da cuenta muy poéticamente de uno de los mayores problemas que un niño pequeño debe enfrentar y que es fuente de algunos de sus peores sufrimientos: la rivalidad de sus peores sufrimientos: la rivalidad con los hermanos. Al mismo tiempo, el relato reafirma en el niño la convicción de que un comportamiento moralmente correcto, y la confianza en sí mismo, lo conducirán sin duda a la victoria cuando alcance la madurez. Al identificarse con la Cenicienta, el niño ya no se siente dominado por lo que parece ser el éxito inmerecido de sus hermanos mayores. Las niñas y también los varones son estimulados a superar los sentimientos de abatimiento provocados por el temor de ser despreciados por sus padres y hermanos, y llegan a sentir esperanza de que en el futuro su verdadero valor y su virtud serán reconocidos y de que superarán así a aquéllos que en este momento parecen tener todas las ventajas.

Todos los fenómenos psicológicos están sobredeterminados. No es extraño por ello que cada cuento de hadas tenga muchos significados diferentes. Así, ofrece apoyo al niño para comprenderse a sí mismo en lo que le es más necesario en el momento. Se requeriría una extensa discusión para desentrañar las más importantes motivaciones psicológicas de un solo cuento, a pesar de que la mayoría de los cuentos de hadas son bastante breves y de que las diversas tramas psicológicas están comprimidas en un relato dramático que puede ser contado en menos de media hora.

La Cenicienta, cuyo tópico central es la rivalidad entre hermanos, comienza cuando la madre de la heroína ha muerto y es reemplazada por una maligna madrastra. Este es un tema de cuento de hadas muy conocido y frecuente, que se encuentra –entre muchos otros– en *Hansel y Gretel* y *Blancanieves*. Es una expresión poética de la primera y probablemente mayor contrariedad del niño: la separación, representada por la desaparición de la madre y su sustitución por una madrastra. Todo niño, parecen decir estos cuentos, debe aprender a asumir la frustración de que la incondicional madre de la infancia, la que no pedía nada y todo lo daba a su hijo –simbolizada en el amamantamiento– y complacía todos sus deseos, eventualmente resulta ser también una persona que hace exigencias, que a veces es crítica, que tiene frecuentemente otros intereses además de complacer todos los deseos del niño, en fin, que obliga al niño a aprender a velar por sí mismo.

Al niño le resulta difícil, si no imposible, asociar los aspectos complacientes y frustrantes de la madre en una sola persona. Aquí el cuento de hadas ayuda con la sugerencia de que –a fin de no ser avasallado por la “mala” madre en su rol de adulto exigente– es psicológicamente factible minimizar su importancia, por un tiempo, desasociándola de la “buena” madre complaciente bajo la figura de la madrastra. Esto permite resguardar en el inconsciente la imagen inviolada de la madre “buena”.

Sin la evidencia que le ofrecen los cuentos de hadas, el niño estaría convencido de que la horrible suerte de tener una “buena” madre que al mismo tiempo es una “mala” madre le ha tocado sólo a él y a nadie más; una terrible injusticia. Los cuentos de hadas, con sus tantas madrastras,

enseñan al niño, sin decírselo, que su destino es universal. Aún más, le enseñan que éste es un golpe que –aunque causa severo sufrimiento durante un tiempo– puede ser no sólo soportado sino también vencido, cuando la heroína del cuento triunfa más allá de toda expectativa. De este modo, el cuento de hadas le da al niño una confiada esperanza de que, a pesar de las contrariedades de la vida, triunfará por sus propios esfuerzos, como les sucede a La Cenicienta, a Hansel y Gretel, a Juan y a Blancanieves.

Se podría incluso decir que los cuentos le dicen al niño que triunfará precisamente porque esta clase de contrariedades lo obligan a desarrollar su ingenio y su independencia. No existen cuentos de hadas que hablen de un niño mimado por su madre durante todo su período de crecimiento que logre llegar a ser al final de la historia una persona segura y exitosa. Los cuentos de hadas aseguran que el proceso de separación e individualización –aun siendo muy doloroso– es una tarea ineludible del crecimiento; que al final resultará para bien. Las hermanastras de Cenicienta, consentidas toda la vida por una madre que nada les exige, llegan a un mal fin porque nunca han aprendido a asumir las frustraciones.

El proceso de separación e individualización es algo que todo niño debe aprender a asumir, pero ocurre bajo diferentes formas en niños diferentes. Por lo tanto es insinuado bajo diferentes formas en los distintos cuentos de hadas. En *La Cenicienta*, está elaborado psicológicamente y dotado de un significado más profundo, al relatar cómo la pérdida de una persona amada puede ser superada mediante un proceso de internalización. Esto permite que el recuerdo de esa persona crezca en la medida en que uno mismo crece. El cuento relata cómo La Cenicienta le pide a su padre una ramita y él la complace, lo que sugiere que el padre aprueba tal internalización. Cenicienta siembra la ramita en la tumba de su madre. Tres veces al día va hasta la tumba y con sus lágrimas y sus oraciones, con sus penas, y también con sus esperanzas –es decir, con todas sus emociones– logra que la ramita crezca hasta convertirse en árbol. La imagen espiritual de la madre, internalizada, toma la forma de un pájaro blanco que se posa en el árbol y satisface cualquier deseo que Cenicienta manifieste. Al final, el pájaro le da a Cenicienta el hermoso vestido y las zapatillas con las cuales ella va al baile.⁴

El cuento afirma que la imagen interior de la madre buena sostendrá al niño incluso en la peor adversidad, que nunca lo abandonará ni lo defraudará. Este es un último refugio y una fuente de seguridad, que nadie puede robarnos cuando lo hemos constituido en parte integrante de nuestra vida interior. Este tema no está de ninguna manera restringido a la internalización de la madre por parte de la hija. Por ejemplo, en un cuento de hadas turco, un héroe varón es siempre rescatado por un ayudante mágico que también ha tomado la forma de un pájaro. Cada vez que llega a rescatar al héroe, el pájaro le asegura: “sabe que tú nunca estás abandonado”. Nuestras figuras internas pueden aliviarnos aun en la peor de las aflicciones.

En el pasado, cuando tantas madres morían durante el parto o a consecuencia del mismo, el niño necesitaba saber que, aun cuando tuviera que sufrir a causa de una madrastra, esto no significaba que su vida estaba destruida; el recuerdo de su madre original lo sostendría. Es probable que hoy en día el niño necesite tal reafirmación no porque pierda a sus padres a causa de la muerte, sino por la separación entre los padres. Pero aun el niño que tiene la fortuna de vivir con ambos

padres siente angustia por lo que será de él si alguno muere o lo abandona. De manera que los problemas a los cuales se refiere el cuento de hadas –sea rivalidad entre hermanos, angustia de la separación, necesidad de internalización, o desarrollo de la moralidad– todos son tan actuales hoy como lo fueron en el pasado.

También es actual el problema de que la dependencia en el azar –representado por la magia o por ayudantes imaginarios– no es suficiente. Para triunfar en la vida debemos afrontar los problemas resueltamente y con valor moral. Durante todo el cuento de *La Cenicienta* se nos dice cuán bien realizó todas las tareas que le fueron impuestas, por pesadas que fueran. Esto le permitió aprender lo que sus malignas hermanastras nunca aprendieron: a diferenciar entre el bien y el mal. Es por eso que al final ellas caen en desgracia. La madrastra le impone a Cenicienta que separe primero uno y luego dos platos de lentejas de las cenizas en las cuales han sido volcadas. Ella lo hace con la ayuda de los pájaros mágicos, a los que pide que separen también las lentejas buenas de las malas. Sólo después de que Cenicienta haya aprendido así a no ser vencida por el destino y a cumplir sin embargo con su trabajo, a apreciar la diferencia entre bueno y malo, y a actuar sobre la base del entendimiento de esa diferencia, ella estará lista para su príncipe.

La historia no finaliza cuando el príncipe se enamora de ella en el baile. Al contrario, Cenicienta se escapa de él tres veces. De este modo, ella rehúsa ser escogida por el príncipe a causa de su apariencia exterior, que es la principal preocupación de sus hermanastras. Ella lo obliga a venir y verla en su estado de abatimiento. Sólo si él reconoce que su verdadera virtud es independiente de cualquier apariencia externa, será digno de ella y ella se le unirá.

El incipiente sentido de la moralidad del niño necesita no sólo que los buenos sean recompensados, sino también que las malas personas reciban su justo castigo. Las hermanastras son tan indignas que, habiendo maltratado tanto a Cenicienta, intentan congraciarse con ella en su boda. No es ella quien las castiga, sino los poderes superiores: los pájaros les picotean los ojos. Su arrogancia, su vanidad y sus injusticias las han cegado a todas las cosas elevadas de la vida; aún más, al intentar usurpar el legítimo lugar de Cenicienta, al pretender que les calzaba la pequeña zapatilla, han demostrado ampliamente su incapacidad para reconocer las cosas importantes, lo que se expresa simbólicamente en el hecho de tener que andar a ciegas por la vida.

Los cuentos de hadas, como en el caso de *La Cenicienta*, ayudan al niño a no dejarse vencer por las dificultades de la vida, aun cuando parecen tan insuperables como se lo parecen al niño cuando está consumido por el sentimiento de rivalidad con sus hermanos, desolado por la sospecha de que sus padres no lo aprecian, convencido de que le hacen exigencias imposibles de satisfacer. Estos cuentos no solamente devuelven al niño su confianza en el futuro cuando la ha perdido; también le muestran la necesidad de desarrollar un sentido de la moralidad si uno desea un final feliz a su proceso de crecimiento.

Este análisis, demasiado esquemático, alcanza apenas a sugerir la honda sabiduría psicológica que el niño puede obtener a partir de su apreciación de un cuento como el de *La Cenicienta*. Y *La Cenicienta* es sólo uno de los innumerables cuentos de hadas, cada uno de los cuales es una ayuda para diferentes conflictos psicológicos.

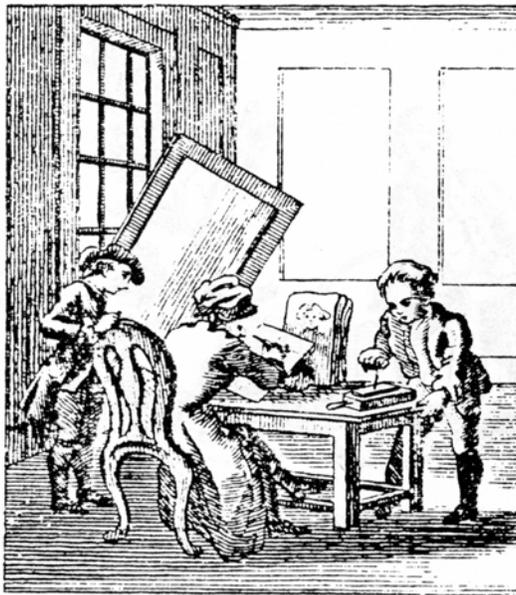
Se ha dicho que los cuentos de hadas, con sus monstruos y sus brujas, asustan innecesariamente al niño. Pero debe al menos mencionarse que todo niño, por sí sólo, inventa figuras que atemorizan, tales como el coco. Abandonado a sí mismo, se siente incapaz de asumirlas y de asumir las ansiedades que le suscitan. El cuento de hadas le muestra que él no es el único que se aterroriza con tales figuras, sino que ellas representan miedos universales. Abandonado a sí mismo, el niño siente que sólo le podrá ir mal con estas figuras; mientras los cuentos de hadas le dicen que los buenos son siempre ayudados y recompensados y que al final triunfan, porque hasta la pequeña Gretel puede empujar a la bruja maligna dentro del horno donde la espera su bien merecido destino.

Para finalizar, quisiera citar un poema de Stewart Conn, quien dice que debemos ver los cuentos de hadas con ojos de niño, y no tratar de valorarlos desde las referencias de un adulto que ha perdido contacto con las referencias de los niños. Se llama Cuento para ir a dormir.⁵

*I don't like that one, Hansel
And Gretel, I told them so, little
Children enticed by a wicked witch
Into her marzipan cottage –such
goings-on– too fearsome
For words, just before bedtime
Too: keeps them up half the nights.*

*They recognise her plight,
Interpret it differently:
Grandma would be upset, you see
They confide later, out of tact,
It's the old woman who is cooked!*

Traducido por Marianne Delon



NOTAS

1. El autor se refiere al cuento de los Hermanos Grimm, conocido en versiones en castellano bajo ese mismo título y también con el de *La Casita de Chocolate*. (N.T.).
2. En la versión de los Hermanos Grimm, al cual se refiere el autor, la casita es de pan de jengibre. En las versiones más difundidas en Latinoamérica la casita es de chocolate y en otras en castellano puede ser de mazapán, turrón, caramelos, etc. (N.T.)
3. *Jack and the Beanstalk*. Cuentos de los Hermanos Grimm. Conocido también como *Juan y la Mata de Frijoles* o *Las Habichuelas Mágicas*. (N.T.).
4. El autor se refiere a la versión de los Hermanos Grimm, diferente de la de Perrault, más conocida en las traducciones y adaptaciones al español (N.T.).
5. Se ha preferido mantener la versión en inglés, ya que es un poema de difícil traducción. Se refiere a una abuelita que se resiste a contarle a sus nietos la historia de Hansel y Gretel a la hora de dormir. La horrorizan las imágenes de los niños indefensos, a merced de una bruja que los engaña con su casita de mazapán. No le gusta la idea de contar esta historia justo antes de que los niños vayan a dormir, porque quedarán inquietos y seguramente pasarán la mitad de la noche despiertos por el temor. A su vez, los niños tienen otra versión de los temores de su abuelita. Aceptan muy comprensivos su negativa y, con tacto, se explican el temor de la abuelita: después de todo, es a la vieja a la que cocinan.



BIOGRAFÍA DE LAS HADAS

FRIDA SCHULTZ DE MANTOVANNI

GÉNESIS Y UBICACIÓN GEOGRÁFICA

Las hadas no nacieron aquí. Si recorremos América preguntando por ellas nos dirán que a esta punta Sur no pudo traerlas la inmigración, en sus maletas positivistas de la segunda mitad del siglo XIX; más arriba geográficamente y más atrás en el tiempo tampoco se las conoce. Hay seres sobrenaturales en las narraciones indígenas; fantasmas, almas en pena y aparecidos en la ingenua concepción popular; pero nunca *hadas*, a quienes se ignoró tradicionalmente en Hispanoamérica. Heredamos de España su indiferencia por el niño en la literatura; en cambio, tuvimos lo concreto: la lucha del hombre con la desventura de su destino terrenal. Los aventureros que llegaban mozos a estas playas debían hacerse pronto pícaros o mártires; es decir, adelantados y grandes capitanes para empujar la historia, arrasando civilizaciones arcaicas, quemando y destruyendo ídolos, junto con el natural que los adoró; o bien tenían que optar por la mansedumbre que los transformaba en santos –fustigados por la historia oficial, si se habían puesto del lado de los indios–, inmóviles en la hornacina oculta de las almas, convertidos en apócrifa leyenda, mezcla de hagiografía y fermento político, en proverbio comarcano; en fin, en mera superstición.

Hablar de la España de la Conquista nos resulta tan misterioso como hablar de una fábula, o de la Grecia homérica, o de una inscripción, cuyo significado perdimos. Los conquistadores –fuera de los títulos de grandeza que ganaron con sus hazañas– y la gente que vino con ellos, provenían del común, del pueblo que cree en los portentos, admira el valor y es lo suficientemente imaginativo como para embarcarse en la aventura a tierras extrañas. Decían que su causa era la del espíritu, y lo fue, sin lugar a dudas, por más que nuestro descreimiento de emancipados asegure que en tres siglos América no palpó más que las huellas materiales de su dominio en la tierra.

Durante la Independencia tampoco nacieron aquí las hadas. Y es natural; la libertad tiene un signo romántico, de hombres que pelean por sus derechos, Hay demasiado combate y euforia para que ellas se acuerden de nacer. Abundan las cosas importantes de qué acordarse: por ejemplo, del peán que incita la batalla, de la copla zumbona que se rasguea en los vivacs, de la culta décima satírica, del himno que celebra a la nación victoriosa... Las hadas insisten en ocultarse porque las aleja el ruido de las armas y el alborozo de los triunfadores.

Es ocioso preguntarse dónde estaban en tanto. ¿Acaso en el Norte, hablando inglés, entre la Biblia y el fusil, en aquellos Estados en los que nada podían hacer por el negro? ¿Refugiadas, acaso, en fábulas de abuelas irlandesas? Allí las conocieron de oídas, tan infrecuentemente como aquí, pero nadie asistió a su nacimiento. Sin embargo, si algún lugar de origen tienen estos seres incorpóreos, hay que buscarlos en la tierra a la que da nombre el espíritu occidental.

Celtas son los primeros cuentos de hadas, y es un geógrafo de nuestro siglo I, Pomponius Mela, quien ubica en la Isla del Sena a nueve vírgenes dotadas de poder sobrenatural, medio ondinas y medio pitonisas, que con sus imprecaciones y sus cantos imperaban sobre el viento y el Atlántico, asumían diversas encarnaciones, curaban a los enfermos y protegían a los navegantes.

En el siglo V nace Ambrosio, aquel sabio tenido por mago, que cree en la astrología y es el que inspira a su egregio discípulo y amigo, el rey Arturo, la idea de fundar la orden de los Caballeros de la Tabla Redonda.

Nada menos que en cuatro siglos se desarrolla el ciclo caballeresco que celebra la gesta del rey Artús o Arturo y convertiría al sabio Ambrosio en Merlín el Encantador, de larga y famosa memoria en novelas de caballería por Francia, Italia y España; es el mismo a quien alude Don Quijote, porque sus hazañas subsisten y subsistirán durante mucho tiempo en papeles de ciegos y romances populares.

La existencia de las hadas, durante aquel ciclo caballeresco, no deja lugar a dudas, y llega a su apogeo con la más célebre de todas, Morgana, maestra del Holger el Danés –por quien le vendría al romántico Hans Cristián Andersen su comercio con ellas–; pero con quienes de veras se emparentan es con las familias bretonas, que tejen junto al mar los encajes de las dunas y las aguas verdes, de donde surge lo desconocido. Desde el siglo IX hasta el XIII continúan las historias de caballerías, y en ellas aparece Melusina, druidesa de la Isla del Sena, con todos los atributos que hacen de un hada un personaje tangible de la historia humana. Pero, ¿ésas son las verdaderas o estamos frente a un espejismo de lo que en el espíritu popular significa lo oculto, el intrépido aventurarse del hombre en la máquina del destino, en lo que en la más remota antigüedad pudo llamarse lo ‘arcaico’, que provenía de la naturaleza y por eso era lo sagrado? ¿Las hadas eran la *aletheia*, la apariencia de la realidad? Acaso por ello pudo decir Aristóteles que los hombres anteriores a la filosofía apelaban a los mitos, y declara en un pasaje de su *Metafísica* que el amigo de mitos, o ‘filómite’, es en cierto modo ‘filósofo’, pues el mito se forma de prodigios. “Cuanto más solitario estoy más amigo de mitos me he vuelto”, confiesa más tarde, queriendo significar con ello que el mito representa en la soledad una respuesta interpretativa del mundo, algo equivalente a la filosofía.

EL MITO Y LA RAZÓN

Lo cierto es que las hadas no son ideas abstractas, sino figuraciones, imágenes de lo real que nacen del corazón y aprueba el razonamiento del hombre; culto en la educación cósmica, hecha de tradición y experiencia; en fin, nacen de lo desconocido frente al choque inmediato de la realidad. Por eso son femeninas. ¿Por qué habríamos de decir que son francesas, irlandesas o celtas? Porque ése es su origen inmediato en Occidente; pero, sin el nombre de hadas, su nacimiento ha ocurrido y muchas veces ocurre, no importa el lugar de la tierra donde se asiente el espíritu humano. El lenguaje ha buscado siempre un nombre para designar aquello impreciso y vago en las formas, que parece determinar algunos actos del hombre y cuya potencia a él mismo en determinados momentos le es imposible negar, los antiguos le llamaron *fatum*, los hados, a esas fuerzas superiores que arrastraban su voluntad y para bien o para mal presidían su destino. El cristianismo canalizó esos sentimientos dándole potestad al hombre por el libre albedrío; jerarquía que hizo de él un custodio de su propia conciencia, reservándole a Dios el papel de juez supremo. El cristiano es un ser responsable, libre, sólo sumiso a la voluntad de Dios, de cuya creación es parte; no tiene temor del mundo, sino de la perdición de su alma; por eso se entrega mansamente a la providencia divina, cuyos secretos no posee. Pero, aquí estamos nuevamente frente a lo desconocido: ¿cuál es esa ambición que hace que

el hombre ansíe conocer lo que se le oculta? Es enérgica espuela para la aventura y tiene mucho que ver con la imaginación, la loca del entendimiento. Ambición que por igual aqueja a cultos e incultos, al hombre de letras y al del pueblo; pero que es distinto movimiento a aquel otro del espíritu que pretende inteligir, razonar, discutir las causas y sus apariencias. De aquí se originan dos corrientes diversas, pero que a veces suelen marchar juntas en el espíritu humano. Frente a la objetividad natural y social existe una individualidad, ‘otra realidad’, un alma que intenta conocer y gozar del mundo a sus expensas. Toma la realidad objetiva como elemento vivo, que da pábulo a su aventura. Y esa aventura del alma, que es ímpetu de conocimiento como el religioso: unión de elementos forma el mito, configuración, imagen abreviada de la realidad, según Platón.

En su Introducción al *Phedro* dice Julián Marías, siguiendo el pensamiento de Platón: “El papel del mito es manifestarnos la realidad aunque sea de modo imperfecto y parcial, para decir a qué se asemeja”...; “lejos de ser un sustitutivo de la definición es superior a ella”. Y también concluye: “El verdadero conocimiento reside para Platón en el mito”. Y, luego asienta una radical diferencia: “Pero el mito platónico, que arranca de la definición, no es como el mito prefilosófico”.

La edad de la cosmogonía, de los dioses, de los héroes, dice Vico que es la de la infancia de los pueblos: reina en ella la fantasía, poética y plástica; la representación de la realidad, vivaz e imaginaria, pero que no obstante requiere la experiencia de los sentidos. Y nuestro contemporáneo, Julián Marías, asegura: “Porque el mito no bastaba ya, por haber pasado algo –será menester ver lo que pasó– tuvieron los hombres que vicariar el mito con la filosofía”. Lo que pasó fue, sencillamente, la aparición paulatina del logos discursivo, razonador; la pretensión sofista de explicar la realidad. En la época prefilosófica los pueblos llegaron a ser grandes en el arte y en la política; pero sólo más tarde alcanzarían madurez dialéctica, científica, racional, precisamente cuando se desintegraban sus estados y su potencia artística transmigraba a otras regiones. No obstante, en aquel mundo de niños grandes –que era el mundo homérico– existían como edades propias del hombre la juventud, la madurez y la vejez; la infancia no era un ‘problema’. En el ámbito de los hombres hacían, ‘también’, lugar al niño, por eso para nosotros, en la imagen que conservamos legada por la *Iliada*, el niño griego se resume en Astianaxtes, el hijo de Héctor, que se asusta de las crines negras del yelmo viril y se refugia en brazos de su nodriza... Esos impulsos elementales, propios de las primeras etapas de la vida en los hombres y en los pueblos, los antiguos creyeron poder superarlos por medio del mito. El mito vencía a una realidad prepotente: el miedo era abatido por el coraje; el egoísmo, por la generosidad. Por eso en todas estas ficciones lo de menos es la alegoría, fácilmente trasmutable; lo que esencialmente vale es la aleccionadora respuesta de un espíritu a la realidad que lo circunda.

Daimon llamaban los griegos a esta inspiración personal, y ‘lo demoníaco’ para Goethe, en un fragmento de sus *Conversaciones* con Eckermann, es “...el enigma inefable del mundo...; aquello que no puede resolverse por entendimiento ni razón. No reside en mi naturaleza –dice–, pero estoy sometido a él”. Y aquí podríamos hacer un paréntesis. Goethe es una de las cifras más altas de humanidad, y bien vale la pena relacionarlo con este mínimo apartado, curioso tema de la cultura del hombre al que no fue de ningún modo ajeno.

Si examinamos psicológicamente al individuo en su historia veremos que, acaso, ninguno tuvo como el poeta de Weimar tanta vocación de personalidad llevada a su más completo logro. La intuición –que posteriormente recibió el nombre de genio– empujaba en él a la voluntad, iluminada por la razón. Pues bien: este hombre superior, que reunía en sí los atributos del científico y del esteta, y que ha pasado a la galería de imágenes de la cultura como un ser apolíneo, todo forma y razón, ¿qué nos dice en la autobiografía de los primeros años, *Dichtung und Wahrheit*? Que fue un niño que quiso ligarse con lo desconocido; y en una habitación del piso superior de la casa de sus padres, en Francfort, levantó un altar o trípode en el que ardía continuamente una pira y celebraba un culto, infantil y primitivo, pero que tenía viejas raíces, para él vírgenes, de comunión con lo trascendente. Este religarse con el todo es el origen de la religión, que canaliza al alma en sus diferentes dogmas.

Pero es que el hombre se evade, aunque no quiera, del dogma; y el poeta de la letra. No es posible deducir a Goethe del esquemático razonamiento de unas premisas y su consecuencia. Se nos escapa como se nos escapa el alma humana, siempre imprevista. En otro pasaje de sus *Conversaciones* dice que “hay que auxiliar a lo espiritual con toda suerte de habilidades”, y al hablar con Eckermann de lo demoníaco en la poesía y en la música, enseña: “A su vez, el hombre debe tratar de secundar el impulso demoníaco”, queriendo significar con ello que la grandeza y verdad del arte están por encima del hecho histórico, del acontecer inmediato, que pueden darle pie, pero no sentido: la configuración poética, la ‘forma’ esencialmente valedera, proviene del hombre que ha sabido adueñarse del mundo y expresarlo. Y más adelante, añade Goethe esta ironía sobre sus contemporáneos –y los nuestros– que sólo ven en el hombre un ente de razón, y no un manojo de contradicciones: “Pero esperemos –dijo sonriendo– a ver si dentro de un siglo los alemanes hemos dejado de ser sabios y filósofos abstractos y hemos llegado a ser hombres”.

ESENCIA Y EXISTENCIA

Se ha dicho que un grano de poesía sazona el mundo: podríamos homologar este poder creacional, que es lo demoníaco para el poeta, con lo que significa el *fatum*, o los hados, para el hombre común. Como Jacob con el Ángel, lucha el hombre con su destino, doma a la adversidad y a veces recibe ayudas insospechadas durante el sueño de su vida. Por eso, al margen de toda doctrina confesional, pero paralelo y sin rechazo de ninguna, es posible aceptar el mito de las hadas. Para no ofender a nadie la designaremos, cuando se quiera, con el ambiguo y dulce, seductor apelativo de ‘azar’.

¿Existen las hadas o es sólo cuestión de literatura para niños? Es lo que estamos tratando de examinar, en la historia y en nuestros días. Sin duda han nacido y existen. La literatura es un hecho, tan inventado como se quiera, pero real; y lo que se inventa está realizado por el hombre que vive en el mundo y es nuestro vecino. No se trata de imaginaciones autónomas, que marchan por su cuenta, como reloj de manicomio; sino de las que son como la tuya o la mía, lector, y se aposentan aquí en la tierra. La razón tiene sus derechos, pero limitados; la realidad suena a contratorno, y camina a los tumbos entre lo que pensamos y ella resuelve.

Un esclavo griego llamado Esopo, tan común como el hombre que en nuestros días pasa por la calle, pero que tenía su *daimon* propio, inventó fábulas en las que había lugar para lo maravilloso: animales y elementos que razonaban como si fueran humanos, personificaciones de cosas abstractas y de seres históricos sobre una masa humana anónima: pescadores, labriegos, artesanos, soldados. En Arabia, en la India y en la China milenaria igualmente nacieron para la literatura aquellos apólogos y breves cuentos sentenciosos en los que los hombres procuraban transmitirse los unos a los otros sus visiones personales, el mínimo rincón de un universo contemplado a través de una semilla de la realidad, que para la cultura resulta fruto sazonado. Porque el hombre no imagina lo que está fuera de la vida; tan caprichosa como se crea a la fábula, su autor le tiene horror al caos; si se examina la construcción se verá que sólo una estricta lógica y una severa economía verbal han presidido su tarea. Lo que pasa es que en el mundo abundan los portentos; mejor dicho, todo es portentoso para el hombre que sabe asombrarse y no se desliza por la vida como mera sombra. Lo cotidiano está hecho de muchas cosas anodinas, pero si se mira bien, dentro de ellas mismas ocurre lo extraordinario.” Y es que acaso no haya concepción más honda de la vida –dice Unamuno en *Recuerdos de niñez y de mocedad*– que la intuición del niño, que al fijar su vista en el vestido de las cosas sin intentar desnudarlas, ve todo lo que las cosas encierran, porque las cosas no encierran nada, siente el misterio total y eterno, que es la más clara luz, toma a la vida en juego y a la creación en cosmorama”.

¿Qué son ‘las cosas’? La naturaleza, la Physis de los griegos, que es antigua, perennemente renovada y joven; es a ella a quien también llamaron Arkhé, el principio, lo arcaico. ¿Y cómo se muestran las cosas? Por su apariencia. Aquí, en ella, ocurre el nacimiento del mito. En consecuencia, las hadas son apariencias de la realidad, como toda interpretación emotiva de la naturaleza que provenga de un temperamento en el que predominen los sentidos, es decir, lo sensorial, y el juicio estético, antes que el logos discursivo. Pero las hadas tienen una psicología fácilmente captable: son buenas o malas, o caprichosas, sujetas al puro azar. Los hombres son los que las juzgan. ¿Y por qué las distingue esa simplicidad de sentimientos? Porque la trama ética de la vida también es simple, elemental; y las hadas son tradicionalistas: saben que el bien o el mal procuran placer o dolor a los seres humanos, y que a éstos, tengan o no tengan luces, los defiende el instinto de conservación de la vida.

Las hadas son posteriores encarnaciones de leyendas, y nacieron en la voz viva y hablada de los pueblos; su origen remoto, tanto como el de los cuentos que narran sus hazañas, está en la edad oral del mito, cuando aún no se habían inventado para estos usos los caracteres de la escritura. Según asegura Platón, en un famoso pasaje, *Theut*, que los inventó, no había creado el elixir de la memoria, sino el de la rememoración. Por eso paradójicamente, y a medida que irían incorporándose a la literatura escrita, las hadas y su existencia se vuelven de más en más legendarias. Porque, durante el Humanismo y el Renacimiento, entran y salen del pensamiento de los hombres: su vehículo es la imaginación popular, las fábulas y los ejemplos que se narran en la calle, en el mercado, en la plaza; la crónica menuda, en tercetos o en octavas, las prosas versificadas de que son maestros los *cantastorie* florentinos, como aquel Andrea di Jacopo di Barberino in Valdelosa, que hacia 1430 recitaba en la plaza de San Martino los Reales de Francia –el ciclo caballeresco y todos los personajes de la múltiple épica carolingia–. Luigi Pulci, hijo de

uno de estos cantastorie, protegido y amigo de Lorenzo el Magnífico, retoma la vieja materia de aquellos paladines franceses y configura en veintitrés cantos su *Morgante*, gigantón de miembros descomunales y cerebro pequeño, camarada de Margutte, mandrín de menores proporciones físicas, pero ingenioso, ladrón, voraz y amigo del escándalo. Patrón y escudero son símbolos de fuerzas dispares que la vida real engendra.

Pero, así como para la historia de la literatura el *morgante* de Pulci resulta antecedente de Rabelais y de Cervantes, para nuestro interés particular en este caso revela uno de los nexos de la fábula popular con la letrada, es decir, la oralidad del cuento con su escritura. Y aquí ocurre algo extraordinario: junto a la seria influencia de los horóscopos y de la astrología en la concepción de la vida, pareja al Renacimiento, comienzan a manifestarse los primeros síntomas del burlesco en la literatura. Burckhardt ha llamado a este momento el de la aparición de la burla y el sarcasmo modernos. Lo insólito resulta de que varía la actitud frente a lo desconocido, y todo aquello que los antiguos llamaban ampulosamente ‘los hados’ interviene aquí sólo para jugarles malas pasadas a los hombres. Por supuesto, los altos dignatarios de la Iglesia, y hasta los burgueses y los individuos del común eran el objeto de esas ‘burle’ o ‘beffe’; pero, sintomáticamente, es un interés directo por el destino humano el que revela esta proyección desencadenada en la vida y en la literatura.

Durante el siguiente período, que es el del barroco-burlesco, aparece en Italia, escrito por un noble napolitano, el *Pentamerón*, o sea la fábula de las fábulas. Su asunto es popular: son cuentos que se narran en un palacio, por vecinas parlanchinas, ante un ocioso príncipe y su consorte. He examinado la materia de este libro en un anterior ensayo; para mi propósito necesito solamente recordar que a lo largo de las cinco jornadas las hadas se vinculan día por día con la existencia de hombres y mujeres del pueblo. Sólo que su imagen resulta tan risueña y digna de ponerse en duda como la de los seres humanos; acaso tiene un gramo más de verosimilitud. El autor del *Pentamerón* suele conceder mayor naturalidad a las hadas que a los hombres; es que la realidad de que se nutre le presenta a menudo máscaras, fingidas apariencias, y prefiere, quizá, la verdad de lo incorpóreo.

NATURALIDAD Y FICCIÓN

Quedaría incompleto’ este intento de justificación de las hadas, dentro de la antigua y siempre fresca fantasía popular, si ocultase a sabiendas de la maledicencia que perjudica su biografía. Proviene de que muchas veces en la historia las imaginaciones enfermizas han confundido el genuino asombro ante lo desconocido –que es trance emotivo, esencialmente poético y semejante, como hemos visto, al asombrarse del filósofo– con el trato histérico de un más allá absurdo, que deriva en comercio y en función de brujas. El aquelarre y la ‘noche del sábado’ son monstruosas excrescencias surgidas al rescoldo de la leyenda. Y la sociedad ha tenido razones sanitarios, defensivas, cuando eran verdaderas y no dogmáticamente inquisitoriales, para sambenitarlas y quemarlas. Y conste que razón verdadera y que lo valga llamo a la defensa del cuerpo social, y no al prejuicio masculino que llama muchas veces “bruja”, con intención ampliamente peyorativa, a la Celestina de que se vale para sus placeres y de la que abomina cuando le resulta onerosa. Pero, es curioso: las brujas y los brujos son siempre seres anormales; sólo los hombres pobres y sanos de alma, casi siempre con muchas letras, como son los poetas, y los niños, que viven en la pura poesía del género humano, creen en las hadas.

Hecha esta salvedad, con cuya incongruencia me avengo para evitar toda posible objeción a la existencia de estos seres cuya biografía escribo, paso inmediatamente a considerar su tránsito de la fantasía antiquísima al cuento para niños. Es necesario siempre cruzar el puente de la invención popular si queremos referirnos al cuento infantil, acaso porque es un lugar común partir de lo primitivo en la edad de los pueblos y en la del hombre... No para desmerecer, claro está, este apartado de la literatura, que sólo para darse tono llama el hombre 'lo fantástico', sino para encontrarle origen y destino en el alma. El cuento de hadas es un género que tiene ubicación, jerarquía anterior y superior dentro de la literatura poética. Es el más real, como dijo Chesterton, y el más genuino. Podemos homologarlo con la simpatía humana, que está emparentada con la ternura irónica, con la imperceptible superioridad y distancia de la contemplación con que el hombre experimentado distingue al niño o al hombre del común.

Así resulta la aparición de las hadas en la literatura de los hombres. Pero cuando se las quiere utilizar educativamente, como instrumentos de la moral o de una información *ad usum Delphini*, las hadas se rebelan. Y eso ocurre a fines del XVII. Todos los cuentos que nacieron después de Perrault, que no necesitaba inventar los casos –como nunca los necesitó el mito para sus diversas encarnaciones–, que tenía la gracia y el discreto del lenguaje para narrarlos, y por eso fue máximo en el género, sus discípulas, las institutrices moralistas, los desfiguran echándolos a perder, divorciadas de lo natural para amancebarse con lo ficticio, alejadas del pueblo, en el que los cuentos tenían su origen, para amanerarse, ridículas, en los salones. Las hadas sufrieron mucho con este trato, porque eran plebeyas y sanas, y las hartaba repetir de memoria las lecciones, igual que a los niños. En el siglo XVIII la literatura infantil francesa es sencillamente insoportable. En ella impera Berquin, con su mal digerido Rousseau y sus no menos mal imitados idilios germánicos de fin de siglo. La naturalidad fingida es casi peor que el preciosismo. En Berquin todo ocurre entre niños ricos que dispensan limosnas y buenos modales a los más infortunados, porque se cultiva la piedad, el alisamiento entre las clases sociales –cuyos verdaderos conflictos ya anuncian la Revolución Francesa–. Y esta infancia sin imaginación que muestra Berquin, claro está, no cree en las hadas.

Otra enemiga de las mismas es Mme. de Genlis, quien en sus *Veladas del castillo* las reemplaza por la ciencia, y a su protagonista, la pequeña Adela, la instala en lo que ella denomina un medio educativo: cuartos en cuyos papeles murales se reproducen escenas de la historia, jardines en los que cada planta ostenta su clasificación botánica; en fin, que no hay para dónde mirar... Las conversaciones tienen que ser sólo sobre temas serios, o los que ella llama tales: geografía, mitología, ciencias naturales; y cuando la pobre niña se evade para dejarse contar un cuento por la criada, es severamente reprendida, como si hubiera cometido un pecado mortal. Por supuesto, contra la ciencia y la buena educación, ya que Mme. de Genlis es una escéptica en materia religiosa, y su doble personalidad consiste en escribir novelas de amor libre y tener un adecuado instinto burgués para lo que conviene y no conviene hacer en la vida diaria.

Toda la literatura rosa contemporánea y los libros para la juventud femenina, especialmente, nacen de aquella época; trasnochada en el Romanticismo, envejecida, muerta y resucitada en la cursilería que acaso por siempre aquejará a los humanos. Porque al mal gusto es difícil encontrarle remedio.

EL ESPACIO Y EL TIEMPO DE LAS HADAS

Felizmente para las hadas vendría una época mejor. En 1812 aparece el *Kinder und Hausmdrchen*, fruto de dos espíritus románticos, el de los hermanos Grimm. “Encontrar de nuevo los cuentos y, en general, todos los monumentos de la poesía primitiva –dice Paul Hazard– es devolver al espíritu nacional sus títulos de nobleza y lograr acceso hasta el espíritu divino”. Con su sencilla armonía germana, hecha de paciencia y espíritu de filólogos y poetas, aventaron toda la moralina que pesaba como hollín sobre las alas de las hadas. Recogieron los cuentos de labios de la Viehmännin; en su dialecto popular los pedían, ya que esta vieja mujer del pueblo, sin más cultura que la de la vida, representaba el pensamiento humano en sus orígenes. Revelaba los hechos mágicos, refería casos de animales en un ingenuo totemismo; era, en fin, el espíritu democrático que a las puertas de la edad contemporánea se abría paso en los cuentos. Nunca agradeceremos bastante a Jacobo y Guillermo Grimm el favor que como estudiosos prestaron a la poesía de los pueblos; con su redescubrimiento de los mitos, permitieron valorar nuevamente la ingenua y fresca fantasía de los hombres, concediéndole jerarquía artística y rango documental como concepción espontánea de la vida. Y ellos, por fin, fueron los primeros que encontraron la veta escondida del napolitano Giambattista Basile, traduciendo algunos de los cuentos del *Pentamerón* al alemán.

En Dinamarca, el romántico Andersen, más joven que los hermanos Grimm, trabajaba solitario. No necesitaba de mentores para descubrir a las hadas, que anidan en el almado de los hombres. Le bastó con oír al pueblo, escuchándolo en la vida de su padre iluso, de su abuelo demente, de las viejas del asilo de mendigos donde lavaba ropa su madre...; y por fin, lo oyó dentro de sí, niño genial, sin salida en su pueblecito de tulipanes y pequeños burgueses. Andersen es el poeta de las hadas; el último en nuestra historia, y pertenece al Romanticismo, que creyó firmemente en ellas.

Pero esto no se puede decir sin peligro. Un autor inglés que alcanzó a pertenecer a nuestro siglo, sir James Barrie (1860-1937), asegura que cada vez que un niño dice “yo no creo en las hadas”, cae muerta una de ellas. Ubica al protagonista de su cuento, Peter Pan, en la Isla de Nunca-Jamás; donde vive con los niños perdidos –que son los que se abandonan en los zaguanes, los que se caen del cochecito cuando sus nodrizas los llevan a las plazas y se entretienen con los guardianes–... Vive con la infancia humana, así también como nuestra fantasía vivió con él alguna vez, fuera de este mundo donde los niños nacen, y es lo consabido, irremediablemente crecen, por desdicha, y mueren. ¿Quién no ha soñado con detenerse en un punto fijo de la carrera de la vida, como el pájaro-mosca en el aire? Todos tenemos dentro del alma la ilusión mitológica de Peter Pan, el dios Pan de la naturaleza, eterno y joven, como el niño que no quiso crecer, acaso para no morir. La infancia es la etapa más lógica de la vida.

Por eso, como a la biografía de las hadas no se le encuentra ubicación para su nacimiento en la geografía inmediata, debemos buscarla en el tiempo, ya que su espacio es el del alma humana. Felizmente su existencia continúa: sabemos que están aquí o allá, en todas partes. Las hadas toman el nombre de azar porque les gusta ser buenas, a veces, y tranquilizan con eso a los hombres. Ellas son así.

IV
CAMINOS QUE LLEVAN A LA LECTURA



LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA COMO ANIMACIÓN CULTURAL

ÁLVARO AGUDO*

El avance de la comunicación audiovisual en el mundo contemporáneo, ha provocado como reacción una renovada preocupación por la lectura entre maestros, padres, bibliotecarios y, en general, entre quienes se relacionan con la educación y la cultura. Tal preocupación se expresa en un concepto que pareciera actuar como varita mágica: *promoción de la lectura*. Promover la lectura se ha transformado en una consigna cultural al día.

Pero, la promoción de la lectura puede ser entendida de dos maneras diferentes: como motivación a leer, intentando lograr que las personas lean más, o como iniciación en la lectura de personas que nunca antes han leído. La manera de concebir el problema dice relación con la situación sociocultural del país en el que se quiera hacer realidad la mágica consigna.

En sociedades como las norteamericanas y europeas en las cuales existe un bajo índice de analfabetismo, una alta participación de todos los sectores de la población en los procesos formales de educación, una industria editorial masiva desarrollada, servicios bibliotecarios escolares y públicos suficientes y eficaces y, como resultado de todo lo anterior, una tradición de búsqueda de información y recreación a través de la lectura una campaña concebida a través de medios masivos de comunicación abarcaría a la mayoría de la población. Incitar e invitar a leer incidiría sobre la sociedad global, o por lo menos sobre la parte cuantitativamente más importante de ella. Promover lectura sería equivalente a publicitar lectura.

En sociedades como las latinoamericanas, con altos índices de analfabetismo y deserción escolar, con menguada participación en los procesos formales de educación, con escaso o ningún desarrollo de la industria editorial, con gran peso de la comunicación oral tradicional para conseguir la información necesaria, con muy pocos o ineficaces servicios bibliotecarios públicos y escolares y, en síntesis, sin tradición ni hábitos sociales de lectura, incitar e invitar a leer incidiría sobre minorías privilegiadas de la población de clase media. En sociedades como las nuestras, el problema de la promoción de la lectura es fundamentalmente de iniciación en el uso instrumental y recreativo de la lectura; un problema de creación de hábitos lectores. Para promover lectura en nuestros países, no basta con concebir campañas motivacionales para los medios de comunicación social; es necesario, además, programar y ejecutar acciones destinadas a modificar actitudes, percepciones y formas establecidas de funcionamiento institucional.

* Álvaro Agudo es sociólogo, director del Programa de Bibliotecas Públicas del Banco del Libro y profesor de la Escuela de Bibliotecología de la Universidad Central de Venezuela. Este artículo fue escrito especialmente para la revista Parapara.

LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA COMO CREACIÓN DE HÁBITOS LECTORES

Todas las personas requieren diariamente de información para resolver los problemas que les plantean el trabajo, la familia, la vida cívica o la necesidad de recreación. La información requerida diariamente puede ser obtenida a través de las formas orales de comunicación, y a través de la lectura. Cuando una persona utiliza diariamente la lectura para obtener parte de la información que requiere, podríamos considerar que ha adquirido hábitos lectores.

En una sociedad moderna, la creación de hábitos lectores forma parte del proceso normal de socialización del niño y, en consecuencia, es resultado de la acción integrada de la familia, la escuela y el ambiente sociocultural inmediato en el cual el infante se desenvuelve. Por esta razón, los hábitos lectores se adquieren, fundamentalmente, entre los tres y los doce años de edad, es decir, desde el momento en que el niño inicia la construcción de un mundo propio de valores hasta el momento en que entra en la adolescencia. De los tres a los cinco años, el niño se prepara para aprender a leer. Durante este período, la presencia de la lectura como actividad normal y positivamente valorada en su ambiente familiar, las vivencias afectivas gratificantes relacionadas con situaciones en las que la lectura es reconocida como centro, y la maduración biológica y perceptiva producto de un desarrollo psicomotor normal, son los elementos definitorios de esta preparación. Entre los cinco y los siete años, el niño aprende efectivamente a leer; descubre la clave perceptiva que lleva a mundos nuevos y fantásticos, y a partir de entonces, hasta la pubertad, la lectura pasa a ser un instrumento más de su vida como escolar y un recurso adicional en el hábito de sus juegos y distracciones. Si ha sido así, cuando arriba el desconcierto de la pubertad, la lectura contribuirá a satisfacer las curiosidades existenciales nuevas, a calmar las ansiedades psíquicas y a solventar, por vía del ensueño, sus conflictos con la sociedad que no termina de aceptarlo como miembro adulto. Si no, el adolescente recorrerá únicamente los otros caminos que alivian sus angustias: la acción directa, aventurera y autoafirmativa, la imitación de conductas modelo, la comunicación masiva y la tradicional comunicación oral. De la adolescencia en adelante, los estímulos, retos y obstáculos de la vida harán que el joven afirme su manera de enfrentar la existencia –su estilo de vida, como diría Adler–. Si de él formaba parte la lectura, ésta lo acompañará para siempre; si no, pasará a formar parte de la legión de los no lectores.

De acuerdo a lo anterior, crear hábitos lectores implica concebir y desarrollar programas dirigidos a dos tipos diferentes de personas: niños en edad de aprender a leer, y jóvenes o adultos no lectores, sean éstos analfabetos efectivos, funcionales, o simplemente lectores incipientes. En el primero de los casos, los programas irían dirigidos a enfatizar el papel de la lectura en los procesos normales de socialización; la finalidad de los mismos deberá ser la de generar una relación afectiva positiva entre el niño y la lectura; la de contribuir a mostrar al niño las posibilidades de goce y disfrute que ofrece la lectura. La literatura infantil de ficción jugará un papel determinante en estos programas. En el segundo de los casos, la acción es más compleja y diversificada. Como parte de los programas destinados a adultos y jóvenes no lectores, habrá que contemplar campañas de alfabetización y programas muy especiales de incremento gradual de lectura. La motivación central de todas las acciones, sin embargo, deberá ser la de mostrar la utilidad de la lectura;¹ la de enseñar el camino instrumental del uso de la misma, para resolver problemas y para adecuar mejor las respuestas individuales a los estímulos cotidianos de la vida. Los materiales informativos y de consulta jugarán aquí el papel primordial.

En ambos casos, promover lectura es siempre mucho más que publicitar lectura. Promover lectura implica interactuar con los lectores; ofrecerles actividades; provocaren ellos vivencias; mostrarles y poner a disposición de ellos materiales para que lean, y hacer todo esto reiteradamente y durante el tiempo suficiente con las mismas personas, sean éstos niños o mayores, hasta que la vivencia, el concepto, el valor o la conducta que se pretende transmitir, sea incorporada e interiorizada por las personas objeto de la acción. Promover lectura significa crear hábitos, educar o reeducar percepciones, y generar o cambiar actitudes.

LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA COMO ACCIÓN INSTITUCIONAL

Hemos dicho que en nuestras sociedades es necesario concebir la promoción de la lectura como creación de hábitos lectores, porque este tipo de hábitos no son adquiridos por proporciones importantes de la población durante los procesos de socialización. Que esto sea así, demuestra una falla institucional en la sociedad. Demuestra que la familia, la escuela y las otras instituciones socioculturales de cuya acción depende la creación de hábitos lectores, no están cumpliendo a cabalidad con su función; o no se han adecuado –modernizado, dirían los sociólogos– a las necesidades y requerimientos de una vida social en la cual la lectura es una habilidad indispensable.

La promoción de la lectura debe, en consecuencia, empezar por cambiar la acción social de estas instituciones. Promover lectura es entonces, en primer lugar, promover una transformación institucional que haga posible una interacción que genera hábitos lectores entre niños y mayores. Quienes se preocupen por promover la lectura, deberán preocuparse porque la familia y la escuela, fundamentalmente, den a la lectura la importancia que la vida social exige. Pero, ¿quién o quiénes están en capacidad de lograr un cambio social de tal magnitud? El Estado, por su propia condición suprainstitucional, es el que podría –y de hecho puede– incidir sobre la familia, la escuela y otras instituciones. La promoción de la lectura aparece así como un problema macrosocial; como un problema que ataña a la sociedad global.

Los maestros, padres, bibliotecarios y demás personas interesadas en colocar la lectura en el puesto social que le corresponde, deberán pensarse a sí mismos como grupos de presión sobre el Estado. Deberán imaginar acciones y proposiciones que demuestren a las instancias de decisión cultural y educativa qué es lo que debe hacerse para incidir sobre la familia, la escuela y el resto de las instituciones involucradas en el problema.

Una muestra de lo que se puede proponer al Estado para que contribuya con la promoción de la lectura, lo constituye la petición hecha por el *Banco del Libro* de Venezuela a los candidatos presidenciales, con motivo de las elecciones efectuadas en ese país en diciembre de 1983.² En esa ocasión, el *Banco del Libro* planteó la necesidad de acciones efectivas relacionadas con:

- a) el apoyo a los procesos de aprendizaje de la lectura en todos los niveles de la población;
- b) el apoyo a la producción de materiales de lectura adecuados a las necesidades de la población;
- c) el apoyo al desarrollo de mecanismos adecuados de distribución de esos materiales de lectura.

Como acciones, el *Banco del Libro* proponía:

- a) reforzar el papel de la escuela en el aprendizaje de la lectura y en el afianzamiento de los hábitos lectores, a través de la capacitación de los maestros en el manejo de los instrumentos teóricos y técnicos modernos relacionados con la enseñanza de la lectura, el refuerzo del currículum en los objetivos relacionados con la enseñanza de la lectura, y la ampliación y desarrollo del sistema de bibliotecas escolares;
- b) afianzar y expandir el Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas;
- c) apoyar la investigación en el área de lectura y los ensayos en el campo de la producción de materiales de lectura autóctonos.

El *Banco del Libro* ofrecía como guía para el Estado una experiencia sistematizada en relación a cada una de sus proposiciones. Pedir acciones cuya efectividad ha sido demostrada en la práctica, es la manera de presionar encontrada por esta organización al servicio de la promoción y fomento de la lectura.

Tal como lo hemos planteado hasta ahora, promover lectura es una acción institucional, y la voluntad de cambio de quienes se preocupan por la situación actual de la lectura en su sociedad se ve limitada a presionar instancias macrosociales para que éstas, a su vez, promuevan cambios institucionales. La perspectiva no parece halagüeña. Los Estados latinoamericanos, según los datos históricos y con muy contadas excepciones, no parecen dispuestos a dejarse impresionar por la necesidad de programas culturales masivos. Las prioridades económicas y políticas y las mezquindades de los grupos que defienden su poder, influyen en que los Estados simplifiquen y estereotipen su visión de lo que debe ser la acción cultural y, en especial, el papel de la lectura en la vida social. Magras esperanzas para quienes nos interesa tropezar con más lectores en nuestras sociedades, si su formación depende solamente del interés que el Estado ponga en ello. Pero afortunadamente hay otras opciones, quizá no tan definitivas y contundentes como la de un Estado actuante, pero, por lo menos, más a la mano y de gratificación inmediata.

LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA COMO ACCIÓN DE PERSONAS, GRUPOS Y ORGANIZACIONES

Es posible pensar en promover lectura en sectores reducidos de la sociedad; en el ámbito social inmediato de quien se preocupa por realizar la acción. Hasta dichos sectores se puede llegar directamente, ofreciendo a los no lectores actividades de promoción de lectura, o indirectamente, incitando a grupos o personas para que sirvan de intermediarios. Las escuelas, las bibliotecas – públicas y escolares– y los grupos culturales de acción comunal, son tres tipos de organizaciones a través de cuya actividad es posible acceder a poblaciones de no lectores. En la medida en que se multipliquen los propiciadores de actividades de promoción de lectura y los contactos con organizaciones propiciadoras del tipo antes mencionado, mayor será el ámbito social que se abarque. De esta manera, es posible concebir una acción que, paralela a la del Estado, estimule a sectores importantes de la sociedad.

La acción propiciadora de promoción de lectura a través de intermediarios pretende, primero, convencer a los intermediarios de la importancia de la lectura y de su promoción; luego, entrenarlos en la realización de actividades que contribuyan a la creación de hábitos lectores y, por último, apoyarlos en la realización y evaluación de esas actividades. El logro de las tareas planteadas requiere, por parte del promotor de lectura, una clara definición previa de lo que se pretende para cada tipo de lector y a través de qué actividades es posible conseguirlo. Ya hemos hecho una referencia general a lo que, según la experiencia de trabajo con niños en bibliotecas públicas, consideramos deben ser los objetivos de las actividades que nos ocupan. Intentaremos, no obstante, ilustrar más precisamente lo que pensamos al respecto.

Para los niños en edad de apresto a la lectura –entre los tres y los cinco o seis años– debe pensarse en tres tipos esenciales de actividades:

- a) actividades que contribuyan a su maduración psicomotora;
- b) actividades que estimulen su imaginación y su mundo afectivo, permitiéndoles relacionar vivencias con la lectura;
- c) actividades que muestren al niño que el libro es un objeto común, parte del mundo físico normal en que se desenvuelve, y la lectura una actividad imitable, deseable y valorable.

Como actividades que contribuyen a la maduración psicomotora, son particularmente importantes las de expresión plástica y los juegos corporales. El dibujo, la pintura, el recortado y el modelado en plastilina y arcilla, por ejemplo, afirman la motricidad fina, entrenan al ojo y los músculos que lo mueven en movimientos que luego serán útiles para leer, adiestran en el reconocimiento de formas y su distribución en el espacio, destrezas igualmente esenciales a la hora de leer, y avivan la imaginación, contribuyendo a que el niño se acostumbre a pensar sistemáticamente por medio de imágenes. Los juegos corporales inciden también en el desarrollo de la motricidad y en el reconocimiento del espacio, sus dimensiones y ubicación. La facilidad motriz y la posibilidad de conocer la izquierda, la derecha, el arriba y el abajo, son destrezas cuyo escaso desarrollo se ha mostrado como obstáculo importante en el aprendizaje de la lectura.

Para estimular la imaginación, relacionándola con vivencias, la afectividad y la lectura, el gran instrumento es la narración de cuentos. Contar historias a los niños y, sobre todo, leer historias a los niños, cumple con los objetivos mejor que cualquier otra actividad. Al oír las historias, el niño las construye en su imaginación, vive las alegrías y sufrimientos que en la historia aparecen y, finalmente, la satisfacción de los obstáculos superados, si el cuento termina bien. Si la historia se relaciona explícitamente con un libro y con el acto de leer, el niño establecerá, sin darse cuenta, la relación entre lo que vivió y gozó, los libros y la lectura. La narración de cuentos con libros a la vista, es fácilmente combinable –y recomendablemente combinable con las actividades de expresión plástica– y con los juegos corporales. La representación plástica y la dramatización en grupo de lo sentido durante la narración, permitirán complementar los objetivos propuestos para las actividades hasta ahora señaladas.

Por último, para el niño en situación de apresto a la lectura, es importante recibir libros como regalo, tener libros en casa, a la vista y a su alcance, y observar cómo leen en su presencia. Aunque el niño no los lea todavía, el contacto físico con los libros, familiarizarse perceptivamente con ellos, tocándolos, aprendiendo a pasar sus páginas, descubriendo en ellos cosas interesantes –a través de las ilustraciones, por supuesto, ya que no sabe leer– son acciones que constituyen los primeros pasos hacia la lectura. Sin duda, los libros de imágenes juegan aquí un papel esencial, incluso si don de puras imágenes, sin una letra; el niño aprenderá a “leer” las ilustraciones, interpretando lo que ve y entrenando la imaginación en la construcción de historias propias a partir de las imágenes.

Por otra parte, es importante la simple presencia del libro en la casa y la imagen del adulto leyendo. Desde muy temprana edad el niño aprende por imitación y los valores que conforma los construye a partir de las conductas que observa. Lo que hacen los adultos apreciados, es digno de hacerse; lo que hacen con gusto, más aún. Por esta razón leer frente al niño, invitarlo a leer mientras lo hacemos nosotros y manifestar satisfacción y alegría con la lectura, son acciones importantes para promover el futuro hábito en el niño pre-lector.

Las últimas actividades mencionadas presentarán problemas para quienes intenten promover lectura entre los sectores populares de nuestros países. Como señalamos al principio, en Latinoamérica como en el resto del llamado Tercer Mundo, el hábito lector y, en consecuencia, la pertenencia y uso de libros, es una costumbre de privilegiados. El promotor de lectura tendrá que resolver el problema convenciendo a los adultos que rodean al niño para que, aunque no lean, tengan libros e imiten actividades de lectores, o, quizás más realistamente, poniendo al niño en contacto con ambientes en los cuales sí haya libros, y sí se lea, y sí se valore la lectura. Ideal para esta acción de emergencia son las bibliotecas infantiles –escolares o públicas–. El promotor de lecturas en sectores populares, encontrará un aliado insustituible en las bibliotecas infantiles, aun cuando éstas sean pocas. Si no encuentra una cerca del lugar de su acción, deberá programar visitas guiadas periódicas a la que sea más accesible. Si no encuentra ninguna, tendrá que crear la propia, en su casa o en el local de la organización a la que pertenece, aunque sea con pocos libros. Difícil, pero si se quiere contribuir al apresto social de la lectura, habrá que crear las condiciones para que el niño conviva con libros y con gente que lea.

El trabajo directo con niños que están aprendiendo a leer o que lo han hecho recientemente, debe basarse en actividades que:

- a) ejerciten la lectura efectiva;
- b) presenten la lectura como una actividad agradable, diferente a la obligación escolar;
- c) pongan al niño en contacto con la más diversa gama de materiales de lectura.

Aprender a leer es, entre otras cosas, desarrollar una habilidad física que requiere entrenamiento. Para ello se debe pensar en actividades como la narración de cuentos, esta vez como parte de una lectura colectiva, con la utilización de libros con muchas ilustraciones y poco texto, y en la organización de juegos en los que se lean anuncios y letreros. En general, puede decirse que las actividades que se realicen con niños durante esta etapa, son, en realidad, una continuación de las actividades realizadas por los niños en la edad de apresto.

Pero, cuando se empieza a leer, la lectura es mucho más que una habilidad física; es un instrumento para resolver problemas; un medio para obtener satisfacciones, emociones y alegrías. Para que el niño descubra esas posibilidades es necesario entrenarlo, organizándole actividades en las que la lectura sea parte de juegos. De nuevo, la narración de cuentos y la dramatización de los mismos aparecen como recurso. También lo son los juegos en los cuales es necesario buscar información para resolver problemas sencillos y las actividades manuales, de construcción de objetos, por ejemplo, siguiendo instrucciones escritas en libros.

Cuando el niño ya lee con cierta soltura, debe entrenarse en la lectura individual y silenciosa. Junto a los juegos colectivos, deben programarse actividades en las cuales el niño simplemente lea individual y silenciosamente; y deben programarse también actividades en las cuales el niño comunique a los demás sus interpretaciones de lo leído.

Para los mayores no lectores, es necesario pensar en:

- a) diagnosticar necesidades concretas de información;
- b) detectar problemas en los cuales se manifiesten esas necesidades de información;
- c) diseñar actividades que contribuyan a solucionar los problemas, usando para ello información. Se trata de demostrar, en la práctica, que la lectura contribuye a solucionar los problemas que diariamente aquejan al no lector. Se trata de demostrar que la lectura puede ser un hecho cotidianamente útil, al alcance de cualquiera.

Con los jóvenes no lectores, se puede trabajar en base a sus inquietudes naturales, tales como el deporte o la política, por ejemplo. Se empieza por identificar conjuntos de jóvenes con un interés común en realizar la misma actividad—jugar basketball o intercambiar opiniones políticas—. Luego, se les invita a realizar una actividad en conjunto—conformar un equipo para jugar o un grupo de estudio— y, por último, facilitando la actividad se le proporciona material de lectura como apoyo, actuando de manera que quede claramente explícito que la necesidad que el grupo tenía, pudo ser satisfecha gracias a la lectura. Algo similar se puede hacer con los adultos. Con ellos, sin embargo, deberá empezarse por demostrar que la información sirve para resolver problemas. Responder preguntas que contribuyan a resolver problemas y demostrar que la pregunta se pudo responder porque se usó un material de lectura, es el primer paso. Nuevamente las bibliotecas públicas y, en especial, sus servicios de referencia y de información a la comunidad, se hacen indispensables para el promotor de lectura. Y, nuevamente, si la biblioteca no está a mano el promotor tendrá que generar sus propios recursos, recopilar su propia información, buscar en la comunidad sus propias fuentes: para responder preguntas sobre construcción de paredes, los albañiles del barrio; para responder preguntas sobre problemas con el automóvil, los mecánicos de la vecindad, etc. El promotor tendrá que elaborar su propio archivo de información útil y ofrecerla como servicio.

En fin, hemos querido mostrar que si se tienen identificados los objetivos de nuestra acción de animación cultural, las personas con las cuales vamos a trabajar y el tipo de actividad que podemos realizar, quedará en manos de la imaginación el diseño de programas de promoción de lectura, porque, ratificamos, como culminación de nuestras reflexiones, para contribuir a crear hábitos lectores en el ámbito social estrecho que nos rodea, tendremos que pensar en acciones sistemáticas, que se realicen durante tiempo suficiente con las mismas personas. Promover lectura en nuestros países exige un esfuerzo militante que va mucho más allá de imaginar consignas atractivas.³

UNA ALTERNATIVA PARA REALIZAR ACCIONES MACROSOCIALES

El Estado puede decidir acciones que impacten a la sociedad global. Para ello cuenta con la autoridad, el poder y los recursos suficientes, pero también con la infraestructura social; con la interconectada red de organizaciones sobre las cuales influir y a través de las cuales actuar. Los promotores de lectura particulares –personas, grupos u organizaciones individuales– en principio sólo pueden aspirar a impactar el ámbito reducido de su ambiente social inmediato. Pero, como hemos señalado antes, una multiplicación suficiente de promotores individuales podría llegar a alcanzar sectores importantes de la población. ¿Por qué no trabajar con la esperanza de multiplicar el esfuerzo al incorporar animadores en un nivel macro-social?

Existe un fenómeno sociológico que actúa como aliado de la intención globalizante de los promotores de lectura; la multiplicación de los grupos interesados en la animación cultural popular.

En nuestros países, durante los últimos años, el campo de la militancia social ha venido cambiando. Jóvenes y no tan jóvenes interesados en cambios sociales efectivos, han venido abandonando las formas tradicionales de actividad política –formales o subversivas– para incorporarse a una militancia social no política, en el sentido normalmente utilizado de la palabra. Cada vez más personas, motivadas por la participación social, se incorporan a organizaciones no políticas del tipo de las asociaciones de vecinos, cooperativas, grupos de acción ecológica y grupos de trabajo cultural diverso. El fenómeno parece ser común a aquellas sociedades en las que la violencia revolucionaria o la formalización de la democracia, han fracasado en la solución de los grandes problemas sociales del siglo. La existencia de esos canales de acción, tiene carácter macro-social. Los grupos mencionados, por decirlo de otra manera, existen en todas partes; se han transformado en instancias nacionales de acción social. Entre ellos, para el problema que nos ocupa, tienen especial relevancia los grupos de trabajo cultural. Todo grupo, a la hora de actuar; apela a instrumentos de trabajo cultural conocidos, fáciles de aprender y sobre los cuales existe experiencia acumulada e información suficiente que permita dominar rápidamente su utilización. Así, casi todo grupo que se plantea realizar trabajo cultural piensa en hacer títeres, o teatro de calle, o en poner a los niños a pensar, o a trabajar con plastilina o arcilla. Cada una de estas actividades reúne las características mencionadas: tecnología sencilla y fácilmente aplicable; suficiente información escrita sobre cómo hacer las cosas; suficientes personas experimentadas al alcance, de las cuales aprender; suficiente poder de impacto sobre la población.

Lo que queremos plantear es que podemos hacer de la promoción de la lectura un instrumento más para los grupos culturales, como los títeres o el teatro de calle. Se trata de concebir las actividades mencionadas en el aparte anterior, como instrumentos sencillos de animación cultural; de elaborar materiales informativos sobre dichas actividades, fácilmente reproducibles; de organizar talleres de libre acceso en diversos lugares del país, con la intención de entrenar a los miembros de los grupos culturales en las actividades de promoción de la lectura. Se trata de lograr que quienes realizan por todo el país actividades de animación cultural, asuman, por ejemplo, la narración de cuentos con libros a la vista, como un instrumento más, tal como lo hicieron antes con los títeres o el teatro de calle. Si ello fuera posible, transcurrido algún tiempo, tendríamos a lo largo y ancho del país a cientos de jóvenes y mayores interactuando con niños y otros jóvenes y mayores, en

función de crear hábitos lectores. Nuestra labor cercada de promover lectura, se desbordaría con fuerza equiparable a la de un elefanteásico programa estatal. O por lo menos nuestra imaginación, entrenada por la lectura en el ensueño, lo sentiría así, y el trabajo diario en pos de nuevos lectores se teñiría con la esperanza de una gran aventura.

NOTAS

1. Estudios evaluativos de campañas de alfabetización realizadas en el mundo, muestran que uno de los factores que inciden en el fracaso de las mismas, es la falta de interés de los alfabetizados; al adulto que ha vivido veinte, treinta o cuarenta años sin leer, le resulta difícil entender qué utilidad puede tener aprender a hacerlo. En relación a este tema ver: Further, Pierre. *De la lucha contra el analfabetismo al desarrollo cultural*. Caracas: Fondo Editorial Común, 1974.
2. Banco del Libro. *Proposiciones para una política de promoción de la lectura*. Caracas, 1984. 4 p.
3. En la actualidad, el Banco del Libro intenta promover lectura a través de grupos culturales en un programa que desarrolla desde la Biblioteca Mariano Picón Salas ubicada en Caracas.



CAMINOS QUE LLEVAN A LA LECTURA

RALPH C. STAIGER

EL MODO DE LEER

Ciertas personas han adquirido el hábito de leer libros, y otras, no. Entre estas últimas, muchas han aprendido a leer y otras, en cambio, no. Se les podría calificar quizá de “lectores renegados”.

Los “lectores renegados” preocupan considerablemente a muchos miembros del mundo del libro, que les consideran como un modo de desperdiciar el talento. Esta preocupación no es egoísta, ya que el aficionado a la lectura disfruta con esa afición suya, amplía su propio mundo gracias a sus lecturas y lamenta que otros no utilicen sus dones.

El niño que está empezando a aprender a leer no ha adquirido todavía el hábito de la lectura. Es posible que esté dando los primeros pasos en tal dirección, pero en ese momento no se podrá determinar todavía si va a ser un lector ávido o un lector renegado. Es muy probable que no ocurra ni una cosa ni otra, sino que quede comprendido entre esos dos extremos.

La destreza en cualquier tipo de actividad es un elemento básico para poder disfrutar con ella. El niño que no corre bien y que es físicamente torpe no aspirará sin duda a formar parte de un equipo de fútbol y, de hecho, encontrará probablemente alguna excusa para no dedicarse a este deporte.

El deseo y la aptitud no son, por supuesto, los únicos factores que intervienen en la adquisición de un hábito. También entra en juego el tiempo, ya que los hábitos se van adquiriendo a lo largo de un cierto número de días, meses y años. La manifestación automática de un hábito se adquiere solamente con una larga práctica.

Son muchas las influencias que fomentan o coartan la adquisición del hábito de la lectura. A veces son sutiles y a menudo están relacionadas entre sí, y no siempre son claras y evidentes a primera vista. Aunque los observadores se sientan tentados a escoger una determinada causa, según cuales sean sus propios criterios o puntos de vista, ninguna de ellas suele resultar evidente. En el próximo capítulo se examinarán detenidamente estas influencias de un modo mucho más detallado. En el presente capítulo se expone cómo se adquiere y desarrolla el acto de leer.

¿EN QUÉ CONSISTE LA LECTURA?

Desde hace tan sólo cien años se ha empezado a estudiar la mecánica de la lectura, y a partir de tales observaciones se han adquirido ciertos conocimientos específicos sobre la índole de este fenómeno. Aunque ciertos escritores de la Antigüedad y de la Edad Media hicieron observaciones de gran lucidez sobre el particular, sus comentarios no se debían a un estudio sistemático. Conviene tener presente que las características de la lectura que examinaban eran las anteriores a Gutenberg, es decir, antes de la difusión de los conocimientos y mucho antes de la revolución del libro.

La mayoría de las investigaciones sobre la lectura han sido realizadas con niños que estaban aprendiendo a leer, pero en los primeros estudios se recurrió a sujetos adultos. Gracias a la observación y la fotografía del movimiento de los ojos sabemos que la lectura de un adulto se lleva a cabo con movimientos bruscos y abruptos y con breves pausas de fijación, y no con un “barrido” continuo de la página por el ojo. El número de palabras o de letras que se reconocen durante la pausa de fijación parece estar relacionado con la inteligencia, con el conocimiento que tiene el lector del tema y con la dificultad de reconocer palabras o asimilar ideas, así como con las características materiales del texto impreso, la sintaxis y la claridad del estilo. A pesar de estas diversas influencias, el lector tiende a adquirir unos hábitos oculares-motores que persisten en muchas situaciones relacionadas con la lectura.

La principal utilidad de la fotografía de los movimientos oculares consiste en que éstos reflejan, en medida limitada, lo que ocurre cuando el cerebro percibe lo que se está viendo. Si se produce un error o una mala interpretación, los ojos indican la preocupación del lector, que vuelve al principio de la línea o al punto en el cual se ha producido la confusión. Gracias a esas fotografías podemos predecir a menudo la modalidad silenciosa u oral de lectura de un sujeto.

El grueso de las investigaciones sobre el modo de enseñar a los niños a leer se han llevado a cabo desde el siglo XIX hasta el momento presente; a menudo, han sido objeto de polémicas inútilmente apasionadas. Todavía no se conocen todos los datos pertinentes, pero esto no ha impedido a muchas personas formular explicaciones simplistas del modo que tienen los niños de aprender a leer. Hay una controversia metodológica mundial en lo tocante al método “global”, contrapuesto al “analítico”, de aprender a reconocer las palabras. Cada “método” tiene sus partidarios y, en algunos países, esta controversia crónica ha sido muy enconada a lo largo de los cien años últimos. Se suele hacer caso omiso de los resultados de una serie de estudios ¹ que indican que ningún método es superior en todos los casos, y que la adaptación de los materiales utilizados a las necesidades del alumno y la fe del maestro en la eficacia de un método son factores fundamentales para el éxito del alumno.

Se siguen realizando activamente investigaciones sobre la lectura. Singer y Ruddell ² han compilado una colección muy completa de investigaciones, que se ajustan a muchas de las preocupaciones de los especialistas, y han reproducido algunos de los estudios clásicos. Todo ello pone de manifiesto que los temas centrales son los siguientes: complejidad y adquisición del lenguaje, tratamiento visual, percepción, reconocimiento de las palabras, factores cognoscitivos, factores afectivos, interacción cultural y enseñanza. No nos proponemos ser exhaustivos al respecto. El lector que desee profundizar este tema podrá recurrir al gran número de libros publicados sobre el particular.

LA LECTURA EN LAS DIFERENTES LENGUAS

Se ha estudiado ampliamente la influencia de las diversas lenguas sobre la lectura. Las diferencias en la forma de leer y la finalidad de la lectura en muchas lenguas fueron estudiadas por Gray para preparar su obra titulada *The teaching of reading and writing*. ³ Al estudiar el movimiento ocular de los lectores adultos de 14 países diferentes, observó que los datos indicaban claramente que los procedimientos básicos utilizados para leer en árabe, birmano, coreano, chino,

español, francés, hebreo, hindi, inglés, japonés, navajo, tailandés, urdu y yoruba son similares, independientemente de la lengua que se lee y de su estructura, o de los tipos de caracteres o letras utilizados. La mayoría de las palabras se perciben instantáneamente en bloques, a menudo en grupos de dos o tres palabras, según va progresando el movimiento del ojo. Cuando se tropieza con una palabra nueva o difícil, el buen lector vacila e intenta analizarla. En todas las lenguas, estos lectores competentes leen más rápido en silencio que oralmente. Es interesante señalar que cuando Gray se disponía a realizar su estudio, diversos especialistas de muchos países insistían en que el hábito y la destreza en materia de lectura varían según la forma y la estructura de la lengua. Sus datos no confirmaron tales opiniones.

LA VELOCIDAD DE LECTURA

El aluvión de materiales impresos que parece inundarnos ha dado un nuevo incentivo al afán de leer de prisa y ha contribuido al creciente deseo de muchos adultos inteligentes de mejorar su velocidad de lectura. En muchos sitios, se organizan con este fin cursos comerciales, y hay ciertos anuncios de publicidad sobre programas de lectura acelerada que son un puro engaño. Algunos prometen unos resultados que no se pueden alcanzar. Otros presentan testimonios que sugieren que ciertos hombres ilustres han obtenido resultados muy positivos con esos cursos. Rara vez indican que tan sólo algunos estudiantes especialmente dotados –y no todos quienes se inscriben en semejantes cursos– consiguen esos resultados superiores. Por otra parte, el lector bilingüe está en una posición de desventaja cuando la lengua que ha de leer no es la suya materna, y en la publicidad no se suele indicar este hecho. Es evidente que un individuo que no está plenamente familiarizado con la lengua tropezará probablemente con dificultades cuando intente buscar un “atajo” en relación con la forma escrita de esa lengua.

Esto no quiere decir que no se deba intentar mejorar el ritmo de la lectura. De hecho, muchos lectores están limitados por su modo de abordar el texto impreso lentamente y palabra por palabra, y pueden adquirir fácilmente un ritmo variable de lectura en una lengua que conocen.

Uno de los “atajos” que tiene más aceptación es el que consiste en leer “en diagonal”, es decir, en hacerse una idea de la intención del autor o determinar cuáles son las ideas más importantes, de un modo selectivo. No se leen todas las palabras, sino que el lector se desliza por la superficie del material impreso, constándole plenamente que puede pasar por alto algunos aspectos.

Se da el nombre de “barrido” a la técnica que utilizan a menudo muchos buenos lectores. Cabe definirla como una lectura “en diagonal” con una finalidad específica. Cuando buscamos un nombre en una guía de teléfonos o una palabra en un diccionario, no leemos todas las palabras. Hemos aprendido a prescindir de las que no guardan relación con el tema y que no nos interesan para alcanzar nuestra finalidad, que es encontrar un número de teléfono o una palabra en el diccionario.

Uno de los peligros con que tropiezan los neófitos consiste en equiparar la lectura rápida, que consiste en leer en diagonal o en “barrer” el texto, con el estudio. No son lo mismo, salvo en el caso de un pequeño número de individuos que tienen una forma excepcional de memoria “fotográfica”. Tampoco se debe considerar que el simple hecho de volver a leer un texto sea una forma de estudio. Pero se puede mejorar considerablemente la capacidad de retener las ideas

siguiendo sistemáticamente varias fases en la lectura con fines de estudio: en primer lugar, una lectura en diagonal para discernir las ideas generales presentadas y fijar una finalidad a la lectura. En general, se tratará de las preguntas que hay que contestar a partir de la lectura, y que pueden ponerse por escrito. En segundo lugar, una lectura cuidadosa para encontrar las respuestas a esas preguntas. En tercer lugar, una auto-interrogación sobre el contenido, utilizando como guía dichas preguntas y respuestas. Por último, dado que muchos seres humanos olvidan muy de prisa una gran parte de lo que aprenden, un recordatorio de las preguntas y respuestas, a ciertos intervalos, hasta que se proceda a un examen. Es posible enseñar con provecho variantes de esta técnica a los estudiantes más adelantados. Se emplea especialmente para los libros de texto, en los cuales la disposición tipográfica y la estructura orgánica facilitan considerablemente la lectura en diagonal y la formulación de preguntas.

El lector tiene que aprender a utilizar muchos ritmos de lectura para lograr buenos resultados. Hay momentos –por ejemplo, al leer un documento jurídico o una fórmula matemática nueva– en los cuales es necesaria una lectura cuidadosa, dedicando plena atención a todas las palabras o elementos. Se puede leer de prisa una novela ligera, y leer en diagonal un periódico, pero hay que efectuar un “barrido” de la guía de teléfonos. El lector toma decisiones inconscientes, antes y durante la lectura, sobre el ritmo más eficaz. No está justificada la lectura en diagonal para todos los tipos de lectura, en contra de lo que se suele sugerir implícitamente en ciertos anuncios sobre estas técnicas de lectura rápida. Un método mucho más satisfactorio consiste en adaptar la velocidad a la finalidad que se persiga. Al conducir un automóvil conviene en ciertos momentos ir lentamente, en cambio, en otros –por ejemplo, en una autopista– está justificada una mayor velocidad.

EL LECTOR MODERNO

La moderna preocupación por la rapidez y la cantidad tiende a restar importancia a la calidad de la lectura. Para conseguir un equilibrio que restablezca la importancia de la calidad en la lectura, Gray y Rogers ⁴ propusieron el concepto de madurez de lectura, al sugerir que un lector maduro tiene las siguientes características:

- Un auténtico entusiasmo por la lectura.
- La tendencia a leer: a) una amplia gama de textos con fines recreativos, para ensanchar los horizontes y para estimular el pensamiento creador; b) obras serias que contribuyan a que el lector se conozca mejor a sí mismo y a los demás, y entienda problemas de carácter social, moral y ético; y c) intensivamente, para profundizar en una especialidad dada, o para estudiar la raíz o núcleo central de una disciplina.
- La capacidad de dar un sentido a las palabras, de percibir y entender claramente las ideas presentadas y de intuir claramente el talante y los sentimientos que el autor ha querido comunicar.
- La capacidad y el hábito de utilizar todo lo que se sabe o se puede encontrar al interpretar o dar un sentido a las ideas que se leen.

- El don de percibir los puntos débiles y fuertes de lo que está leyendo, para detectar los prejuicios y el carácter propagandístico, y formular un juicio crítico sobre la coherencia y los valores de las ideas expuestas, así como sobre la idoneidad y la solidez de las opiniones y las conclusiones del autor. Esto presupone una percepción afectiva, ya sea favorable o desfavorable, así como la capacidad intelectual de calar en lo que se está leyendo.
- La tendencia a fundir las nuevas ideas que se adquieren gracias a la lectura con la experiencia previa, obteniendo de este modo unos conocimientos nuevos o más claros, una ampliación de los intereses y las actitudes racionales, una mejora de modos de comportamiento y de pensamiento y una personalidad más rica y más estable.
- La capacidad de adaptar el ritmo de lectura personal a las necesidades del momento y a las exigencias de una interpretación adecuada.

Gray y Rogers sugieren que estas características deben interpretarse en función de la madurez general del lector. Si el lector ha rebasado ya el egocentrismo infantil y se interesa ampliamente por el mundo exterior, esa circunstancia influirá en su selección de los materiales de lectura, y las normas o valores sociales que haya adquirido incidirán en su interpretación de los materiales que lee. Además, estos autores destacan el hecho de que el lector maduro desea leer ampliamente en muchos campos e intensivamente temas especializados. El estudio de la madurez de lectura está todavía en sus comienzos.

FINALIDADES DE LA LECTURA

Gray y Rogers han presentado una lista cuidadosamente compilada de finalidades de la lectura, que sugiere que el hábito de la lectura se basa en auténticas necesidades humanas. Puede haber variantes con respecto a los móviles de la lectura en las diversas culturas del mundo, pero esta lista de finalidades constituye una base muy sólida al respecto: a) como un rito, o por la fuerza de la costumbre; b) por sentido del deber; c) simplemente para matar el tiempo; d) para conocer y comprender lo que está ocurriendo en el mundo; e) con fines de satisfacción personal inmediata; f) para atender las necesidades prácticas de la vida diaria; g) al servicio de intereses no profesionales; h) para promover o mantener intereses profesionales; i) para satisfacer exigencias personales y sociales; j) para colmar necesidades y exigencias sociales y cívicas (para actuar como un buen ciudadano); k) con fines de mejora o desarrollo personal y, más concretamente, para ampliar la cultura general; l) para atender exigencias estrictamente intelectuales; m) para satisfacer necesidades espirituales.

TIEMPO QUE SE DEDICA A LA LECTURA

Los lectores renegados alegan muchas excusas para justificar el hecho de no seguir leyendo. Se echa la culpa a la radio y la televisión, y también a “la vista cansada” o a la “necesidad de trabajar”. En ningún caso se sabe realmente la verdad y siempre se podrán encontrar excepciones: personas que tienen una vista defectuosa y disfrutan con la radio y la televisión y trabajan mucho y que, sin embargo, leen también mucho.

De los diversos estudios monográficos de lectores adultos que figuran en la obra de Gray y Rogers, el individuo prácticamente más maduro en todos los sectores (caso Y-3) era una mujer de profesión liberal, cuya intervención en los asuntos cívicos contribuía a la amplitud y la intensidad de sus intereses, así como a sus motivaciones en materia de lectura. Esta persona destacaba por la clara percepción de tales motivaciones y también por el incentivo intelectual de lo que leía, la riqueza de las ideas expuestas y la dificultad variable de sus lecturas. Algunas de estas lecturas tenían un gran interés y penetración, y otras eran superficiales, simplemente para satisfacer un capricho o un interés pasajero. Eso es muy notable ya que en su programación del tiempo le quedaba muy poco para la lectura. No alegaba la excusa tan corriente de que “no queda tiempo para leer”.

Mucho más tarde, Kamarás⁵ llegó, en un contexto muy diferente, a una conclusión similar. A pesar de tener menos tiempo para el ocio, los trabajadores húngaros que seguían estudiando leían más y también más a menudo que quienes no habían proseguido sus estudios.

NOTAS

1. Bond, Guy L.; Dykstra, Robert. The comparative program in firstgrade reading instruction, *Reading research quarterly*, II, No. 4, verano de 1967, p. 5142.
2. Singer, Harry; Ruddell, Robert. *Theoretical models and processes of reading*, Newark, Delaware, International Reading Association, 1976.
3. Gray, William S. *The teaching of reading and writing*, París, Unesco, 1956. 281 p.
4. Gray William S.; Rogers, Bernice. *Maturity in reading*, Chicago, Illinois, University of Chicago Press, 1956. 273 p.
5. Kamarás, István. *The workers and the reading*, Budapest, Netnűvelesi Propaganda Iroda, 1969. (Resumen en inglés de *A Mukasok es az olvasas*).

ELEMENTOS QUE INFLUYEN EN LA LECTURA

RALPH C. STAIGER

Examinando las finalidades de la lectura, se observa que puede haber muchas razones para dedicarse a este acto. Algunas de ellas son claramente individuales y personales y otras de carácter social, y existen muchos grados de interrelación entre estos dos extremos de influencia. Una persona enamorada puede apreciar un determinado poema debido a sus sentimientos románticos y a los que le inspira otra persona. Muy diferente es, en cambio, el estímulo vago e indirecto a mejorarse uno mismo que se deriva de presiones sociales generales y de la insatisfacción con la posición que se ocupa actualmente en la vida.

¿Por qué hay personas que leen y otras que evitan los libros y la lectura? En un simposio sobre los móviles que incitan a leer, patrocinado por la UNESCO, se examinaron diversas razones al respecto, y resultó evidente que la interacción de factores internos y externos, y no un solo elemento predominante, es la clave que permite entender los móviles que incitan a un individuo a leer.

“Ningún hombre es una isla”, y las costumbres y las presiones sociales y económicas que; para bien o para mal, inciden en su vida, afectan también a su modo de leer. Esto parece cierto en el caso de los lectores más maduros y de los menos interesados. En el presente capítulo examinaremos algunos de los elementos específicos que influyen en nuestra lectura. Hemos de reconocer que no están claramente delimitados sino que a menudo se trasladan ampliamente.

INFLUENCIAS FAMILIARES

“La familia constituye el primer mundo del niño; ...mediante asociaciones continuas, íntimas, numerosas y variadas, pasa a ser una fuente esencial de educación y de determinación del comportamiento” [2, p. 433].

Todos conocemos a individuos que supieron superar la posición que ocupaba su propia familia y llegaron a ser ricos y famosos, y que eran los mejores o los únicos miembros instruidos de esa familia suya. Quizás nos interesen porque son excepcionales. La norma general es que una persona, determinada por la familia omnipresente, no se aparte demasiado de la imagen familiar.

De ahí la probabilidad de que un niño que crece rodeado de libros y de personas que leen llegue a ser también un lector él mismo. Sin embargo, no hay ninguna garantía de que esto vaya a ocurrir en realidad. Hay otros factores que intervienen, cada uno de los cuales puede fomentar o coartar el hábito de la lectura.

Ahora bien, se acepta en general que los modelos de lectura de una familia, los materiales de lectura que están fácilmente a la disposición de sus miembros y las actitudes familiares en lo tocante a enterarse de lo que ocurre en el mundo que nos rodea pueden constituir las bases del hábito de la lectura.

EL MUNDO DEL LECTOR

En Viena todo el mundo parece estar rodeado por la música. Prácticamente todos los vieneses tocan el violín, cantan o van a los conciertos y a la ópera. Abundan las placas conmemorativas del nacimiento de un compositor. Si el visitante percibe esta atmósfera musical, ¿cuál no será su efecto sobre un vienés, que ha vivido en el ambiente musical de su ciudad durante toda su vida? Es justo decir que el niño vienés medio, que crece en esta ciudad musical, tendrán más probabilidades de entender, apreciar e incluso de interpretar la música que un niño de otra ciudad musicalmente menos rica.

También es probable que un individuo que crezca en un mundo intelectualmente estimulante, en el cual tenga muchas oportunidades de encontrar la respuesta a las preguntas que se formula, de ensanchar su horizonte intelectual y de relacionarse con personas que tienen intereses similares, llegue a ser un ávido lector.

Se suele pensar que la lectura es una actividad solitaria. El carácter personal de este acto, con su interacción entre las ideas de un escritor y el cerebro del lector, justifica esta afirmación. Pero existe también la necesidad generalizada de utilizar con otras personas las ideas adquiridas gracias a la lectura. Si el intercambio de las ideas que se han leído no queda satisfecho en la estructura social del lector, será inevitable que recurra al ejercicio solitario y al disfrute personal de lo que lee, y no podrá aprovechar los aspectos enriquecedores de la discusión, el conflicto y la interacción.

En un estudio de Waples, Berelson y Bradshaw³ se formulaban cinco hipótesis básicas sobre los efectos de la lectura. Esta lista puede resultarnos útil ya que presenta los diversos móviles de los lectores en términos personales y sociales muy amplios:

- el efecto instrumental (por ejemplo, conocer mejor un problema práctico y adquirir una mayor competencia en lo tocante a resolverlo);
- el efecto de prestigio (por ejemplo, mitigar un complejo de inferioridad al leer algo que realce la opinión de uno mismo);
- el efecto de consolidación (por ejemplo, reforzar una actitud o adoptar otra distinta ante temas discutidos);
- el efecto estético (por ejemplo, tener una experiencia estética gracias a una obra literaria);
- el efecto desahogo (por ejemplo, mitigar las tensiones al leer algo que ofrece una distracción placentera).

Quienes vivimos en el mundo del libro debemos evitar caer en la trampa que Ennis⁴ ha calificado de “dominio del instrumento”:

Si le damos a un niño un martillo, se creará que el mundo existe para ser martillado; si le damos una sierra, pensará que hay que serrarlo todo. La lectura puede servir para ciertas cosas pero no mejorará el mundo. La modestia y el sentido común ordinario que suelen aplicarse al poder de los libros y la lectura ceden a menudo el paso a afirmaciones excesivas y estridentes y a una propaganda desmesurada en un mercado en el cual todos los demás están promoviendo análogamente su mercancía.

La lectura no es el único modo de llegar a conocer nuestro mundo. Para comprobar esto, basta sencillamente con dar un paseo por un bosque con una persona no lectora que sepa todo sobre la flora y la fauna silvestres.

Un factor básico de la lectura parece ser la clase o el papel social, si consideramos este último como una constelación de características intelectuales, afectivas y sociales. El lector lleva su propio mundo a la página que está leyendo. Esto enriquece su lectura y, cuando es insignificante, empobrece su capacidad de interpretar lo que lee.

LA ESCUELA

Casi nadie ha puesto nunca en duda que la educación influye en el aprendizaje permanente. Sin embargo, la mayoría de los datos al respecto podrían calificarse de lo que los especialistas de las ciencias sociales califican de datos no concluyentes. Se dispone de muy pocos datos sólidos y valiosos, especialmente cuando se examina este problema con una perspectiva internacional. Sin embargo, últimamente los sociólogos se han dedicado a comparar exhaustivamente los datos existentes en los Estados Unidos de América, y Hyman *et al.* han resumido los datos más fehacientes sobre los efectos persistentes de la educación.⁵ Sus resultados indican que una mayor proporción de los individuos que han cursado estudios de carácter formal, en comparación con los demás, recurre de un modo ordinario a los medios impresos: periódicos, revistas y libros. Hay datos abrumadores en el sentido de que la educación tiene una relación positiva con la lectura de periódicos, y sus efectos sobre la lectura subsiguiente de los adultos son más impresionantes todavía. Este impacto no mengua con la edad.

La probabilidad de que un individuo lea libros está también en función de su nivel de instrucción. Hyman indica [5, p. 861:

Por término medio, del 7 al 10 por ciento de los niños que habían cursado la enseñanza elemental en cualquier cohorte de edad estaban leyendo un libro en el momento de realizarse estos tres estudios independientes, en contraste con un 46 al 60 por ciento de quienes habían terminado la enseñanza superior (como promedio). De un 22 al 32 por ciento de aquéllos habían leído un libro durante el año anterior a cada una de dos encuestas, en comparación con un 72 al 94 por ciento de éstos.

Es éste un estudio muy minucioso, que ha dejado muy pocas cosas al azar. El obstáculo más grande para estas comparaciones internacionales se debió a condiciones excepcionales, tales como una guerra o calamidades naturales, que coartaron la posibilidad de comparar a los adultos o a los sistemas de educación a lo largo de un determinado número de años, y a la existencia de datos sobre los logros escolares. Teniendo presente que las comparaciones resultaban peligrosas por ejemplo, el hecho de preguntar su edad a la persona interrogada es una innovación muy reciente, se procedió a un análisis paralelo de datos canadienses. Los efectos de la educación canadiense son “también positivos, importantes y persistentes, y no se diferencian gran cosa de los obtenidos en los Estados Unidos” [5, p. 1211. Es posible que, una vez que se disponga de todos los datos fehacientes, se pueda llegar a la misma conclusión con respecto a otros países.

No se puede negar la influencia de la educación sobre la lectura: Gray y Rogers indicaban que “no se debe pensar que la educación tenga una relación directa, simple y causal con la lectura, sino que constituye más bien una clave con respecto al papel social, que es un determinante más claro de la lectura” [5, p. 461. Entre las personas instruidas, hay quienes saben leer pero no leen. Se les podría quizá calificar de personas que se han “ido” del libro. A algunos de ellos, la escuela les ha influido en el sentido de evitar la lectura. No se trata de una influencia deliberada del personal docente o de las autoridades escolares, sino que puede haberse producido de un modo sutil, debido a la influencia de los condiscípulos o a la inexistencia de materiales impresos adecuados en la biblioteca escolar, y no fundamentalmente a la actividad del maestro o el profesor. Cualquiera que sea la responsabilidad al respecto del personal docente, es evidente que las medidas encaminadas a combatir esta forma de analfabetismo deben incumbir también a la escuela.

INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL

Es muy significativo que, en el examen de los efectos persistentes de la educación, Hyman indique que el contexto con los medios de comunicación social es un requisito previo e indispensable para crear una opinión social bien formada. Esos medio de comunicación social son los periódicos, las revistas y los libros, al igual que la radio, la televisión y el cine. Todos ellos están relacionados entre sí y, utilizando modalidades diferentes, persiguen el mismo fin. Cada uno de ellos tiene sus aspectos positivos... y sus puntos débiles. El incentivo de la televisión, el carácter portátil de la radio y los aspectos sociales del cine pueden influir en la lectura; de hecho, interactúan con ella, en muchos niveles.

Considerar a los medios no impresos como “el enemigo” es mezquino e inexacto. Basta con examinar las cifras de venta de una novela que ha sido presentada en un serial de televisión para observar un ejemplo del carácter motivador de la interacción de los medios de comunicación social.

LAS BIBLIOTECAS

Jorge Luis Borges ha dicho que tuvo la suerte de instruirse no solamente en la escuela –lo cual fue un factor secundario– sino también en la biblioteca de su padre, y que, al recordar su infancia, piensa menos en su barrio que en esa biblioteca y en los libros que le revelaron el mundo [6, p. 4]. La mayoría de nosotros no hemos tenido la suerte de disponer de una biblioteca familiar privada que pudiéramos utilizar, o de instruirnos sin que nos molestaran. Algunos –los más favorecidos– tuvimos una biblioteca escolar o pública a nuestro alcance, si estábamos dispuestos a utilizarla. En una edad temprana, la lectura escolar puede constituir una influencia poderosa para fomentar el hábito de la lectura, si hay libros que interesan a los niños. Además, el ambiente de una biblioteca será un factor determinante. Un niño –o también un adulto, por cierto– que se sienta repelido por el aspecto impresionante de una biblioteca no permanecerá en ella lo bastante como para poder saborear sus riquezas. La mayoría de los bibliotecarios procuran atraer a los jóvenes y crear un ambiente incitante, especialmente en la sección de libros para niños. Afortunadamente, está aumentando constantemente el número de libros interesantes para los niños, y además en un mayor número de lenguas que en otros tiempos.

Uno de los servicios de las bibliotecas que se pasa a menudo por alto es el apoyo que prestan a la literatura. Como la venta prevista de la mayoría de las novelas, poesías y ensayos suele ser muy pequeña, la garantía de que las bibliotecas compren esos libros hace que a los editores les resulte económicamente posible editar las obras de autores inéditos con un riesgo menor. De ahí que los escritores hayan contraído una gran deuda de gratitud con las bibliotecas, y que el público en general pueda leer obras de las que no se podría disponer, salvo en forma de manuscritos, si las bibliotecas no las compraran.

Otra función de las bibliotecas es un subproducto de la “explosión” de libro y de los materiales impresos. Es imposible que una persona recuerde todos los libros existentes, ni siquiera en una pequeña biblioteca. Por consiguiente, la función bibliográfica de los bibliotecarios tiene hoy una importancia extraordinaria. Hablando en nombre de una organización internacional de bibliotecarios, Herman Liebaers la ha descrito como sigue:

*La importancia excepcional de las bibliotecas para el fomento del libro se debe a una mayor accesibilidad de los libros gracias a una labor bibliográfica adecuada. La finalidad esencial del bibliotecario es facilitar una información rápida, exacta y exhaustiva sobre todos los libros. Esto es menos fácil de conseguir que de expresar en una simple frase. Para evitar toda confusión, quisiera añadir inmediatamente que un gran número de catálogos comerciales, o incluso de bibliografías nacionales, se publican con carácter comercial pero, para simplificar las cosas, estoy dispuesto a pensar que estas importantes contribuciones al fomento del libro constituyen una labor de las bibliotecas aunque se lleve a cabo fuera de ellas. Cuando se piensa en este importante problema del control bibliográfico desde un punto de vista que no sea estrictamente el del pequeño número de países muy adelantados, resulta evidente que solamente los bibliotecarios pueden hacerse cargo de esta labor. Es una gran carga que deben aceptar. Resulta mucho más brillante escribir, editar y vender **Jonathan Livingston Seagull** que aplicar a esta obra una descripción bibliográfica normalizada y aceptada en el plano internacional [7, p. 49].*

Se ha concebido un sistema de “control bibliográfico universal” y se ha emprendido también un ambicioso programa de coordinación de los sistemas nacionales de información, con los auspicios de la UNESCO. Para que las bibliotecas no se agosten debido a la falta de fondos, se han formulado también diversas recomendaciones relativas a un apoyo de carácter legislativo a los sistemas nacionales.⁸ Todo ello ha de realzar el ya importante papel de las bibliotecas en lo que se refiere a suministrar y localizar materiales de lectura y a fomentar este hábito.

INFLUENCIA DEL SECTOR COMERCIAL DEL LIBRO

Los editores y los libreros tienen un interés que no es simplemente financiero o directo en el fomento del hábito de la lectura. Al poner en circulación un libro, el editor ha aportado una gran proporción de actividad creadora, así como un fuerte grado de riesgo, a esta empresa. El número de ejemplares coincide muy rara vez con la demanda. Con harta frecuencia, el editor imprime más ejemplares de los que puede vender. Basta simplemente con asumir la responsabilidad de un folleto o de un pequeño volumen para apreciar la complejidad de la tarea que entraña la edición de un libro.

Además de la indispensable selección literaria, se plantean problemas de concepción, preparación del texto, corrección de pruebas, adquisición del papel, impresión, encuadernación, distribución y publicidad. Cada uno de ellos es decisivo e influye en el posible lector futuro, aunque ciertas influencias actúen en el nivel del subconsciente. Consideremos, por ejemplo, el hecho de que cada carácter de imprenta supone una posibilidad de error del tipógrafo y del corrector de pruebas; todas las páginas pueden resultar defectuosas si se utiliza una cantidad de tinta insuficiente; y un cuadernillo de 16 ó 64 páginas mal encuadernadas puede provocar una confusión tal que todo el libro resultará inútil para el lector. Consta que incluso el olor de la tinta, del papel o de la cola utilizada en la encuadernación ha disuadido a un lector de seguir leyendo un libro.

Los libreros no proporcionan sólo libros sino también servicios, ayuda y asesoramiento. Esos servicios consisten a menudo en localizar el editor, formular el pedido, recibir los libros, notificar al comprador que se ha recibido su libro y facturarlos, así como pagar las facturas al editor o al distribuidor.

Estos servicios no existen en ciertos puntos de venta en los cuales se almacenan los libros, especialmente para el mercado al por mayor, y quien sale perdiendo es el comprador del libro. Sería interesante calcular el número de compradores de libros que no han adquirido el hábito de la lectura porque no han tenido la oportunidad de recurrir a la ayuda y asesoramiento de un librero competente.

INFLUENCIA DEL ESTADO

Es bien sabido que la idiosincrasia de la administración pública influye en muchas cosas. Ni siquiera el gobierno más liberal se desentiende del mundo del libro o de los lectores. Como en casi todos los demás sectores de la vida, las relaciones son más sanas cuando se llega a un equilibrio entre la intervención y el descuido. La influencia omnipresente de la administración pública resulta palpable en un país “hambriento de papel” en el cual se fomenta la industria editorial autóctona pero no se hace esfuerzo alguno para mitigar las restricciones aduaneras o la doble imposición del papel. Un gobierno, o un simple funcionario público, pueden estimular de muy diversas maneras el hábito de la lectura y el libro en su país.

La necesidad de un apoyo del Estado al sistema de educación y de una formación adecuada del personal docente es un hecho universalmente reconocido, pero ese, apoyo debe entrañar también la creación de bibliotecas escolares.

Un instrumento indispensable de la educación permanente es la biblioteca pública, que suele financiarse con cargo al presupuesto del Estado. Unas bibliotecas que estén al alcance de los posibles lectores, con unos anaqueles bien nutridos y un personal competente, encargado de localizar las obras así como de conservar los materiales, son otro de los elementos para los cuales es indispensable la acción del Estado.

Ciertos países cuentan con medios especiales de formación para poder disponer de un plantel de personal competente y eximen del pago de derechos aduaneros o reducen las tarifas postales que se aplican a los libros, los periódicos y las revistas, con objeto de aprovechar las ventajas que se derivan de una población aficionada a leer.

Está ya demostrado que los medios de comunicación social desempeñan un importante papel auxiliar en el fomento del hábito de la lectura. A menudo, el Estado presta su apoyo a esos medios, y ciertos gobiernos estimulan las emisiones de radiodifusión de calidad, y los debates que puede suscitar el hábito de la lectura, mediante subvenciones especiales.

Se puede decir que casi todas las actividades que elevan el nivel intelectual de un pueblo fomentan el hábito de la lectura. Un gobierno interesado por el futuro de la nación no puede menos de prestar ayuda a tales actividades.

NOTAS

1. Sullivan, George. *A reason to read: a report on an International Symposium on the Promotion of the Reading Habit*, Nueva York, Academy for Educational Development, 1976. 109 p.
2. Hayes, Waland J. The family and education, *Encyclopedia of educational research*, edición revisada, p. 433-435. Nueva York, The Macmillan Company, 1950.
3. Waples, Douglas; Berelson, Bernard; Bradshaw, Franklyn. *What reading does to people*, Chicago, University of Chicago Press, 1940.
4. Ennis, Philip H. Reading, revolution, and human need, *Reading and revolution*, p. 56-63. Newark, Delaware, International Reading Association, 1970. (IRA Perspectives in Reading No. 13).
5. Hyman, Herbert H.; Wright, Charles R.; Reed, John Shelton. *The enduring effects of education*, Chicago, University of Chicago Press, 1975.
6. Borges, Jorge Luis. Libraries, books and reading, *Reading for all*, Newark, Delaware International Reading Association, 1973. (Selección de textos del World Congress on Reading, Buenos Aires, Argentina, 1972.)
7. Liebaers, Herman. Book Promotion through Libraries, *Essays and studies in librarianship*, Jerusalén, Magnes Press, 1975.
8. *Establishing a legislative framework for the implementation of National Information Systems*, París, UNESCO, 1977.



LA INICIACIÓN DEL NIÑO EN LA LECTURA

ALGA MARINA ELIZAGARAY

Es muy común en el seno de la familia cierta preocupación de los padres respecto al aprendizaje de la lectura a partir de los cinco o seis años de edad del niño. Algunos hasta llegan a enseñar a leer a sus hijos antes del primer grado, pero ese interés lamentablemente no siempre perdura después que el niño sabe leer. Es entonces cuando de manera precisa debiera surgir o reforzarse la máxima preocupación paterna. Este es el momento en el cual ellos debieran ocuparse de que el niño no sólo lea los textos escolares, sino también de contribuir al comienzo del desarrollo de la afición por las obras literarias apropiadas a su edad e intereses personales. Tan importante es el aprendizaje de las materias escolares o asignaturas, como el que deriva de la lectura libre –aunque bien orientada– de las mejores obras de la literatura universal. Estas lecturas, cuando tienen calidad y se relacionan con el nivel del lector, afinan sus sentimientos, les amplían su visión del mundo que los rodea y del más amplio y ajeno; además, les propician armónicamente el desarrollo intelectual y su incorporación a la vida plena.

No deben perderse de vista esos primeros pasos del niño como lector, pues si ni el maestro ni el padre o la madre lo guían y estimulan, el trabajo se hace a menudo difícil y tedioso. Sólo la práctica y los placeres obtenidos lograrán facilitarle el hábito de la lectura. Este proceso, como cualquier otro, tiene sus etapas y su consecuente encadenamiento que podría resumirse de modo breve de la manera siguiente:

- *primero*, la conversión de los signos en sonidos;
- *segundo*, la conversión de esos sonidos en ideas; y,
- *tercero*, la comprensión y asimilación de esas ideas.

Este triple juego de transformaciones exige mucha atención y esfuerzo del niño. La dificultad se agrava con las palabras desconocidas que va encontrando en sus lecturas sucesivas. No es extraño que ante tales dificultades naturales el niño se desanime y comience a rechazar los libros, si no encuentra a la persona capaz de ayudarlo a superar el rechazo.

Normalmente los mayores se ocupan de que los niños realicen sus tareas escolares cada noche, pero raras veces encontramos ese interés volcado hacia la orientación del libro de imaginación, hacia el estímulo por la riqueza y el placer que los grandes autores pueden ofrecer por medio de sus diferentes estilos y temas literarios. Sin embargo, todo eso que en la práctica no requeriría más que un pequeño esfuerzo, ¡cuánto no ayudaría al desarrollo de la sensibilidad de cualquier niño!

Todo niño necesita casi siempre del impulso y orientación hacia los libros. La afición a la lectura y su disfrute sólo puede lograrse de modo directo y personal. Todas las cosas esenciales de la vida necesitan del calor y el esfuerzo personal. Esa es la única forma en que surgen, viven y progresan transmitiéndose. Es por eso que siempre recordamos con cariño a la persona que nos inició en ese fabuloso “país de las maravillas” de la letra impresa. Semejante persona a veces existe en el ámbito familiar –a menudo cuando el nivel intelectual de los padres es alto y va unido a la preocupación por transmitirlo a sus hijos–; entonces la iniciación es más fácil y

eficaz. Desdichadamente esa situación no es la regular, y el niño suele quedar muchas veces sólo a expensas de la escuela cuando se trata de una tarea conjunta de la casa y de la escuela. Allí el maestro, aún en el mejor de los casos –cuando es un verdadero maestro, es decir, un creador en el sentido martiano de la palabra–, no dispone de todo el tiempo que la iniciación y el progreso de la lectura y su disfrute requieren. Las lógicas exigencias del programa general de estudios se lo impiden de modo parcial.

Esta situación –sin asistencia en la casa y con una ayuda insuficiente en la escuela por las razones aludidas– podemos resolverla por una tercera vía, hoy felizmente accesible en nuestro país. Me refiero a la solución que siempre pueden y deben ofrecernos tanto la biblioteca escolar –que es parte de la escuela misma– como la pública. Y cuando hablamos de bibliotecas tenemos que referirnos a la labor de los bibliotecarios.

FUNCIÓN DEL BIBLIOTECARIO EN LA CREACIÓN DEL HÁBITO DE LA LECTURA

El sistema bibliotecario escolar y público (bibliotecas juveniles) no existía antes del período revolucionario. Es una de las tantas conquistas que nuestro pueblo logró a partir del proceso de cambios radicales implantado por la Revolución. Es joven, por tanto, y en pleno auge.

Tanto el nivel técnico y cultural de los “cuadros” bibliotecarios como la riqueza de los fondos bibliográficos están en constante superación y crecimiento. Los programas de estudio de las escuelas formadoras de bibliotecarios y la selección del personal son cada vez más exigentes. Los fondos se nutren y amplían regularmente con una producción nacional –asombrosa si la comparamos con el resto de Latinoamérica–; también, por canjes y compras en el extranjero.

A todo bibliotecario le corresponde la importante misión de crear en el niño usuario el hábito de la lectura y de contribuir a su desarrollo cultural, ¿es posible tarea más hermosa? Creemos que sólo hay otra tarea tan bella como ésta, que es su complemento. Nos referimos al trabajo del maestro. El maestro en el aula y el bibliotecario en la biblioteca –sea escolar o pública– son dos *complementarios* esenciales en una sociedad como la nuestra, que pretende formar al hombre dentro de la escala de valores del socialismo.

El bibliotecario tiene la importantísima tarea de enseñar al niño la utilización correcta del libro y su valor social. Esta empresa requiere un trabajo de gran responsabilidad y matices que no pueden reducirse al simple préstamo de libros en forma mecánica o inconsciente. Una biblioteca tiene que ser, por eso mismo, no un almacén de libros, sino un lugar de iniciativas encaminadas a captar a todo niño como posible buen lector. Debe contar *con actividades en torno al libro*, lo suficientemente atrayentes como para que el niño se sienta a sus anchas en la biblioteca, sin menoscabo de la disciplina, cuyo rigor no estará reñido con la amabilidad, la simpatía y la preocupación porque el servicio sea eficiente. Es necesario que el niño sienta bienestar en ella, que pueda moverse libremente con la soltura que ofrece siempre el conocimiento del uso y manejo del catálogo, la disposición de las materias en los estantes; que cuente con la comprensión y ayuda de bibliotecarios competentes que amen su trabajo y estén conscientes de su función.

Sería recomendable que el bibliotecario conociera algo de psicología infantil y se preocupara seriamente por los distintos intereses de los niños según las edades y los grados escolares. Es importante que sepa del desarrollo de esos intereses que marchan parejos con el desarrollo intelectual y físico de cada niño. Este aspecto es fundamental; es una condición sin la cual resulta imposible la alta misión de su trabajo: formar paralelamente sensibilidad humana y cultural en el período básico de la infancia.

Un bibliotecario competente sabrá guiar al lector por las diferentes etapas de su formación, sugiriéndole con habilidad tanto el buen texto al uso, o de consulta para el trabajo inminente de la escuela, como la lectura capaz de soltar el vuelo a su imaginación, de recrearlo y sensibilizarlo ante la belleza y los valores humanos.

Es preciso también que tanto los bibliotecarios como los maestros lean y amen los libros, pues resultaría paradójico e inconcebible que no predicasen con el ejemplo. Si una persona carece de esas cualidades no debe ni soñar siquiera con dedicarse a estas profesiones. Y si no gusta del trato y compañía de los niños menos aún debe seleccionarla. Otra cuestión de importancia capital es el conocimiento de los mejores autores y libros de la literatura universal para niños. Este tipo de especialidad facilita al bibliotecario y a cualquier activista la posibilidad de realizar múltiples actividades en torno al libro, con la finalidad de acercarlo al pequeño lector tanto desde el punto de vista didáctico como desde el artístico. La literatura para niños es la mejor encargada de formar lectores. El empleo de esta importantísima rama de la literatura general es susceptible de interés y agrado en los niños, mediante las múltiples formas de comunicación que entrañan *actividades tales como las narraciones de cuentos, charlas, libro-debates, lecturas comentadas y cine-debates* con los niños; también a través de la creación de *talleres literarios* de carácter selectivo con niños ya interesados en la literatura. En fin, por la práctica de toda actividad capaz de acercar el libro al niño y con este paso ofrecerle la oportunidad de superarse. Básicamente se habla de lo didáctico y lo recreativo por separado; pero, en la práctica del trabajo regular con niños, a menudo ambos aspectos se mezclan con provecho en cualquier proyecto sistemático que se pretenda ensayar con ellos, siempre y cuando uno se proponga como finalidad su formación individual multifacética. Buen ejemplo, o más bien clásico ejemplo de lo dicho con anterioridad, es *La Edad de Oro* de José Martí, originalmente una revista mensual de instrucción y recreo para los niños latinoamericanos. Su autor aspiraba a “decirles [en ella] toda la verdad para que no les salga la vida equivocada”. Además expresaba desde las líneas de su certero prólogo la entonces singular idea de un posible trabajo literario con los niños.” Los niños saben más de lo que parece, y si les dijeran que escribiesen lo que saben, muy buenas cosas que escribirían”, nos anunciaba con acierto.

EL ARTE DE NARRAR CUENTOS

El gran libro del niño que aún no sabe leer –y aún después, durante cierto tiempo que puede durar según el desarrollo individual– es el *cuento* confiado, previa selección adecuada, a la experta voz de la narradora que hace de su oficio un arte.

En el buen cuento para niños puede encontrarse –como en todo buen cuento– una porción de sabiduría ancestral entre líneas, un gusto por la palabra en su mayor pureza, un equilibrio entre sentido y sonido, un uso acertado de la onomatopeya –caso de estar destinado al primer nivel– y, en lo fundamental, un empleo artístico del lenguaje, el ademán y el gesto que sirven al niño de iniciación en el conocimiento del idioma y en su formación personal ética y estética.

Se puede hablar de un arte y de una efectiva técnica de la narración de cuentos que nada tienen que ver con la declamación y la actuación teatral. En la narración oral la palabra está solitaria y así, aislada de todo accesorio externo, tiene que promover la sugestión evocadora en los oyentes. Con el solo uso de la palabra, el narrador tiene que lograr “la suspensión temporal de la incredulidad” a que aludía Coleridge como el secreto de la trascendencia artística. El auditorio queda sometido a una verdadera terapia educativa en un sentido anti-cinematográfico, puesto que se prescinde prácticamente de imágenes visuales.

El narrador tiene que lograr transmitir confianza, motivar la atención y despertar admiración. Tiene que dirigir la situación igual que lo haría un “virtuoso” que sabe su texto a tal punto de memoria, que puede permitirse el lujo de las variaciones sobre el tema.

Existe un libro de Sara Cone Bryant al respecto, *El arte de contar cuentos*, obra escrita en 1910 y aún con vigencia. En este libro, un verdadero manual técnico para cualquier narrador de cuentos, aparecen normas basadas en la amplia y larga experiencia personal de la autora en ese difícil y viejo arte. Pero lo que primeramente determina el profesionalismo de un narrador no es su cultura –aunque nunca estaría de más que la tuviera–, sino su vocación, sus condiciones naturales, su personalidad, a la cual el estudio y el entretenimiento ayudan a madurar, pero no suplen ni determinan.

La Bryant comienza su libro hablándonos de su recuerdo de un auténtico narrador popular que ni siquiera sabía leer, pero que podía transmitir como nadie sus historias con un lenguaje tal que daba gusto oírlo.

Este narrador evocado nos recuerda por asociación a otro singular maestro de la narración espontánea y popular, nos referimos a “El cuentero”, creación de uno de nuestros mejores cuentistas: Onelio Jorge Cardoso. Su elocuente retrato se nos describe de la más sugestiva forma:

Hubo una vez un hombre por Mantua o por Sibanicú que le nombraban Juan Candela y que era de pico fino para contar cosas (...) Era alto, saliente de las cejas espesas, y aplanado y largo hacia arriba hasta darse con el pelo oscuro. Tenía los ojos negros y movidos, la boca fácil y la cabeza llena de ríos, de montañas, y de hombres (...) En cuanto Juan empezaba a hablar uno se ponía bobo escuchándolo. No había pájaro en el monte ni sonido en la guitarra que Juan no se sacara del pecho (...) Preciso, certero, Juan sacaba la palabra del saco de palabras suyo, la ataba en el aire con un gesto y aquello cautivaba, adormecía.¹

El cultivo de la voz, unido a la mímica del ademán y el gesto, son elementos esenciales al narrador en su oficio, son sus instrumentos propiamente básicos con los cuales contribuye a que el niño escuche, piense y vea con los ojos de la imaginación. Con ellos crea las imágenes. El gesto es la expresión del rostro y el ademán el movimiento del cuerpo. Con ambos manifiesta de manera exterior sus sentimientos. A veces hay más movimiento en un rictus de la boca o en la expresión de los ojos que en el movimiento de todo el cuerpo. El manejo de ambos está relacionado con la personalidad del narrador, que como finalidad persigue revivir el cuento mientras lo narra. Porque si un narrador no es capaz de ver, oír o sentir el cuento en su totalidad, no disfruta lo que dice, y lo que es peor, no logra transmitirlo en sensaciones al auditorio. Es por eso tan importante que el narrador posea un repertorio acorde con su sensibilidad y estilo personal. De otro modo no podrá conmover ni transmitir convincentemente, pues siempre algo le saldrá faso.

Existen reglas fijadas a través de la larga experiencia en el ejercicio de este difícil arte, que deben ser tomadas con flexibilidad. Citaremos tres de gran importancia por lo fundamentales, que son:

1. Nunca el narrador debe comenzar a narrar en su estilo, para cambiarlo a mitad del relato, pues el cuento debe apasionar desde el comienzo: si no lo logra, de nada valdrá que se cambie su tónica a mitad de camino. Es casi imposible despertar el interés en el curso ya avanzado de la narración.
2. El narrador no debe irse por la tangente ni agregar nada a menos que ello esté directamente relacionado con el argumento. No olvidemos que los mejores cuentos narrables entran de manera directa en la trama.
3. Debe evitarse la descripción y siempre tratar de sugerir en su lugar para posibilitar el ejercicio de la imaginación. Hay que tener bien presente que todo niño necesita de diálogos y de acción lineal para mantenerse atento al curso del relato. Las descripciones literarias sólo interesan a los mayores y en los libros.

El autor de *La isla del tesoro*, una de las novelas de aventuras más encantadoras que alguna vez se haya escrito, recomendaba como única regla: “Ser muy variado, interesar, sorprender, intrigar, chasquear, pero eso sí: siempre satisfacer. Cambiar constantemente, pero sin confundir, sin perder nunca la sencillez y la claridad”.

Sería bueno también tener muy en cuenta algo esencial: me refiero al respeto que los niños merecen como tales en cuanto a sus aptitudes individuales y a su inteligencia. Lo mejor es dejar al propio niño sacar sus conclusiones del cuento narrado. No convertirlo en una moraleja de púlpito, ya que en este caso el rechazo infantil no se hará esperar mucho.

Finalmente, no debiéramos olvidar nunca que el destino de la narración de cuentos es el de enseñarle al niño a escuchar, a pensar, y a ver con los ojos de la imaginación. La narración es una antiquísima costumbre popular que podemos rescatar de la noche de los siglos, pero nunca “tecnificarla” con elementos ajenos a la misma. Usar láminas, diapositivas, o cualquier otro medio de iluminación y distracción es interferirla y neutralizarla en su mensaje, que es siempre auditivo y no visual. Como dice Louis Pauwels, citado por Dora Pastoriza en *El oficio olvidado*: “Cuando un niño escucha, la historia que se le cuenta penetra en él simplemente, como historia. Pero existe una oreja detrás de la oreja que conserva la significación del cuento y la revela mucho más tarde”.²



II

CONDICIONES DEL CUENTO A NARRAR Y DEL PÚBLICO INFANTIL. BENEFICIOS DEL CUENTO EN EL NIÑO. EL CUENTO EN LA LITERATURA PARA NIÑOS

A la hora de narrar debemos dividir el auditorio por lo menos en tres grupos bien diferenciados. Esta división se hace siempre teniendo en cuenta el desarrollo que va teniendo la atención y el gusto estético del niño en las distintas etapas por las cuales transita; también, basándose en la extensa gama de cuentos existentes con sus correspondientes características diferenciales de contenido, estilo, extensión, etcétera.

El primer grupo incluiría cuentos sencillos y alados, que además de ser breves, deberán poseer gracia y ternura. No puede olvidarse que durante esta edad (de cuatro a nueve años, desglosable en dos etapas según la terminología de Katherine Dunlap Cather: edad rítmica y edad imaginativa) la atención de los niños no es muy extensa. En cuento a la sencillez no sólo va a estar determinada por la extensión, sino también por el vocabulario empleado por la narradora. Esta debe usar mucho la acción y evitar la descripción. En esta etapa las palabras deben referirse a objetos conocidos: la familia, los animales, las golosinas, juguetes, ropas, otros niños, etcétera, con los más pequeños; y a la imaginación y su infinita gama de vuelos con los mayorcitos, aunque ello no quiere decir que deba evitarse la aplicación de su escaso vocabulario. Sólo que al hacerlo se tendrá que intercalar de inmediato alguna breve aclaración, en voz baja, sin detenerse en el relato. A este nivel conviene repetir los nombres tantas veces como sea necesario, pues si los reemplazamos de continuo por el pronombre correspondiente, algún niño puede perder el hilo narrativo, debido a que todavía la adquisición del lenguaje y sus categorías gramaticales son un proceso en período de lenta adquisición. El empleo de la onomatopeya también es muy efectivo e importante, de modo que si el cuento no la trae, habrá que agregársela o adaptársela siempre que se pueda. Así también en lo que respecta al estilo; si el cuento seleccionado para narrar está en estilo indirecto, habrá que verterlo al directo. En estilo directo suelen estar casi todos los cuentos folklóricos, no así los literarios; es por eso que estos últimos son más difíciles de adaptar y que en esta etapa son muy socorridos los primeros. En este caso el narrador, al trabajar con el folklóre, está obligado también a la adaptación a sus propios fines ideológicos o corre el riesgo de perjuicio moral en algunas ocasiones. El estilo directo de los cuentos folklóricos o tradicionales le otorga mayor rigor y sencillez a la narración, hace más reales las situaciones y más vivos y accesibles los personajes. Por último, debe destacarse la importancia de la ternura como elemento del relato —elemento que crea el clima propicio al surgimiento de los sentimientos— y de la imagen poética en la conciencia como efecto directo de esa emoción.

Los cuentos para el *segundo grupo* exigen mayor despliegue argumental y corresponden dentro de la clasificación clásica de la Cather a la transición de la edad imaginativa a la edad heroica. Aquí ya podemos introducir en la temática una ruptura abierta de la realidad por medio del elemento fantástico, así como el episodio directamente sacado de la vida real, o la mezcla de ambos elementos. En este período el niño ya está armado de un sistema de valores: sabe distinguir

el bien del mal, lo justo de lo injusto, en fin, ha adquirido un código moral. Es por eso que en el presente período la imaginación progresa asombrosamente y las aventuras fantásticas o reales, con las posibilidades inherentes de manifestar el valor personal, la caballerosidad y la fidelidad, apasionan a los niños de ambos sexos entre los nueve y los doce años. También en esta etapa el sentido del humor y el sentimiento poético están más agudizados y pueden captar y disfrutar imágenes que con anterioridad pasaban inadvertidas. Hay un gusto por la imagen que posibilita el acercamiento al libro: la fuente directa de la narración. Con este público infantil, la narradora debe respetar y utilizar en lo posible la mayor cantidad de elementos poéticos y humorísticos que condicionen al niño para el acercamiento a la obra original.

En cuanto al *tercer grupo* (correspondiente a la edad romántica de la Cather), a partir de los trece años, comprende a preadolescentes y adolescentes. Hay quienes piensan que a este grupo no ha de atraerles la narración de cuentos por considerarla cosa de niños pequeños, pero en la práctica no siempre suele ocurrir esto, sino todo lo contrario. La capacidad imaginativa de este nivel es la más alta –como ha de suponerse– si tomamos en cuenta el adiestramiento de la primera infancia y las características intrínsecas del adolescente. Si escuchó cuentos de pequeño, ahora no tendrá ninguna dificultad en disfrutarlos de nuevo. Si sucede lo contrario, entonces chocará con algunos obstáculos que nada tienen que ver con su capacidad para poder escucharlos y que son más bien prejuicios y escollos relacionados con las propias características de esta edad; como son, por ejemplo, el temor a que crean que es un niño todavía, el miedo a hacer el ridículo, su pudor a exponer en público sus emociones más íntimas surgidas por la narración. Pero aún este auditorio tan problemático es conquistable si se le sabe narrar y se le elige el cuento apropiado a sus inquietudes.

No perdamos de vista que en ellos está latente la necesidad de ternura, escondida tras un sentimiento de pudor, velado casi siempre por una cierta agresividad, indiferencia o insolencia muy propias de este período de crecimiento. También comienza el interés por el sexo opuesto con sus ambivalentes estados sentimentales paralelos al descubrimiento del amor: la lucha entre la infancia que aún no ha cesado del todo y la pubertad que comienza a instalarse con sus correspondientes crisis. Es que el adolescente es todo eso y aún mucho más. Cuando escojamos cuentos para esta conflictiva etapa conviene tener en cuenta esas dificultades y todos sus matices. Por tanto, esa selección puede incluir desde cuentos humorísticos hasta renglones tan dispares como la aventura, la historia y los temas románticos, por supuesto. Ese despertar al amor en todas sus profundas gamas justifica el cuidado especial que debemos poner en lograr el clima de cada narración, de modo que sirva de elemento refinador a un público sensible, aunque falto de matices como éste. Pero, además, para evitar la parcialidad y el individualismo en este enfoque referente al sentimiento amoroso, debe hacerse hincapié en la generosidad propia de esta edad y canalizarlo hacia el amor social, hacer que el amor de los adolescentes pase “del horizonte de uno al horizonte de todos”, hacia el interés común por todo lo humano y hacia la eterna búsqueda de la justicia y la bondad.

BENEFICIOS DEL CUENTO EN EL NIÑO

Escuchar bellos cuentos condiciona al niño para la lectura personal posterior. Le comunica el deseo de buscar en el libro los placeres que la narración oral le ha brindado. También le ayuda a desarrollar su inteligencia y a formar su gusto estético. El auditorio infantil aprende, además, a expresar sus propios sentimientos por medio de un vocabulario más rico y correcto. Desarrolla en ellos ese sentimiento comunitario tan beneficioso en los inicios de la vida. Crea lazos afectivos de confianza hacia el adulto que ofrece ese placer. Semejante lazo amistoso contribuirá a una mejor comprensión y ayuda recíprocas. No es un hecho fortuito el que los niños de todas partes sigan prefiriendo las narraciones de cuentos y el teatro de títeres a las más atrayentes y “tecnicoloreadas” películas, programas de televisión, de radio, etc. Ello se debe a que son para el niño los dos espectáculos donde interviene el artista personalmente y a que en ellos todos los efectos se confían a la habilidad, simpatía y encanto personal del actor o el narrador.

Escuchar cuentos revela a los niños el placer del disfrute común de la alegría. Los niños, tan diferentes entre sí, se sienten unidos a través de una misma emoción, tanto en la tristeza como en la risa y el conocimiento. Pero para que esta labor sea eficaz en todos sus posibles sentidos y realmente repercuta de modo benéfico en el auditorio infantil, es necesario que el narrador valore y conozca, aunque sea brevemente, algunas referencias teóricas acerca del cuento para niños y de sus principales recopilaciones universales.

EL CUENTO EN LA LITERATURA PARA NIÑOS

Tan remotas han sido las fuentes que han servido a la imaginación de los hombres para la creación de los cuentos, que las mismas resultan ineficientes para su ubicación dentro de la historia de la literatura. Los cuentos son tan viejos como el hombre y su mundo. Tal vez por ello mismo mantienen su eterna juventud.

Los cuentos pueden expresar una gama enorme de cuestiones, pueden ser un verdadero catálogo de los horrores y maravillas de este mundo y transitar por la ingenuidad, el cinismo, la sabiduría, la fantasía y, en fin, por todas las experiencias acumuladas por los caminos de la vida. Es que una enorme y poderosa vitalidad emana de los cuentos en su trasiego de lo fantástico a lo humorístico o de lo cómico a lo dramático.

Los folkloristas, con sus constantes búsquedas y estudiosos análisis de los indicios, han revalorizado al cuento. De ese modo se ha podido descubrir el tesoro de las más viejas y ricas tradiciones orales.

De inicio es necesario hacer un deslinde y señalar dos tipos muy distintos de cuentos: el folklórico o tradicional y el literario o de creación individual; es decir, separaremos como tipos diferentes el cuento a lo Perrault, hermanos Grimm y Andersen, del cuento literario a lo Stevenson, Kipling, Quiroga y Martí.

Cuento es, en términos generales, la narración de un hecho acontecido; también “cuento quiere decir llevar cuenta de un hecho”, como acertadamente lo define Juan Bosch en su *Teoría del cuento*. En los cuentos tradicionales o folklóricos los héroes luchan siempre por obtener el amor, la justicia y el reposo de la felicidad. Esta última casi siempre reservada a los buenos, a aquellos que luchan por superarse o por vencer la adversidad y que no son egoístas. De todo lo cual se infiere un mensaje de positivo contenido ético.

La simpatía de los niños –no podemos ignorar su amplio sentido de la justicia– va siempre dirigida hacia los que sufren y luchan, hacia los que son generosos y valientes. Si aún hay quien lo dude, que asista alguna vez a *La hora del cuento* de cualquier biblioteca escolar o pública. Así se convencerá al ver las expresiones alegres, preocupadas o exaltadas que se reflejan en sus rostros, fieles espejos del tránsito de la anécdota, a los que asoma toda emoción.

Los mejores cuentos son verdaderas obras de arte. Los niños experimentan un sentimiento de plenitud cuando los escuchan o leen. Es que ellos saben apreciar su equilibrio, sus imágenes poéticas y frases atinadas. Por eso siempre es conveniente hacer una selección acertada de los cuentos desde el punto de vista de nuestra ideología si, como es lógico suponer, pretendemos que los efectos sean los más benéficos posibles.



III

BREVE REFERENCIA A LAS PRINCIPALES RECOPIACIONES DE CUENTOS. LA LECCIÓN DE LOS ANTIGUOS. EL CULTIVO DE LA IMAGINACIÓN COMO FORMA DE EDUCACIÓN

El interés por las narraciones para niños nos obliga a una documentación mínima, a echar una mirada atenta al pasado, a los viejos cuentos de origen oriental que nos han llegado a través de importantes recopilaciones realizadas durante el medioevo europeo.

Comencemos con el *Panchatantra*, libro cuya función básica es la de señalar normas de conducta. Escrito en sánscrito en el siglo IV de nuestra era, fue vertido al árabe en el siglo VIII con el nombre de *Libro de Calila et Dimma* por Ruzbeh. Sus fábulas sirvieron de inspiración durante el largo período medieval. Se cree que lo haya escrito el legendario brahmán Vishnusciamán expresamente para tres príncipes hindúes, discípulos suyos. Esta obra sugiere aspectos de la vida práctica y política en sus fábulas principales: de ellas derivan otros apólogos y versos didácticos sacados del *Código de Manú*. El chacal destruye la amistad entre el toro y el león, con lo que quedan demostradas las desventajas de la discordia; el palomo, la tortuga, la corneja y la gacela, se unen y demuestran las ventajas de la amistad; y así sucesivamente se ofrecen al lector los beneficios de toda una serie de virtudes.

La influencia de la literatura oriental en la literatura medieval europea ha sido muy discutida, pero es innegable y comprobable si confrontamos obras y autores. En nuestro idioma, España la recibe a través de las traducciones del árabe al hebreo, luego al latín y de éste a las lenguas romances. Esta influencia es muy notable en *El libro del Conde Lucanor* del infante don Juan Manuel, formidable obra escrita en 1335. Esta recopilación fue conocida varios años antes de la aparición del *Decamerón* (1350-1355) de Bocaccio. El parecido formal entre ambas obras se debe al común origen oriental. No ocurre lo mismo con el fondo, pues la obra de don Juan Manuel posee un contenido elevado y en sus narraciones nunca aparece el crudo realismo, a menudo grosero, frecuente en los relatos del *Decamerón*. El valor esencial de ambas obras, que las sitúa en un lugar aparte y principalísimo dentro de la literatura de su época, es el de haber originado la prosa novelesca, haber sobrepasado lo puramente anónimo, folklórico, ingenuo y apolical, otorgándole rango literario. La obra de don Juan Manuel se considera con razón como cumbre de la prosa castellana del siglo XIV; el *Decamerón* concede a Bocaccio la paternidad del cuento moderno. Ciertos cuentos de *El libro del Conde Lucanor* pueden considerarse como antecedentes de cuentos infantiles y juveniles, sobre todo de algunos recopilados por los hermanos Grimm. Por ejemplo, “De lo que aconteció a un mancebo que casó con una mujer muy fuerte et muy brava” (que también da origen a *La fierecilla domada* de Shakespeare). Sin embargo, es más notable la influencia del *Decamerón* en la famosa obra de Giambattista Basile, autor del *Pentamerone*. Este libro, del cual ha dicho Croce con ironía que “hace su danza alegre y aparece para disolverse”, es una de las fuentes probables de Charles Perrault en sus *Cuentos de la Madre Oca*, obra publicada en 1697, que inaugura festivamente la literatura para niños.

La materia del *Pentamerone* no era original –al igual que la de muchos libros famosos de entonces–; en ella se encuentran, además de muchos temas populares, aprovechados o recopilados con posterioridad por Perrault y los hermanos Grimm, el recuerdo de Bocaccio en cuanto a la estructura del texto.

El gran acierto de Basile, según el famoso juicio de Croce, consiste en que supo infundir en esa temática una “subjetividad permeante (...), condición necesaria para que la materia de aquellas fábulas se haga obra de arte”. Jacob Grimm hizo en el apéndice crítico de los *Cuentos...* un gran elogio del *Pentamerone*, que posteriormente se tradujo al alemán y al inglés del italiano original. Entre tanto en las fábulas teatrales de Cozzi, los *Tre cedri* de Basile se transformaron en *El amor de las tres naranjas*, y el *Corvo*, en *Pajarito hermoso y verde*. También *L'orsa* llegaba a ser *Piel de asno* en la versión de Perrault, Gagliuso renacía en *El gato con botas*, y *Zazolla*, en la inolvidable *Cenicienta*.

La función histórica de Basile es importantísima –como acabamos de ver– por cuanto supo elevar el cuento popular a la categoría literaria, con una obra que fue el paso previo a la de Perrault en el mismo siglo.

La obra de Bocaccio influye también enormemente fuera de Italia. Recordemos al famoso poeta y prosista inglés Godofredo Chaucer (1340-1400) y a la reina francesa Margarita de Navarra (1492-1549). Con diferencias de valor siguieron en sus respectivas obras el camino del colega italiano. Chaucer, que incluso llegó a conocerlo durante su viaje a Italia, nos presenta en sus *Cuentos de Canterbury* una colección de relatos eslabonados en forma similar a la del *Decamerón*. Hay críticos que consideran que la pintura que Chaucer hace de los personajes es de tal realismo, que llegan a situarla como el germen de la novela de costumbres moderna.

Tres años después de publicado el *Decamerón*, la reina Margarita de Navarra escribe su *Heptamerón*. La obra consta de setenta y dos relatos que no tienen ni la agilidad ni la maestría de los anteriormente citados y que sólo sirven para testimoniar la frivolidad y la ligereza características de la alta sociedad de la época en que fueron escritos.

Podemos inferir de la incursión hecha por las colecciones anteriores, que mucho antes de que aparezca el cuento propiamente para niños, ya existen no sólo elementos míticos comunes a todas las leyendas y cuentos populares, sino también argumentos que sin mayores cambios van a ir pasando de un autor a otro. De todo ello podemos extraer dos consecuencias: primera, que los cuentos para niños se nutrieron de una fuente común, la de las tradiciones populares; segundo, que los primeros cuentos para niños, más que una creación destinada de modo especial a ellos, fueron transcripciones o colecciones de antiguos cuentos. Es decir, que los primeros autores conocidos hoy día como infantiles –no reconocidos propiamente como tales en su época–, fueron adaptadores y recopiladores. Ejemplo: Charles Perrault con sus *Cuentos de la Madre Oca* (1697) y los hermanos Grimm con sus *Cuentos de la infancia y del hogar* (1812).

La narración oral de los cuentos populares, folklóricos o tradicionales, pues de todas esas maneras puede y suele llamárseles, fue durante muchísimos siglos el único vehículo de transmisión placentera que tuvieron tanto los adultos como los niños del pueblo. Vale la pena recordar que

los primitivos narradores o juglares fueron “los verdaderos creadores de las lenguas literarias modernas (...) La extensa publicidad de una obra medieval no se conseguía ciertamente con la intervención del amanuense que ejecutaba una copia a fuerza de mucho trabajo y largo tiempo, sino mediante el alado canto del juglar; el juglar errante era el más eficaz editor de una obra poética”.³ Y también sería conveniente anotar que fue necesario que pasasen muchos años después de inventada la imprenta en el siglo XV, para que llegase a utilizarse en la impresión de libros destinados exclusivamente para disfrute de los niños.

El primer libro ilustrado para niños, el *Orbis sensualium pictus* del célebre filósofo y pedagogo checo Jan Amos Comenius (1592-1670), que apareció en Nuremberg en 1658 en texto bilingüe, latín y alemán, sirvió como modelo a Marshall para editar casi siglo y medio después, en 1788, *The Juvenile Magazine (La Revista Juvenil)*, el primer diario inglés con ilustraciones dedicado especialmente a un público juvenil. También en 1875 se funda en los Estados Unidos la revista *St. Nicholas*, que tuvo su período de esplendor durante las dos últimas décadas del siglo pasado. En ella colaboraron, entre otros, escritores tan notables como Mark Twain, Rudyard Kipling, Jack London y Louise May Alcott.

LA LECCIÓN DE LOS ANTIGUOS

Sin embargo, ya en uno de los famosos *Diálogos* de Platón –colaborador fiel y consecuente de la antigua nobleza ateniense– que tiene por interlocutores a Sócrates y a Adimanto, aparecen tempranamente en la cultura occidental dos cosas muy importantes: la gran preocupación pedagógica y, a la vez, la considerable importancia que tenía la narración de cuentos para la formación espiritual, civil, social y política de la democracia griega. Esto era lo que de modo preciso le interesaba destacar a Platón como representante de la clase esclavista dominante:

–¿No te das cuenta de que lo primero que contamos a los niños son cuentos?– preguntó Sócrates.

–¿Podemos en este caso permitir con ligereza que los niños escuchen cuentos de cualquier género y asocien en su alma opiniones casi siempre contrarias a las que pensamos que han de tener cuando lleguen a la madurez?

–No lo hemos de permitir– respondió Adimanto.

–Es por tanto evidente que lo primero que tenemos que hacer es vigilar a los compositores de fábulas y que hemos de aprobar la fábula buena que componga y reprobar la que no lo es; y luego hemos de tratar de persuadir a las madres y nodrizas de que cuenten a los niños las aprobadas y de que formen las almas con las fábulas más que los cuerpos con las manos (...) ⁴

También en la *Epístola de los pisones* de Horacio, el más célebre poeta de la antigüedad latina, aparece ya agudamente esbozada la preocupación de los romanos por la correcta formación y gradual desarrollo del ser humano desde su infancia. Dice Horacio en la *Epístola*, conocida también como *Arte poética*:

*Muchas comodidades traen consigo los años viniendo; muchas quitan yéndose. Para que no se encarguen casualmente papeles de anciano al niño y al muchacho los de hombre, siempre nos detendremos en los inherentes y a la edad adecuados (...) Porque en todo tiempo será menester que cada cual se ajuste a la medida y a la norma de su pie (...)*⁵

Vinculado a los usos familiares y a las necesidades escolares, el cuento nunca ha interrumpido su función formativa, aún en los tiempos actuales, a pesar del auge de la radio, el cine, la televisión y de tantos otros múltiples medios masivos de comunicación contemporáneos.

EL CULTIVO DE LA IMAGINACIÓN COMO FORMA DE EDUCACIÓN

En la infancia, los primeros conocimientos se alcanzan a través de la poesía, de la imaginación; y hasta la misma formación social y moral iniciales están ligadas a las reminiscencias fabulosas de los esquematizados tipos humanos promedios: la existencia del bien y del mal, el rechazo de lo vulgar y lo feo, el ansia de belleza y de verdad, la aspiración hacia la felicidad, la sed de justicia y el deseo de vencer al dolor y a la muerte.

La narración oral ofrece esta contribución mucho antes de que el niño sepa leer, a través de los cuentos folklóricos universales.

Existe entre otros reparos menores, una objeción fundamental a este período de aprendizaje inicial. Esta se basa en que el exceso de elementos maravillosos puede amenazar con sumergir al niño en un mundo imaginario, desligado en su totalidad de la realidad y actualidad a la que debe adaptarse con la ayuda de la educación; pero dicha objeción puede rebatirse fácilmente con otra: la de que no existe lo maravilloso en sí mismo, o la “cosa en sí” de lo maravilloso.

La apreciación del niño no es ni puede ser igual que la del adulto, por supuesto.” La calabaza se transforma en carroza y la cascada de agua en luz, en energía motriz, en televisión. Para el adulto no hay posible parangón entre ambos hechos. La varita del hada no tiene nada que ver con el conmutador que permite el paso de la corriente eléctrica. Pero ¿para el niño?”⁶ El cientifismo contemporáneo ha liberado al adulto de las viejas creencias mágicas. El hombre de otras épocas al no tener una formación científica lo explicaba todo mágicamente. Cabe preguntarse: ¿cómo podría distinguir el mundo circundante el niño antes de haber madurado por las experiencias científicas? Para él este asunto siempre se relaciona con la transformación de una cosa en otra: de la calabaza en carroza o del torrente de luz dentro de la casa. Se trata, además, de la supresión de percepciones concretas e inmediatas, entre las cuales no puede haber unión posible.” Dos objetos, dos aspectos que se cambian el uno con el otro, ahí tenemos una primera conceptualización dinámica de las cosas. Las botas de siete leguas no son el aeroplano, pero unos y otros son instrumentos para devorar el espacio”.⁷ Con el tiempo *nada* impedirá que el muchacho pase del interés por las botas de siete leguas al apasionamiento por los aviones más modernos de retropropulsión, o por las naves espaciales que han iniciado la conquista del espacio. Nos encontramos con que el cuento y la lectura posterior le habrán servido sólo de puente. Siempre el resultado será esta estilización a tono con las condiciones técnicas y sociales del medio en que se desenvuelve.

El interés por la fantasía, el sentido de lo maravilloso, cuando están bien conducidos paralelamente por una educación integral, no se oponen a un aprendizaje, a un conocimiento de las causas y efectos y a un encuentro con la realidad *monda* y *lironda* que, en el momento oportuno, le hará afrontar con interés alguna actividad relacionada con su vocación individual.



IV

LOS TALLERES LITERARIOS INFANTILES: METODOLOGÍA Y POSIBILIDADES. MUESTRA GRÁFICA DE LITERATURA INFANTIL. LA SUPERACIÓN PERMANENTE REQUERIDA PARA EL TRABAJO LITERARIO CON NIÑOS

Cada actividad vinculada al libro acerca al niño hacia el conocimiento y la expresión artística del lenguaje; lo conduce a familiarizarse con las más grandiosas obras de la cultura universal, con los clásicos del idioma y consigo mismo al enfrentarlo a su propia condición humana. Y como toda buena sugerencia, tiene la martiana “fuerza de lo indirecto” y las mayores probabilidades de éxito. Nadie ignora ya la ineficacia de las imposiciones y el fracaso de las moralejas en todo lo que atañe a la moral individual y social de los niños.

Existen tantas formas de comunicación con los niños, como actividades susceptibles de gustarles o interesarles de una u otra forma. Los talleres literarios permiten una gran amplitud de técnicas para el mejor aprovechamiento de las obras seleccionadas, así como la expresión escrita de los propios niños, que implica la finalidad de ayudarlos a mejorar el idioma, respetando su estilo personal y sus inquietudes temáticas.

Debido a la regularidad de estas sesiones de trabajo es que aconsejamos el uso de distintos modos o técnicas de transmisión de la información literaria, tales como la narración de cuentos, la charla, el análisis literario o ideológico, la lectura comentada, el libro-debate y hasta el cine-debate, alternándolas para evitar la monotonía y la pérdida del disfrute del aprendizaje, pues estas actividades siempre traen aparejados lo didáctico con lo recreativo o viceversa.

Proponemos las siguientes orientaciones generales a las personas interesadas en el desarrollo de esta multifacética actividad, cuyo objetivo básico es ayudar a la formación de la sensibilidad del niño, a su apreciación ética y estética. Todo compañero encargado de un taller literario infantil debe proponerse estas premisas, para lograr de cierta manera un más alto nivel de expresión tanto oral como escrita en los niños a su cargo:

1. Seleccionar por grupos pequeños de niños, tomando en cuenta los intereses de las distintas edades, prefiriendo quizá a los mayores de nueve años por cuanto a partir del quinto grado existen más posibilidades de desarrollo de la expresión escrita.
2. Establecer los días regulares de reunión del taller, de acuerdo con las posibilidades de los niños y del local de la casa de cultura o biblioteca donde pueda realizarse el taller.
3. Los encuentros o sesiones del grupo constarán de dos etapas de trabajo: una teórica y otra práctica, que funcionarán con flexibilidad.
4. Aspectos teóricos:

- a) El compañero responsable del taller será el encargado de preparar las actividades literarias, teniendo en cuenta que éstas deben ser variadas y amenas. Lo mismo podrá ofrecerse una narración que una charla, un libro-debate, una lectura comentada, un cine-debate... en el caso de existir condiciones para la proyección de filmes adecuados.
 - b) Cuando se trate de un libro-debate, se avisará con tiempo a los niños para que puedan leer la obra o los capítulos o poemas señalados por el encargado del taller. Se preocupará relacionar siempre estas técnicas con el uso de libros y autores existentes en la biblioteca, pues de lo contrario los niños no tendrán la posibilidad del acercamiento personal al libro, a su lectura individual, a menos que lo comprendan.
5. Aspectos prácticos:
- a) Este otro aspecto del trabajo en los talleres literarios infantiles es complementario y tiene por finalidad ayudar al niño a expresarse por escrito y, en el caso de tener vocación literaria, ayudarlo en el plano de la creación artística.
 - b) El compañero responsable del taller atenderá personalmente las deficiencias individuales de los niños en sus distintos aspectos tales como la ortografía, dicción, redacción y composición. También revisará las composiciones infantiles y los orientará para que superen los errores y mejoren su estilo.
 - c) Los temas del trabajo en los talleres serán libres. Esta es la única forma de facilitar el desarrollo de la imaginación en el niño y la expresión de sus vivencias más auténticas. Sólo en ocasiones se sugerirán temas específicos, pues ya la escuela se ocupa de ello y la labor nuestra es de reforzamiento y compensación. No debemos insistir en las temáticas escolares, pues de hacerlo sólo lograremos trabajos mecánicos, plagados de lugares comunes y muchas veces insinceros.
6. El taller no debe ser demasiado numeroso; debe tener la cantidad de niños que puedan ser cuidadosamente atendidos por el instructor responsable del mismo. Y sí debe estar integrado por niños ya iniciados en el hábito de la lectura que demuestren interés en la lectura. Aunque esto último sería lo idóneo; no obstante, podemos mostrarnos flexibles al respecto con niños que se nos presenten como casos especiales.
7. Es conveniente hacer un programa con autores clásicos universales, que continúe después con grandes figuras de la literatura para niños cubana y latinoamericana, tomando en cuenta los títulos publicados por la Editorial Gente Nueva y la Casa de las Américas. De esta forma los miembros del taller podrán avanzar en la literatura con más orden y provecho. El programa podría invertirse, si fuera necesario. Lo que no puede ignorarse es la existencia de cierto orden.
8. Las sesiones de trabajo pueden tener una duración variable, de acuerdo con los niveles de los niños. En su cálculo deben estar presentes el aspecto teórico y el práctico o recreativo. Con regularidad se leerán los mejores trabajos seleccionados, paralelamente al análisis de la labor individual de los integrantes del taller. Se persigue con esta tarea ayudar al niño a superar sus errores y estimularlo en su labor.
9. Cine-debate: Esta actividad, insertada de manera eventual en los talleres, puede rendir positivos frutos cuando se regulariza u orienta de modo conveniente. De inmediato proponemos algunos pasos elementales para su implantación:

- a) El compañero que se haga responsable de esta actividad tiene que documentarse acerca del cine, su historia y técnicas, aunque sea de modo elemental, pues de lo contrario no podrá transmitir sencillas explicaciones sobre el mundo del cine a los pequeños espectadores.
- b) Debe establecer una coordinación con la empresa distribuidora local de películas, para la obtención regular de material filmico y documentación. Cada una de las proyecciones irá precedida de una breve presentación del filme.
- c) Al final de la actividad se propiciará siempre un debate orientado por el responsable del taller. En este debate los niños expondrán sus puntos de vista sobre la película.
- d) El compañero responsable del taller orientará el cine-debate, tratando de que el auditorio infantil sea el que haga el análisis de los elementos del filme. El adulto, en este caso, sólo debe ayudarlos a que ellos encuentren por sí mismos el mensaje, los valores formadores (actuación, fotografía, dirección, música, escenografía, etc.) y la importancia del guión o elemento literario del cine.
- e) Por último, el responsable hará las conclusiones del debate, destacando los aspectos esenciales y aquellos que hayan pasado inadvertidos a los niños. Su lenguaje en todo momento deberá ser claro y sencillo.

El niño, como el adulto sin formación cultural o no acostumbrado al lenguaje del cine, tiende a concebirlo sólo como un espectáculo de entretenimiento, sin plantearse sus valores artísticos, sus contactos y diferencias con la literatura, los intereses comerciales que pueden involucrarlo como industria que es, y las mil y una secretas y obvias intenciones que puedan existir detrás de un filme supuestamente bueno, infantil o apto para todas las edades.

Siendo como es el cine el arte más joven, apasionante y accesible a las masas de nuestro tiempo, e interesando a casi todo el mundo por medio de la gran síntesis que hace de todas las manifestaciones artísticas e inquietudes, se hace evidente la necesidad de un desarrollo durante la infancia –quizá a partir de los diez años aproximadamente–, de una labor desmitificadora encaminada a hacer del niño un espectador cinematográfico inteligente, capaz no sólo de disfrutar del espectáculo, sino de irse entrenando para hacer frente al mal gusto, la vulgaridad, el comercialismo, la frivolidad, los falsos valores y las múltiples proyecciones engañosas de diversionismo ideológico, que suele adoptar el cine de las sociedades de consumo en cualquiera de sus formas.

MUESTRA GRÁFICA DE LITERATURA INFANTIL

Una prueba de los resultados posibles de la creación literaria infantil es la muestra que a continuación ofrecemos. Esta selección evidencia el incalculable potencial creador que puede ser movilizado en los niños, mediante una adecuada orientación de las actividades de los talleres literarios infantiles:

“La Bella Durmiente vuelve a despertarse”

En el año de 1875, en la ciudad de Praga, vivía una señora que tenía una hija muy linda que se llamaba Loreta.

Un día Loreta decidió ir al mercado a comprar chicharritas porque era el día de su cumpleaños. Mientras ella compraba las chicharritas, su mamá invitaba a la gente para que fuera a la fiesta de su hija, e invitó a todos menos a la duquesa Cuatro Kilos, que era muy mala y pesada. La duquesa, muy rabiosa, preparó unos polvos para dormir a la muchacha y a la madre. Muy contenta se disfrazó de vendedora de chicharritas, pues sabía que a Loreta le encantaban, y les echó el polvo como si fuera sal.

La muchacha le compró las chicharritas a la vieja malvada, las llevó para su casa y se las comió. Enseguida cayó al suelo dormida. Este sueño duró cien años y como eso pasó por el mil ochocientos se acabaría en 1975.

Los viejos escribían cuentos y componían canciones sobre La Bella Durmiente de Praga. La gente chismoseaba un año y otro, hasta que al fin todo eso llegó a oídos de un valiente joven que con su reloj de pesca submarina, en zapatos de plataforma y con su radio pequeño portátil, salió dispuesto a todo por encontrar a la linda Loreta. La halló por fin, un beso le dio y con ella se casó. Viven ahora muy felices en un gran edificio de treinta y siete pisos. Loreta se hizo una señora moderna y ahora usa minifalda, y este cuento se acabó.

Rubén Valdés
(10 años, 5º grado)

“Las aventuras de Alicia”

Había una vez una niña llamada Alicia, que gustaba de las aventuras. Un día se fue con su hermana a pasarse las vacaciones en el campo. Cuando estaba debajo de una mata de mangos, se puso a descansar y se durmió.

Entre los sueños que tuvo, soñó que se iba por una cueva misteriosa, muy grande, que estaba muy oscura. De pronto se aclaró y se dio un grandísimo susto. Se encontró nada menos que con la reina y el rey de espadas, que tenían que pasar por ahí porque no tenían otro camino. Como la niña se tenía que apartar para que ellos pasaran, se le trabó una pierna y no podía sacarla antes de que llegara la reina. Se puso muy asustada porque creía que le iban a cortar la cabeza. Cuando la reina pasó se cayó, pero dio un tropezón y descubrió a Alicia. Entonces dijo: “Cójnla que la voy a picar en pedacitos”. Alicia salió corriendo con su pierna lastimada, hasta que por fin se paró porque ya no la seguían.

Cuando se escapó tuvo otras aventuras y vio muchas cosas raras. Un día cuando pasaba por una mesa muy larga, la invitaron a sentarse a tomar té, sintió que la tocaban y le decían: “Despiértate que son las siete y tienes que irte para la escuela”.

Hasta en el cuento esta pobre niña tiene que irse para la escuela tempranito.

Marisel de la Vega
(9 años, 5º grado)

“Platero vuelve”

Platero está enfermo, el médico lo viene a ver y no le encuentra bien, le manda medicinas, entre ellas miel. El tratamiento se le hizo rigurosamente, pero así y todo a los siete días se murió. Todos lo sintieron, hasta los animales que jugaban con él en la pradera, también la suave hierba por la que corría, trotaba y jugaba.

Pasaron varios meses y todavía todos extrañaban aquel sonido que hacían los cascabeles que colgaban de su cuello.

Pero un día paseaba por el bosque su dueño y vio algo que él había querido mucho, ¡no podía creerlo!, sus ojos no daban crédito... ¡Platero! Poco a poco lo fue mirando mejor y encontró algunas diferencias. Entonces no le cupo duda, era el hijo de Platero, por lo que le nombró Platerito y se lo llevó a vivir con él.

Sonia Pérez Lovelle
(11 años, 6º grado)

“La Edad de Oro de José Martí”

A mí me parece que estos cuentos del libro *La Edad de Oro* de José Martí son tan buenos como el resto de su obra.

Los personajes me gustan porque Martí utiliza una forma única de presentarlos: primero dice lo que llevan puesto, sea espejuelos, sombreros, lazos, bastones y después los pone a hacer cosas.

Voy a hablar de uno de los personajes de “Los zapaticos de rosa”, que hemos estudiado en el taller literario. El personaje que he escogido se llama Pilar. Ella es una niña de padres ricos en un tiempo distinto al de ahora.

Su actitud es de una niña de verdad que es curiosa, hace preguntas y le gusta pasear. No como otros niños de otros cuentos, que parecen otra cosa distinta. Martí les da un papel más formal.

Martí hacía cuentos para los niños, porque los quería y sabía cómo pensaban y sentían y porque podía pensar como si él fuera también un niño.

Dedicó el cuento de Pilar a una niña cuya familia le brindó su casa en los Estados Unidos. Esta niña se llamaba María Mantilla y quería mucho a Martí.

A veces Martí iba con ella de paseo por los parques en el tiempo que tenía libre. Casi toda la escena del cuento, que es en la playa, pudo haber sido así en la vida real. Yo veo el cuento como una cosa muy bien hecha en concordancia con las ideas, personajes y versos.

Como poeta, escritor y revolucionario, Martí es para mí uno de los más completos y grandiosos. Los cubanos nos sentimos orgullosos de esta figura.

Ernesto Altshuler Álvarez
(11 años, 6º grado)

“Los zapaticos de rosa”

Mi opinión sobre este hermoso poema, “Los zapaticos de rosa”, es triste y en parte alegre, ya que hay variaciones en las personas y en las situaciones vividas. En este poema Martí, el autor, ha dejado de ser hombre y ha pasado a ser un niño más, para hacer llegar a los demás niños este cuento en forma sencilla. Aquí la clase rica se exhibe, luce sus hermosos vestidos, sombrillas, cintas y lazos. La clase pobre está “en el barranco de todos” y sólo puede alegrarse con el sol que coge y con el sonido de las olas.

Algunos personajes de esta obra se quedan sorprendidos ante la situación entre la niña y la madre que lloran, pero lo que más me impresiona es el cambio de Pilar al defender a la clase pobre en la niña harapienta y enferma, siendo ella una niña con sombrerito de plumas.

Martí con este poema hace llegar a los niños los sentimientos, las diferencias entre clases de vida contrarias, ya que nos presenta gentes a quienes les sobra todo y gentes a las que todo les falta.

Al final la niña enferma y pobre muere. Estoy segura de que ese hecho nunca se le borraría a Pilar de su corazón, como a ninguno de nosotros se nos olvidará jamás la “mariposa que vio desde su rosal guardados en un cristal los zapaticos de rosa”.

Liliana Pereiras
(11 años, 6º grado)

“La curiosa Luna”

La Luna en su recorrido por el patio de una casa miró por una ventana que estaba abierta. En el interior se encontraba un niño acostado soñando con José Martí.

La curiosa Luna Plateada llamó a la Estrella Azul, y juntas penetraron en el sueño del niño.

Caminaron por un bello camino y se encontraron con un “monte de espumas” en el que se adentraron. Llegaron hasta un claro donde observaron un hecho muy triste. Un ciervo de gran tamaño maltrataba a los ciervos más chiquitos. En una de sus torturas le clavó un puñal a otro ciervo; pero ocurrió lo que no se esperaba. La punta del puñal, al entrar en su sangre comenzó a echar flores. Estas flores curaron la herida rápidamente e hicieron correr al ciervo por un estrecho camino.

Nuestras curiosas amigas (la Luna Plateada y la Estrella Azul) fueron detrás del animal. Pasaron varias horas de camino, hasta que el ciervo se detuvo en un lugar donde había muchos animales como él, y buscó amparo en ese sitio para que sus compañeros lo ayudaran a conseguir la independencia de los ciervos esclavizados.

Al unirse todos, acudieron al lugar que había abandonado, nuestro héroe y libertaron a los otros ciervos. Entonces, la Luna Plateada y la Estrella Azul se dieron cuenta que faltaban pocos minutos para el amanecer y se apresuraron a salir del cuento. A partir de esa noche la Luna utiliza este sueño para contárselo a las estrellitas majaderas cuando éstas no quieren dormirse al amanecer.

Teresa Gómez Argote
(11 años, 6º grado)

“El cochero azul”

El cuento *El cochero azul* a pesar de ser muy sencillo y fantástico me ha conmovido mucho, ya que en pocas páginas la escritora Dora Alonso ha puesto mucho de los personajes de los cuentos de todo el mundo, como Caperucita Roja, Blanca Nieves, Cenicienta, El gato con Botas, Pinocho, etcétera.

En este libro Dora Alonso refleja varios lugares que existen en la realidad, que son llevados a la fantasía. También aparecen habladas cosas históricas como la Toma de La Habana por los ingleses y Matías Pérez, el del refrán. También me gusta mucho el personaje de la leyenda cubana que aparece: el Pipisigallo, un vaquero fantástico que nos hace reír mucho a los niños, porque es muy gracioso y cuenta cuentos y es sentimental con los hijos del cochero azul. También porque su pistola tira caramelos en lugar de balas.

Rubén Valdés
(11 años, 6º grado)

“Timur y su pandilla”

“Timur y su pandilla” es un cuento que fue escrito por un escritor soviético en 1940. El escritor, nos dijo la maestra, que se llamaba Arkadi Gaidar. Este libro nos habla de la fraternidad y camaradería que nacen cuando los niños organizan sus vidas diarias en la casa, el barrio y la escuela, para ayudar a los demás.

La vida de esos niños está siempre llena de aventuras interesantes y variadas. Gaidar ha escrito muchos libros para la literatura de los niños soviéticos: su libro más importante es éste, que se desarrolla en la época de la Gran Guerra Patria, cuando Hitler se quería apoderar de la Unión Soviética y los soviéticos se marcharon desde los koljósos, aldeas y pueblos a la guerra. Entonces los pioneros respondieron “¡presente!” y ayudaron a las familias en los quehaceres domésticos y otros asuntos que estaban a su alcance. Timur y su grupo cuidaron de los huertos ajenos, de la salud de los niños pequeños y los viejos, como si fueran mayores. Quiero decir también que en las guerras de independencia de Cuba hubo muchos niños que, al igual que Timur y sus compañeros, estuvieron dispuestos a ayudar en todo lo que fuese necesario y que hasta dieron la vida por la libertad como verdaderos mambisitos.

Roxana Sánchez Mejías
(11 años, 6º grado)

LA SUPERACIÓN PERMANENTE REQUERIDA PARA EL TRABAJO LITERARIO CON NIÑOS

Para realizar las funciones inherentes a un trabajo regular con los niños, lo primero que tenemos que plantearnos es si realmente nos gustan los niños. Si la respuesta a esta primera cuestión es afirmativa, entonces debemos exigirnos un estado de capacitación permanente, de superación cotidiana que nos permita estar al día en el conocimiento y uso de los mejores títulos existentes en los fondos bibliográficos de las bibliotecas públicas y escolares, que son los sitios donde la mayoría de los niños tienen facilidades para la lectura y consulta de las obras literarias.

También tenemos que pensar en el uso y desarrollo de nuestra imaginación y agilidad mental, condiciones necesarias para la improvisación oportuna y el comentario sugerente que tanto pueden ayudar a los niños.

Quizá puedan parecer excesivas estas condiciones, pero realmente no es así ni deseamos transmitir esa impresión; creemos que esas condiciones apuntadas deben estar implícitas como responsabilidad mínima en cualquier persona que quiera ejercer cabalmente un trabajo creador con niños, sea en un taller literario o en cualquier otro sitio.

Trabajar como instructor o asesor de tareas de este tipo es ocupar un frente importantísimo de nuestra sociedad socialista: es luchar por la realización progresiva del niño como lector, por su iniciación en esa fuente de cultura y vida que es la literatura como arte con sus múltiples posibilidades de rescate de los valores humanos.



BIBLIOGRAFÍA GENERAL RECOMENDADA

Aunque la bibliografía sobre la lectura, sus problemas y alcances no es muy extensa en castellano, nos permitimos recomendar algunos libros que bien pueden, ayudar como material complementario; ampliando los conceptos y definiciones que tienen relación con la lectura, su fomento, sus relaciones psicológicas y didácticas, así como los diferentes experimentos en diferentes y variados proyectos en los últimos años.

Los libros y autores señalados con un * son de fácil adquisición en nuestras librerías.

Almela Melia, Juan *

Higiene y Terapéutica del Libro.

Fondo de Cultura Económica, México, 1976.

Atwood, Beth S. *

Cómo desarrollar una lectura crítica.

Ediciones Ceac, Barcelona, 1983.

Arreola, Juan José

La Palabra Educación

Colección Sep Setenta, Editorial Diana, México, 1979.

Barnet, Miguel

La Fuente Viva

Editorial Letras Cubanas, La Habana, 1983.

Beard, Ruth M.

Psicología Evolutiva de Piaget

Editorial Kapeusz, Buenos Aires, 1971.

Bejtereva, N.P.

El Cerebro Humano

Editorial Paidós, Buenos Aires, 1984.

Behar, Lisa Block de *

Una Retórica del Silencio

Funciones del Lector y Procedimientos de la Lectura Literaria Siglo XXI Editores, México, 1984.

Benjamín, Walter

Reflexiones sobre Niños: Juguetes y Libros Infantiles

Ediciones Nueva Edición, Buenos Aires, 1974.

Bertini, Giovanni

Educación y Alimentación.

Editorial Nueva Imagen

México, 1981.

Bettelheim, Bruno *

Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas
Editorial Crítica, Barcelona, 1977.

Bettelheim, Bruno (y Karen Zelan) *

Aprender a Leer
Editorial Crítica, Barcelona, 1982.

Bettelheim, Bruno

Educación y Vida Moderna
Editorial Crítica, Barcelona, 1981.

Bourneuf Denyse Pare, André

Pedagogía y Lectura
Editorial Kapelusz Colombiana, Bogotá, 1983.

Broccoli, Angelo *

Ideología y Educación
Editorial Nueva Imagen, México 1977.

Celma, Jules

Diario de un educador
Editorial La Flor, Buenos Aires, 1973.

Cerlal, Ricardo Daza, Director Investigación

Los Escolares y la Lectura
Editorial Kapelusz Colombiana, Bogotá, 1983.

Cerda, Hugo

Literatura Infantil y Clases Sociales
Akal Editoriales, Madrid, 1978.

Colectivo de autores soviéticos

La Creación Artística y el Niño
Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, 1983.

CONICIT et al.

El Desarrollo de la Creatividad en la Enseñanza Memoria
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, 1984.
San José, Costa Rica. 1984.

Curwin, Richard y Geri *

Cómo fomentar los valores individuales
Ediciones CEAC, Madrid, España, 1984.

Chomsky, Noam Piaget, Jean *

Teorías del Lenguaje - Teorías del Aprendizaje
Editorial Crítica, Barcelona, 1983.

Dahl, Svend *

Historia del Libro

Alianza Editorial, Madrid, 1982.

Díaz, José Simón

La Bibliografía

Conceptos y Aplicaciones

Editorial Planeta, Barcelona, 1971.

Downing, Jet Thackray *

Madurez para la Lectura

Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1974.

Elizagaray, Alga Marina

En torno a la Literatura Infantil

Editorial UNEA C, La Habana, 1975.

Elizagaray, Alga Marina

Niños, autores y libros

Editorial Gente Nueva, La Habana, 1981

Elizagaray, Alga Marina

El poder de la literatura para niños y jóvenes

Editorial Letras Cubanas, La Habana, 1979.

Elizagaray, Alga Marina

Por el Reino de la Fantasía

Editorial Letras Cubanas, La Habana, 1983.

Erikson, Erik H.

Infancia y Sociedad

Ediciones Hormé, Buenos Aires, 1978.

Erikson, Erick H.

Sociedad y Adolescencia

Siglo XXI Editores, México, 1978

Evans I, Richard

Diálogo con Erik Erikson

Fondo de Cultura Económica, México, 1975.

Eyken, Willem van der

Los años preescolares

Monte Ávila Editores, Caracas, 1974.

Ferrero, Luis
La Poesía Folclórica Costarricense
Trejos Hnos, San José, 1964.

Ferrero, Luis
Literatura Infantil Costarricense
Revista Educación N° 8, junio 1958, San José, Costa Rica

Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana *
Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño
Siglo XXI Editores, México, 1984.

Ferreto, Adela
Las Fuentes de la Literatura Infantil y el Mundo Mágico
Instituto del Libro, Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, San José, 1985.

Freinet, Celestín
Por una Escuela del Pueblo
Editorial LAZA, Barcelona, 1976.

Freinet, Celestín
Parábolas para una Pedagogía
Popular Editorial LAIA, Barcelona, 1973.

Freire, Paulo *
La importancia de leer y el proceso de liberación
Siglo XXI Editores, México, 1985.

Frenk Alatorre, Martit
Entre Folklore y Literatura
El Colegio de México, México, 1971.

Fromm, Erich
Sobre la Desobediencia
Editorial Paidós, Buenos Aires, 1984.

Fromm, Erich
¿Tener o Ser?
Fondo de Cultura Económica, México 1984.

Gallardo, Helio
Fundamentos de Comprensión de Lectura
Editorial Nueva Década, San José, 1982.

Gamarra, Pierre
El Libro y el Niño
Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1976.

Gerlach, Vernon, Ely, Donald *

Tecnología Didáctica

Editorial Paidós, Buenos Aires, 1979

González López, Waldo

Escribir para Niños y Jóvenes

Editorial Gente Nueva, La Habana, 1978.

Gorki, Máximo

La Literatura para Niños y Jóvenes

Editorial Gente Nueva, La Habana, 1978.

Heinelt Gottfried *

Maestros Creativos - Alumnos Creativos

Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1979.

Hemmings, Ray *

Cincuenta años de libertad: Las ideas de A. S. Neil y la Escuela de Summerhill

Alianza Editorial, Madrid, 1975.

Jesualdo *

La Literatura Infantil

Editorial Losada, Buenos Aires, 1973.

Krishnamurti, J.

La Educación

Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1981.

Krishnamurti, J. *

La Educación y el Sentido de la Vida

Editorial Orión, México, 1972.

Lacau, María Hortensia *

Didáctica de la Lectura Creadora

Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1980.

Lázaro Carreter, Fernando Comp.

La Cultura del Libro

Fundación Sánchez Ruiperez

Ediciones Pirámide, Madrid, 1983.

Lewis, CS.

La Imagen del Mundo

Antoni Bosch, Editor, Barcelona, 1980.

Lida, María Rosa

El Cuento Popular y Otros Ensayos
Editorial Losada, Buenos Aires, 1976.

Merlo, Juan Carlos

La Literatura Infantil y su Problemática
Editorial El Ateneo, Buenos Aires, 1980.

Millares Castro, Agustín

Introducción a la Historia del Libro y de las Bibliotecas
Fondeo de Cultura Económica, México, 1981.

Neill, A. S. *

Hijos de Libertad
Granica Editor, Buenos Aires, 1972.

Neil, A. S.

Autobiografía
Fondo de Cultura Económica, México, 1976.

Neil, A. S.

Maestros Problema y los Problemas del Maestro
Editores Mexicanos Unidos, México, 1975.

Patte, Genevieve

Si nos dejaran leer...
Los Niños y las Bibliotecas
Editorial Kapelusz Colombiana, Bogotá, 1984.

Pastoriza de Etchebarne, Dora *

El Cuento en la Literatura Infantil
Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1978.

Pellowski, Anne

A la Medida: Los libros para niños en los países en desarrollo
Editorial UNESCO, París, 1980.

Pettini, Aldo

Celestín Freinet y sus Técnicas
Ediciones Sígueme, Salamanca, 1977.

Piaget, Jean *

Psicología y Pedagogía
Editorial Ariel, Barcelona, 1975.

Piaget, Jean *

Seis Estudios de Psicología

Barral y Labor Editores; Barcelona, 1984.

Piaget, Jean *

La Psicología de la Inteligencia

Editorial Crítica, Barcelona, 1983.

Popenoe, Joshua

Summerhill: Una experiencia pedagógica revolucionaria

Editorial Laia, Barcelona, 1975.

Porcher, Luis *

La Educación Estética: lujo o necesidad

Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1975.

Propp, Vladimir

Las Raíces Históricas del Cuento

Editorial Fundamentos, Madrid, 1974.

Propp, Vladimir

Morfología del Cuento

Editorial Fundamentos, Madrid, 1974.

Propp, Vladimir *

Edipo a la luz del folklore

Editorial Burguera, Barcelona, 1983.

Pulaski, Mary Ann *

Para comprender a Piaget

Ediciones Península, Barcelona, 1975.

Revista Parapara

Panorama de la Literatura Infantil en América Latina

Banco del Libro, Caracas, Venezuela, 1984.

Rogers, Carl S. *

Libertad y Creatividad en la Educación

Editorial Paidós, Buenos Aires, 1982.

Rubinstein, David

Educación para la Democracia

Monte Ávila Editores, Caracas, 1976.

Sandroni, Laura Comp.

El Niño y el Libro

Editorial Kapelusz Colombian, Bogotá, 1984.

Sciacca, Giuseppe María
El Niño y el Folklore
Editorial Eudeba, Buenos Aires, 1965.

Schultz de Mantovani, Frida
Sobre las Hadas
Editorial Nova, Buenos Aires, 1959.

Staiger, Ralph C.
Caminos que llevan a la lectura
Editorial UNESCO, París, 1979.

Soriano, Marc
Los Cuentos de Perrault
Erudición y tradiciones populares
Siglo XXI Editores, México, 1975.

Subero, Efraín
Literatura del Subdesarrollo
Editorial de la Universidad Simón Bolívar
Caracas, 1977.

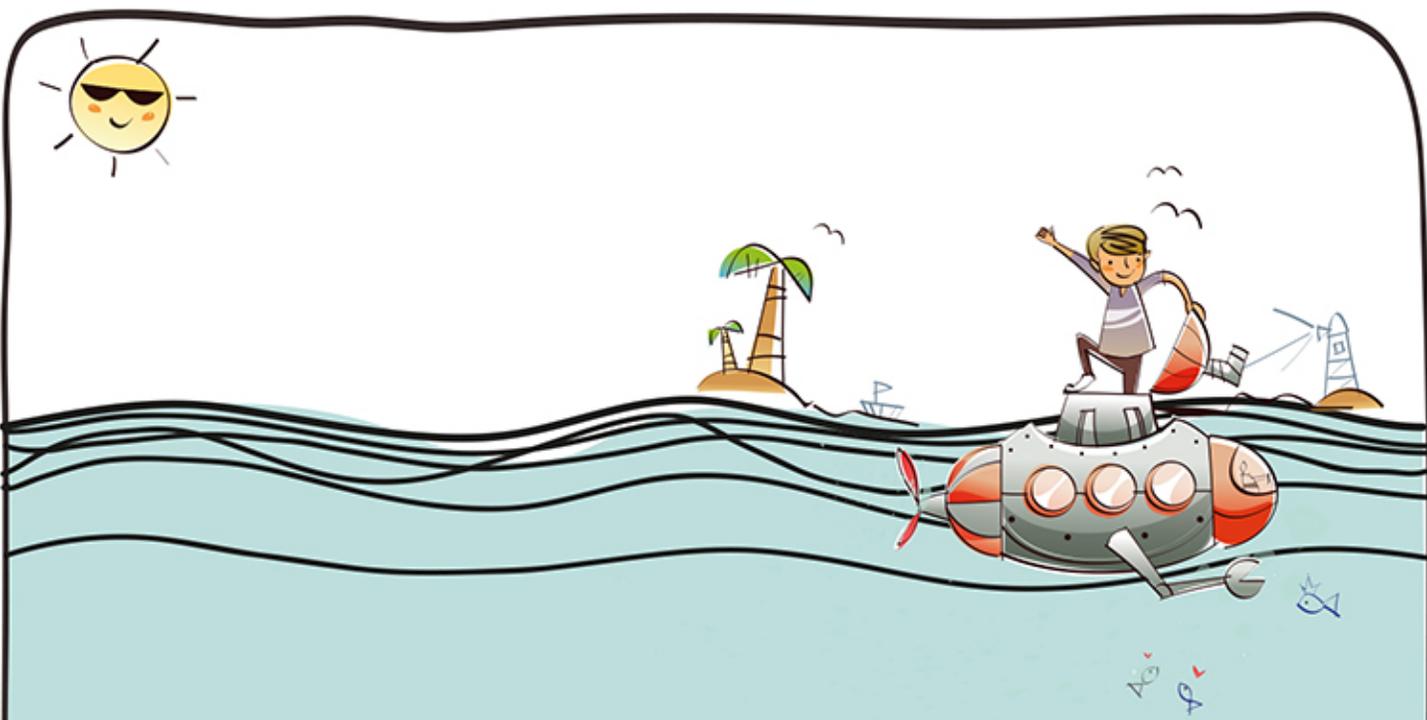
Tagore, Rabindrahath *
La Religión del Hombre
Biblioteca Edaf de Bolsillo, Madrid, 1982.

Tagore, Rabindranahat
Hacia el Hombre Universal
Ediciones Sagitario, Barcelona, 1967.

Urdaneta, Josefina
Alas de Letras
Monte Ávila, Editores, Caracas, 1976.

Varios autores
Los Libros de Texto en América Latina
Editorial Nueva Imagen, México, 1977.





LA HORA DEL CUENTO es una antología preparada y presentada en el Meeting of Writers for Children and Youth, para niños y jóvenes, educadores y padres de familia, que viene a complementar los textos existentes en el campo de la poesía, el cuento y otras lecturas específicas, remitiéndonos a trabajos anteriores, en lengua inglesa, hechos por Kenneth Koch, Bruno Bettelheim y Karen Zelan, así como algunos en lengua francesa de Pierre Gamarra. La fundación metodológica me parece válida en tanto que se selecciona de autores connotados, de lo mejor de la lengua castellana, textos de gran calidad literaria, cuya intencionalidad merece ser compartida. Si como bien se discutió en diversas ponencias, existe de hecho una sociedad iletrada, estos trabajos, en el ámbito de su país natal, y de Centroamérica, y aún para aquellos sectores de población hispánica en nuestro país, pueden abrir espacios de lectura más amplios y valiosos. También buscan un espacio de conocimiento para autores que no han circulado en el ambiente escolar como merecen. El papel de la metáfora poética en el proceso de construcción del conocimiento científico, propuesto por T. S. Kuhn, se cumple de manera especial en esta selección y en los presupuestos teóricos que fundamentan el trabajo, lo que le da un significado especial a la edición, en cuanto aporte innovador para el proceso educativo.

Gordon Parsan
Children's International Education Center
1987



Imprenta Nacional
Editorial Digital