

Publicado en Pedro Cerrillo y Jaime García Padrino (Coords.),
Literatura Infantil: teoría, crítica e investigación.
Cuenca: Ediciones de la UCLM, 1990.



EL ADULTO, MEDIADOR EN LA RELACIÓN NIÑO-LITERATURA

JAIME GARCÍA PADRINO
Universidad Complutense de Madrid.

La realización de encuentros, cursos, seminarios... demuestra un crecimiento notable de la actual preocupación social por la literatura infantil. A estas reuniones científicas y académicas, debemos unir las diversas acciones –ferias, semanas, muestras, boletines informativos, revistas especializadas, guías de lectura...– que tratan de mejorar la difusión de los libros dedicados a la infancia y a la juventud.

Son hechos cuya implantación o arraigo ha aumentado, de forma apreciable, en los últimos diez años. Y ello nos permite valorar esa renovación en las actitudes sociales como uno de los factores más determinantes de la literatura infantil en la España actual, al que quiero añadir el señalado, con clarividencia, aquí mismo, por el profesor Cerrillo sobre la aceptación o el reconocimiento de la literatura infantil como hecho social y cultural.

La importancia de mejorar, si ello fuese posible, los planteamientos de tal preocupación social, exige encarar con sentido crítico la relación del niño con la literatura en su marco social. De su análisis y de la necesaria reflexión crítica que propugnamos, habrá de desprenderse una potenciación y una mejora del acceso de la infancia y de la juventud a la creación literaria.

Sobre la importancia del papel del adulto en la relación del niño con su literatura, aceptamos que la preocupación social por la lectura y por las creaciones al alcance de los niños y de los jóvenes ha marcado el desarrollo y la evolución de la literatura infantil, como manifestación diferenciada en el conjunto general de la Literatura.^[1]

Reconocemos, pues, que la asunción por el adulto de la peculiaridad del niño, es decir, el descubrimiento de la infancia como categoría específica, marcó el inicio de la preocupación por la lecturas más adecuadas a los destinatarios más

[1] A la descripción histórica de las relaciones del desarrollo y la evolución de la literatura infantil con la preocupación social por la lectura y las creaciones al alcance del niño, he dedicado mi tesis doctoral, *La literatura infantil en la España contemporánea (1885-1939)*, (Madrid, Universidad Complutense, Facultad de Filología, 1989).

jóvenes y por los objetivos instructivos o formativos, que cabía alcanzar con el cuidado y con el condicionamiento de tales creaciones literarias.

Pero esa misma especificidad intencionada del mensaje dedicado al niño engendrará un carácter de marginación de tales obras, como algo situado en el margen o al margen de la Literatura.⁽²⁾ Eran creaciones que participaban en algún grado del carácter de lo literario, pero no de forma plena. La propia intención creadora aceptaba que el niño no podía llegar a los mismos niveles de comprensión o de disfrute ante la obra literaria que cualquier otro destinatario adulto. De tal modo que la imagen asumida del receptor infantil —con los condicionantes derivados en el tratamiento de particulares temáticas, en el empleo de recursos expresivos o en el desarrollo de los asuntos—, era la causa fundamental de la marginación que ha pesado, y pesa, sobre la Literatura Infantil.

Planteamos dicha cuestión de otro modo. Consideramos que cuando el adulto se preocupa, ante todo y sobre todo, por lo que le gusta al niño, por qué es lo mejor o lo más conveniente para la infancia, o bien trata de determinar cuáles son las condiciones más adecuadas en una obra dirigida a esos destinatarios, está favoreciendo, de algún modo, la marginación de la Literatura Infantil.

Si bien admitimos que la especificidad de esta literatura le viene conferida por el carácter infantil o juvenil de sus destinatarios potenciales, estimamos también que esa difícil y quebradiza especificidad puede desembocar en el mantenimiento o el refuerzo de su carácter marginal.

Esta es la razón que nos preocupa a buena parte de quienes hemos hecho de la Literatura Infantil objeto de un trabajo sistemático y centro de estudios rigurosos. ¿Cómo romper o evitar esa marginación y conservar, a la vez, su carácter específico dentro —nunca fuera— de la Literatura general?

No voy a pretender la señalización —aquí y ahora— del camino de una verdad científica. Sólo pretendo plantear un punto de partida para la polémica o para la reflexión sobre lo que cada uno de nosotros venimos haciendo en este terreno o sobre nuestro particular concepto de la Literatura Infantil.

El punto de partida que proponemos es, sencillamente, cambiar la preocupación centrada en el niño, en sus gustos, en sus intereses, en las condiciones de las obras a él dirigidas, por otras cuestiones centradas en el papel del propio adulto. Soy consciente de que la propuesta puede parecer un contrasentido, cuando parece más lógico y más aceptado adaptar los métodos al destinatario y no éste a aquellos.

La propuesta que realizo trata, de modo fundamental, de mejorar la función propia del adulto en la relación del niño con la literatura. Y ello no será posible, de modo completo, si no somos críticos con nuestras propias acciones como mediadores de esa relación. El cambio queda, pues, así formulado: en lugar de “¿qué le gusta al niño?”, o “¿qué podemos ofrecer al niño?”, planteemos “¿qué debe hacer el adulto en favor de esa relación?”, “¿cuál es la función que nos corresponde a los adultos?”.

A la primera pregunta sobre cuál es la función del adulto en la mejora de la

(2) GARCIA DE ENTERRIA, M.ª Carmen, *Literaturas marginadas*, Madrid, Playor, 1983, p. 11.

relación del niño con la literatura, ofrecemos como propuesta la necesidad de un cambio cualitativo en ese papel. Hasta ahora, las actividades para la llamada “animación de la lectura”,⁽³⁾ o para el fomento de los hábitos lectores, han sido el centro de meritorios esfuerzos y de entusiasmadas acciones, quizá más atentas a aspectos cuantitativos, como el “leer más”, o el ambiguo “leer mejor”, o simplemente el “animar a leer”. Son actividades cuya necesidad y carácter ni rebatimos ni negamos. Pero si creemos que deben ser objeto de oportunas correcciones derivadas de una cierta afinación o depuración de objetivos.

Sobre esa necesidad, debo apuntar, como ejemplo, los peligros derivados de una potenciación —más entusiasmada que rigurosa— de tales actividades que pueden convertir— y, en algunos casos, han convertido ya— la lectura de obras literarias infantiles en un trabajo escolar más, con un decepcionante carácter rutinario y obligatorio. Así lo demuestra la aceptación que parecen disfrutar algunas ediciones en el mercado actual, que dedican casi tantas páginas a ejercicios sobre el texto leído como al propio original literario publicado en ese mismo volumen.⁽⁴⁾

Y, al mismo tiempo, los actuales alumnos del nivel básico no son instruidos, de forma semejante, en la utilización de obras o fuentes de consulta. Es decir, no se les enseña a desarrollar la lectura de obras no literarias y distintas al libro de consulta, camino que ya fue apuntado en las Orientaciones Pedagógicas de la E.G.B., promulgadas en 1970.⁽⁵⁾

De ahí que estimemos conveniente esa mejora cualitativa en la llamada animación a la lectura, y que creemos corresponde a las tareas de la escuela. Los propios objetivos en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura señalan la prioridad de plantear el dominio del código escrito como fuente de información, de instrucción o de formación, y al mismo tiempo como fuente de placer y de desarrollo personal.⁽⁶⁾ No conviene olvidar, pues, el papel instrumental de la lectura y la escritura, unido a sus enormes posibilidades para el ejercicio de la libertad en cada lector. Para ello, la escuela debe cuidar los medios y métodos necesarios para su fomento y no caer en imposiciones desmotivadoras. En ese planteamiento, la figura del profesor gana relevancia como mediador en la rela-

(3) Un ejemplo de la sistematización a la que han llegado tales actividades puede verse en: SARTO, Montserrat, *La animación a la lectura. Para hacer al niño lector*, Madrid, S.M., 1984.

(4) No resulta grato apuntar caminos, e indicar nombres, cuando se consideran equivocados. Desde una postura subjetiva. Pero que lo indicamos así pues esas colecciones nos hacen sentir bien cerca el peligro contra el que venimos luchando: la marginación y la degradación de la literatura infantil si se presenta como objeto o centro de unas tareas con impuesto carácter escolar.

(5) Véase sobre el carácter del libro como material para la lectura escolar: GARCIA PADRINO, J., “El libro y la lectura”, en J. García Padrino y A. Medina (Dries.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Anaya, 1988.

(6) En el *Anteproyecto para la Reformulación de las Enseñanzas del Ciclo Medio de la EGB* (Madrid, M.E.C., 1985), apartado del bloque temático “Comprensión y expresión escritas”, puede leerse: “La importancia de la literatura adecuada al niño, como uno de los recursos fundamentales para la adquisición del vocabulario, ortografía, expresión escrita, organización y elaboración estéticas... La tarea básica que supone el romper con el rechazo al libro, creado por una inadecuada utilización de los textos, bien sea por lecturas incomprensibles para su edad, por la no adquirida capacitación lectora, o por que las temáticas le son ajenas...” (Cit. en GARCIA PADRINO, J., “Los libros de lectura en el Ciclo Medio de la EGB”, en AA.VV., *II Encuentro Nacional sobre el libro Escolar. Actas*, Sevilla, I.U. Magisterio, 1989, p. 243).

ción del niño y la literatura, tal como indicaremos más adelante.

Esa mejora cualitativa en la mediación del adulto ha de extenderse también al ámbito de la familia –donde aún no hemos apreciado avances significativos–, pero de modo más especial, el ámbito general de la propia sociedad. De ahí que, de la misma forma, reclamemos un enfoque riguroso de la preocupación social sobre la literatura infantil, a la que hemos calificado en el inicio de esta conferencia, como factor determinante de la literatura infantil en la España actual, influencia que hacemos extensiva al mismo hecho del nacimiento y de la existencia de tales manifestaciones literarias.

Para valorar y analizar la trascendencia de la preocupación social en la literatura dedicada al niño y al joven, consideramos necesario abrir y desarrollar una línea de investigación, de la que esperamos diversas enseñanzas o consecuencias productivas para la situación actual de estas creaciones en el marco de nuestra sociedad.

En primer lugar, esa investigación debe considerar la presencia de una determinada mentalidad social en las creaciones dirigidas al niño, y el papel asignado en ella a la condición del niño como destinatario natural. Así quedarán reveladas muy diversas actitudes del adulto o de la sociedad en general, que explicarán la realidad y las condiciones de las obras ofrecidas o destinadas a la infancia y a la juventud en cada momento histórico. De tal forma, creemos que un completo conocimiento de la literatura infantil debe atender a las influencias de la mentalidad adulta con relación al carácter de la infancia, que revelan o desvelan las propias creaciones surgidas en un concreto ámbito social e histórico.

El planteamiento crítico e investigador, antes señalado, contempla a la literatura infantil como un fenómeno comunicativo, donde el carácter del destinatario particular condiciona, de modo específico, su acceso al mensaje literario. Esa diferencia entre niño y adulto, a la hora de las posibilidades de su acceso a la obra literaria, nos lleva a defender las posibilidades y el interés de desarrollar una Sociología de la Literatura Infantil, desde la que analizar y sistematizar el papel del adulto, por una parte, como creador o emisor del mensaje literario, y por otra, como mediador o determinante en el vehículo y en el canal de difusión para la propia creación literaria.

En segundo lugar, la investigación derivada de esa visión sociológica de la literatura infantil se ocuparía del análisis de la relación del niño con las clases sociales, como otro condicionante más en tal destinatario, aspecto que ya ha sido planteado, con discutibles generalizaciones, desde el análisis a la luz de una concepción marxista⁽⁷⁾ hasta las recomendaciones de inspiración cristiana y católica.⁽⁸⁾

El tema central de esta conferencia nos obliga a centrar nuestra exposición en

(7) Como ejemplos de tales posturas, véase: CERDA, Hugo, *Literatura infantil y clases sociales*, Madrid, Akal, 1978, e *Ideología y cuentos de hadas*, Madrid, Akal, 1985; DORFMAN, Ariel y Armand MATTELART, *Para leer al pato Donald*, 15.ª ed., México, Siglo XXI, 1976.

(8) Con el mismo sentido de la nota anterior, indicamos: "Carta del Bureau International Catholique de l'Enfance", en DIEZ FERNANDEZ, Enrique y Francisco CUBELLS SALAS, *Lectura del niño y literatura infantil*, Madrid, ICCE, 1973.

las funciones del adulto en el marco de la investigación y de la crítica de la literatura infantil, entendida como un fenómeno comunicativo. En ese esquema básico, de emisor –mensaje– receptor, el papel correspondiente al adulto, como creador o emisor del mensaje literario, nos ofrece interesantes sugerencias para la reflexión sobre tal condición, su formación y su intención creadora.

Desde la asunción del carácter específico del niño como destinatario de la literatura infantil, estas creaciones han servido como claro y maleable vehículo para proyectar en ellas una determinada ideología, casi siempre mucho más compleja de lo que pueda parecer a primera vista, y para buscar unos propósitos que cubren un amplio abanico. Desde el clásico "instruir deleitando", hasta la crítica concienciadora ante las desigualdades o injusticias sociales.

Planteemos, pues, el siguiente presupuesto. El creador, que asume la imagen del niño como destinatario de su obra, busca una determinada proyección de su personal formación y de su concepción de la realidad en la que ambos –creador y destinatario– están inmersos. Creo que esa proyección, en las obras de indudables valores y calidades, responde, al mismo tiempo, a un particular concepto de lo que es o debe ser la propia Literatura.

Ese es el motivo para reclamar mayor atención a los presupuestos ideológicos de cada autor. Pero entendamos el calificativo "ideológico" como referido al conjunto de ideas que caracterizan o definen una postura personal. Desde la concepción planteada en el análisis propugnado, consideramos que ese contenido ideológico enriquece o empobrece la propia esencia y el carácter de una determinada obra literaria.

A veces, han sido los propios creadores quienes han puesto énfasis en explicar sus intenciones o la imagen que han asumido con relación a los destinatarios de sus creaciones. Para hacerlo, ellos mismos han recurrido a los prólogos o las introducciones para sus propias creaciones, y nos han ofrecido así completos y clarificadores testimonios de sus presupuestos creativos, hasta el punto de haber llegado algunos de ellos a elaborar en esas líneas prologales desde una auténtica teoría de la literatura infantil –caso de Antoniorrobes–, a una definición paulatina de los rasgos de sus criaturas de ficción y a un refuerzo de la relación de complicidad establecida con sus lectores, como nos demostró Elena Fortún al hilvanar con ese recurso las sucesivas entregas de la saga que iba tejiendo con cada volumen protagonizado por Celia, Cuchifritin y Matonkiki.

Ya en los años anteriores a la transición de siglo, cuando una concepción decimonónica de la infancia dominaba los caminos y las tendencias creadoras de nuestra literatura infantil, creadores como Manuel Ossorio y Bernard –uno de los primeros creadores, si no el primero, en autodeclararse cuando corría el año 1894 como escritor infantil– explicitaba en el pórtico de sus obras sus particulares propósitos al cultivar los géneros asequibles a la infancia:

"Si con mis versos consigo
que los niños malos cambien,
y que el holgazán estudie,
el embustero no mienta,
honren todos a sus padres,

y no fumen y no asistan
a las pedreas salvajes,
ni sean voluntariosos,
ni rebeldes, ni intratables;
si logro que el niño bueno
persevere en sus bondades,
y llegue a ser el encanto
de todos cuantos le traten,
mi ambición verá cumplida,
satisfechos mis afanes,
e, impulsado por el éxito,
seguiré haciendo romances”.

Gente Menuda (Romances Infantiles), Madrid
Manuel Minuesa de los Ríos, 1891, págs. 5-6.

De la misma forma, la imagen de la infancia en aquellos escritores decimonónicos aparecía desvelada en las siguientes palabras de Julia de Asensi en el prólogo de su obra titulada *Las estaciones*:

“...recrear a los niños sabiamente con pintorescos relatos que tanto agradan a su soñadora fantasía infantil, y a la vez inculcarles sanas y provechosas enseñanzas”. (*Las estaciones. Cuentos para niños y niñas*, Barcelona, Antonio J. Bastinos, 1907, p. 71).

No quisiera caer en la reincidencia excesiva de citas, sino que pretendo llamar la atención sobre el valor y el interés de las notas prologales, que ahora parecen olvidadas o desestimadas por los propios autores, sin saber bien por qué, o por no considerarse hoy necesaria o conveniente otra explicación o justificación que no sea la apreciada por cada lector en la lectura de la propia obra. Más dura sería la hipótesis, para ese olvido o falta de práctica, de una posible carencia de argumentos que exponer o la fácil y equivocada idea del prólogo que nadie lee, y mucho menos los niños a los que va destinada esa obra.

Esa discutible interpretación ha llegado a suprimir el prólogo de una primera edición en sus reediciones posteriores, como ha sucedido con el ya citado Antonio Robles, autor de un interesante prólogo para sus *26 cuentos infantiles en orden alfabético*, su primer libro de carácter infantil, publicado en 1930 por CIAP (Compañía Iberoamericana de Publicaciones), pero prólogo omitido en la edición de La Gaya Ciencia (1977), pese al interés de las consideraciones que en él establecía su autor:

“En los cuentos literarios, a cada momento debe procurarse una estampa –literaria– que tenga interés por sí misma; que detenga ante su propia inquietud, cómo varía de una viñeta a otra las líneas el historietista por dibujos.

Si antes pudo haber cuentos premiados, con sólo un asunto lánguido y repetido, era porque la vida de los menores era así y se le desatendía aún en sus cuentos; pero hoy el *cine* nos los hace mover, nos los hacer ir ligeros,

de asunto y desarrollo. Y no los hace correr para terminar pronto, conste, sino para ir deprisa, aunque sea largo, largo, largo.

¡Cosas!, ¡cosas!, ¡sucesión de cosas!, ¡sucesión de miradas!... (Que no siempre quiere decir: “sucesión de sucesos”)” (Prólogo a *26 cuentos infantiles en orden alfabético*, Madrid, CIAP, 1930, págs. 9-10).

Cuando tenemos ocasión de disponer de los testimonios de los propios creadores, bien en los prólogos, bien en artículos o entrevistas periodísticas, podemos conocer y comprender mejor la postura creativa que ha animado una determinada creación, que se ve, así enriquecida y perfilada como mensaje literario. De forma semejante, cuando esos prólogos e introducciones son solicitados por el autor de la obra a otro escritor, esa relación resulta también reveladora no sólo de afinidades personales o amistosas, sino que el prologuista suele ofrecer entonces una vía de penetración o de comprensión para el carácter de esa creación y de su creador. De nuevo, el caso de Antonio Robles resulta ejemplo apropiado. Con motivo de la publicación de su primera novela, *El archipiélago de la muñequería* (1924), solicitó a su amigo Ramón Gómez de la Serna la presentación de esta su primera obra. Al cumplir con la petición, el creador de la greguería respondía a una indudable afinidad literaria, casi de maestro a discípulo aventajado, y aprovechaba además sus “prologales rajitas del salechichón” para caracterizar al novel escritor, con rasgos que después confirmaría el propio Antonio Robles en sus creaciones. Decía así Ramón:

“Robles fue un chico listo que pilló al vuelo muchas aleluyas de las que caen del cielo en días que no son de procesión. Tiene un espíritu, una ingenuidad y una simpleza de aleluya, y a veces dibuja también una aleluyita. ¡Las que cazó al vuelo!” (Prólogo a *El archipiélago de la muñequería. Novela en colores*, de Antonio Robles. Madrid, Librería de Alejandro Pueyo, 1924, p. XI).

En el momento actual, donde parece casi perdida la costumbre de presentar una obra a sus lectores infantiles, queremos mencionar como ejemplo el caso de Miguel Delibes, al prologar su libro *Mi mundo y el mundo*, una antología con textos escogidos entre sus escritos para adultos, entre los que él mismo consideraba aptos para interesar a los lectores más jóvenes: aventuras de niños, historias de animales o impresiones curiosas de sus viajes por el mundo. Y en esas palabras prologales, una visión del niño que es una declaración del autor sobre su concepto de esos destinatarios potenciales:

“En una ocasión me preguntaron por qué había tantos niños protagonistas en mis novelas. Mi respuesta fue sencilla. Para mí, el niño –dije– es un ser que encierra toda la gracia del mundo y tiene abiertas todas las posibilidades, es decir, puede serlo todo, mientras el hombre es un niño que ha perdido la gracia y ha reducido a una –el oficio que desempeña– sus posibilidades.

Con esta respuesta quería dar a entender que para mí, el niño, precisamente por la carga de misterio que arrastra, tiene mayor interés humano que el adulto, incluso para ser protagonista de una novela o de una película.

la". (*Mi mundo y el mundo*, Valladolid, Miñón, 2.ª ed., 1981, p. 4).

Antes he mencionado también el interés de conocer opiniones de los creadores, vertidas en artículos o entrevistas periodísticas. También Delibes nos ha ofrecido una muy interesante reflexión, tan clara como rigurosa en sus apreciaciones teóricas, en el artículo titulado "Escribir para niños", fruto de una reflexión personal después de haber publicado su primer libro dedicado de intención a los niños, con el título de *Tres pájaros de cuenta* (1982):

"El escritor para adultos olvida con frecuencia que los niños son los seres humanos con ideas más claras, que sus ideas tal vez no serán muchas, pero están perfectamente definidas. El lenguaje, entonces, de no tratarse de un lenguaje intrincado y conceptista, no constituye un impedimento para hacernos entender por ellos. El escritor para adultos que, circunstancialmente, se dirige a los niños, no tiene por qué poner voz de falsete, ni sacar "la voz de la abuelita" para contar un cuento. Hacer esto sería menospreciar a sus destinatarios que, de ordinario, suplen su vocabulario limitado con una admirable intuición lingüística cuando la historia que pretendemos referirles les interesa". ("Escribir para niños", en diario *ABC*, Madrid, 23 de enero de 1983, p. 26).

Después de estos ejemplos ilustrativos sobre el interés de las apreciaciones de los propios autores en sus prólogos o en artículos, creo oportuno plantear la siguiente pregunta: ¿Tiene sentido ahora, en este momento actual de nuestra literatura infantil, una investigación y una crítica que considere las intenciones de los creadores y que valore su concepción de la infancia, desvelada en sus propias obras? Creo sinceramente que sí. Por una razón derivada de la problemática actual de estas creaciones en nuestro país: el auge considerable de volúmenes publicados a partir de 1980, y donde las nuevas colecciones se suceden con notable rapidez y donde el número de autores —tanto noveles como de reconocido prestigio— que firman las obras publicadas ha crecido de forma también espectacular en los últimos años.

Sobre este último hecho apuntado, permítanme mencionar la edición en 1986 de un catálogo titulado *100 Autores Españoles de Literatura Infantil* (Madrid, Asociación Española de Amigos del IBBY, 1986), cuya redacción tuve la satisfacción de planificar y dirigir, en una labor que nos ocupó los dos años anteriores. Si ahora, cinco años más tarde, tratásemos de elaborar otro catálogo semejante para dar cuenta de los autores con más de una obra publicada en la actualidad, no creo exagerado pensar que se duplicaría, sin grandes dificultades, el número de autores a incluir.

¿Cuáles son las razones para esa aparente revitalización de la literatura infantil? ¿Corre parejo tan considerable aumento cuantitativo con una notable renovación creadora? ¿Responde a un notable cambio en la propia concepción social sobre la infancia y la literatura infantil, o es un mero mimetismo impulsado por la fácil explotación de un presunto filón antes no bien aprovechado?

Son cuestiones que nos afianzan en la reclamación de una crítica y una investigación más rigurosa. La mera información de novedades o el comentario super-

ficial de contenidos y recursos empleados, práctica habitual en las secciones informativas o críticas dedicadas en los medios de comunicación a las publicaciones infantiles, no son suficientes. Debemos profundizar en la concepción de cada creador, plasmada en cada una de sus obras, adentrarnos por la esencia de su mensaje y ahondar en las funciones que el mismo creador asuma en su relación con estos destinatarios más jóvenes. Por ese camino, confiamos en que podría llegar una aportación orientadora o clarificadora, necesaria en un momento de transición, de definición de caminos futuros. Necesaria para los adultos mediadores en esa relación del niño con la literatura. Y necesaria también para los propios creadores, que no necesitan que cada una de sus obras sea aplaudida, sino más bien que se les haga ver los fundamentos de sus aciertos o de sus equivocaciones.

Pasemos ahora a considerar los factores que, desde nuestra visión, definen o particularizan el destinatario niño/joven en el esquema básico de la literatura infantil como fenómeno comunicativo, y la relación de tales factores con el adulto.

La transmisión y la difusión de la obra literaria está sujeta a unos condicionantes que actúan de modo distinto según se trate de un destinatario adulto o de un destinatario niño. Entre los hechos que avalan la precisión anterior, señalemos las notables diferencias en los mecanismos para la adquisición de un libro, para la asistencia a un espectáculo teatral, para poder elegir cuándo, cómo y dónde ese destinatario puede encontrar el vehículo que le ofrezca una obra literaria...

Es cierto que a la hora de elegir el modo y el lugar de tal encuentro con la literatura, el adulto puede actuar influido por los mecanismos de prestigio social, de propaganda, de recomendaciones personales, de gustos literarios desarrollados por su particular experiencia... Pero en el niño y el joven no sólo encontramos condicionantes distintos, sino que algunos de los antes citados —acción de la publicidad o recomendaciones personales— actúan de forma diferente a cómo lo hacen en el acceso del adulto. Pensemos además en el desinterés natural del niño hacia modos en los que el adulto se siente más atraído por el prestigio social que comportan... O, sencillamente, la aparición y la evolución de unos determinados gustos o preferencias literarias que actúan también, con carácter específico, en el niño.

De ahí que la crítica y la difusión de la literatura infantil entraña, o debe entrañar, en sí misma, una particular diferenciación con respecto a los mecanismos habituales que desarrolla este mismo proceso en el marco de la literatura general.

En el ámbito social, como marco del acceso del niño a la literatura, la familia representa otro de los condicionamientos peculiares y de acción potencialmente más intensa dentro de las relaciones derivadas de ese mecanismo comunicativo.

Numerosas investigaciones se han ocupado de deslindar y valorar los diversos y complejos aspectos de la influencia de la familia en el desarrollo biológico, intelectual, lingüístico e instructivo del niño.⁽⁹⁾ Desde el papel de la madre en la evolución del lenguaje infantil, hasta la actitud de la familia en el proceso del aprendizaje general del niño, son temas bien debatidos con notables aportaciones desde el campo de la psicología y de la didáctica.

(9) GARCIA PADRINO, Jaime, "Comunicación y adquisición del lenguaje", en Juan Mayor (Dir.), *La*

Por tal motivo, entendemos la relación del niño con la literatura como una faceta particular en el proceso evolutivo del individuo. Si este resulta afectado o condicionado, de algún modo, por los factores familiares, es claro que esa influencia atañe también al acceso del niño a la literatura. Es una realidad evidenciada por las actitudes favorables que suele presentar un niño educado en un marco familiar generador de motivaciones positivas hacia la lectura, hacia la autoinstrucción y el desarrollo personal. No negamos, sin embargo, la más mínima posibilidad para que, a pesar de estar situado en el ambiente familiar más desfavorecido y desfavorable, el niño pueda desarrollar, por sí mismo y con el esfuerzo de la eficacia de otras acciones complementarias, unos hábitos positivos, hacia la instrucción y el desarrollo personal, entre los que se pueden contar los relacionados con la lectura y con la literatura.

Digámoslo de modo más directo. El buen lector y el amante de la literatura no tienen por qué ser privativos de los marcos familiares más positivos, si bien haya que aceptar una más fácil o inmediata predisposición. El determinismo de las relaciones clase social y desarrollo lingüístico, defendido por las primerizas teorías de Bernstein,⁽¹⁰⁾ han sido superadas y matizadas por sus propias reformulaciones posteriores y por las de otros sociolingüistas. De ahí que no consideremos conveniente trasladar la polémica diferenciación entre código restringido y código elaborado, para hablar de una literatura/lecturas restringidas y literatura/lecturas elaboradas.

No obstante la importancia de ese condicionamiento familiar, la familia apenas ha sido contemplada aún como eficaz cooperante en el proceso de instrucción y aprendizaje del niño, dentro de la relación de mediador que atribuimos al adulto en este particular fenómeno comunicativo de la literatura infantil.⁽¹¹⁾

En el ámbito de la lectura como vía de acceso a la literatura escrita, no se han cuidado todas sus ricas posibilidades, a la vez que parece producirse una paulatina desaparición de la literatura de transmisión oral—cuentos, canciones...—en el marco de la familia. Por tal razón se hacen merecedoras de toda clase de apoyos la labor entusiasmada de grupos que cuidan la promoción de la lectura a través de la familia, o los maestros que tratan de recuperar la figura de los narradores de cuentos con la participación de los familiares de los propios alumnos en sus propias clases. Pero la acción a realizar en y desde la familia es tan amplia, que hoy por hoy sólo se nos ocurre compararla con un maravilloso cubo de agua cristalina para mitigar la sed de nutridos batallones de sedientos.

En nuestro simbólico itinerario por las rutas de la relación del niño con la literatura, llegamos a un ámbito al que se le suele atribuir la custodia y el sabio

Psicología en la escuela infantil, Madrid, Anaya, 1987.

Hemos incurrido otra vez en la autocita por tratarse de un trabajo donde los interesados en este tema pueden encontrar referencias más puntuales sobre los aspectos aludidos en el texto sobre la influencia de la familia en el lenguaje infantil.

(10) STUBBS, Michael, *Language, schools and classrooms* (Trad.: Madrid, Cincel, (1984).

(11) Valga el apuntar, entre las honrosas excepciones que han tenido en cuenta a la familia como condicionante en la literatura ofrecida al niño, el concepto de teatro infantil defendido por Jacinto Benavente, como "un teatro para niños con sus padres", derivado de su idea de que la diversión del niño está ligada a la del adulto (Vid. CERVERA, Juan, *Historia crítica del teatro infantil español*, Madrid, Editora Nacional, 1982, pp. 275-279).

empleo de una panacea, o remedio universal para potenciar la inserción del niño en la sociedad, y para corregir o suplir las deficiencias de la propia acción social en ese sentido. Es notorio que aludo así a la Escuela y al papel que le asigna la propia sociedad como una institución social a la que se confía una tarea para lograr unos objetivos formativos, con medios que, a veces, la propia sociedad escatima o, sencillamente, no proporciona. Y en medio de ese ámbito, el maestro y su relación con el niño y con la literatura.

Hoy en día podemos afirmar que la escuela reconoce y fomenta los valores educativos de la Literatura. Ha mejorado, de modo notable, la preocupación y la concienciación de los docentes para conseguir la más satisfactoria y fructífera adecuación en el contacto del niño con la Literatura. Por tal motivo, y como apuntábamos al principio, esa actual actitud de la escuela gana relevancia como parte esencial en la renovada preocupación social hacia la literatura infantil apreciable en los últimos diez años.

Sin embargo, en ese mismo periodo cronológico, la década de los ochenta, se han registrado iniciativas y realizaciones en el marco de la escuela que son motivos de esperanzas y de frustraciones. Esperanzas cuando los nuevos planes y programas educativos reconocen, renuevan e impulsan el papel educativo de la Literatura. Esperanzas cuando se hace a la escuela destinataria de acciones para fomentar la lectura infantil y de medios para conseguir la nunca bien alcanzada implantación de la biblioteca escolar como centro de recursos didácticos. Pero junto a las esperanzas, las frustraciones. Frustraciones cuando las actividades literarias en el marco escolar se impregnan de un carácter rutinario, obligatorio y desmotivador. Frustraciones cuando la propia Administración deja languidecer con notorio abandono la vida, apenas iniciada, de las bibliotecas escolares. Y frustraciones cuando la Administración y la propia sociedad parecen dar la espalda a la realidad de las necesidades del niño en la escuela y de la labor del docente.

Al plantearnos el papel y las funciones de la literatura infantil en el marco de la escuela y en el proceso educativo general, estamos definiendo lo que, en nuestra opinión, es o debe ser una auténtica Didáctica de la Literatura, cuyos objetivos esenciales los definimos así:

- a) Conseguir el mejor aprovechamiento escolar de la literatura, acorde con los intereses, necesidades y posibilidades de los alumnos.
- b) Potenciar, a través del conocimiento y del disfrute de las creaciones literarias, el desarrollo y la instrucción personal del alumno, en su doble posibilidad como receptor y como potencial creador o dominador de técnicas y capacidades expresivas.

Delimitada así la función general que compete a la escuela, el papel del profesor presenta ricas y trascendentales posibilidades para la consecución de los objetivos así señalados. Y tales posibilidades docentes las examinaremos desde una triple perspectiva:

- el maestro, como modelo de lector y conocedor de la Literatura;
- el maestro, como incitador al encuentro personal del alumno con la Literatura, y

– el maestro, como planificador riguroso de unos objetivos formativos e instructivos en la relación del niño con la Literatura.

La mediación que corresponde al profesor de los niveles educativos básicos, debe descansar en una enseñanza continuada y efectiva de la lectura, como técnica de trabajo y como desarrollo de hábitos lectores. Para lograr tal objetivo, el profesor ha de ser un auténtico modelo de lectura, que sepa transmitir además a sus alumnos la pasión y el goce por la lectura y por el encuentro con la Literatura. Y esa condición del profesor no puede ser completa si no descansa en su personal conocimiento de la literatura, nunca restringido o especializado, con carácter exclusivo, en las creaciones de carácter infantil. Cada vez estamos más convencidos de la necesidad de ese conocimiento o saber literario general para poder valorar o enjuiciar con mejor criterio las obras que consideramos como Literatura Infantil.

De ese mismo carácter modélico que entraña la labor del profesor, que sabe hacer de la lectura y de la literatura un ejercicio de libertad y de reflexión crítica para sus propios alumnos, nace el papel de incitador para el más completo encuentro del alumno con la creación literaria. No basta sólo el ser capaz de despertar el interés y el deseo personal del niño y del joven por la lectura, por el acceso a la obra literaria. El profesor no debe, pues, limitarse a facilitar, a "suministrar" lecturas a sus alumnos, aun cuando consiga realizarlo en un ambiente de libertad, de auténtico disfrute.

La responsabilidad de la tarea docente exige dotar a esos mismos escolares de unos hábitos de reflexión crítica, para que desarrollen la capacidad de discernir o diferenciar los valores aportados por una determinada creación. Así no es suficiente una mediación o acercamiento para facilitar el acceso o el encuentro con la literatura. No sólo "animar" o –perdón por utilizar un término que no me resulta grato– "trabajar" con la literatura. Hay que desarrollar unos gustos literarios y unos hábitos críticos que generarán unas opiniones o valoraciones que el maestro debe fomentar y siempre respetar, aunque se aparten o sean divergentes con respecto a los criterios habituales o los valores instituidos.

La complejidad de la tarea docente, así apuntada, requiere la sólida base de una planificación o de una visión rigurosa de los objetivos que deben ser alcanzados con el fomento y el enriquecimiento de la relación del niño y la literatura. Al defender esa necesaria planificación de objetivos, no exigimos una cerrada y rígida programación de niveles, de contenidos y de actividades adecuadas a ese determinado fin. Nada necesita más de la improvisación docente que el aprovechar cualquier motivo o situación didáctica en favor de los objetivos propuestos de una completa formación literaria. No debemos caer en planteamientos cerrados o rígidos, pero la actividad del docente necesita unos propósitos bien delimitados y una autoexigencia con su labor para conseguir la mayor efectividad.

De la misma forma, el profesor debe preocuparse por el más adecuado conocimiento de las creaciones literarias, pues sólo así cabe la esperanza de aprovechar las posibilidades que aquellas ofrecen. No debe guiarse, por tanto, de otras recomendaciones y orientaciones que las derivadas de su conocimiento directo y crítico de las obras que, a su vez, debe facilitar a sus alumnos. Y esto conviene ser

bien recalcado en un momento donde las editoriales buscan la penetración de estas obras en las escuelas, facilitando para ello al profesor toda clase de informaciones y de sugerencias para actividades derivadas de esas lecturas. Bien que se facilite y apoye la difícil tarea del profesor, pero que este nunca abdique de su completo conocimiento, de esa exigencia en su misma labor, en aras de una evidente comodidad por darle un trabajo hecho. No olvidemos que cada maestro tiene, en su mano, la adecuación más eficaz de una creación literaria a la realidad de las necesidades, intereses y capacidades de sus alumnos.

Esa concepción de la labor docente necesita un importante apoyo que permita el acercamiento efectivo de los alumnos a los libros, como vehículos de las creaciones literarias. Y tal acercamiento no será posible si no cuenta ese docente con las posibilidades de una auténtica biblioteca escolar.

Al señalar la necesidad de la biblioteca escolar, no ignoramos ni olvidamos las posibilidades de la existencia de la llamada "biblioteca de aula", más cercana e inmediata a los niños, más condicionada por el funcionamiento de la propia aula y por los planteamientos de su profesor, pero también más sujeta a limitaciones físicas y materiales que le impiden llegar al carácter de auténtico centro de recursos didácticos, que sí le corresponde por derecho pleno a la biblioteca escolar.⁽¹²⁾

Aunque la extensión del tema central de nuestra conferencia, nos imponga apuntar, casi de soslayo, otros asuntos –como este de la biblioteca escolar o el carácter y las funciones de la biblioteca pública– merecedores de tratamiento particular, si considero oportuno señalar algunas precisiones básicas en relación a la realidad de la biblioteca escolar y al papel que en ella le corresponde al adulto, es decir, al bibliotecario escolar o al maestro bibliotecario.

El postulado básico que defendemos, desde nuestro concepto de la biblioteca escolar, es su planteamiento efectivo que atienda a las reales necesidades y posibilidades de cada centro. Así, su organización ha de ser contemplada desde la programación general de las actividades escolares y desde la planificación de los medios materiales y humanos propios de cada escuela.

Es también presupuesto básico en esa biblioteca escolar, su consideración como un aula más, pero diferenciada por su propia utilización, gracias a la disposición de un horario que posibilite tanto la utilización en grupo, o por clases, como la visita discrecional del alumno interesado en disponer de unos recursos bibliográficos para el recreo o para el estudio.

Pero esa problemática general de la biblioteca escolar pasa, también, por el reconocimiento del carácter y de las funciones del maestro-bibliotecario. El papel y la condición del encargado del funcionamiento de la biblioteca escolar es clave esencial para desarrollar las potencialidades que asignamos a la biblioteca escolar.

Desde la perspectiva actual de nuestros centros educativos de nivel primario, debemos exigir la existencia y el reconocimiento de la función del bibliotecario en el organigrama y la planificación general de la institución escolar. Sólo así podrá

(12) VENTURA, Nuria, *Guía práctica para biblioteca infantiles y escolares*, 2.ª ed., Barcelona, Laia, 1985, pp. 7-13.

asegurarse una actividad indispensable —la correspondiente a ese adulto o educador— para que la lectura llegue a ser, entre el alumnado, una actividad natural y espontánea en sus motivaciones, enriquecedora en sus experiencias y eficaz en sus resultados educativos.

Esa particular condición del maestro bibliotecario diferencia, además, a la biblioteca escolar de la pública, e incluso de la biblioteca en la escuela.⁽¹³⁾ El maestro bibliotecario necesita conocer al niño y estar implicado en el proceso educativo, quizá antes que conocer la propia organización de los fondos bibliográficos. Después, y además de una formación básica como docente, el encargado de la biblioteca escolar necesita una preparación y capacitación de carácter biblioteconómico, que le permita adaptarse a las exigencias específicas de esa unidad bibliotecaria. Debe ser también un animador de tales fondos bibliográficos, más que un puntilloso organizador y conservador de unos materiales impresos y de unos recursos didácticos. A este educador le corresponde, pues, hacer de la biblioteca algo vivo y dinámico, y no sólo un espacio físico dotado de estantes pulcros y ordenados.

El maestro-bibliotecario —esa función que también atribuimos al adulto como mediador en la relación niño/literatura—, debe ser un orientador de las lecturas de los niños y de los jóvenes. Para esa auténtica animación a la lectura, el bibliotecario debe conocer al lector, a cada tipo de lector. Debe intuir cada compleja personalidad infantil y saber cuál es la lectura más recomendable, de acuerdo con las necesidades y capacidades lingüísticas de unos lectores escolares.

Tan eficaz consejo, esa ayuda a la hora de elegir, sólo descansa en el conocimiento de los fondos disponibles, en la información de las novedades y de las corrientes literarias para poder ofrecer a sus usuarios, en la medida de lo posible, unos fondos actualizados y sugerentes... Pero sólo las lecturas y la formación literaria del maestro-bibliotecario, su sensibilidad lectora y su preocupación por el papel que le es propio, podrán afirmar la orientación y presentarla como un deseo de compartir experiencias e informaciones con los demás, en este caso, con los alumnos que hacen uso de su biblioteca escolar.

En ese amplio recorrido por las funciones que le corresponden al adulto como mediador en la relación del niño con la literatura, hemos insistido en esa necesidad de auto-reflexión sobre el papel que nos corresponde. En buscar recursos para que esa mediación sea, de una parte, efectiva, y de otra, respetuosa con el niño y el joven y con la propia creación literaria.

Y ya no queda más remedio que finalizar esta conferencia con la afirmación de las mejores esperanzas para que en los próximos años sea posible conseguir una más completa conciencia social sobre la compleja problemática que hemos tratado de sistematizar en esta exposición.

Pidamos, por tanto, que en el futuro se potencien, mejoren y amplíen las actividades promotoras de la literatura infantil. Que se implanten, de una vez por todas, los estímulos más eficaces y sugerentes para el arraigo de una crítica orientadora,

(13) GARCIA EJARQUE, Luis, "Las primeras bibliotecas en las escuelas", en AA.VV., *Sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura (Homenaje a Arturo Medina)*, Madrid, Publicaciones Pablo Montesino, E.U. Pablo Montesino, 1989, pp. 279-300).

para el desarrollo de una investigación productiva y, sobre todo, para que cualquier iniciativa que demuestre una cierta efectividad, se potencie y mejore, pero que no se dejen fenecer por simple indolencia o insensibilidad desde las esferas encargadas de su impulso y su desarrollo.

Quisiera terminar con una propuesta para todos los adultos que estamos implicados en esta relación del niño con la literatura y con la lectura. No sólo debemos animar esa relación, sino conocer sus fundamentos y las creaciones que llegan al niño. Para conseguirlo, no basta leer y estar informados sobre las novedades que aparecen en el mercado actual. Debemos proveerlos de los mecanismos críticos necesarios y autoexigirnos la mejora de nuestra aportación personal en favor de una creencia que creo compartimos los asistentes a este curso: las posibilidades educativas de la Literatura en la educación del niño y del joven.

