

LITERATURA INFANTIL Y EDUCACIÓN

JAIME GARCÍA PADRINO

El título de esta conferencia reúne dos realidades de naturalezas en sí mismas independientes, pero unidas a veces por relaciones derivadas de su confluencia en el niño como punto de encuentro. Sobre esa interdependencia, ya he defendido en otras ocasiones que el rasgo esencial de la Literatura Infantil es la posibilidad de ser el niño destinatario específico de unas determinadas creaciones literarias. O dicho de otro modo, propongo considerar como infantiles aquellas creaciones particulares por su origen o por su intención —en el autor o en el editor que asumen el acercarlas al niño—, o por tratar temáticas que se consideran adecuadas o casi específicas para el niño.

En cuanto al concepto de Educación, no voy a pretender el abordar aquí su definición conceptual. Ni tampoco el realizar una mínima descripción crítica de las teorías educativas que se han ocupado del valor de la Literatura Infantil en la formación integral del ser humano. Más bien, el interés de mi intervención está orientado a ofrecer unas reflexiones sobre la necesidad, desde mi punto de vista, de asegurar ante todo el carácter independiente de la creación literaria y, al mismo tiempo, evitar la burda o la agobiante manipulación de la libre reacción del niño como receptor del mensaje literario, invocando para ello la justificación de la discutible primacía de unos determinados valores educativos.

Al mismo tiempo, desde esa defensa de los valores literarios, soy consciente de su difícil independencia. El propio origen de la Literatura Infantil ha estado unido, para algunos, a la preocupación del adulto por utilizar las creaciones literarias al servicio de unos determinados valores instructivos impuestos por la sociedad de cada época. Incluso Enzo Petrini ha reivindicado como “mérito de los investigadores de

Pedagogía haber hecho de la literatura juvenil un problema vivo y actual”, argumento que completa al definir esa particular literatura como educativa (1).

Para reforzar ese argumento histórico de la dependencia Literatura Infantil y Educación, Petrini invocaba las razones expuestas por Sócrates a Adimanto, en los diálogos que configuran el segundo libro de *La República o el Estado*, de Platón:

“... ¿No sabes que lo primero que se hace con los niños es contarles fábulas, y que aun cuando se encuentre en ellas a veces algo de verdadero, no son ordinariamente más que un tejido de mentiras?

(...)

Tampoco ignoras que todo depende del comienzo, sobre todo tratándose de los niños, porque en esta edad su alma, aún tierna, recibe fácilmente todas las impresiones que se quieren.

—Nada más cierto. (Replica Adimanto).

—¿Llevaremos, por tanto, con paciencia que esté en manos de cualquiera contar indiferentemente toda clase de fábulas a los niños, y que su alma reciba impresiones contrarias en su mayor parte a las ideas que queremos que tengan en una edad más avanzada?

—Eso no debe consentirse.

—Comencemos, pues, ante todo por vigilar a los forjadores de fábulas. Escojamos las convenientes y desechemos las demás. En seguida comprometeremos a las nodrizas y a las madres a que entretengan a sus niños con los que escojan, y formen así sus almas con más cuidado aún que el que ponen para formar sus cuerpos.” (2).

El texto citado podría servirnos para atribuir a la doctrina platónica el origen de la preocupación educativa por las creaciones literarias dedicadas al niño. Añadamos a tal hecho el que, siglos más tarde —a finales del XVIII y a lo largo del siglo XIX—, cuando comienza a especializarse la creación y edición de obras literarias dedicadas a la infancia, el también clásico propósito del “instruir deleitando” era el principal impulso para que determinados creadores tratasen de contribuir con sus obras a la deseada formación de los destinatarios infantiles y juveniles. Pero, al mismo tiempo, la presencia de condicionantes instructivos o educativos en las creaciones dedicadas de intención al niño ha determinado la propia consideración social de la Literatura Infantil. De tal modo, esa ha sido la tradicional razón invocada para mermar su valoración como una auténtica y completa realidad literaria.

Volviendo al momento histórico de la transición del siglo XIX al XX, la superación de aspectos primarios básicamente utilitarios en la formación del niño (3) y el

¹ Petrini, Enzo (1958), *Avviamento critico alla letteratura giovanile* (Trad., Madrid, Rialp, 1963, p. 16).

² Platón, *La República o el Estado*, 16.ª ed., Madrid, Espasa-Calpe, 1983, p. 87.

³ Medina, Esteban (1977), *La lucha por la educación en España: 1770-1970*, Madrid, Ayuso.

proporcionarles prolijos contenidos instructivos, no hacía posible que la Literatura Infantil —tal como la entendemos hoy— tuviese lugar propio en aquella realidad educativa.

Esa decimonónica concepción justificó, que hasta bien entrado el siglo XX la Literatura Infantil todavía resultase una auténtica realidad ignorada por las corrientes educativas con inquietudes renovadoras. Casi como interesante excepción convenga recordar un aspecto determinado de la educación literaria, cuyos defensores recurrieron a la literatura, más como una vía de adoctrinamiento y como reflejo de una determinada mentalidad social hacia el niño, que como un recurso educativo auténticamente original. De tal modo, frente a *Las aventuras de Telémaco*, de “Fenelón” (M. Francisco de Salignac de la Mothe), obra considerada entonces, desde una inequívoca mentalidad burguesa y conservadora, como “el don más útil que las Musas hayan hecho a los hombres” (4), otro relato educativo, titulado *Las aventuras de Nono*, de neta inspiración libertaria, no dejaba de ser una curiosa concepción del clásico “instruir deleitando” en su defensa de las excelencias de una “Autonomía toda paz y felicidad”, en oposición radical a la “Argirocracia” o dominio del dinero, cuyas consecuencias inevitables, desde la perspectiva anarquista, eran la guerra y la desdicha para la humanidad (5).

A partir de 1931, la profunda reforma educativa emprendida en nuestro país por el gobierno de la II República se plasmó en la formación del profesorado con el llamado Plan Profesional. Pero en aquella innovadora concepción no se tuvo en cuenta a la Literatura Infantil como materia de estudios, pese a que en aquellos mismos años habían ganado ya tales creaciones una cierta consideración social, se conocía un importante auge en cuanto a la dedicación de autores y aparecieron obras significativas que aún hoy mantienen toda la vigencia de sus valores literarios (6). De aquellos años anteriores a 1936, merece destacarse la labor del Patronato de Misiones Pedagógicas, en especial por su creación de bibliotecas infantiles y de “Museos Pedagógicos” en cuyos fondos se incluían obras de literatura infantil entonces relevantes.

⁴ Salignac de la Mothe, M. F. de (“Fenelón”) (1902), *Aventuras de Telémaco*, trad. y reducción de A.B. Rodríguez, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, p. 5.

⁵ Grave, Jean (1905), *Las aventuras de Nono*, pról. de F. Ferrer Guardia, Barcelona, Publicaciones de la Escuela Moderna. (Edic. facsímil: Barcelona-Palma de Mallorca, José J. de Olañeta, 1980).

Este aspecto educativo en la literatura infantil de aquella época ha sido tratado en mi tesis doctoral: *La literatura infantil en la España contemporánea (1885-1939)*, Madrid, Facultad de Filología, Universidad Complutense, 1989.

⁶ De los muchos ejemplos que podrían refrendar esta afirmación, expuestos en mi tesis doctoral, valga recordar sólo la convocatoria de un Concurso Nacional de Literatura, en 1932, para libros de lecturas escolares. El primer premio fue concedido a Alejandro Casona, por su obra *Flor de Leyendas*; el segundo, a Fernando J. de Larra; el tercero, a Josefina Bolinaña, y una mención especial del jurado, a Antonio J. Robles Soler (“Antoniorrobles”), por *Hermanos monigotes*.

Este último autor era ya bien conocido como un renovador de la literatura infantil, junto a autores como Elena Fortún y Salvador Bartolozzi, cuyas obras en los años treinta gozaban de una indiscutible popularidad entre los lectores infantiles.

En el año de 1938, la “España Nacional” buscaba asentar su propia concepción ideológica dentro de una concreta orientación educativa, inspirada fundamentalmente por una reacción furibunda contra las líneas vigentes en los años anteriores a 1936. Un ejemplo revelador de aquellos objetivos en la enseñanza lo hemos encontrado en los temas desarrollados durante un cursillo para Maestros Nacionales, organizado para prepararles en las “Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria”. Entre ellos se impartieron unas charlas dedicadas a la biblioteca y el niño, la promoción de la lectura infantil y el estudio de la literatura dirigida al niño (7). Pero aquella atención hacia la Literatura Infantil en la Escuela estaba aún lejos de normalizarse.

Por tales razones, evidenciadas en los ejemplos históricos expuestos y antes de llegar al comentario de otros hechos más cercanos o recientes, al hablar de Literatura Infantil y Educación es necesario también definir o delimitar qué es o qué se debe entender por enseñar Literatura y cuáles son las condiciones y elementos básicos en el correspondiente proceso de enseñanza y aprendizaje. Problema de evidente tradición didáctica y que ha sido abordado desde muy diversas posturas metodológicas e interpretaciones conceptuales, tanto sobre los objetivos, contenidos y actividades a desarrollar con las actividades para la enseñanza de la Literatura, como sobre la propia esencia de esa materia.

De tal forma, la enseñanza de la Literatura ha sido considerada durante mucho tiempo desde extremos bien opuestos. Por una parte, como un mero “entretenimiento” para los más jóvenes. Por otra, como un medio o instrumento para “educar moralmente” a la infancia y a la juventud. Este último concepto de una educación literaria, orientada por criterios morales, tuvo todo su arraigo en la educación española a partir de 1938, con la promulgación de un nuevo Bachillerato, y que se mantendría hasta los años cincuenta. No obstante esa intención formativa y moralizadora, pedagogos y lingüistas ya reclamaron entonces la adecuación de la literatura asequible al niño con su evolución psicológica. Así lo hacía Salvador Fernández Ramírez, en 1941, cuando tomaba como base para esa argumentación las teorías de Spranger o las relaciones entre Pedagogía y Biología planteadas por Ortega y Gasset:

“Las lecturas que se hacen en clase deben ser muy meditadas, minuciosas y trabajadas. Pero el alumno debe completarlas con sus propios libros o con la biblioteca circulante de la escuela. No basta el hábito de reflexionar sobre los textos y obtener un rendimiento estimable con la ayuda de la labor del maestro. Hay que acuciar en el niño la iniciativa de sus lecturas, y entre la presión oficial y la dispersión propia del muchacho, crear un régimen adecuado para el juego libre de sus intereses.” (8).

⁷ Ministerio de Educación Nacional (1938), *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria* (celebrado en Famlona, del 1 al 30 de junio de 1938. Segundo Año Triunfal), Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez.

⁸ Fernández Ramírez, Salvador (1941), *La enseñanza de la Gramática y de la Literatura*, Madrid, Espasa-Calpe, p. 36.

En 1960 se publicó *Lengua y Enseñanza. Perspectivas* (9), obra colectiva cuyos diversos e interesantes trabajos trataban de orientar los planteamientos considerados entonces prioritarios en la tarea de la escuela dentro de esta área. Una de aquellas colaboraciones estaba firmada por Joaquín de Entrambasguas, con el título de “Las grandes obras de la literatura española al alcance de los niños” (10). Su tesis esencial era el necesario acercamiento de los clásicos a los niños, si bien reconocía que nada más complicado que resolver ese problema en las escuelas y, a la vez, determinar el concepto de “al alcance de los niños”.

El profesor Entrambasguas añadía otros dos hechos a esa necesaria reorientación en la enseñanza de la literatura:

“Y si la literatura española ha prescindido casi siempre de los niños como motivo literario, tampoco se ha preocupado, hasta la época actual, poco más o menos, y por influjo extranjero, de la literatura para niños, que, fuera de honrosas excepciones, en número mínimo, no puede ser más chabacana y tosca casi siempre.”

Desde esa renovada atención hacia la realidad del niño y de sus intereses, Entrambasguas defendía la adecuación imprescindible entre el niño, su capacidad intelectual y sus intereses, y entre aquellas obras que se trate de ofrecerle, desechando por completo el orden cronológico el tratar de hacerle llegar toda la literatura española en su integridad. El resultado, un método de ordenación que responda a la propia y natural evolución de la literatura: épica, narrativa, lírica, dramática, etc...

Aquellas indicaciones de Entrambasguas se completaban con las normas fundamentales que debían cumplir los textos de los grandes autores en las lecturas comentadas para la escuela. Dado que reflejan un concepto educativo vigenté a lo largo de la década de los sesenta, las citamos a continuación:

“1.^a Se buscará que los textos elegidos no presenten ningún problema de tipo religioso, moral o social.

“2.^a Se procurará que la extensión de dichos textos ni sea tan breve que apenas dé idea de su contenido y de su estructura literaria, ni tan extensa que fatigue por su duración (...).

“3.^a Los textos elegidos se buscarán en las ediciones críticas más autorizadas y, a falta de éstas, en las originales.

“4.^a La fonética y la puntuación de los textos se modernizarán si no lo estuvieran.

“5.^a En caso de haber en un texto útil para la labor que nos ocupa alguna palabra o expresión no aconsejable para los oídos infantiles el Maestro, con

⁹ C.E.D.O.D.E.P. (1960), *Lengua y Enseñanza. Perspectivas*, Madrid, Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.

¹⁰ *Ibidem*, p.272-277.

su personal criterio, las puede sustituir por otras análogas de la época o suprimirlas si no afectan al sentido ni al valor literario del texto.”

En los años setenta, el concepto de enseñar literatura se enfrenta a una significativa crisis, por ser ante todo reflejo de los propios cambios educativos que afectaron a los niveles primario y secundario. Coincide además con la renovación de la polémica sobre la utilidad didáctica de la Literatura y sus adecuados planteamientos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Era, en buena parte, una aplicación de criterios relacionados con el análisis marxista acerca del concepto y la función del arte en la sociedad actual (11). No obstante, se seguía considerando prioritaria la atención y la insistencia educativa en los valores ya señalados para el desarrollo espiritual a partir del acceso reflexivo a la Literatura.

Los años siguientes a la aplicación de la Ley General de Educación conocieron un importante aumento cuantitativo en la escolaridad primaria y media. De ahí el llegar a hablarse de “escuela de masas”, como consecuencia de la aplicación del Bachillerato Unificado y Polivalente (1975-76), que supuso una cierta “crisis de identidad” en los propios profesores al sentir la necesidad de cambiar sus propias estrategias y adaptarse a unos alumnos que no se sentían atraídos ni interesados por la materia que se les ofrecía.

Desde tal análisis, la implantación de la EGB y del BUP trajo consigo un mayor interés de los docentes por la didáctica de la literatura. Se abandonaba, en cierto grado, el gusto por el preceptivismo —refugiado en la práctica entonces en auge del comentario de textos— y por el historicismo, basado en el acercamiento a unos textos que formaban parte de una cultura sobreentendida e indiscutida. Como alternativa ante la insatisfacción de determinados profesores por los escasos resultados en la necesaria formación literaria de sus alumnos, surge entonces —entre otros intentos metodológicos— el concepto de “taller literario”, cuyo planteamiento es ante todo una forma concreta de orientar la clase y una organización del trabajo escolar con la Literatura y desde la obra literaria (12).

A la renovación educativa derivada de los cambios instaurados en la estructura del propio sistema, debemos añadir otros factores que hicieron posible una nueva consideración de la enseñanza de la Literatura. Por una parte, la búsqueda del mayor activismo en los alumnos y el propósito consiguiente de hacer de la enseñanza y del aprendizaje unos procesos vivos, que no se desarrollasen desde la ignorancia a las circunstancias reales donde se enmarca la labor de la institución escolar. Por otra, el colocar el centro de la acción educativa en la realidad del escolar, supeditando así

¹¹ Lázaro Carreter, Fernando (1973), “Una cuestión previa: el lugar de la literatura en la educación”, en AA.VV., *El comentario de textos*, Madrid, Castalia, págs. 9-12.

¹² Sánchez Enciso, Juan y Francisco Rincón (1985), *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*, Barcelona, Montesinos.

tanto la determinación de objetivos y de contenidos, como la elección y utilización de métodos, a las posibilidades y necesidades del propio sujeto del aprendizaje.

Esta orientación de los cambios educativos tuvo el correspondiente reflejo en los planteamientos necesarios para la formación literaria del niño y del joven, lo que favoreció la consiguiente proyección de la Literatura Infantil en los supuestos orientadores del currículo para la formación del profesorado. De tal modo, y a partir de 1971, se ha producido una desigual implantación de la Literatura Infantil como materia del plan de estudios de las EE.UU. de Profesorado de EGB. Por tal razón, no cabe pensar que se hayan aprovechado todas las posibilidades ofrecidas por la libertad de cada centro para la programación de optativas y por la flexibilidad de aquel Plan de Estudios promulgado como “indicativo”, y que permitía la inclusión de la Literatura Infantil en sus currícula como disciplina optativa y como obligatoria para determinadas especialidades.

Un repaso meramente indicativo por los planes de estudios de las cincuenta y dos Escuelas Universitarias oficiales del país, revela una situación tan dispar como insatisfactoria (13), además de una notoria dispersión de esfuerzos y una discutible variedad de planteamientos en estos centros universitarios. Y es, en nuestra opinión, consecuencia directa de una auténtica falta de atención hacia esta materia y de una inadecuada valoración de su esencia y de sus valores en la formación de los futuros profesionales de la enseñanza.

Por las razones así expuestas, creemos indispensable y prioritaria una fundamentación teórica como base esencial para la correcta valoración de las creaciones de carácter infantil y para el aprovechamiento de sus posibilidades formativas. Sólo desde ella serán posibles unos planteamientos amplios y enriquecedores para las actividades y prácticas metodológicas que la escuela debe dedicar a la consecución de tales objetivos.

Por otro lado, las aproximaciones teóricas a estas manifestaciones literarias han sido planteadas desde una notable diversidad de enfoques y de intenciones críticas o investigadoras. Unamos a ese hecho la propia ambigüedad de la esencia de lo literario para justificar la necesidad de una reflexión sobre qué es o qué podemos entender por Literatura Infantil y cuáles son sus rasgos esenciales como realidad artística.

La pregunta sobre la existencia de la Literatura Infantil ha sido clásica como arranque para la exposición de los supuestos teóricos desde los que abordar su estudio (14). Y las respuestas evidencian dos posturas en radical oposición: una, la negación

¹³ Según los datos recogidos hace dos años por el profesor Cerrillo, sólo ocho centros habían incluido esa materia como obligatoria para sus especialidades más afines a esa materia de conocimiento; es decir, seis la ofrecían para Filología, uno para Preescolar y otro para ambas especialidades. La consideración como asignatura optativa aumentaba entonces en cuanto a número de centros —seguimos con los datos del profesor Cerrillo—, y así eran catorce aquellos que la ofrecían así para alguna de sus especialidades. (Cerrillo, Pedro (1990), “Literatura infantil y Universidad”, en AA.VV., *Literatura infantil*, coord. por P. Cerrillo y J. García Padrino, Cuenca, Publ. Universidad de Castilla-La Mancha).

¹⁴ Con muy ligeras variantes, más de estilo que de contenido, la pregunta “¿existe la Literatura Infantil?” puede encontrarse en:

rotunda a considerar la Literatura Infantil como una posibilidad estética, en razón de los condicionantes supuestos por el destinatario y por la noción de utilidad que puede inspirar la propia creación (15). Y la otra, ocupada en su defensa, bien con un argumento de carácter histórico al ocuparse en demostrar una tradición de estas creaciones como género literario específico, bien con la base del reconocimiento de sus peculiaridades como fenómeno semiológico o comunicativo dentro del hecho general de la Literatura.

Ante esa necesaria delimitación conceptual, más que discutir sobre su existencia, parece más útil reflexionar sobre “¿a qué llamamos Literatura Infantil? (16). Y todas las respuestas posibles no deben soslayar que estamos ante un determinado hecho literario y que debemos enfrentarnos, por una parte, a la compleja y ambigua condición de la Literatura y, por otra, a la no menos problemática realidad de un específico destinatario, el niño o el joven. De ahí nuestra defensa de una sólida base filológica en el estudio de la Literatura Infantil y de evitar su tratamiento como mera oportunidad para variadas e interesantes propuestas metodológicas.

Admitida ya como incuestionable (17) la existencia de la Literatura Infantil, otras son las dificultades planteadas por su propia definición. A los valores polisémicos de ese término y a la propia evolución como género, debemos añadir las frecuentes imprecisiones y confusiones en su empleo que llevan incluso a la confusión de realidades tan particulares como el libro para niños y la Literatura Infantil (18), o a la adopción de definiciones tan breves y sencillas que no hacen más que aumentar la propia indeterminación del concepto (19).

Son, por tanto, razones que avalan la señalada pluralidad de actitudes y de interpretaciones acerca de la realidad de la Literatura Infantil. Pero ninguna de ellas debe

— Bravo Villasante, Carmen (1959), *Historia de la Literatura Infantil Española*, 5.ª ed., Madrid, Doncel, 1983.

— Elizagaray, Alga Marina (1975), *En torno a la literatura infantil*, La Habana, U.N.E.A.C.

— Jesualdo (1973), *La literatura infantil. Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil*, Buenos Aires, Losada, 6.ª ed.

— Jan, Isabelle (1977), *La littérature enfantine*, Paris, Les Editions Ouvrières.

— López Tames, Román (1985), *Introducción a la literatura infantil*, 2.ª ed., Murcia, Universidad. Secretariado de Publicaciones, 1990.

¹⁵ Croce, Benedetto (1938), *Breviario de Estética. Cuatro lecciones seguidas de dos ensayos y un apéndice*, 9.ª ed., Madrid, Espasa-Calpe, 1985, p. 67.

— Carandell, José M.ª (1977), “La literatura infantil”, en *Camp de l’arpa*, n.º 34, julio 1977, pp. 19-24.

¹⁶ García Padrino, J. (1988), “La literatura infantil en la formación humanística”, ..., p. 541.

¹⁷ Cerrillo, Pedro (1990), “Literatura Infantil y Universidad” en AA. VV., *Literatura Infantil*, coord. Pedro Cerrillo y Jaime García Padrino, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 11-12.

¹⁸ Cendán Pazos, Fernando (1986), *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España (1935-1985)*, Madrid, Pirámides/Fundación Germán Sánchez Ruijérez, pp. 81-87.

¹⁹ García Padrino, J. (1988), “La literatura infantil y la formación humanística”, ..., p. 542.

olvidar que su esencia reside en su carácter de manifestación peculiar de la expresión verbal, oral o escrita. Es un empleo determinado del lenguaje, caracterizado por los rasgos propios de la función poética: la creación imaginaria de una realidad a través del lenguaje, el carácter plurisignificativo de los elementos lingüísticos utilizados, la exploración de las posibilidades significativas, la búsqueda de una cierta ruptura sobre la rutina en el empleo de unos recursos expresivos y la relación motivada, no arbitraria, entre significado y significante.

Todas y cada una de esas características de la función poética son condición irrenunciable de la Literatura Infantil. Defendemos, al mismo tiempo, la primacía de los valores educativos derivados del contacto con esa peculiar expresión verbal y pedimos, por ello, su cuidado tratamiento en las creaciones dedicadas, de intención o no, a los niños y a los jóvenes. Sea cual sea la actitud creadora, o la imagen forjada en el creador sobre los destinatarios de su obra, la consideración de unos supuestos o atribuidos gustos, capacidades e intereses en esos receptores no deben mediatizar las posibilidades de la propia creación verbal.

En cambio, ese asumir deliberado de una intención creadora debe llevar implícita la exigencia de conseguir unos nítidos y depurados niveles expresivos. Adecuación de los recursos lingüísticos con las capacidades reales del niño, sin caer en un excesivo temor a utilizar un lenguaje cuidado o seleccionado y escapar así de la comprensión infantil, lo que llegaría a ser un lastre para el conveniente enriquecimiento de las posibilidades lingüísticas de tales destinatarios.

Tampoco debe ser admitido, como referencia prioritaria, el tratar de adaptarse con esa creación a “lo que al niño le gusta”. Peligroso y empobrecedor enfoque, de muy dudosa base, que parece olvidar la enorme variedad de gustos infantiles y, sobre todo, la irrenunciable necesidad de preferir lo que el niño necesita para su correcta formación integral, aunque no sea tan fácil ni tan cómodo para el propio destinatario y necesite, por ello, un apoyo o una correcta labor de mediación en el acceso a esas creaciones.

Al considerar a ese destinatario o lector universal nos enfrentamos con aspectos bien diversos, no sólo en lo relativo a su personalidad, sino también en cuanto a la imagen y la consideración social del niño, que configuran una bien compleja problemática. Valga como ejemplo de tales aspectos la supuesta universalidad del niño, en sus gustos, intereses y preferencias, que nos parece tan ambigua y discutible como algunas de las consideraciones habituales sobre el concepto de “público”. Así lo demostraba Larra al preguntar “¿Quién es el público y dónde se encuentra?”, y al afirmar después: “el público es el pretexto, el tapador de los fines particulares de cada uno” (20). De forma semejante, parece que en ocasiones el niño, o esa imagen ficticia del niño universal, es el pretexto o “tapador” de los fines particulares de algunos adultos relacionados o interesados en la literatura infantil, sean creadores, editores o educadores.

²⁰ Larra, Mariano José de, “¿Quién es el público y dónde se encuentra?”, en *Artículos de costumbres*, Madrid, Espasa-Calpe, 1981, pp. 34-45.

Sobre la personalidad del niño y del joven actúan una serie de condicionamientos, intrínsecos y extrínsecos, que determinan de forma inequívoca sus propias posibilidades para el acceso a la obra literaria y a la realización total del proceso comunicativo correspondiente. Por ello, no debemos olvidar que el niño vive una progresiva evolución dominadora de las posibilidades descodificadoras de los mensajes lingüísticos. O que su desarrollo psicológico, su maduración afectiva, su peculiar visión del mundo y de la realidad... muestran rasgos propios en sus distintos momentos evolutivos. Son, en una simple enumeración, algunos de los factores relevantes que condicionan y limitan desde su propia condición personal el acceso de esos destinatarios (niños/jóvenes) al mensaje literario.

Cada uno de los factores así enunciados nos ofrecen, por tanto, perspectivas desde las que desglosar un variado repertorio de valores educativos derivados del adecuado desarrollo del proceso comunicativo que corresponde a la Literatura Infantil. Pero de ellos, uno nos interesa en especial: la Literatura Infantil ha de facilitar la entrada, sin brusquedades, en la llamada Literatura general. Se evitará así además la aparición de motivaciones negativas hacia el conocimiento literario, cuando para éste se recurre como único método a la lectura obligatoria de determinadas obras, no sólo alejadas de los intereses reales de esos alumnos, sino también de sus auténticas posibilidades lingüísticas.

De acuerdo con ese propósito, a la hora de analizar y valorar los valores formativos de la Literatura Infantil, debemos hacer referencia previa a las posibilidades o vías que tiene el niño para acceder a la literatura. Antes de dominar la técnica de la lectura, el niño tiene a su alcance el no menos rico y formativo bagaje de la literatura de base oral. Desde una perspectiva educativa, en ella deben asentarse los primeros fundamentos de la formación literaria infantil. Las múltiples manifestaciones líricas y narrativas recibidas por el niño con la palabra hablada, constituyen un maravilloso caudal para la iniciación del desarrollo de la sensibilidad infantil.

Con ese contacto, se produce una inmersión inconsciente del niño en los orígenes culturales de su comunidad, presentes y revelados en los componentes específicos del folclore. Por otra parte, su adecuación psicológica para este destinatario, derivada en buena medida de la mentalidad o visión de la realidad que animó muchas de estas creaciones tradicionales (21), convierte a las manifestaciones del llamado folclore infantil en material educativo de primer orden. Sobre todo, en un momento evolutivo donde el niño va abriéndose al mundo exterior y necesita un importante apoyo para la mejora de sus recursos lingüísticos.

Los valores lúdicos entrañados por las composiciones líricas de base folclórica, de ese riquísimo folclore infantil, adentran a los alumnos de los primeros niveles educativos por caminos de auténtica calidad literaria. A través de sus canciones y sus

juegos, el niño accede al disfrute de la más simple y más directa poesía. Esa primera utilización de la literatura oral ha de servir para allanar, en buena medida, las normativas dificultades en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, como materias instrumentales básicas. Más adelante, el paso de la literatura oral a la literatura escrita constituye, por sí mismo, una magnífica motivación para ese proceso adquisitivo y ha de tener, en consecuencia, su lugar propio en un completo planteamiento del aprendizaje lecto-escritano.

Si el neo-lector infantil encuentra en la lectura un medio para el libre disfrute de una obra literaria escrita, asequible a sus reales posibilidades psicológicas y lingüísticas, recibirá un estímulo positivo que hará ese aprendizaje más grato y creará en él una imagen de la lectura como puerta abierta a unas posibilidades enriquecedoras de sus gustos. Así, la Literatura Infantil servirá para confirmar al niño que es capaz de leer y para hacerle consciente de la importancia que el dominio lector tendrá en el futuro de su desarrollo educativo.

La relación entre lectura y literatura es otra de las principales razones para el planteamiento de los valores formativos de la Literatura Infantil. La lectura, como instrumento de desarrollo personal y estético y como acercamiento a la obra literaria. A su vez, la literatura se convierte en estímulo eficaz para el desarrollo de la capacidad lectora y para la formación de hábitos lectores. Es decir, ese contacto del niño con la obra literaria escrita es un elemento impulsor de una más completa formación lingüística.

Como consecuencia de esas estrechas relaciones y motivaciones, la didáctica de la lectura y la didáctica de la literatura son una misma realidad en los primeros niveles educativos. "Enseñar literatura es, en definitiva, enseñar a leer, sin duda, mucho más difícil de lo que parece", según señaló hace ya tiempo Heliodoro Carpintero (22) al definir los componentes básicos para una adecuada labor de la escuela en favor de la iniciación literaria de sus alumnos.

Junto a la emulación aportada por la... Literatura Infantil para el aprendizaje de la lectura y la escritura, el desarrollo del placer estético y el ejercicio del sentido de la elección libre. Con ellos, la formación del auténtico y responsable lector contará además con la adquisición y el perfeccionamiento de unos hábitos lectores que serán decisivos en la educación humanística del niño.

Además de los valores educativos ya indicados, hagamos también referencia a otro gran grupo de los valores formativos que entraña el tratamiento de las obras literarias en la escuela: aquellos que configuran lo que se ha venido en llamar "el desarrollo de los valores tradicionales del espíritu", como una de las razones argüidas tradicionalmente para el aval de la inclusión de la Literatura en los *curricula* escolares.

Esa riqueza espiritual encuentra, desde nuestra concepción, su mejor alimento en el propio contacto y disfrute de la belleza apreciada en la obra literaria. Hay que desa-

²¹ López Tames, Román (1985), *Introducción a la Literatura Infantil*, 2.ª edic., Murcia, Universidad, Secretariado de Publicaciones, 1990, pp. 47-68.

²² Carpintero, Heliodoro (1960), "Iniciación literaria en la escuela", en AA.VV., *Lengua y Enseñanza. Perspectivas*, Madrid, C.E.D.O.D.E.P., pp. 254-257.

rollar en los escolares de cualquier nivel el más legítimo y sano orgullo de poder disfrutar algo bello, cuyos valores son descubiertos por ellos mismos y que, a la vez, sean conscientes de recibir así una valiosa y magnífica herencia cultural.

También la naturaleza social de la creación literaria entraña unos notables valores formativos. Con su contacto, el niño participa de un patrimonio colectivo, reflejo de una determinada concepción de la sociedad. Tampoco debemos olvidar que el conocimiento de los productos culturales forjados en otras sociedades, a veces desde planteamientos bien distintos a los nuestros, permite una mejor comprensión y una disposición más abierta hacia los demás. Desde ese profundo sentido del conocimiento literario, nos sentimos más unidos a la sociedad en general, a la nuestra propia, aquella donde vivimos, conocemos, sentimos y amamos, en una proyección más enriquecedora de los valores espirituales.

Para conseguir tales valores extralingüísticos, de neto carácter social, necesitamos disponer a nuestros alumnos para el conocimiento de la Literatura. No sólo de la contemporánea, aunque pueda parecernos fuente de una más fácil motivación, dada la lógica actitud que parece urgir a los más jóvenes hacia la comprensión de lo cercano. Hay que conceder también el necesario lugar en esa formación espiritual a las obras más significativas de la literatura heredada de nuestro pasado.

No quedaría completa esa perspectiva social en los valores extralingüísticos, sin la potenciación de las condiciones humanas con el consecuente desarrollo del espíritu crítico y el ejercicio consciente de la libre reflexión a partir del contacto con la obra literaria. Es una labor donde la actitud del propio profesor se convierte en guía decisiva. Para ello, debemos asumir sin ambigüedades la auténtica misión docente y apoyarnos en una cierta pasión y una clara vocación por la literatura y por la enseñanza, por saber “comunicar” unas experiencias y unas vivencias, evitando el caer en la rutina de un mero oficio, al tiempo que estimula el sentido de la propia responsabilidad en sus alumnos, anima su capacidad crítica y fomenta su participación en las posibilidades de la Literatura y de la Cultura.

De tal forma, quiero terminar mi intervención resaltando que, en sus últimas consecuencias formativas, la Literatura Infantil es una parcela propia y específica de la Cultura y del Arte. Desde tal identificación, la Literatura Infantil merece la misma consideración que cualquier otra manifestación cultural y artística en una auténtica formación integral del niño y del joven.

Es necesario, por ello, un concepto amplio con respecto a los objetivos de carácter formativo que deben ser alcanzados a través de la relación del niño con la Literatura. Y ahora no añado el calificativo “Infantil” a ese concepto. Lo hago así porque me gustaría que el niño pudiese encontrar las mayores posibilidades para su personal recreación no sólo con aquellas creaciones que ha considerado los condicionamientos de receptores tan específicos, o tratan de adaptarse a ellos de un modo u otro, sino también que puedan disfrutar con las grandes obras clásicas, cuya aportación formativa ha sido reconocida al atribuirles unos valores casi indiscutibles que se mantienen y se renuevan con el paso del tiempo.

Creo que si conseguimos esa armoniosa combinación, donde lo infantil no sea elemento diferenciador ni limitador, habremos hecho posible la mejor y más completa relación entre las dos realidades —la literatura y la educativa— que hemos unido intencionadamente en el título de esta conferencia.

