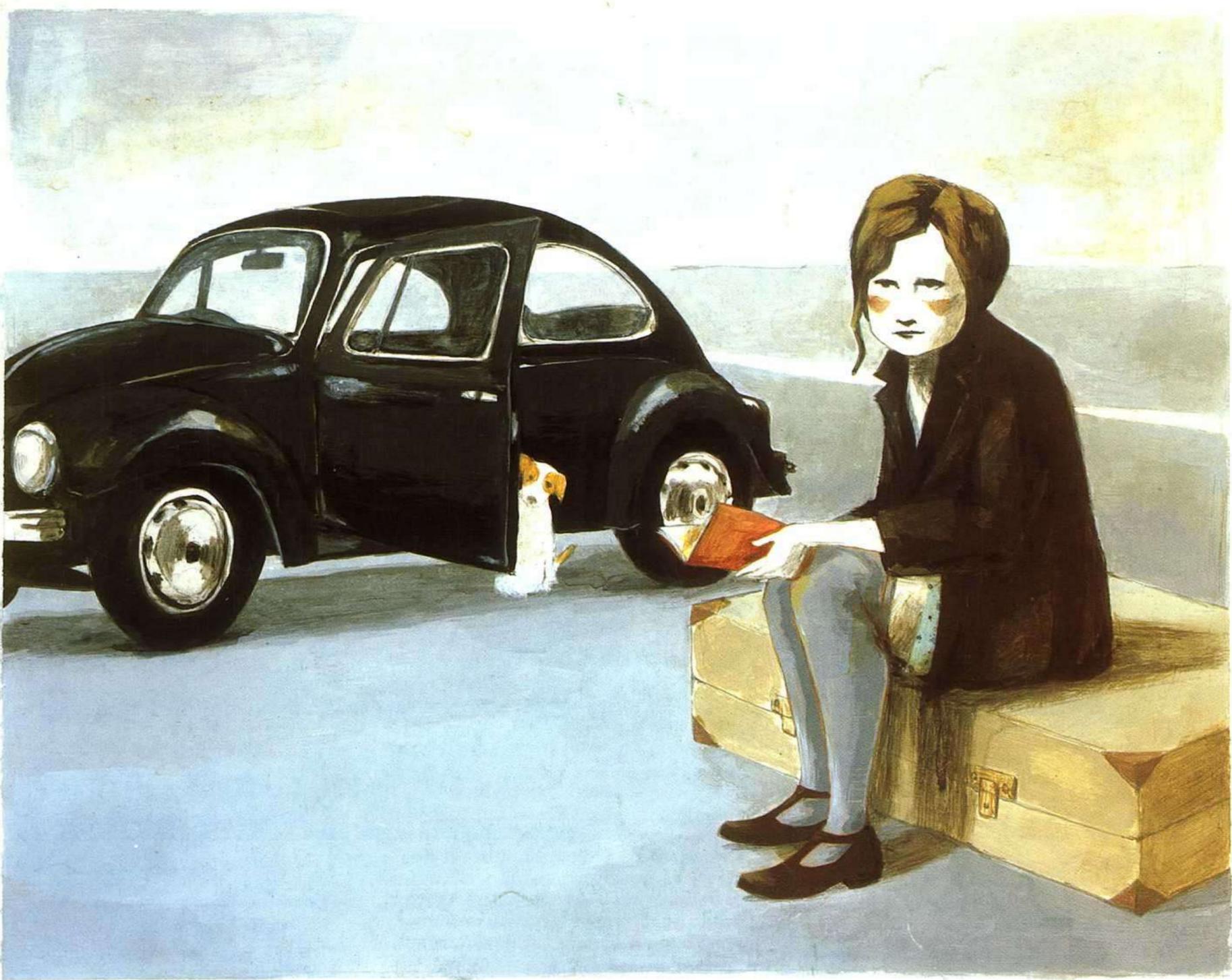


CLLJ

AÑO 16
NÚMERO 162
JULIO/AGOSTO
2003
6 €

Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil



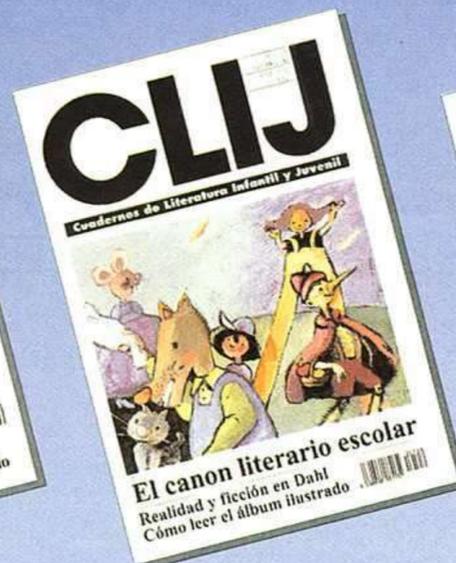
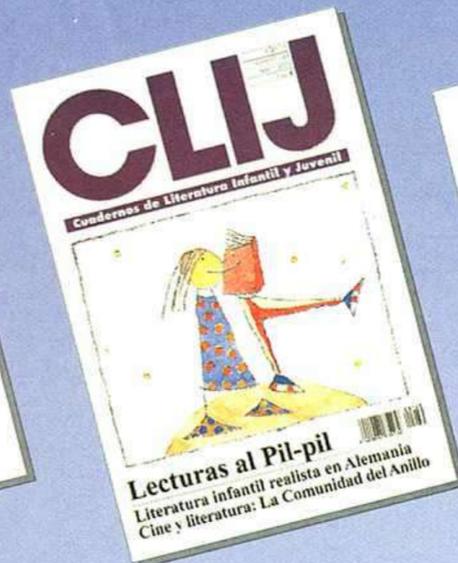
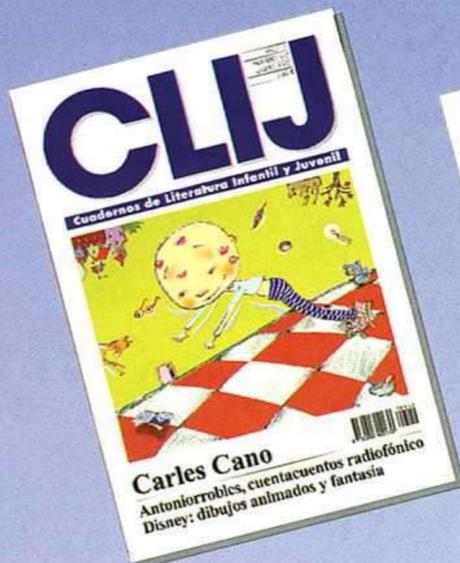
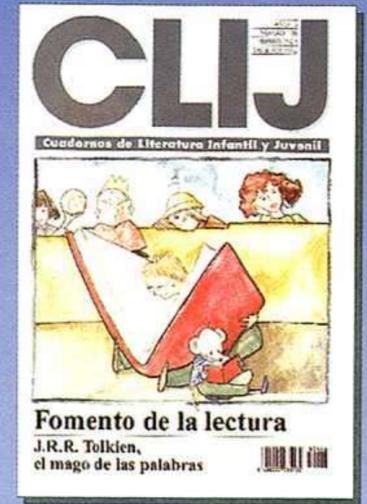
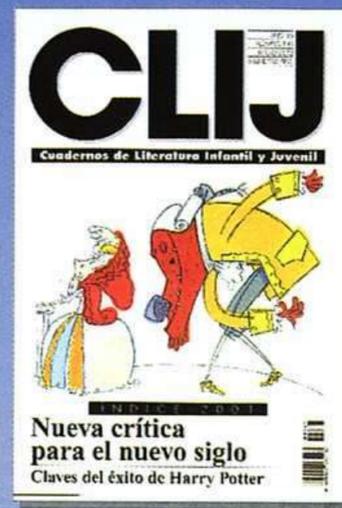
Bibliotecas robinsonianas

Cuentos y transmisión de valores
La montaña y sus lecturas

8 480002 035132 00162

CLIJ

Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil



OFERTA ESPECIAL

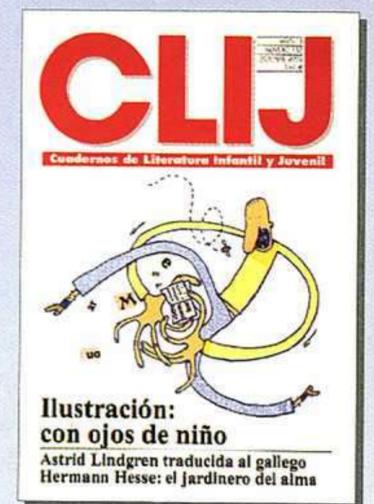
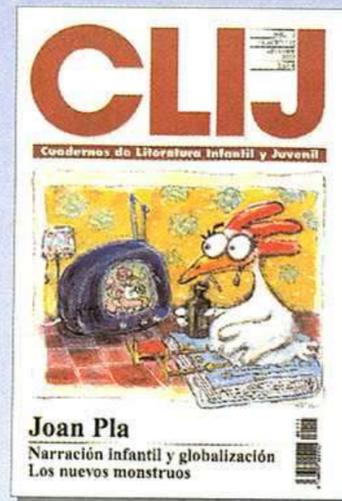
ONCE NÚMEROS A SU ELECCIÓN

POR SÓLO 43,35 €

NÚMEROS SUELTOS: 4,60 €*

CADA EJEMPLAR

*(EXCEPTO LOS DEL AÑO EN CURSO)



Recorte o copie este cupón y envíelo a:
EDITORIAL TORRE DE PAPEL Amigó 38, 1º 1ª, 08021 Barcelona

Sírvanse enviarme:

- Monográficos autor
 Números atrasados

(Disponibles a partir del nº 61,
excepto números 62, 63, 66 y 77)

- Panorama del año
 Premios del año

Nombre

Apellidos

Domicilio Tel.

Población C.P.

Provincia

Forma de pago:

- Cheque adjunto
 Contrarrembolso 4,21 €

CLIJ

AP-4 494
SP-33

Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil

5

EDITORIAL

¡A ver si metéis caña!

7

ESTUDIO

*Modelos textuales
en literatura infantil*

Francisco Gutiérrez García

17

BIBLIOGRAFÍAS

La montaña y sus lecturas

Miquel Rayó

22

COLABORACIONES

*El proceso creativo en la
literatura para niños*

Asun Balzola

26

LA COLECCIÓN DEL MES

Una colección interesante:

¿Y Qué?

Rosa Serrano

28

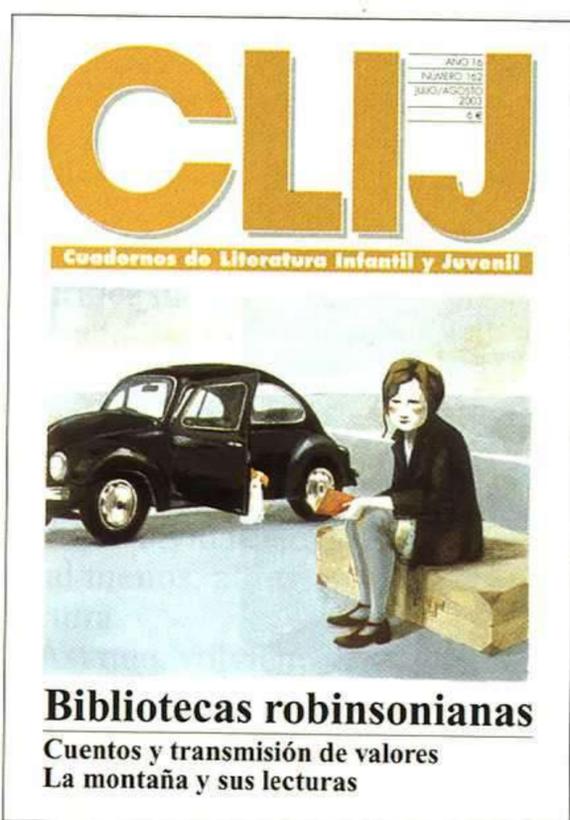
LA PRÁCTICA

*Realidades y sueños en
la biblioteca de un instituto*

Milagros Brezmes

162

SUMARIO



Bibliotecas robinsonianas

Cuentos y transmisión de valores
La montaña y sus lecturas

NUESTRA PORTADA

A veces hay que ir lejos para descubrir artistas que viven a la vuelta de la esquina. Es el caso de Carmen Segovia (Sabadell, 1978), a la que descubrimos en la Muestra de Ilustradores de Bolonia, en la edición de 2002, y ya entonces nos preguntamos cómo era posible que semejante «pedazo» de ilustradora, con un mundo propio e inquietante, no tuviera libros publicados. Pero por fin se ha deshecho el entuerto, y ya encontramos en el mercado libros ilustrados en los que Carmen Segovia ha dejado su impronta. Sin embargo, echamos en falta la publicación del trabajo que presentó en Bolonia, la historia de una marmota que se construye un amigo, un muñeco de nieve. Son imágenes —acuarela y carbón— de impacto que nos resistimos a olvidar.

37

TINTA FRESCA

Creixer

Mercè Anguera

41

AUTORRETRATO

Carmen Segovia

44

EN TEORÍA

*La transmisión de valores
a través de los cuentos*

Rosa María Badillo Baena

57

BIBLIOTECAS IMAGINARIAS

Bibliotecas robinsonianas

Emilio Pascual

61

LIBROS

78

AGENDA

82

EL ENANO SALTARÍN

El método Mappelthorpe

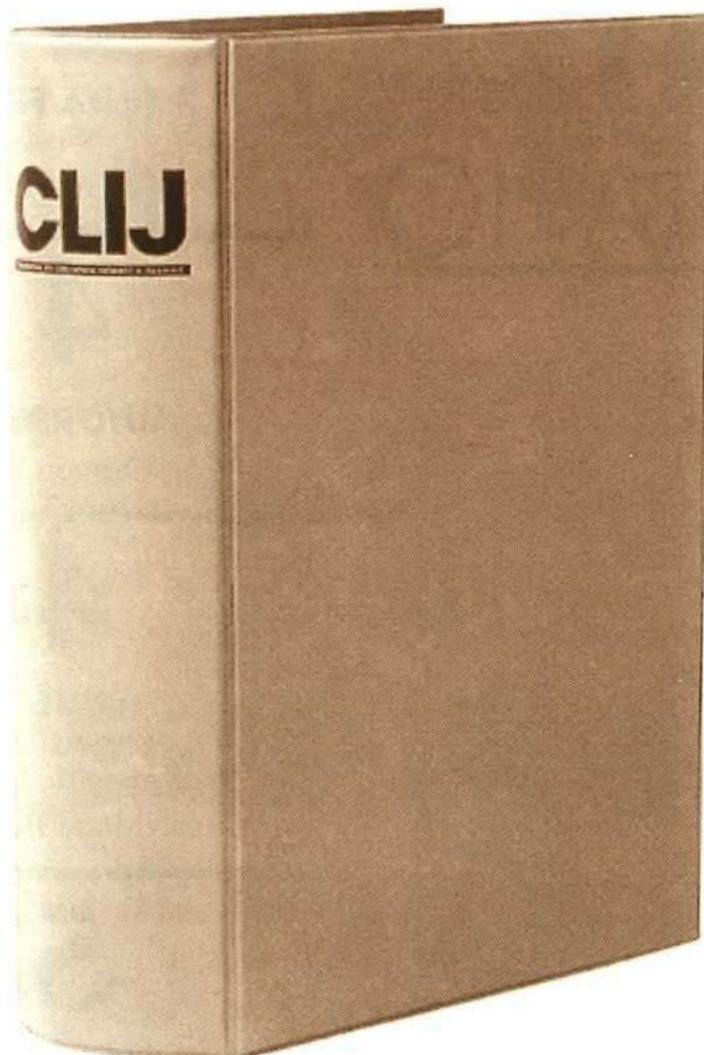


CLIJ

CLIJ

Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil

Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil



A LA VENTA LAS TAPAS

- Con sistema especial de varillas metálicas que le permite encuadernar **usted mismo**.
- Mantenga **en orden** y **debidamente protegida** su revista cada mes.
- Cada ejemplar puede extraerse del volumen cuando le convenga, sin sufrir deterioro.

Copie o recorte este cupón y envíelo a: **Editorial Torre de Papel**,
Amigó 38, 1.º, 1.ª - 08021 Barcelona (España)

Deseo que me envíen:

las TAPAS 8 €*

Efectuaré el pago mediante:

contrarrembolso, 4,21 €.

talón adjunto.

Nombre Apellidos

Profesión Tel. Domicilio

..... Población

C. P. Provincia

Firma

*Precio válido sólo para España

Directora

Victoria Fernández
victoria.clij@coltmail.com

Coordinador

Fabrizio Caivano
fabrizio.clij@coltmail.com

Redactora

Maite Ricart
maite.clij@coltmail.com

Corrección

Marco Tulio Ramírez

Diseño gráfico

Mercedes Ruiz-Larrea

Ilustración portada

Carmen Segovia

Han colaborado en este número:

Gabriel Abril, Mercè Anguera, Asun Balzola, Milagros Brezmes, Centro de Documentación de la Biblioteca Infantil Santa Creu (Barcelona), Xabier Etxaniz, Francisco Gutiérrez García, Teresa Mañà, Emilio Pascual, Miquel Rayó, Rosa Serrano

Edita

Editorial Torre de Papel, S.L.
Amigó 38, 1º 1ª. 08021 Barcelona
Tel. (93) 414 11 66
Fax (93) 414 46 65
revista.clij@coltmail.com
www.revistaclij.com

Administración y suscripciones

Susana Sanz
Gabriel Abril
Horario oficina: de 9 a 17.30
(de lunes a viernes)
administracion.clij@coltmail.com

Fotomecánica

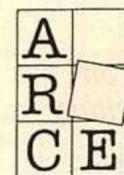
Filma Print S.L.

Impresión

MÉS GRAN
(SERVEIS GRÀFICS INTEGRALS)
Ignasi Iglesias, 15 ocal 1
Cornellà de Llobregat (Barcelona)
Depósito legal B-38943-1988
ISSN: 0214-4123

Editorial Torre de Papel, S.L., 1996. Impreso en España/Printed in Spain El precio para Canarias es el mismo de portada incluida sobretasa aérea.

CLIJ no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por sus colaboradores. No devolverá los originales que no solicite previamente, ni mantendrá correspondencia sobre los mismos.



Esta revista es miembro de
ARCE. Asociación de Revistas
Culturales de España

¡A ver si metéis caña!

Ésta es una recomendación que escuchamos con cierta frecuencia: «¡a ver si metéis caña!». Nos la hacen quienes querrían ver nuestra revista convertida en una especie de tribunal de justicia, en el que aparecieran durísimas e implacables críticas, a modo de «denuncias», sobre los libros «malos» que se editan para niños y jóvenes.

Podríamos hacerlo. Y no sólo sobre los malos libros. También podríamos hablar de las ediciones descuidadas; de los editores que «maltratan» a autores e ilustradores y a sus obras; de los que editan «refritos»; de los que compiten deslealmente; de los autores que se entregan a las modas; de los que escriben por encargo; de los que se copian a sí mismos; de los ilustradores que imitan sin reparo a sus colegas; de las traducciones que dan escalofríos; de las interioridades de los premios literarios; del marketing agresivo... Pero ése no es nuestro estilo, y además sería entrar en un «circo» similar al que desde hace meses se ha montado con Harry Potter y que conduce a un triste (no precisamente para los editores y la autora) resultado: lo de menos es el valor literario de la quinta novela de J. K. Rowling; aunque fuera malísima, y

la crítica internacional la destrozara, se vendería por millones, tal como está previsto en su apabullante campaña promocional. En casos así, ya no estamos hablando estrictamente de literatura... Aunque sí, tampoco hay que olvidarlo, de niños que leen o, al menos, abordan con pasión la lectura.

Así que, volviendo a lo de «meter caña», no queremos entrar en ese

juego. Nos interesa la literatura y la formación lectora de los niños, y sabemos que lo que más se vende no es, necesariamente ni siempre, lo mejor, aunque puede serlo. Tampoco queremos entrar en el juego del no por el no. Leemos mucho y atentamente cada mes, para seleccionar lo mejor. Dedicar nuestro tiempo y regalar nuestro espacio a reseñas inútiles, que en nada contribuyen a la tarea de informar críticamente sobre los libros para niños y jóvenes, nos parece sencillamente un disparate. Por eso, los libros que no dan «el nivel» (un nivel subjetivo, claro está, marcado por el equipo que lleva quince años —los hará en diciembre— haciendo *CLIJ*), no aparecen en la revista. A veces nos equivocamos y se nos escapa algún «mirlo blanco». Pero eso es inevitable y pasa en las mejores familias...

En definitiva, nos falta mala uva y nos sobra afán de ser útiles. Trabajamos para que nuestros lectores encuentren en estas páginas una selección de lo que, desde nuestro punto de vista, es lo mejor de la actual producción editorial en el ámbito de la LIJ. Es un objetivo sin duda modesto, pero por lo menos es claro. No queremos dar caña, sino información. Buen verano.

Victoria Fernández



ANA PEYRI.

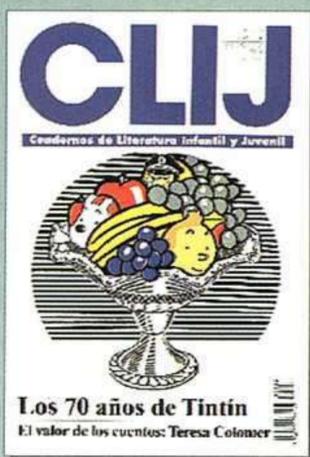
Victoria Fernández

COMPLETE SU COLECCIÓN CON LAS OFERTAS DE

CLIJ

Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil

MONOGRÁFICOS ESPECIALES



¿100 años de cómic?
La ilustración a debate
Los 70 años de Tintín

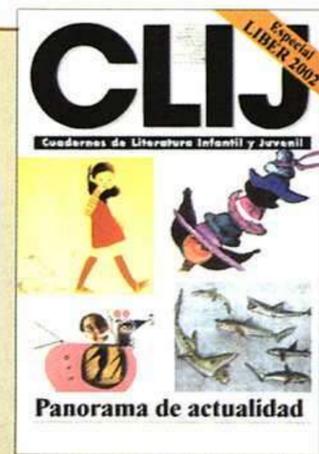
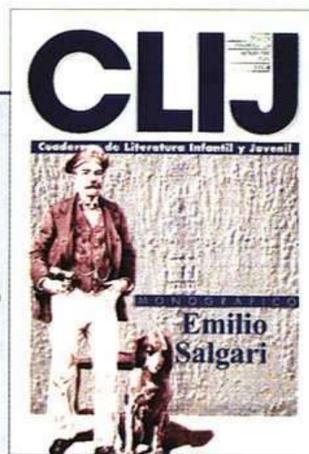
3 ejemplares de **CLIJ**
(números 85, 102 y 118),
por sólo 15 €

MONOGRÁFICOS DE AUTOR

¿Quiénes fueron? ¿Cómo vivieron? ¿Qué escribieron?
**Hermanos Grimm, Charles Perrault, Daniel Defoe,
Edgar Allan Poe, Arthur Conan Doyle, Rudyard Kipling,
Emilio Salgari.**

Las más completas monografías ilustradas sobre los
clásicos de la literatura infantil y juvenil universal.

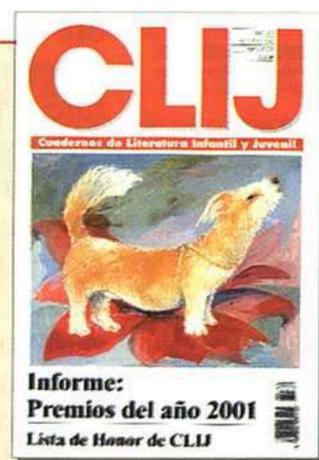
7 ejemplares de **CLIJ** (números 88, 99, 110, 121, 132, 143 y 154),
por sólo 24 €



PANORAMA DEL AÑO

Números monográficos sobre el sector del libro
infantil y juvenil. Con artículos de críticos
y especialistas de **Cataluña, Galicia, País Vasco,
Comunidad Valenciana y Asturias**, sobre el
panorama anual de la edición.

8 ejemplares de **CLIJ** (números 76, 86, 98, 108, 120, 131
142 y 153), por sólo 26 €



LOS PREMIOS DEL AÑO

¿Qué premios se conceden cada año en España?
¿Qué escritores e ilustradores han sido los galardonados?
**Sus biografías, sus obras, sus opiniones
sobre la LIJ.**

La mejor información sobre «los mejores del año».

8 ejemplares de **CLIJ** (números 71, 82, 93, 104, 115, 126
137 y 148), por sólo 26 €

Recorte o copie este cupón
y envíelo a:

**EDITORIAL TORRE
DE PAPEL**

Amigó 38, 1º 1ª,
08021 Barcelona

Sírvanse enviarme:

- Monográficos autor
- Monográficos especiales
- Panorama del año
- Premios del año

Forma de pago:

- Cheque adjunto
- Contrarrembolso 4,21 €

Nombre

Apellidos

Domicilio Tel.

Población C.P.

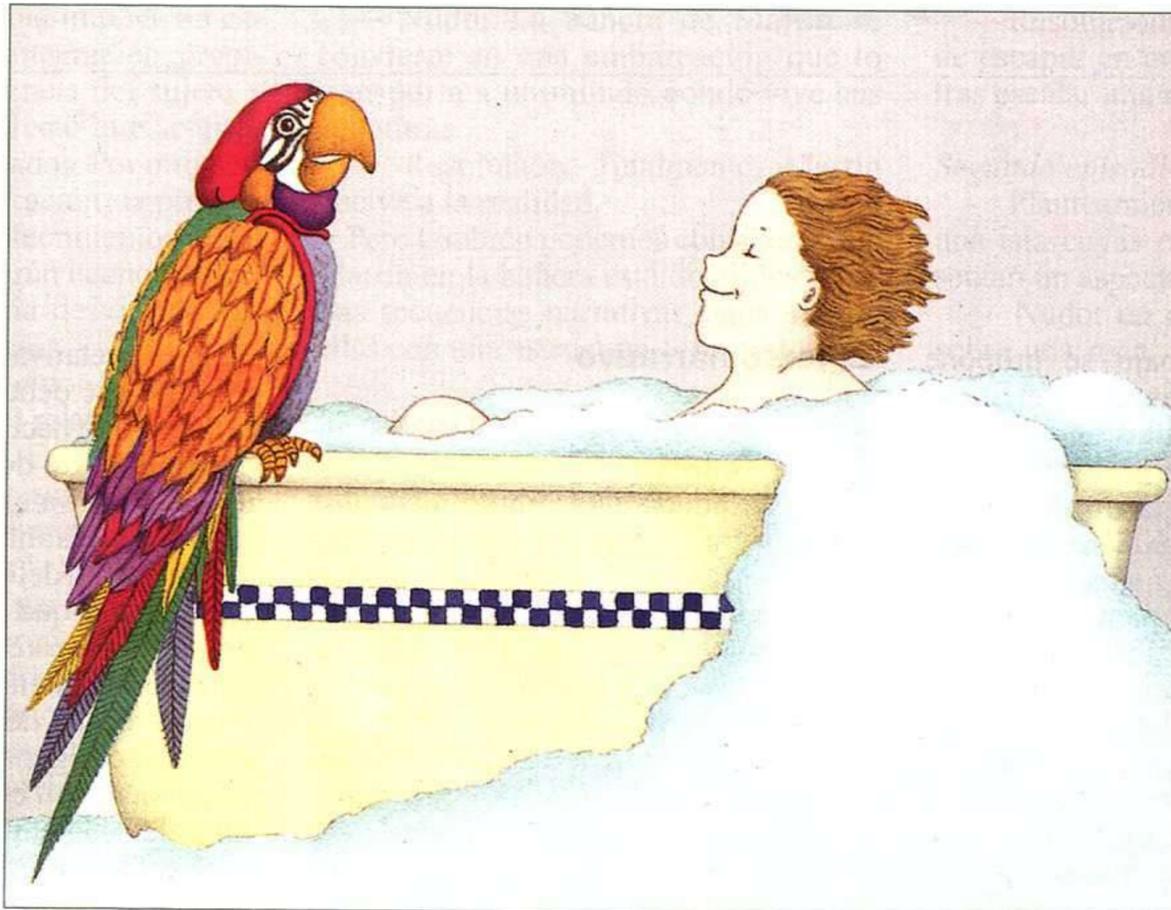
Provincia



ESTUDIO

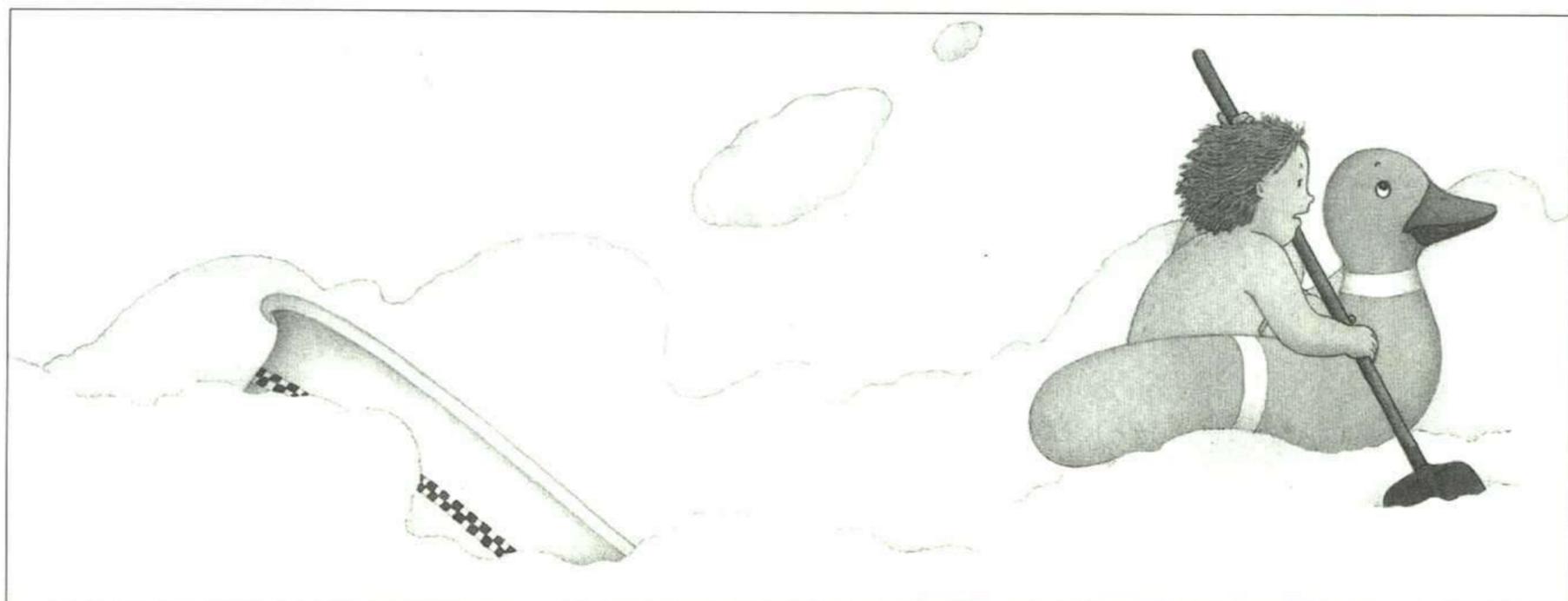
Modelos textuales en literatura infantil

Francisco Gutiérrez García*



CHATA LUCINI, MARTÍN EN LA BAÑERA, SM, 1995.

En este estudio se analizan algunas características textuales de las narraciones dirigidas a los primeros lectores. En concreto, se han elegido tres álbumes ilustrados —Martín en la bañera, Ada nunca tiene miedo y Grigrí hace una tarta— que, a juicio del autor, cumplen con dos objetivos: facilitan al niño que lee o escucha el cuento, la construcción del significado, y contribuyen a formarlo como lector.



CHATA LUCINI, MARTÍN EN LA BAÑERA, SM, 1995.

El presente trabajo se propone analizar algunas características textuales presentes en narraciones dirigidas a primeros lectores, las cuales pertenecen al género del álbum ilustrado (*Martín en la bañera*, *Ada nunca tiene miedo* y *Grigrí hace una tarta*) y, a nuestro juicio, cumplen con dos objetivos: por una parte, facilitan al niño que lee el cuento (o escucha, y también ve) la construcción del significado; por otra, contribuyen a formarlo como lector, puesto que afianzan su capacidad para adquirir y, por tanto, reconocer en posteriores lecturas determinados modelos, tipos o superestructuras textuales.¹

Teresa Colomer² afirma que la literatura infantil supone para los niños la posibilidad de aprender los modelos narrativos y poéticos de la literatura propia de su cultura. Según esta autora, la conciencia de que los libros sirven para aprender a leer literariamente debe aumentar; y también resulta particularmente interesante observar que la manera en que están escritos los libros infantiles ayuda a los lectores a dominar formas literarias cada vez más complejas: «El análisis de los libros infantiles revela el andamiaje que utilizan los niños para ayudarse a lo largo de este proceso».³

El texto narrativo

Un texto empieza a «producir» cuando quien lo lee lo hace «funcionar» («teoría de la cooperación interpretativa»). Por tanto, ha de estar bien construido para que sus propios dispositivos activen correctamente las interpretaciones del destinatario.⁴ En los textos que analizaremos a continuación, las obligaciones del autor de que habla Umberto Eco,⁵ en cuanto a prever los juegos interpretativos que el lector realizará sobre el texto, han sido sobradamente cumplidas.

Debemos considerar, por tanto, que cuando las características estructurales de un texto ofrecen al lector todas las ventajas posibles para que éste construya su significado, es decir, alcance los objetivos de lectura previstos por el autor, la superestructura textual debe ser considerada un recurso didáctico que colabora de forma sustancial en su educación literaria; en la conformación de su intertexto lector y de su competencia lectora y literaria.⁶

Cada tipo de texto posee una estructura interna que sirve para conectar las distintas partes de que consta y, gracias a ella el lector, cuando se encuentra con una determinada clase de texto, tiene ya

unas expectativas sobre el tipo de estructura que debe construir; por ello, lo primero que hace es tratar de reconocer el tipo de texto de que se trata.⁷ En función de esto va clasificando la información en las distintas categorías y, cuando la estructura del texto coincide con las expectativas que sobre él tiene, su comprensión y posterior recuerdo mejoran considerablemente. Al percatarse de la unidad formal del texto, el lector puede anticipar categorías de contenidos y crear en su mente un esquema con el que asimilar los contenidos del texto».⁸

Nuestras observaciones nos permiten afirmar que en los textos que analizaremos más adelante se usan determinados procedimientos textuales que podemos considerar una ayuda para que los «lectores implícitos»⁹ cuenten con recursos suficientes para la construcción del significado, sin duda uno de los objetivos finales, acaso el más importante, de su actividad lectora. Tales procedimientos, como hemos dicho anteriormente, convierten a estos textos en un interesante recurso didáctico para la educación literaria.¹⁰

Bassols y Torrent¹¹ consideran que los elementos comunes al texto narrativo pueden reducirse a estos tres:

— Actor fijo, o estable a lo largo de la

secuencia narrativa, que favorece la necesaria unidad de acción. Este actor puede ser polimórfico: individual o colectivo, agente o paciente. Por otra parte, el sujeto de la narración se tiene que transformar durante la secuencia. Esta transformación a lo largo del tiempo es la que garantiza realmente la unidad de acción y da como denotadores de la transformación la diferencia entre los predicados de «ser», «tener» o «hacer», que definen al actor al principio y al final de la secuencia o relato.

— Proceso orientado y complicado. Toda narración incluye una sucesión mínima de acontecimientos caracterizados por su orientación hacia un final y su complicación. El hecho de que estén orientados hacia un final implica un carácter temporal y una integración, propiciados por la permanencia del sujeto y las relaciones causa-efecto que se establecen entre los predicados. Por otra parte, para que exista narración, la previsible sucesión de acontecimientos tiene que ser alterada por algún hecho inesperado que provoque una desviación del curso normal de las cosas.

— Evaluación. Tiene por función explicitar la finalidad del relato y conferir un sentido a la historia. Este sentido, que es considerado moral, asegura la unidad de acción y, además, expresa la reacción del narrador respecto a la trama. Ésta es, según Van Dijk,¹² la parte «directiva» del relato, donde se propone una enseñanza normalmente orientada al comportamiento del auditorio.

Según Bassols y Torrent,¹³ las diversas propuestas para representar la configuración del relato coinciden en delimitar tres grandes fases que se concretan del siguiente modo:

— Situación inicial o planteamiento: antes.

— Transformación o nudo: proceso.

— Situación final o resolución: después.

Este esquema señala que existe una transformación de los predicados («ser», «tener», «hacer») mediante un proceso y, por consiguiente, una situación que se modifica en el tiempo.

Martín en la bañera

Así pues, conforme a esta definición del texto narrativo, vamos a proceder al

análisis de *Martín en la bañera* (de Renate Welsh, con ilustraciones de Chata Lucini, editado por SM en 1995, y por Cruïlla en catalán —*En Martí a la banyera*—). Este texto es un característico ejemplo de cómo en una breve historia se ofrece una insistente reiteración del modelo textual narrativo. En este cuento el protagonista vive una aventura imaginada mientras disfruta de un baño. El protagonista realiza así un viaje circular que le lleva a sucesivas experiencias antes de volver de nuevo a la realidad.

La historia completa conforma una secuencia narrativa:

— Planteamiento: Martín inicia los preparativos del baño junto con su madre.

— Nudo: La bañera de Martín se convierte en una embarcación que lo transporta a un mundo donde vive sus aventuras.

— Resolución: finalmente, Martín vuelve a la realidad.

Pero también podemos considerar que Martín en la bañera está dividido en varias secuencias narrativas, cada una de ellas con una estructura completa.

Primer episodio

— Planteamiento: La ilustración inicial del cuento muestra, en una doble página, un plano medio de Martín dentro de la bañera. Una mano —debemos suponer que es la de su madre— le entrega una esponja. En el texto leemos que la madre le recuerda a su hijo que se lave las orejas; le da la esponja y cierra la puerta.

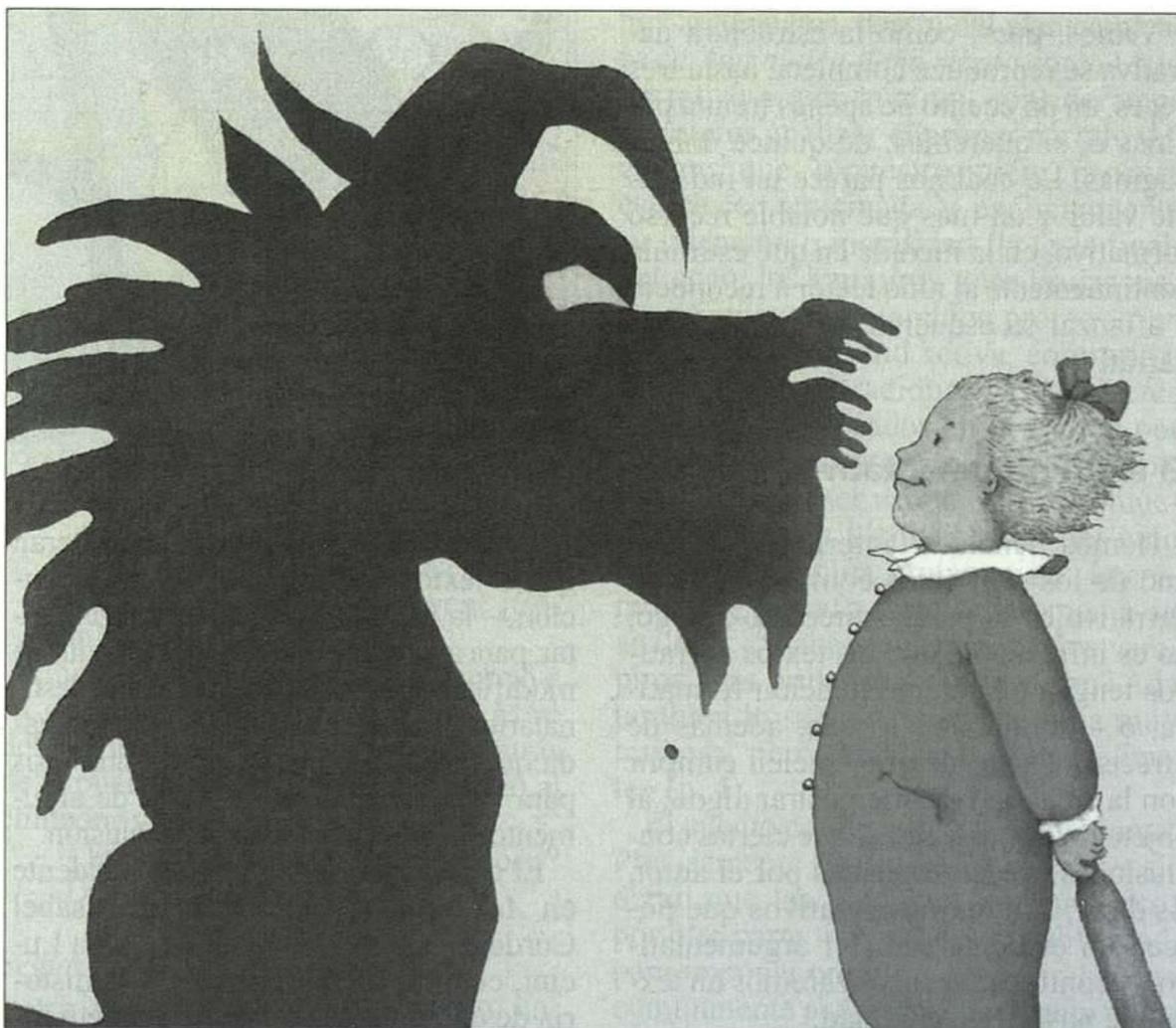
— Nudo: Martín se ha quedado solo en la bañera, donde levanta una montaña de espuma que «es cada vez más alta. Las olas llegan hasta el borde de la bañera» (p. 5). Se desencadena entonces un huracán, que hace que la embarcación en la que viaja Martín se hunda.

— Resolución: Afortunadamente puede escapar en un bote y quedar a salvo tras escalar una roca.

Segundo episodio

— Planteamiento: Martín ha llegado a una isla cuyas plantas y animales presentan un aspecto amable.

— Nudo: un monstruo, que aparece sobre una roca, persigue a Martín, que



CHATA LUCINI, ADA NUNCA TIENE MIEDO, SM, 1992.

corre a su bote para ponerse a salvo; pero el monstruo «¡persigue a Martín nadando!» (p. 15).

— Resolución: gracias a un arma «que aparece de pronto junto a él» (p. 16), Martín se libera del monstruo.

Tercer episodio

— Planteamiento: el mar está en calma y Martín navega tranquilamente sobre montañas de espuma. «Alrededor del bote nadan y saltan delfines» (p. 18).

— Nudo: Aparece el rey del País de las Montañas Blancas, que invita a Martín a un banquete. «Martín se da cuenta de que tiene hambre. Mucha hambre» (p. 23). Al morder «la blanca comida», Martín escupe y escupe. Añora su casa porque en ella hay «arroz con leche y zumo de piña» (p. 24). El conflicto se exagera cuando aparece en el cuarto de baño «una reina mala» que acusa a Martín de haberlo inundado.

— Resolución: Martín logra librarse de la reina mala pronunciando unas palabras mágicas; «y consigue que entre su madre» (p. 27), que «lo envuelve en una gigantesca toalla roja. Lo frota para secarlo y lo estrecha contra su pecho» (p. 28).

Vemos, pues, cómo la estructura narrativa se reproduce completa, hasta tres veces, en un cuento de apenas treinta páginas o, si queremos, de quince dobles páginas. Lo cual nos parece un indudable valor y un más que notable recurso formativo, en la medida en que estimula continuamente al niño lector a reconocer y afianzar su esquema mental del texto narrativo.

El texto argumentativo

Hemos señalado anteriormente que uno de los elementos comunes al texto narrativo es su parte «directiva», luego, no es infrecuente que los textos narrativos tengan una clara intención formativa, o «moral»; por lo que, además de ofrecernos una historia, suelen cumplir con la finalidad de «demostrar algo», al objeto de que el lector saque ciertas conclusiones predeterminadas por el autor. Es decir, son textos narrativos que poseen un evidente carácter argumentativo. A continuación analizaremos un texto que posee esta cualidad.



CHATA LUCINI, ADA NUNCA TIENE MIEDO, SM, 1992.

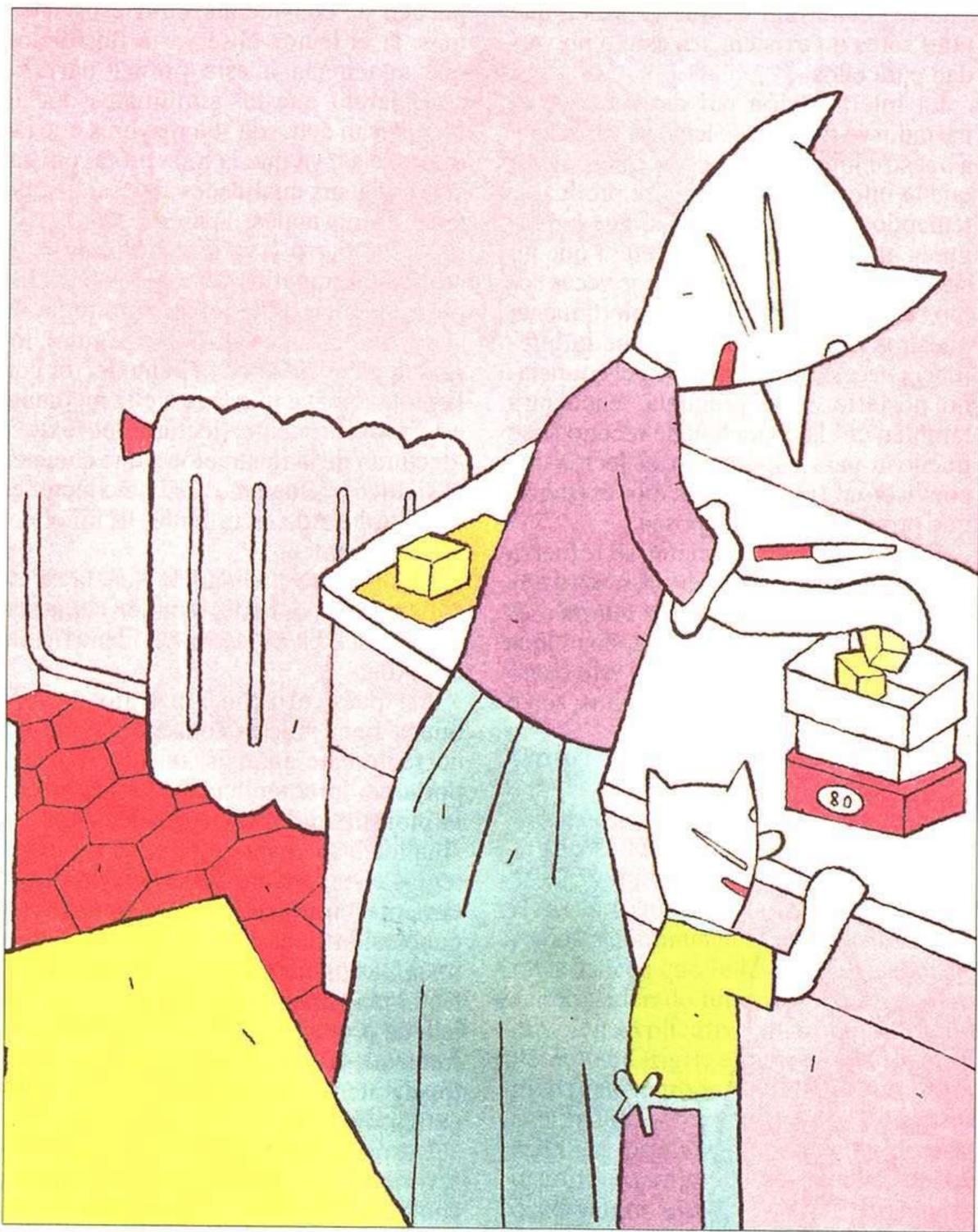
Aznar, Cros y Quintana¹⁴ consideran que el texto argumentativo tiene la intención —la fuerza ilocutiva— de argumentar, para alcanzar el efecto de persuadir, de modificar opiniones o creencias del destinatario; y posee una estructura jerarquizada que parte, generalmente, de una tesis para llegar, mediante una serie de argumentos, a una nueva tesis o conclusión.

El carácter argumentativo es evidente en *Ada nunca tiene miedo* (de Isabel Córdova, con ilustraciones de Chata Lucini, editado por SM en 1996), la historia de una niña que no se deja amedren-

tar por los seres imaginarios con que, en ocasiones, los adultos quieren asustar a los niños. Los argumentos de este relato vienen expresados mediante el desarrollo de dos secuencias narrativas en las que se ofrecen ejemplos de la realidad de la propia protagonista.

Ada nunca tiene miedo

La historia de este cuento presenta a una niña, Ada, que una noche queda al cuidado de su tía Brenda. Para que obe-



dezca, por dos veces la tía intenta coaccionarla con miedos a seres imaginarios (el coco y los vampiros). Y por dos veces Ada le demuestra que no existen.

Leamos las secuencias en las que se ofrecen los argumentos para la conclusión o tesis final.

Primera secuencia

«—Si no comes, vendrá el coco y te asustará —dijo la tía Brenda.

Ada agarró una pequeña raqueta, la levantó con las dos manos y amenazó al coco:

—¡Que venga para darle una paliza!
—comenzó a gritar—. ¡Coco ven! ¡Coco ven!

Como el coco no venía, Ada corrió a su dormitorio y encendió la luz. Miró debajo de la cama, en el armario y detrás de la puerta, pero no vio nada. Volvió al comedor y le dijo a su tía:

—¿Te das cuenta de que no hay coco?
—De acuerdo, no hay coco.»

Segunda secuencia

«—Si no te duermes, un vampiro entrará por la ventana y te comerá.

Ada corrió de un lado para otro. Con mucho esfuerzo, abrió todas las ventanas de la casa: del salón, de los dormitorios y de la cocina. Después, cansada por las carreras, se sentó junto a su tía.

—He abierto todas las ventanas para que veas que no hay vampiros.

La tía movió la cabeza.

—Contigo no se puede, niña.»

Luego no existe el coco ni existen los vampiros, según le demuestra la pequeña a su tía Brenda. Para terminar, Ada «tranquiliza» a su tía confirmándole algo que bien podría considerarse una ironía referida a la ocasional canguro; aunque, desde luego, la legitimidad de esta afirmación queda reforzada por el argumento de autoridad de Ada,¹⁵ fortalecido por sus dos intervenciones anteriores:

«Ada agarró las manos de su tía Brenda y le dijo en voz baja:

—No tengas miedo, tía. Tampoco hay brujas malas».

Esta afirmación actúa también como argumento de la conclusión final del texto: «el coco, los vampiros y las brujas malas no existen».

Además de la constatación de estos tres argumentos, dentro del planteamiento de *Ada nunca tiene miedo* como texto narrativo-argumentativo, consideramos de interés analizar el primer párrafo del cuento, que, a nuestro juicio, procura establecer anticipada y explícitamente su intención o moralidad (la tesis final: «el coco, los vampiros y las brujas malas no existen») y también promover en el lector una actitud activa, contraria a la aceptación irracional de esos seres imaginarios invocados en ocasiones por los adultos para atemorizar a los niños. Esta actitud («ser valiente») se promueve mediante la identificación del niño lector con la niña protagonista. Leemos este párrafo y procederemos a su análisis: «¿Sabéis que el coco, los vampiros y las brujas malas no existen? Ada también lo sabe. Ada es una niña muy traviesa, pero también es muy valiente» (p. 4).

El cuento comienza con una pregunta. Precisamente Bassols y Torrent¹⁶ consideran que las preguntas son un truco, por otra parte muy usado en publicidad, para imponer premisas, es decir, hechos comúnmente aceptados. Está muy claro que este cuento intenta despejar las du-

das de la existencia de seres imaginarios invocados por los adultos para dar miedo a los más pequeños. Pero desde un principio le conviene al texto partir de la base aparente de que el niño lector ya lo sabe. De ahí la utilización de una pregunta que, como afirman estas autoras, normalmente impone una presuposición, o inferencia pragmática, que actúa como premisa sobre la cual se construye toda la argumentación. De modo que *Ada nunca tiene miedo* parte de una pregunta que da pie a suponer que los lectores no tienen miedo ante tales seres imaginarios.

Veamos ahora con más detenimiento la primera parte del primer párrafo: «¿Sabéis que el coco, los vampiros y las brujas malas no existen? Ada también lo sabe». El enunciado posterior a la pregunta hace inferir su respuesta: lo que «Ada también sabe» es lo que supuestamente los lectores a quienes va dirigida la pregunta han «tenido que responder» mentalmente: «el coco, los vampiros y las brujas malas no existen». O, mejor dicho, este enunciado consiguiente a la pregunta provoca en los lectores la ine-

vitabile persuasión de que ya saben que tales seres no existen; sea esto o no verdad para ellos.

La interpelación tan directa (que el narrador se dirige a los lectores) produce, a nuestro juicio, una presión que ayuda a que la inferencia necesaria se produzca, teniendo en cuenta, además, que la pregunta aborda una cuestión en la que no siempre somos sinceros: pocas veces somos capaces de reconocer abiertamente nuestros miedos. De modo que la inferencia necesaria que provoca el enunciado posterior a la pregunta, encuentra también útil la dificultad de reconocerse miedoso para suponer en el lector una convicción («tales seres no existen») que probablemente no posee.

Esta supuesta convicción se refuerza en los enunciados posteriores: «Ada es una niña muy traviesa, pero también es muy valiente». La mayoría de los niños y niñas, a la edad en que leen este cuento, es decir, sus lectores implícitos, son o

pueden ser considerados traviesos. Además, si el lector observa la ilustración que acompaña a este primer párrafo, considerará que las similitudes que le identifican con Ada son mayores que las diferencias, ya que la niña protagonista, aparte de sus cualidades físicas absolutamente normales, aparece acompañada de un perro y varios juguetes (peluches y monopatín) habituales para los niños.¹⁷ Luego la tercera estrategia de este párrafo (o de esta doble página), lograr la identificación del niño lector con la protagonista, queda resuelta mediante este procedimiento (lectura del texto y «lectura» de la ilustración), que encierra el siguiente silogismo: «El niño lector es como Ada; Ada es valiente; El niño lector es valiente».

La siguiente cualidad de Ada, la de ser valiente, es, por tanto, también supuesta, e impuesta, en el lector, ya identificado con Ada.

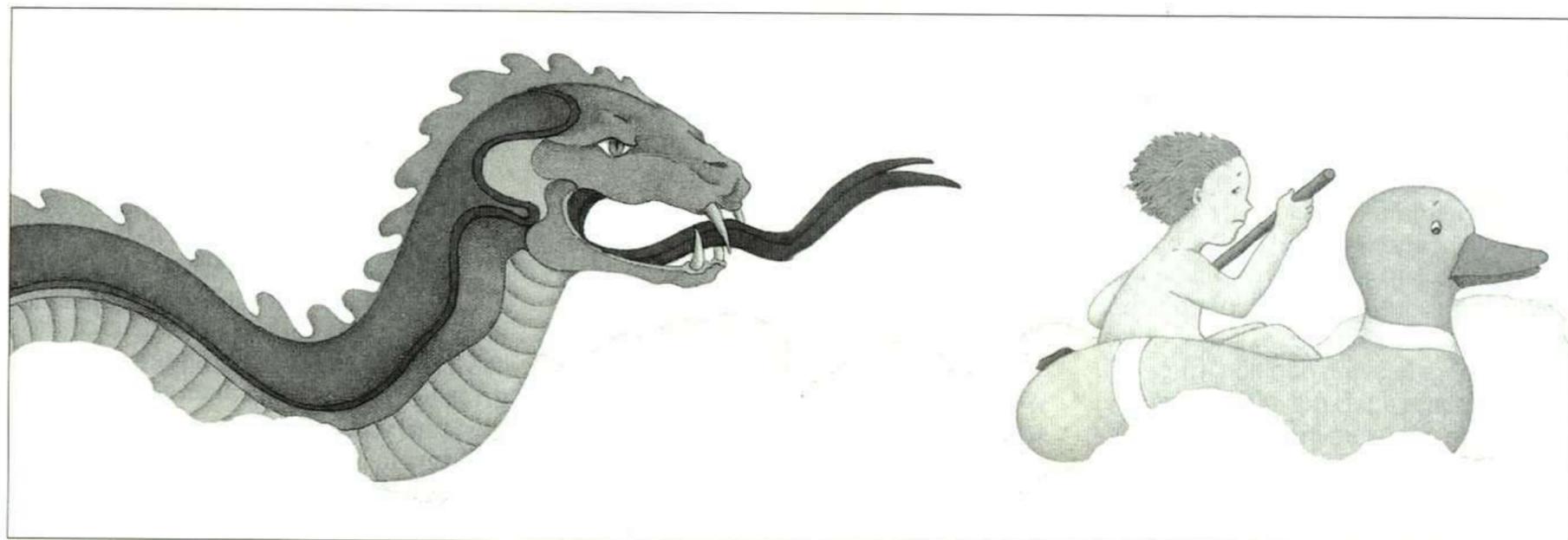
Así pues, el primer párrafo de *Ada nunca tiene miedo* conseguiría, de ser correcto este análisis, un objetivo importante: la complicidad del lector con la moralidad del texto, es decir con su finalidad, mediante una serie de estrategias encadenadas: interpelarlo directamente, implicar una respuesta (la conclusión final del cuento: «tales seres imaginarios no existen»), y suponer al lector tan valiente como lo es Ada, al objeto de propiciar en él una actitud activa frente a esa costumbre de algunos adultos de atemorizar a los niños con seres extraordinarios.

Después de este primer párrafo, el desarrollo posterior de la historia vendrá a confirmar lo que al lector ya se le ha hecho saber. Y, además, vivirá con Ada unas situaciones en las que la valentía de la niña, de la que también ha sido revestido el niño lector, hacen posible concluir la tesis final de la argumentación: «el coco, los vampiros y las brujas malas no existen».

Finalmente, tras el análisis de este cuento, cabe concluir, por una parte, que la dimensión argumentativa, e incluso el carácter formal propio de ese modelo, tipo o superestructura textual, está presente en la narrativa infantil, en especial cuando el autor considera necesario que el lector extraiga unas conclusiones determinadas de su lectura; y, por otra, que



LIONEL KOECHLIN, GRIGRI HACE UNA TARTA, SM, 1992.



CHATA LUCINI, MARTÍN EN LA BAÑERA, SM, 1995.

el texto guía al lector en la construcción del significado, mediante el continuo despliegue de recursos textuales.

El texto expositivo

Según veremos a continuación, la «apariencia narrativa» conviene a un texto expositivo, máxime cuando va dirigido a un «primer lector». A este respecto, la opinión de Aznar, Cros y Quintana nos parece muy esclarecedora:

«Es más difícil de producir y de comprender (el texto expositivo) que el texto narrativo porque su estructura textual no es tan estable como la de la narración y porque da mucha información nueva, lo que obliga al lector/oyente a utilizar todos los recursos cognitivos. El texto narrativo aporta mucha menos información nueva, ya que habla de situaciones y personajes de los cuales el destinatario ya suele saber cosas; es, por lo tanto, más previsible que el expositivo y es más fácil hacer inferencias. En el texto expositivo, en cambio, no hay necesariamente una referencia situacional ni unos personajes conocidos por el destinatario, sino una serie de elementos relacionados entre sí que éste debe representarse en una estructura lógica. No hay tampoco (ni en el caso de que se trate de un texto oral) un interlocutor que pueda regular la conducción de la explicación».¹⁸

En definitiva, como ocurre en tantos relatos, la intención u objetivo final del cuento, encuentra en el texto narrativo

un cauce de expresión eficaz, aunque ese mismo objetivo sólo puede cumplirse utilizando recursos expresivos diferenciados de los propios de la narración.

Grigrí hace una tarta

A nuestro juicio, *Grigrí hace una tarta* (de L. Koechlin, editado por SM en 1992, y en catalán—*Grigrí fa un pastís*— en Cruïlla), el cuento que analizaremos a continuación, presenta unas características que le hacen merecedor de ser considerado un texto narrativo, pero también explicativo instructivo, según veremos. Grigrí, el protagonista, es un niño (gato antropomorfizado) que ayuda a su madre a cocinar una tarta de manzana. La primera doble página de esta historia presenta una ilustración donde observamos una cocina sin personajes protagonistas, en la que se hallan dispuestos todos los ingredientes y utensilios necesarios para cocinar la tarta. En el texto leemos:

«Ingredientes para cuatro personas: 80 gramos de mantequilla, 6 cucharadas soperas de harina, una pizca de sal, medio vaso de agua, cinco manzanas y azúcar en polvo» (p. 3).

Vemos, pues, una introducción a la historia que coincide palabra a palabra con cualquier encabezamiento de una receta para cocinar una tarta de manzanas. Desde luego, un principio bastante inusual para un cuento, ya que a tan peculiar texto se une la ausencia, en la cor-

respondiente ilustración, de los personajes protagonistas de la historia: Grigrí y su madre.

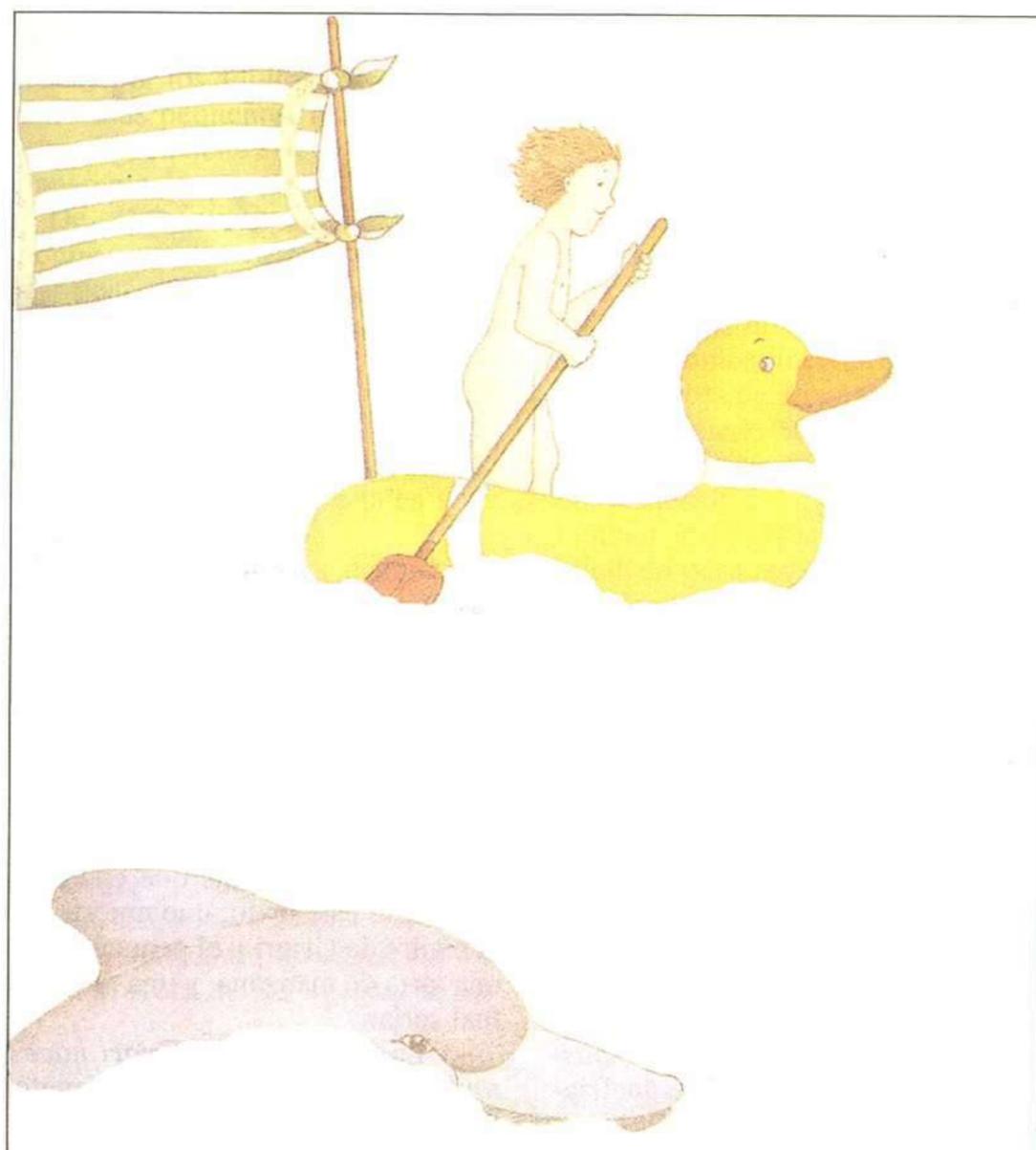
Las siguientes páginas se ocupan del desarrollo de la receta. Prácticamente, las únicas diferencias que encontraríamos entre este texto, que muestra cómo la madre de Grigrí y el pequeño cocinan una tarta de manzana, y una receta habitual serían:

— La inclusión, en *Grigrí hace una tarta*, de los personajes como sujetos de los enunciados.

— La sustitución del típico infinitivo o del impersonal por el presente de indicativo.

— La inserción de algunos diálogos y de expresiones que ayudan a conferirle un carácter narrativo: «Tiene mucho cuidado» (p. 5), «Un pájaro observa detrás del cristal de la ventana» (p. 8), etc.

Para Aznar, Cros y Quintana,¹⁹ el texto expositivo incluye gran diversidad de textos: definiciones, instrucciones, ensayos periodísticos, conferencias... Estos textos, orales o escritos, comparten las características esenciales de la misma estructura global, aunque poseen unos rasgos peculiares que hacen que en ciertos momentos sea útil diferenciarlos en textos expositivos propiamente dichos, textos argumentativos y textos de instrucciones. Según estos autores, la frontera entre ellos es ambigua y difícil de precisar. Concretamente, en los textos de instrucciones podemos considerar «desde las recetas de cocina, las guías de viaje, la explicación de las reglas de



CHATA LUCINI, MARTÍN EN LA BAÑERA, SM, 1995.

un juego, etc. hasta los textos denominados predictivos: el horóscopo, el boletín meteorológico...».

Estos textos suelen presentar una información estructurada de un modo lineal —no jerarquizado—; es decir, no suele haber una información principal y otras secundarias, sino una serie de informaciones que poseen la misma relevancia y que están ordenadas temporalmente, igual que en la narración, pero se diferencian de ella porque en las instrucciones no hallamos ni complicación ni moraleja.

La intención de estos textos —su fuerza ilocutiva— es instruir, para conseguir el efecto de regular el comportamiento del destinatario y suelen estar relacionados con el conocimiento del mundo compartido (que se presupone que existe) entre emisor y destinatario. Para Bassols y Torrent,²⁰ la voluntad

didáctica que hay en toda explicación nos llevará a elaborar textos objetivos y ordenados, en los que se evitará la expresión del propio punto de vista sobre el tema tratado.

Leamos a continuación la mayor parte del cuento y comprobemos su semejanza con un típico texto de instrucciones, aunque con cierta apariencia de texto narrativo:

«Ingredientes para cuatro personas: 80 gramos de mantequilla, 6 cucharadas soperas de harina, una pizca de sal, medio vaso de agua, cinco manzanas y azúcar en polvo (p. 3).

Mamá pesa 80 gramos de mantequilla en un peso (p. 4).

Sobre una tabla, Grigrí corta la mantequilla en trozos pequeños. Tiene mucho cuidado (p. 5).

Grigrí mezcla las seis cucharadas de harina con la mantequilla (p. 6).

Después, Grigrí añade una pizca de sal (p. 7).

Mamá amasa todo con las manos (p. 8).

Grigrí añade medio vaso de agua sobre la masa (p. 9).

Mamá amasa la pasta (p. 10).

Mamá hace una gruesa bola con la masa (p. 11).

—Venga, ahora tú, Grigrí —dice el ratón—. Apóyate con fuerza para aplastar la masa (p. 13).

Mamá hace una bola con la pasta. Grigrí la aplasta (p. 14).

Mamá vuelve a hacer otra bola.

Grigrí la aplasta otra vez (p. 15).

Mamá enciende el horno.

—¡En el número 7! —dice el ratón.

Grigrí extiende la masa con el rodillo (p. 16).

Si la masa se pega, hay que añadir un poco de harina sobre la tabla de madera y el rodillo (p. 17).

Grigrí engrasa el molde con un poco de mantequilla (p. 18).

Es importante cubrir el borde del molde. Si la masa se rompe, los agujeros se rellenan con trozos de masa (p. 19).

Se espolvorea con azúcar y se mete al horno. Treinta y cinco minutos de espera: el tiempo de un gran manjar (p. 22).

¡Ya está listo! ¡Cuidado! ¡Que quema! (p. 23).

En lo que concierne al destinatario, este tipo de textos puede convertirse en «más explicativo» si consideramos que el destinatario es «menos experto» en el tema tratado.²¹ En tal caso, se acentuará la función metalingüística (por ejemplo, con aclaraciones suplementarias mediante paráfrasis, utilización de sinónimos, etc.). En un texto como *Grigrí hace una tarta*, es decir, en un álbum ilustrado destinado a primeros lectores, es preciso suponer, aparte de la escasa capacidad de lectura autónoma de tales lectores implícitos, su nula experiencia en la elaboración de comidas. Son las ilustraciones las que auxilian al lector en las necesarias aclaraciones para que la construcción del significado sea posible. Es decir, las ilustraciones desempeñarían esa función metalingüística a la que nos acabamos de referir: acompañar y aclarar paso a paso al texto; ayudarán, pues, a que se cumplan los objetivos de comprensión que el texto por sí solo, dadas las características del lector implícito, no puede cumplir.

Ello es especialmente evidente en las páginas 14 y 15. En estas dos páginas ocurre algo no demasiado frecuente en un álbum ilustrado: aparecen, dispuestos en distinto lugar de cada página, dos textos diferentes, que expresan dos momentos narrativos consecutivos; y cada uno de ellos es acompañado de una particular ilustración. Así pues, esta doble página ofrece cuatro ilustraciones referidas a cuatro momentos narrativos diferentes: Mamá hace una bola con la pasta; Grigrí la aplasta; Mamá vuelve a hacer otra bola; Grigrí la aplasta otra vez.

Para satisfacer con suficiencia la explicación, el texto necesita cumplir con los detalles necesarios para la elaboración de la tarta: no tiene más remedio que dar a entender que quien haga la tarta debe amasarla reiteradamente. Así, en la página 11 se inicia una secuencia de acciones que es repetida dos veces más; con una particularidad: la primera vez se ofrece una ilustración que abarca la práctica totalidad de la página, para cada una de las dos acciones que comprende la secuencia («hacer una bola»: p. 11; y «aplastarla»: p. 12). Pero, cuando esta secuencia debe repetirse dos veces más, ya no es necesaria la página completa para «aclarar» ca-

da una de las acciones, sino que es suficiente con media página para las dos. Además, en estos dibujos se suprimen los decorados de fondo para focalizar con mayor claridad la imagen y darle mayor rapidez a la «lectura» visual. El propósito de «repetición aclaratoria» y de mayor velocidad de lectura es tan evidente que las páginas 14 y 15 son prácticamente iguales: las imágenes son idénticas y los textos varían muy poco. Veamos:

— Página 14: en el ángulo superior izquierdo, la ilustración muestra a la madre de Grigrí (plano medio, fondo en blanco), que «hace una bola con la pasta». En el ángulo inferior derecho, otra ilustración muestra a Grigrí (plano medio, fondo en blanco), que «la aplasta».

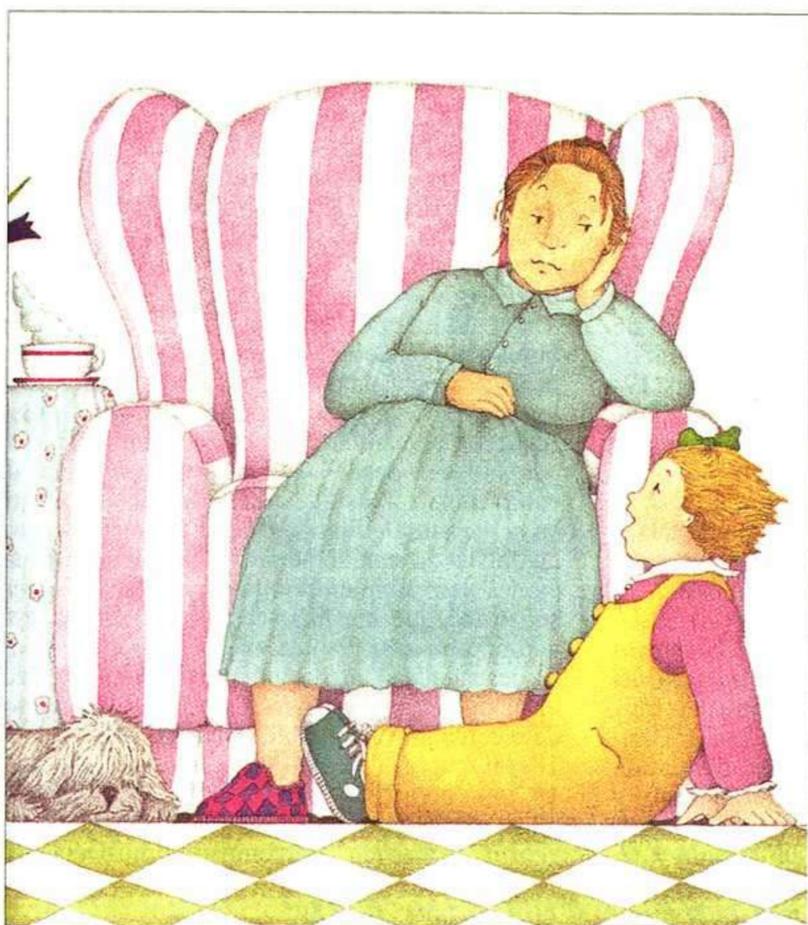
— Página 15: en el ángulo superior izquierdo, la ilustración muestra a la madre de Grigrí (plano medio, fondo en blanco: idéntico dibujo que en la página anterior), que «vuelve a hacer otra bola». En el ángulo inferior derecho, otra ilustración muestra a Grigrí (plano medio, fondo en blanco: idéntico dibujo que en la página anterior), que «la aplasta otra vez».

Consideramos evidente, tras este análisis, que *Grigrí hace una tarta* es una narración que responde a una intención ins-

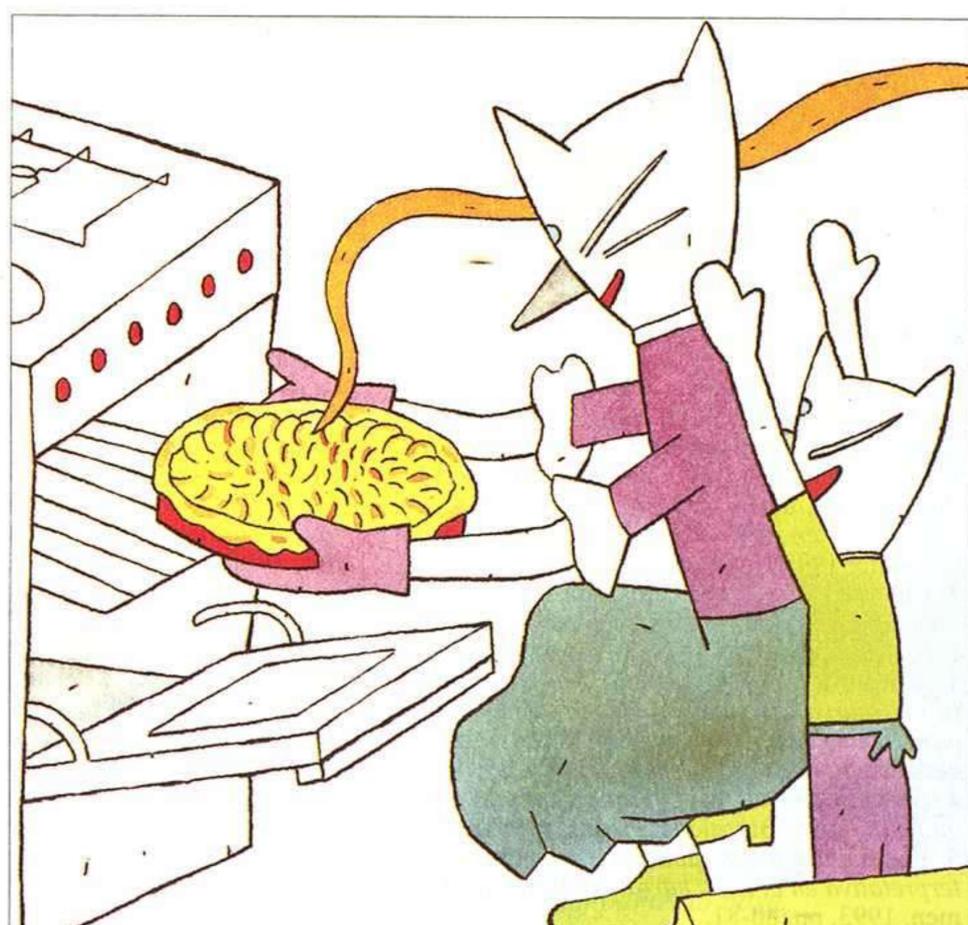
tructiva —el autor considera necesario que el lector reciba claramente una información acerca de un objeto concreto— y por ello contiene, según hemos comprobado, características propias de un texto expositivo instructivo. También en este relato, como en *Ada nunca tiene miedo*, hemos podido comprobar que el texto, desplegando los recursos necesarios, guía al lector para que éste alcance los objetivos de significado que prevé el autor.

Como conclusión final, reiteramos nuevamente la conveniencia que para la educación literaria del niño supone la lectura de cuentos como los anteriormente analizados. La adecuada estructuración de estos textos se convierte, por una parte, en recurso didáctico, un andamiaje instructivo, pues ayuda al niño lector en su particular tarea de construir el significado del texto; y, por otra, el reiterado encuentro de diversas superestructuras facilita la adquisición de modelos textuales imprescindibles para el progresivo afianzamiento de su competencia lectora y literaria. ■

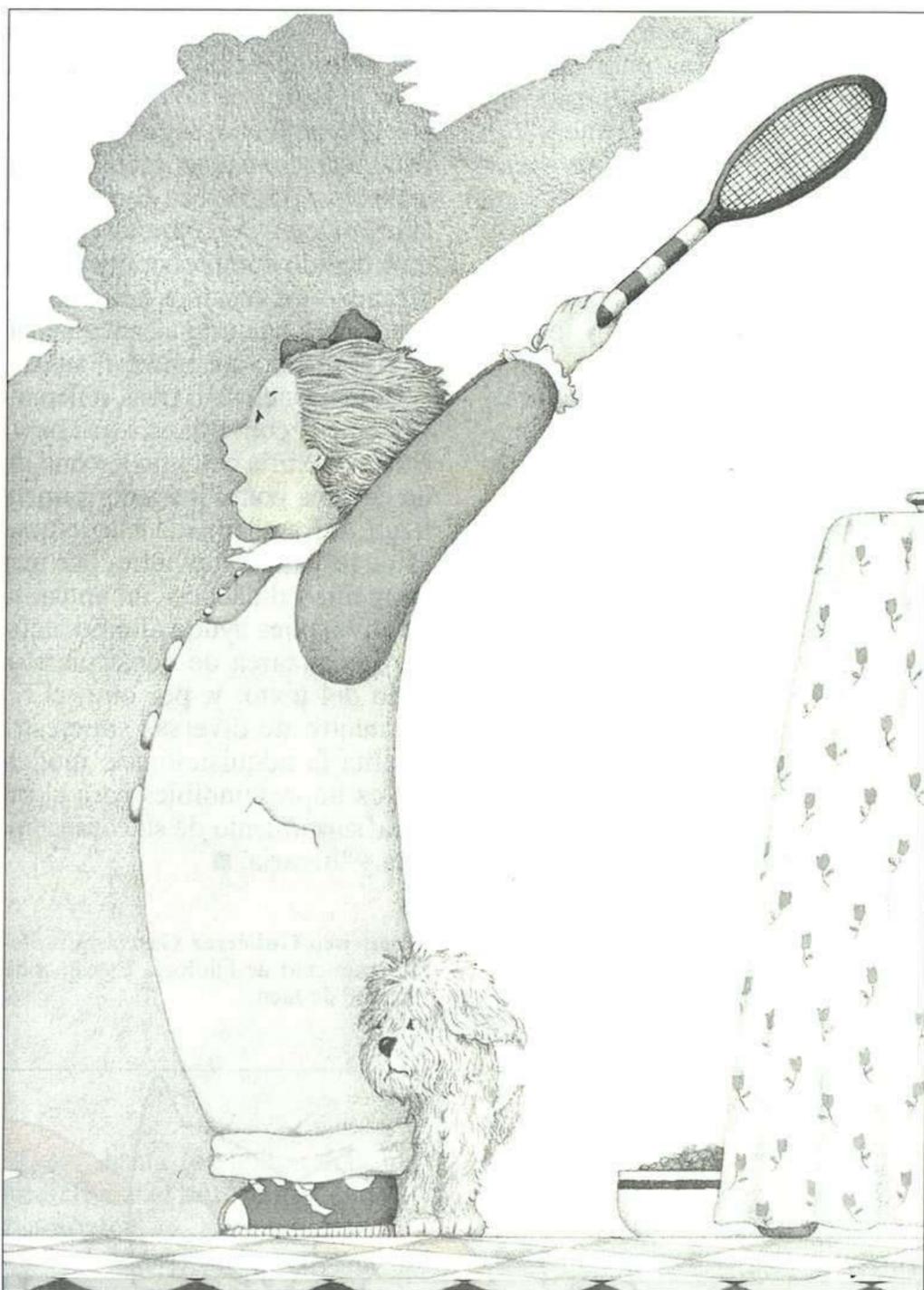
*Francisco Gutiérrez García es profesor en el Departamento de Filología Española de la Universidad de Jaén.



CHATA LUCINI, ADA NUNCA TIENE MIEDO, SM, 1992.



LIONEI KOECHLIN, GRIGRÍ HACE UNA TARTA, SM, 1992.



CHATA LUCINI, ADA NUNCA TIENE MIEDO, SM, 1992.

Notas

1. Véase: Bassols, M. y A. Torrent, *Modelos textuales. Teoría y práctica*, Barcelona: Eumo-Octaedro, 1997, pp. 19-23; Sánchez Miguel, E., *Comprensión y redacción de textos*, Barcelona: Edebé, 2000, pp. 17-80 y 59-63; y Mendoza Fillola, A., *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*, Barcelona: Octaedro, 1998, p. 65.
2. Colomer, Teresa, «Cuentos para las nuevas generaciones. El valor de los cuentos IV» en *CLIJ* 118, 1999, pp. 20-21.
3. Albentosa, J. I. y Moya, A. J., *Narración infantil y discurso (Estudio lingüístico de cuentos en castellano e inglés)*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2001, pp. 15-54.
4. Sánchez Corral, L., *Literatura infantil y lenguaje literario*, Barcelona: Paidós, 1995, p. 82.
5. Eco, U., *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, Barcelona: Lumen, 1993, pp. 80-81.

6. Véase: Colomer, Teresa, «La adquisición de la competencia literaria» en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 9, 1995, pp. 19-20; y Mendoza Fillola, A., «La competencia literaria: una observación en el ámbito escolar» en *Tavira*, 5, 1990, p. 32; Mendoza Fillola, A., *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*, Barcelona: Octaedro, 1998, pp. 32-33; «El proceso de recepción lectora», en *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona: SEDLL-ICE-Horsori, 1998, pp. 172-183; *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2001, p. 19; y «La renovación del canon escolar. La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria», en Hoyos, M. C. et al., *El reto de la lectura en el siglo XXI. Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*,

Granada: Grupo Editorial Universitario, 2002, pp. 31 y ss.

7. Vieiro, P., Peralbo, M. y J. A. García, *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*, Madrid: Visor, 1997, pp. 39 y ss. Y Van Dijk, T., *La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós, 1983, pp. 141-173.

8. Sánchez Miguel, E., *Comprensión y redacción de textos*, Barcelona: Edebé, 2000, p. 60.

9. Mendoza Fillola, A., *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*, Barcelona: Octaedro, 1998, pp. 125-129.

10. Colomer, T., «De la enseñanza de la literatura a la educación literaria», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 1991, pp. 21-22; Mendoza Fillola, A., *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2001, p. 19; y Sánchez Corral, L., *Literatura infantil y lenguaje literario*, Barcelona: Paidós, 1995, pp. 64-65.

11. Bassols, M. y A. Torrent, *Modelos textuales. Teoría y práctica*, Barcelona: Eumo-Octaedro, 1997, pp. 169 y ss.

12. Van Dijk, T., *La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós, 1983, p. 155.

13. *Ibid*, nota 11, p. 173.

14. Aznar, E., Cros y Quintana L., *Coherencia textual y lectura*, Barcelona: ICE-Horsori, 1991, p. 64.

15. Según Bassols y Torrent, el «argumento de autoridad» es una variedad del «argumento de la persona» y utiliza juicios o palabras de un personaje o de un grupo de personas como prueba a favor de una tesis. El «argumento de persona» toma a alguien como el soporte de una serie de cualidades o como el autor de actos y juicios. Pretendemos que el valor de un acto se corresponda con el valor de la persona que lo ha hecho, y el de un juicio con su autor.

16. Según Bassols y Torrent (*op. cit* p. 37), las premisas eran para Aristóteles algo que se consideraba cierto, sabido, una serie de hechos conocidos por todos; los objetos de acuerdo sobre los que se fundamenta la argumentación.

17. Conviene recordar lo que, desde una perspectiva identificadora entre el niño lector y el niño protagonista, señala Mercedes Gómez del Manzano (*El protagonista-niño en la literatura infantil del siglo xx*, Madrid: Narcea, 1987, p. 12): «El personaje niño, en el cuadro de la literatura infantil o el preadolescente en el de la literatura juvenil, provocan un proceso de identificación en el lector que [...] produce un placer catártico que se convierte en camino y proceso de comunicación para el lector desde la perspectiva de modelos de conducta». Y más adelante, tras considerar que en la literatura infantil del siglo xx los niños protagonistas «están sometidos a las mismas situaciones de crecimiento y de desarrollo de la personalidad que los niños lectores», afirma esta autora que «este planteamiento del personaje-niño desencadena una lectura proyectiva del yo lector», en la que el niño es «reclamado por un modelo cercano y asimilable» (*ibid*, p. 14).

18. *Ibid*, nota 14, p. 58.

19. *Ibid*, nota 14, p. 57.

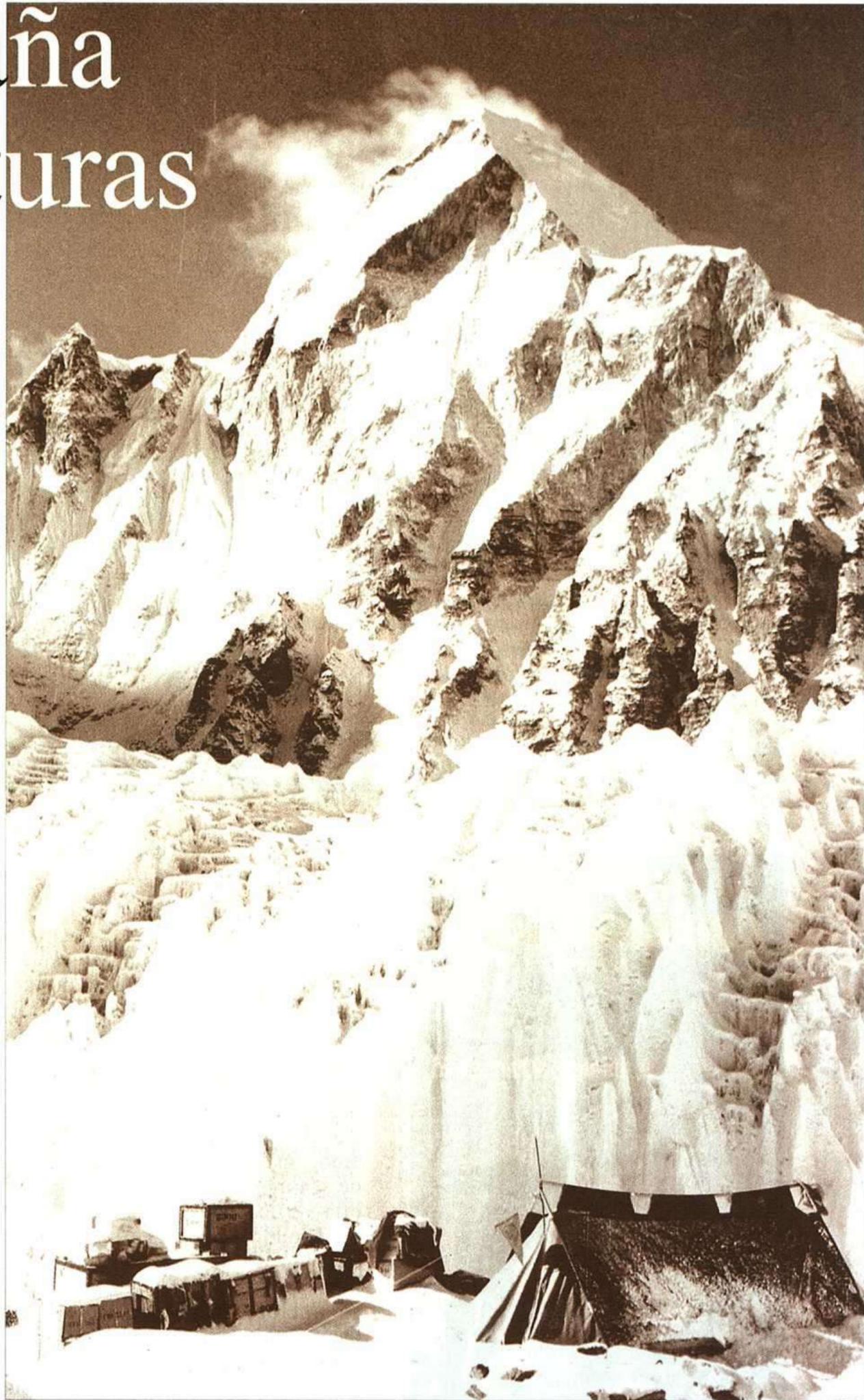
20. Bassols, M. y A. Torrent, *Modelos textuales. Teoría y práctica*, Barcelona: Eumo-Octaedro, 1997, p. 88.

21. *Ibid*, nota 20, p. 89.

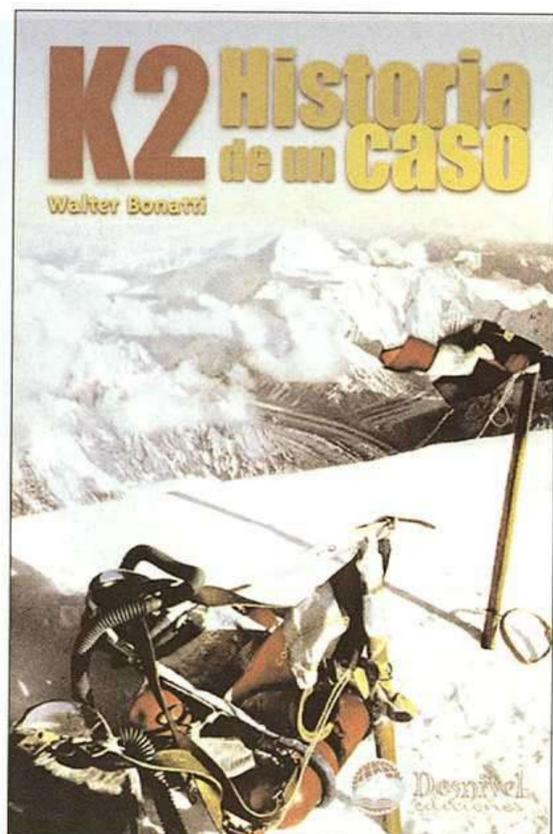
La montaña y sus lecturas

Miquel Rayó*

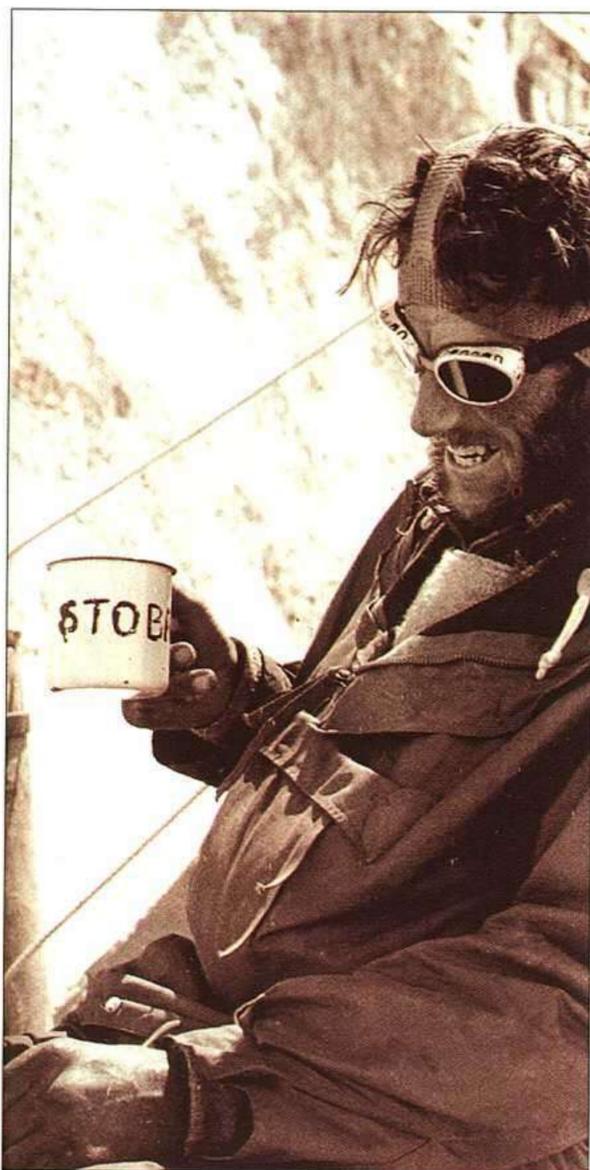
Las montañas se suben dos veces. La primera vez, físicamente. La segunda, escribiendo la aventura. Muchos montañeros han sido y son excelentes escritores y nos han dejado relatos memorables de sus hazañas. Miquel Rayó, el conocido escritor mallorquín, ha seleccionado algunas obras que querría dar a conocer al lector joven, en las que prima tanto la calidad literaria como la emoción de la gesta narrada en primera persona, de primera mano. Hillary, Terray, Messner o Herzog son algunos de estos héroes.



La techo del mundo, el Everest. En primer plano, un campamento base.



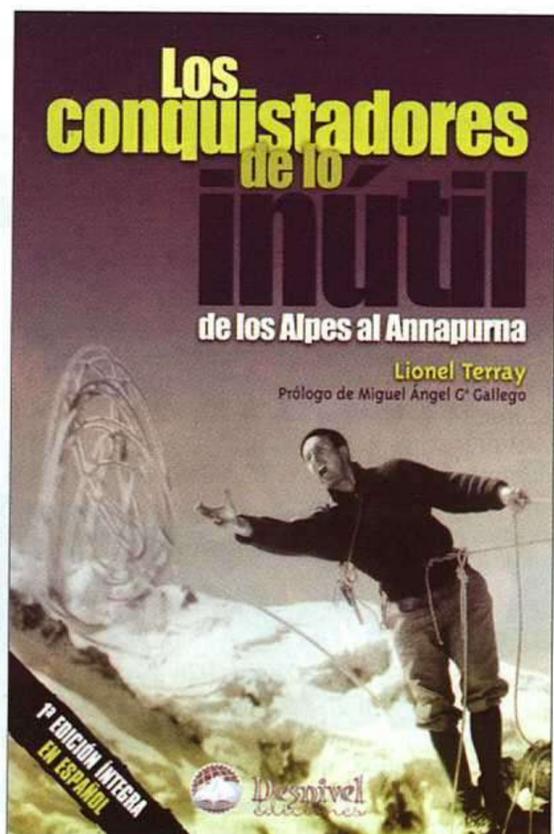
Hace ahora cincuenta años, un apicultor de Nueva Zelanda, Edmund Hillary (foto de la derecha), y el sherpa, Tenzing Norgay, de la expedición británica dirigida por John Hunt, coronan la cima del Everest.



caída, desde un saliente, sobre un glaciar infinito, bajo una avalancha de piedra o de nieve? ¿Quién en su sano juicio quiere aceptar el riesgo de quedar congelado en alturas a las que sólo llegan, y raramente, otros chalados como él y los córvidos? Toda crítica en este sentido es inútil. Hay deportes mucho más peligrosos. Los montañeros son gente singular, atrevida, testaruda, viciada: no pueden dejarlo. Incluso aquellos que han padecido alguna de sus terribles consecuencias (mutilaciones por congelación, fracturas, caídas, cegueras temporales, la pérdida de un compañero o compañera...) no pueden, no desean dejarlo. No hay razones para dejarlo; las hay, y muchas, para seguir adelante, hacia arriba, hacia la soledad absoluta, hacia el silencio de las cumbres. Se anhela mirar desde la altura, sobre grandes espacios, hacia el horizonte lejano; se desea la altura; se acepta el reto. Las montañas se escalan «porque sí» (dicen que dicen muchos), «porque están ahí» (dicen que dijo Mallory), o «por si acaso» (dicen que dice Juanjo San Sebastián).

Aventura de primera mano

Nos sorprende que alguno de los relatos escritos por montañeros no tengan entre los lectores jóvenes de hoy más difusión. No nos referimos a las obras «sobre» montañeros o ambientadas «en» la montaña escritas *ad hoc* por los autores de literatura infantil y juvenil, de las que hay magníficos ejemplos (véase Josep Francesc Delgado, Gonzalo Moure, Jaime Cela, entre otros). Queremos hablar aquí de los relatos difundidos entre el gran público y escritos por montañeros que, de alguna forma, son figuras ya casi legendarias en el mundo del alpinismo, sujetos de ascensiones primeras o difíciles, o por alpinistas de ahora, que nos acercan con una sabia aleación de lenguaje directo y emoción primaria a la fascinación por las cumbres, por las expediciones. Existe un público lector para esas obras; seguramente está formado por los numerosos aficionados a este deporte en sus múltiples modalidades (escalada libre, senderismo y *trekking*, ascensiones de corte clásico o expediciones a montes de todo el mundo, de Akaska a la Antár-



Compartimos la idea que alguno, con más conocimientos sobre el tema, ha expresado antes: las montañas se suben dos veces. La primera vez, físicamente. La segunda, escribiendo la aventura. Numerosos montañeros han sido y son excelentes escritores (o al revés), y por eso han dejado relatos memorables de sus escaladas. Su afán literario ha sido expresar la emoción —¿la más intensa posible?— de sentirse colgado en paredes de inaudita verticalidad, de ascender por esas grietas imposibles, de cruzar este nevero peligroso, de pernoctar en un collado inhóspito, o de lograr poner el pie (y el alma) en esa cumbre mítica con la que han soñado durante años.

Desde fuera solemos calificar eso como locura: ¿quién, si no un loco, puede aceptar el riesgo de perder la vida en una

tida) y también por los que, como nosotros, apenas salimos de casa pero dejamos que la imaginación ascienda picos inaccesibles mediante la lectura de los textos de quienes sí las suben de verdad.

Amplíemos el público para estas crónicas, ofreciéndolas a los lectores jóvenes. Cuentan, en algún caso, el nacimiento y, en otros, el desarrollo de una actividad que permitió, durante el siglo XX, alcanzar los últimos límites de la Tierra y del trasiego humano en ella. Sin duda, serán atractivos aquellos que describen el ascenso al monte más alto del planeta, el Everest (su nombre inglés) o Chomolungma o Sagarmatha (dos de sus nombres locales), en 1953, el 29 de mayo, proeza que significó haber alcanzado lo que se denominaba entonces el «tercer polo». Hace cincuenta años. La expedición británica liderada por John Hunt alcanzó la meta gracias a una coordinación excelente y a una logística meditada, y sobre todo al esfuerzo final de dos de sus miembros: Edmund Hillary y el *sherpa* Tensing, el «tigre». *La ascensión al Everest*, de John Hunt, es una crónica casi fría, metódica, redactada a veces como si de un informe técnico o militar se tratara, y tal vez es ambas cosas. Sin embargo, el gesto supera por lo que significó la aparente rigidez del texto, casi verniano en su simplicidad. El mismo Hillary describe con más detalle su esfuerzo en *Mi camino al Everest*.

Más apasionado, siempre rozando el límite de la exageración e incluso del «autobombo», es el relato de Reinhold Messner sobre su ascensión al Everest sin oxígeno (8 de mayo de 1978; no hace tanto tiempo), una posibilidad que se descartaba hasta entonces, dado el enrarecimiento del aire en tales alturas (recordemos: 8.848 metros). La literatura de Messner en *Everest sin oxígeno* y en otros libros suyos a veces exaspera, pero siempre emociona. Su estilo y técnica en la montaña también desconcertaron tanto a quienes lo consideraban un funambulista del circo, un aventurero mediático y un imprudente, como a quienes a quienes lo admiran. Reinhold Messner no admite competidores, ni hipótesis contrarias. No sugiere, afirma. No discute, impone. Le gustan las polémicas y participa con vehemencia en ellas. Produce textos y



De izquierda a derecha: Lachenal, Herzog, Couzy, Terray y Schatz, un grupo de famosos montañeros franceses que han dejado testimonio de sus aventuras en sendos libros.

películas que se venden bien y mucho. A veces interrumpidos con excesivos momentos de meditación personal pseudofilosófica, sus textos atraen. Su ambición deportiva no conoce los límites, ni los ha tenido él a lo largo de su dilatada carrera de alpinista (ha escalado con éxito todo lo escalable), ni en sus opiniones, ni en sus elucubraciones. Hay que leerlo sin prevención.

Pero, el primer «ocho mil» no lo escalaron los británicos, que aspiraban a conseguir el Everest desde los años 20 del pasado siglo. John Hunt señala, con agradecimiento sincero, que el éxito de 1953 fue posible por la «pirámide de conocimientos» adquirida tras varios intentos infructuosos de otras expediciones financiadas por el Imperio británico. Porque la historia del Everest, de su «conquista» por Occidente (Oriente, antes, no tenía interés por acceder a montes donde sólo los dioses vivían), es una historia de tentativas, de esfuerzos, de dramas. Los jesuitas, en los siglos XVII y XVIII, dibujaron los primeros mapas del Tíbet y del Himalaya. En 1749 se aventura la hipótesis de que una de las cimas del Himalaya es el techo del mundo, hecho certificado en 1852 por topógrafos ingleses. Hasta entonces las observacio-

nes se realizan desde lejos. En 1907 se organiza la primera expedición para hollar su cima. No se lleva a cabo porque el Tíbet es un país prohibido. En 1921 tiene lugar por fin la primera expedición. Ya participa en ella el legendario George Leigh Mallory. Legendario es poco: sin Mallory no habría himalayismo mítico. ¿Alcanzó, en compañía de su compañero Andrew Irvine, la cumbre en su tercera expedición (4 de junio de 1924)? El misterio de los misterios. Ambos desaparecieron y fueron vistos por última vez sobre los 8.500 metros.

Con un poco de crónica negra y aún de morbo a punto de caer en la indecencia, ahora sabemos cómo al fin se encontró siete décadas después de la tragedia el cuerpo de este famosísimo escalador, y podemos estudiar —y aceptar o no— con pasión, irracionalmente, las hipótesis establecidas sobre si alcanzó o no la cumbre antes de caer por los precipicios inmensos del Everest. Yo creo, quiero creer que sí lo hizo... Esos escaladores ingleses fueron portentosos. Se busca ahora el cadáver de Irvine: ¿por qué no puede ser encontrado, y en alguno de sus bolsillos una máquina fotográfica que dé pistas hacia la solución del problema? Se encontró su piolet. *Los fantasmas*

del Everest, El explorador perdido y La segunda mort de Mallory (éste, de Messner: la polémica está servida) son fantásticos relatos de aventuras y de descubrimiento. Modernos. Porque si Irvine y Mallory ascendían casi a «pelo» y vestidos como vestían entonces los *sportmen* (en los felices años 20: ¡sus botas eran aún claveteadas y, si no, eran de piel y suela flexible, con lo que difícilmente podían sostener crampones!), los alpinistas actuales disponen de materiales, mapas, vestimentas e instrumentos de comunicación y de localización francamente extraordinarios. ¡Ah, y helicópteros para el rescate! Y las vías de acceso desde el campo base hasta los collados situados ya a ocho mil metros perfectamente preparados y balizados cada año por los sherpas al empezar la temporada de ascensiones.

Las gestas de franceses e italianos

Pero ya hemos dicho que el primer «8.000» no lo consiguieron los británicos. Maurice Herzog y Louis Lachenal llegaron a la cima del Annapurna (8.075 metros) el 3 de junio de 1950. La ascensión no es gratuita para quienes la realizaron y para alguno de sus sacrificados compañeros: el vivac que hay en la grieta de un glaciar es sobrecogedor. El descenso a los valles —cargados en la generosa y entonces explotada espalda de los serpas— es dramático. Se cuenta todo en un estilo vivo, directo, elemental, sincero y emocionante en *Annapurna, primer 8.000*. Participan en la expedición los mejores hombres —los mejores nombres— del maduro alpinismo francés de aquel tiempo: Lionel Terray, Gaston Rebuffat... Ya leyendas. Sin la ayuda de los sherpas, como siempre, el resultado hubiera sido imposible. Y sin una gran, gran dosis de suerte. Rebuffat y Terray son autores de textos «esenciales»: del primero son *Estrellas y borrascas, seis caras norte* (con magníficas y emocionantes descripciones de duras escaladas alpinas clásicas: el espolón Walker de las Grandes Jorasses, los erizados y casi cortantes Drus, el temible Cervino, el oscuro Eiger...) y *La montaña es mi reino*; del segundo, un título emble-



La pared más alta, más célebre y más mortífera de los Alpes. Con más de 1.600 metros, ha sido conquistada 17 veces y se ha cobrado 17 víctimas.

mático: *Conquistadores de lo inútil*. Otro escalador francés de la época, Roger Frison-Roche, escribió novelas alpinas que fueron grandes éxitos de ventas, por ejemplo la siempre reeditada *El primer de la cordada*.

Terray, Frison-Roche, Rebuffat... se habían forjado como guías en los Alpes, las montañas donde nació esta disciplina en el siglo XVIII al ascender el médico Paccard y el buscador de cristal de roca Balmat. Sus estatuas en Chamonix y el pequeño, entrañable museo de esta Meca de los alpinistas, recuerdan su hazaña

pionera. Pero, el Mont Blanc, la montaña más alta de los Alpes y de Europa, es sólo la mitad de alta que los grandes «ochomiles» de Asia. En estas últimas alturas, a más de siete mil quinientos metros sobre el nivel del mar, hasta finales del siglo XX la experiencia era mínima, y los riesgos descomunales. Era y es la zona de la muerte: permanecer en ella varios días entraña riesgos grandísimos. El edema cerebral o pulmonar acecha, las congelaciones parciales o totales pueden ser definitivas, y las avalanchas de roca y de hielo pueden llegar en cual-

quier momento. Hoy puede llegarse al Everest por contrato con agencias de viajes especializadas en subir turistas a la cumbre (turistas, no nos engañemos, muy bien preparados física y psíquicamente). Dos crónicas del trágico resultado de dos expediciones comerciales en mayo de 1996 son ejemplos de la mejor literatura de aventuras: *La fiebre del cim*, de John Krakauer (*Mal de altura*, en castellano), y su réplica: *Everest 1996*, de Anatoli Burkreev y G. Weston DeWald. Nos enteraremos de que, por desgracia, ya hay atascos (a veces mortales) en las vías para ascender a esta cima. Algún día son más de cien los escaladores que taponan los accesos a ella y que esperan turno consumiendo oxígeno y tiempo y a punto de la congelación... En el Everest, cualquier dilación puede ser fatal. Lo fue ese año.

Los italianos tuvieron su momento de gloria en la alta montaña; su campo de acción fue el K2, la segunda cumbre del mundo con 8.616 metros, situada en el macizo del Karakorum (Pakistán). Un italiano célebre entre los montañeros, el duque de los Abruzzos, había probado su ascensión a principios del siglo xx. La expedición de 1954, liderada por Ardito Desio, llegó a la cima en las piernas de la cordada Lacedelli-Compagnoni. Walter Bonatti, conocido montañero y expedicionario, fue acusado de deslealtad, de abandonar a sus compañeros, de cobardía. Durante toda su vida, llena de éxitos deportivos, el escalador Bonatti ha defendido su inocencia. Hoy se sabe que no sólo no los abandonó, sino que contribuyó decisivamente al éxito de la empresa, sufriendo un horroroso vivac a 8.100 metros junto a un esforzado sherpa. Descubramoslo todo en *K2, historia de un caso*, escrita por el mismo Bonatti.

Porque en la montaña el ser humano es (necesariamente) solidario y egoísta a la vez. Contradictorio. Y la polémica entre alpinistas es habitual: envidias, resquemores, celos. También ha existido en España. En los años 70 del pasado siglo algo sucedió en el monolítico pico Urriello, en los Picos de Europa: ¿por qué no recordarlo leyendo el breve y periodístico *SOS en el Naranjo de Bulnes*? ■

*Miquel Rayó es escritor.

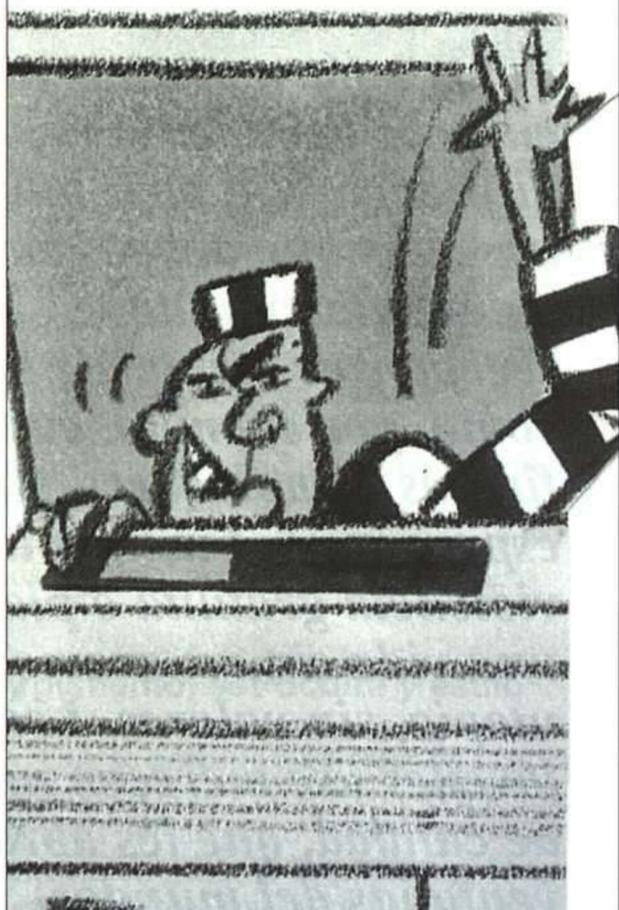
Bibliografía

- Anker, Conrad y Roberts, David, *El explorador perdido. El descubrimiento de Mallory en el Everest*, Barcelona: Península, 1999.
- Bukreev, Anatoli y Weston DeWald, G., *Everest 1996*, Desnivel ediciones, 2003.
- Bonatti, Walter, *K2 Historia de un caso*, Desnivel Ediciones, 2002.
- Frison-Roche, Roger, *El primer de la cordada*, Rodes Edicions, 1986.
- Hemmleb, Jochen, Johnson, Larry A. y Simonson, Eric R., *Los fantasmas del Everest*, Barcelona: Plaza y Janés, 2001.
- Herzog, Maurice, *Annapurna, primer 8.000*, Barcelona: Juventud, 1953.
- Hillary, Edmun, *Mi camino al Everest*, Desnivel Ediciones, 2000.
- Hunt, John, *La ascensión al Everest*, Barcelona: Juventud, 1953.
- Krakauer, John, *La fiebre del cim. Crònica d'una tragèdia a l'Everest*, Barcelona: Empúries, 1998.
- Messner, Reinhold, *Everest sin oxígeno*, Editorial RM, 1979
- Messner, Reinhold, *La segona mort de Mallory*, Barcelona: Proa, 2001.
- Pérez de Tudela, César, *SOS en el Naranjo de Bulnes*, Publicaciones Controladas, 1973.
- Rébuffat, Gaston, *Estrellas y borrascas. Seis caras norte*, Desnivel Ediciones, 2002.
- Rébuffat, Gaston, *La montaña es mi reino*, Desnivel Ediciones, 1999.
- Terray, Lionel, *Conquistadores de lo inútil*, Desnivel Ediciones, 2003.

Del libro *El sentimiento de la montaña. Doscientos años de soledad*, de Eduardo Martínez de Pisón y Sebastián Álvaro (Desnivel, 2002) y de otros en menor medida hemos obtenido la somera información general usada en el presente artículo. A la editorial Desnivel debería reconocérsele el esfuerzo por rescatar textos clásicos del alpinismo moderno y contemporáneo. Y a la editorial Juventud, por reeditar algunos textos clásicos del montañismo.

Las
fotocopias
no
autorizadas
de libros
y revistas
son un
delito.


CEDRO
Centro Español de Derechos Reprográficos



El proceso creativo en la literatura para niños

Asun Balzola*

La escritora e ilustradora vasca, Asun Balzola, reflexiona sobre el proceso creativo, sobre todo de textos e ilustraciones dirigidas a un público infantil y juvenil. La autora cree que escribir para niños o para adultos no entraña grandes diferencias, si bien hay aspectos que deben tenerse en cuenta cuando el receptor es menor de edad como, por ejemplo, evitar finales demoledores, sin esperanza, no incluir la violencia gratuita o plantear una vida sin un gramo de utopía, sin valores. Los niños y jóvenes «se merecen una literatura de calidad, que les abra las puertas y ventanas del mundo».



En mi larga carrera siempre he encontrado críticos que dudaban de que la LIJ fuera o no literatura con mayúscula. Ahora nuevamente leo en *CLIJ* (abril 2003) que un tal Bloom, crítico norteamericano, ha escrito un nuevo canon y sólo aprecia aquellos maravillosos personajes que no fueron concebidos para niños sino para adultos, novelas escritas en el siglo XIX como *Los viajes de Gulliver*, *La isla del tesoro*, *Robinson Crusoe*, etc..., y a los escritores de hoy los manda directamente a la papelera. Yo pienso, sin embargo, que tanto hoy como ayer, unas buenas ilustraciones, como un buen texto, procuran mucho placer a los niños, los acercan al arte en lo formal y, muchas veces, en lo esencial, a entender un mundo emocional que los desborda.

Cuando hablamos de literatura para niños, hablamos primero de álbumes ilustrados, porque los que no leen todavía correctamente, disfrutan mucho interpretando imágenes, y obviamente se apoyan en ellas para recordar el texto que les han leído. Sólo después de los 7 años, más o menos, entran de lleno en lo que llamamos «clásicos»; lo que sucede es que el interés de las colecciones de los cuentos de Grimm y de Perrault, los de Andersen y Wilde, han desaparecido en el hervidero de tantas malas versiones, mal escritas y mal dibujadas, que se han publicado estos últimos años. Yo luché por una LIJ de calidad y veo descorazonada que los criterios comerciales de las editoriales mandan más que ningún otro. Creo que la calidad de los libros para los peques ha dado un gran bajón, mientras que en la literatura para jóvenes se encuentran títulos muy interesantes, a lo mejor porque los problemas de los adolescentes de hoy atañen también a los adultos.

Peculiaridades de la LIJ

El proceso creativo difiere poco, se escriba para niños o para adultos. La literatura para niños tiene ciertamente sus limitaciones porque es un género, pero creo que el proceso es parecido.

Si hablamos de jóvenes, una debe tocar con delicadeza temas que puedan suponer un sobresalto para alguno de nuestros

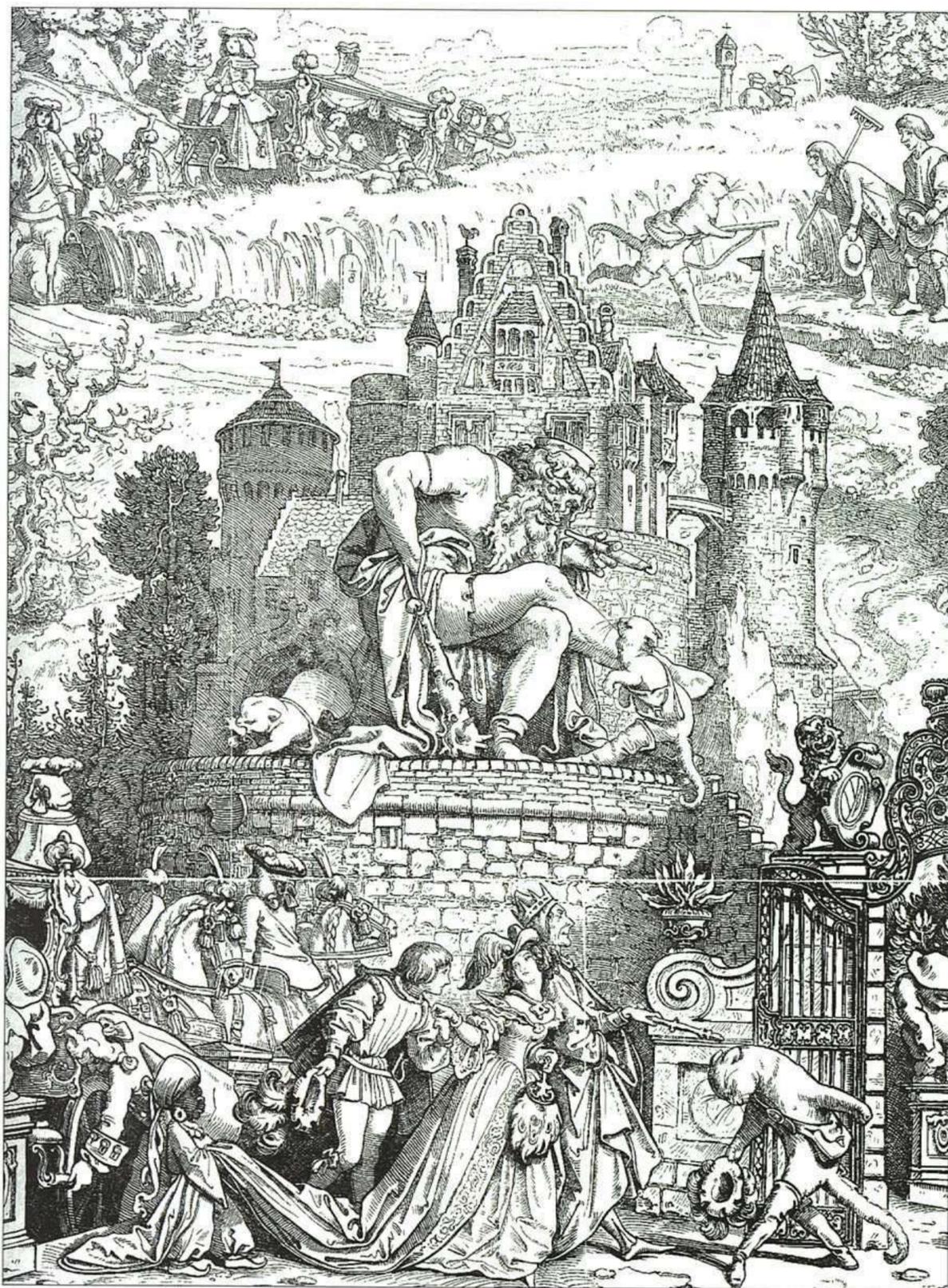


lectores y utilizar un lenguaje que no sea hermético. No todos los niños, ni todos los adolescentes son iguales, pero todos se merecen respeto a la hora de escribir o dibujar para ellos. Se merecen una literatura de calidad con la que disfruten, que les abra las puertas y ventanas del mundo, que estimule su imaginación, que les haga soñar. También creo —como bien argumentaba Italo Calvino— que, si es necesario, debemos ser morales a la hora de escribir «políticamente», intentando al mismo tiempo mantener la libertad creativa. Por lo menos yo, no soy partidaria de la violencia *gore*, de los finales demolidores y, si bien debemos estar en contacto con la realidad en la que vivimos, la ausencia de valores, el plantear una vida sin un gramo de utopía, o finales sin esperanza me parecen negativos. El hecho de que además toda Europa haya acogido, con más o menos entusias-

mo, un gran número de inmigrantes para «sacarnos las castañas del fuego», supone que no tenemos otra alternativa inteligente que educarnos en la tolerancia y en la solidaridad, penetrar en otras religiones, culturas y costumbres, en una palabra ser generosos y abrirnos al otro. Preparar a nuestros hijos en ese sentido es vital, pues van al encuentro de una sociedad multirracial y multicultural, con valores muy distintos a los nuestros y que muchas veces nos sorprenden y pueden agredirnos debido al puro desconocimiento.

Argumento, estructura y estilo

¿Qué se necesita para crear un texto? Jugamos con tres cosas: con lo que los ingleses llaman *plot* o argumento, con la estructura, o sea, el esqueleto que sostiene el todo, y con la forma o el estilo.



No sabría decir qué es lo más importante, puesto que todo es posible en el posmodernismo.

Cuando uno escribe o dibuja, la idea puede brotar en cualquier sitio y de cualquier manera. A veces es una imagen la que aparece primero, nos persigue sin cesar, y nos obliga a escribir un texto alrededor de ella. O bien tenemos que dibujar un texto cualquiera y éste se nos pasea largo tiempo por los meandros del subconsciente, de tal manera que cuando llegamos

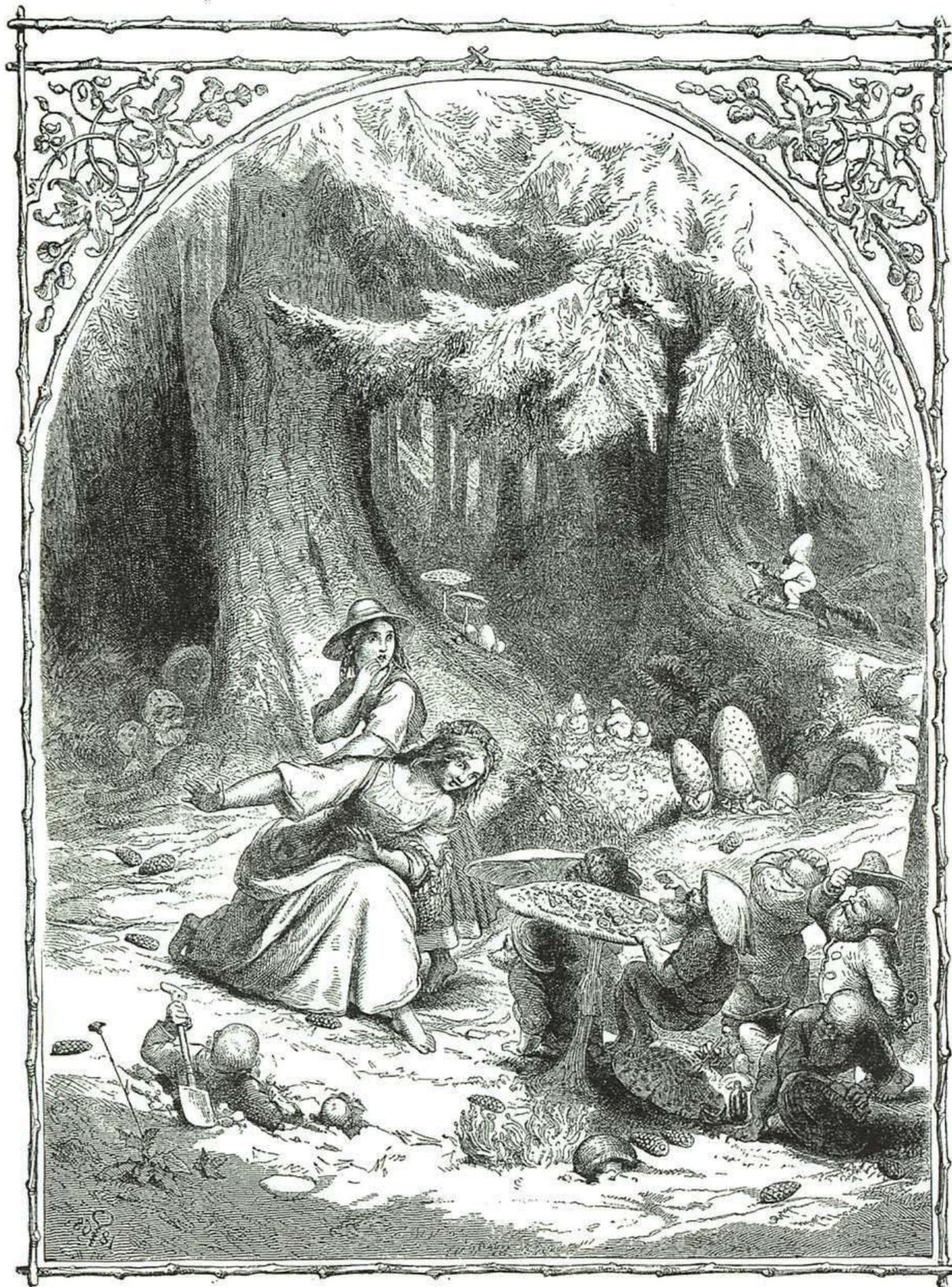
a trabajarlo, es decir, a situarlo en imágenes, está prácticamente terminado; algo así como sufrir un periodo de incubación con un parto muy rápido. También podemos ilustrar una historia paralela al texto mediante unos dibujos que, además de interpretarlo, lo enriquezcan. Recuerdo un texto que tuve que ilustrar hace años. Decía así: «un ratoncito iba por un prado y este cuentecito ya se ha acabado». Tuve que poner mucho «relleno» a aquellas escuetas dos líneas «monterrosianas».

Conseguir escribir un texto coherente, con un buen argumento que sea original, que contenga palabras que se alejen del «cómo mola, tío» o del «guay» o bien se entremezclen cómodamente con ellas, y que además sea musical, me parece que es lo que yo buscaría para cualquier lector, sea niño o adulto. Si, además, exploramos el mundo interior de nuestros personajes, visto que el mundo que nos rodea es una jungla fría y voraz, y logramos una vibración apasionada, una narrativa viva, habríamos conseguido el objetivo, desde mi punto de vista. Luego, una vez está la obra terminada, viene el repaso, largo y exhaustivo. Mejor quitar que poner o, como decía Flaubert, «matemos el adjetivo».

En mi libro de memorias, *Txoriburu, cabeza de chorlito*, explico así lo que para mí era el proceso creativo a los 5 ó 6 años:

«También empecé a dibujar, y me pasaba las horas muertas garabateando con un cuaderno en las rodillas, dibujaba personas y les ponía globos en los que escribía "hola". Me parecía que saludarse era muy importante. El primer paso del reconocimiento. También me gustaba el orden en el que había que decir las cosas, pero dibujar... dibujar era magia. Por eso mamá dibujaba tan bien. Porque era un hada, y como yo sabía dibujar, también debía de tener algo de hada. Que sabía dibujar lo sentía en la punta de los dedos. No tenía ninguna duda. Empecé a fijarme en cómo estaban hechas las cosas y, a fuerza de atender a éstas, descubrí otro mundo y cómo entrar en él. Lo que los mayores llamaban "estar en Babia".»

Siguiendo con el tema del proceso creativo podríamos hablar también de escritura femenina. Esta teoría, muy querida por las feministas americanas y francesas, sostiene, como sabéis, que «la mujer escribe con el cuerpo» y rechazan que sólo pueda escribirse de una manera lógica y racional a la manera masculina. La mujer parece estar más atenta a los sentidos. Habla de olores, del mundo vegetal, toca las palabras, fragmenta sus frases, oye detrás del cemento el tintineo del cristal. De sus estudios, más o menos en los 70, obtienen conclusiones curiosas: históricamente la mujer se avergüenza de escribir y se esconde para hacerlo; las presiones que soporta la llevan a menudo a la locura. Jane Austen escribe en la cocina, guardando sus folios bajo el cuaderno de las cuentas. Emily Dickinson pasa cuarenta años encerrada en su casa. Virginia Woolf se suicida.



Sin embargo, es también la Woolf quien escribe *Una habitación propia*, donde argumenta desapasionadamente que la mujer necesita la misma educación que el hombre y un espacio físico propio para poder escribir.

Es obvio que con los años uno alcanza gran facilidad para representar una historia en el papel, y que ésta adquiere a veces, muy raras veces, poesía. Algo que sería necesario siempre y que sin

embargo es harina de otro costal; no es producto de la costumbre, del trabajo o del esfuerzo, sino directamente del ángel que está sentado a tu lado, porque ha detenido su vuelo para huir de los misiles.

Crear desde el dolor

Mi preocupación hoy es si es posible crear desde el dolor. Quizá no. Quizá ha-

ya que vivirlo primero hasta lo más profundo del alma. Sentir un desierto sin agua, esperar hasta que el calor del petróleo quemado disminuya, y confiar en que no sé cuándo las palmeras del oasis reaparecerán y podremos dormir bajo las estrellas. Entender que el dolor también es energía y que el dolor individual puede ser un eslabón de la cadena. Hay innumerables ejemplos de ello; uno de los más interesantes es, sin duda, el de san Juan de la Cruz, capaz de una poesía lírica impecable y sobria, después de haber padecido dolor y soledad.

¿Es posible crear historias y además historias para niños y niñas en un mundo tan amenazador? ¿Para esos seres que aún no saben nada de la estrategia de la maldad, aunque pisen caracoles para oír el ruido que hace su cáscara al quebrarse? Supongo que sí, que todo es posible. Recordemos, cómo no, la multiplicidad de un García Lorca, que escribe *Don Pirimplín*, conservando el humor, la ternura, la música, y que es capaz también de dejarnos *Poeta en Nueva York*, con su carga de angustia y confusión.

El proceso creativo es fuente de una gran felicidad. Creo que no hay nada más gozoso, que procure más felicidad que escribir a rienda suelta, entrando en otros mundos, encontrándonos con personajes que no conocíamos, que no sabíamos que existían, y que sin embargo están con nosotros días y meses o incluso años. Buen ejemplo de ello es el de Marguerite Yourcenar que, cuando escribe *las Memorias de Adriano*, abandona parcialmente el mundo real y se zambulle en el del emperador, en un proceso entre esotérico y de escritura automática, logrando páginas de una gran belleza.

De la misma manera, perder ese don, pasar por una sequía creativa, cuando el mundo se nos cae encima y la muerte planea a nuestro alrededor, sume a cualquier artista en una tristeza sin fin. El síndrome de la página en blanco es como si uno perdiera el don de la palabra, pues para cualquiera de nosotros es terrible no poder comunicarse con los demás y con el universo. ■

*Asun Balzola es escritora e ilustradora. El texto es una conferencia que la autora dio en el Festival Teatralia, en la Universidad de Alcalá de Henares.

LA COLECCIÓN DEL MES

Una colección interesante: ¿Y Qué?

Rosa Serrano*



Diez títulos y diez preguntas. Diez preguntas arrogantes, con una arrogancia no dictada por la soberbia, sino por un mecanismo de defensa contra la uniformidad, por un impulso asertivo.

Con *Estoy gordito, ¿y qué?* iniciamos la colección. Sabíamos qué ingredientes queríamos utilizar en la receta para que fuera nutritiva, sabrosa, entretenida, ligera y apetecible. Una de esas recetas

que dan lugar a platos que uno quiere repetir a menudo porque nos gustan mucho. Los ingredientes eran:

— Un tema pertinente y vinculado a las experiencias de la vida.

— Un tono fresco y divertido, sin rehusar el rigor y la agudeza crítica.

Una voluntad de reivindicar que el respeto a la diferencia y la fe en la riqueza de la diversidad nos puede hacer, a todos, un poco más felices.

Respeto a la diferencia y la pluralidad

Así empezó la colección ¿Y Qué? Así la publicamos en todas las lenguas del Estado español Editores Asociados, una agrupación de seis editoriales: una aragonesa (Xórdica), una vasca (Elkarlanean), una gallega (Galaxia); una asturiana (Llibros del Peixe), una catalana (La Galera) y una valenciana (Tàndem) que, desde ha-



MIKEL VALVERDE, MI HERMANA ES DIFERENTE, LA GALERA/EDITORES ASOCIADOS, 2001.



ce siete años, pone en común el trabajo creativo de escritores e ilustradores de las diferentes culturas peninsulares.

Los diez títulos aparecidos, siempre con ese hilo conductor que los une —el humor, la asunción de la diferencia, la aceptación de un mundo plural, el deseo de enseñar a mirar la realidad (los otros), con una mirada más atenta para comprender mejor el mundo—, se podrían agrupar así según el tema:

— Diferentes realidades sociales: *Vivo en dos casas, ¿y qué?*; *Mi padre es ama de casa, ¿y qué?*

— Diferencias físicas y mentales: *Estoy gordito, ¿y qué?*; *A mí me patina la egge, ¿y qué?*; *Mi hermana es distinta, ¿y qué?*

— Superación de prejuicios: *Un perro en el piso, ¿y qué?*; *Voy a tener una hermanita, ¿y qué?*

— Intereses y hábitos diversos: *No sé nadar, ¿y qué?*; *Yo lo hago sentado, ¿y qué?*; *No me gusta el fútbol, ¿y qué?*

Diez títulos, diez historias de ficción que pueden ofrecer a cada niña o niño lector un nuevo elemento que desarrolle su imaginario para crecer y construir una relación positiva con el mundo. Diez relatos que les ayudarán a tener una mirada no conformista sobre la realidad de la que forman parte, a multiplicar sus experien-

cias de vida, a preguntar y a preguntarse. Diez motivos para hablar entre ellos con la inefable mediación del adulto sea familiar, maestra o bibliotecario, y seguir formulando muchos «¿y qué?».

He tenido la oportunidad, en más de una ocasión, de compartir con algún grupo de escolares la lectura de dos o tres libros de esta colección y ha sido una experiencia gozosa. Y cuando han hecho propuestas para nuevos títulos he podido reír, o inquietarme, o conocer un poco más sus fantasmas y preocupaciones: *No me gustan las lentejas*, *Mi hermana es paralítica*, *Nunca sabré escribir ¿Y qué? ¿Y qué? ¿Y qué?* Y detrás de cada pregunta su joven autor o autora proyectaba su rechazo, una invención perversa ante la amenaza constante de quien lo rompía o ensuciaba todo, o de su dificultad en un aprendizaje concreto. Y muchas cosas más.

La colección está escrita por diversos autores como Seve Calleja, Andoni Egaña, Anjel Lertextu, Daniel Nesquens, Fina Casallerrey, entre otros, pero está ilustrada sólo por Jokin Mitxelena y Mikel Valverde y con gran acierto.

Con el texto de contraportada del último título que dice: «*Vivo en dos casas... ¿y qué?* ¡Si tengo mi hueco en las dos! Y en las dos me quieren muchísimo. Ade-



más, empiezo a sentirme bien, vaya, que soy feliz»; os invito a todos los amantes de la buena literatura para niños a facilitarles un encuentro con toda la colección, porque creemos que vale la pena. ■

***Rosa Serrano** es directora de Tàndem Edicions/ Editores Asociados.

Realidades y sueños en la biblioteca de un instituto

Milagros Brezmes*



Desde la biblioteca del IES Fray Luis de León, de Salamanca, comprometida con el derecho a la educación y con el principio de la igualdad de oportunidades, se lleva a cabo un proyecto de Mediación para la Mentalización, dentro de un programa de Prevención de la Exclusión Social, para alumnos con malos resultados académicos y procedentes de medios socioculturales bajos. El objetivo es que alumnos y familias modifiquen su juicio sobre la educación y la cultura.

El título de las Jornadas «Bibliotecas para todos. La lectura y los servicios especializados» parece indicarnos, sugerirnos, que se concede a la biblioteca, y dentro de ella a la lectura, una importante función y que por ello debe ser accesible a todas las personas. Aunque el título no lo refleje, estoy segura de que todos entendemos que esa importancia tiene que ver con la cultura y que, por ello, se interpreta que es necesario que la biblioteca ofrezca diversos servicios para atender a las necesidades de una amplia variedad de colectivos.

de tal manera que el análisis determinará el tipo de sociedad, el tipo de cultura, el tipo de biblioteca y las funciones que cumple la lectura.

Si dirigimos nuestra mirada a la biblioteca escolar, esta afirmación adquiere matices concretos. La biblioteca escolar no puede sustraerse a la institución escolar, el medio en que se da, el que la crea y la mantiene, ni aislarse de él.

En las sociedades democráticas todos compartimos la afirmación de que la institución escolar tiene un papel fundamental en la formación de ciudadanos y de que, en cierta medida, el sistema edu-

las medidas concretas que se articulan y que responden a ideas diferentes de la educación, y en si se valora más, o no, la función clasificadora de los alumnos sobre otro tipo de funciones. Por ello, es necesario considerar las dotaciones, las prioridades, las concepciones de los espacios, de los tiempos, y el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es evidente que si lo que se prima, la función que se considera esencial, es clasificar a las personas atendiendo a sus resultados académicos, es innecesario, o al menos bastante superfluo, el dinero dedicado a la atención a las dificult-



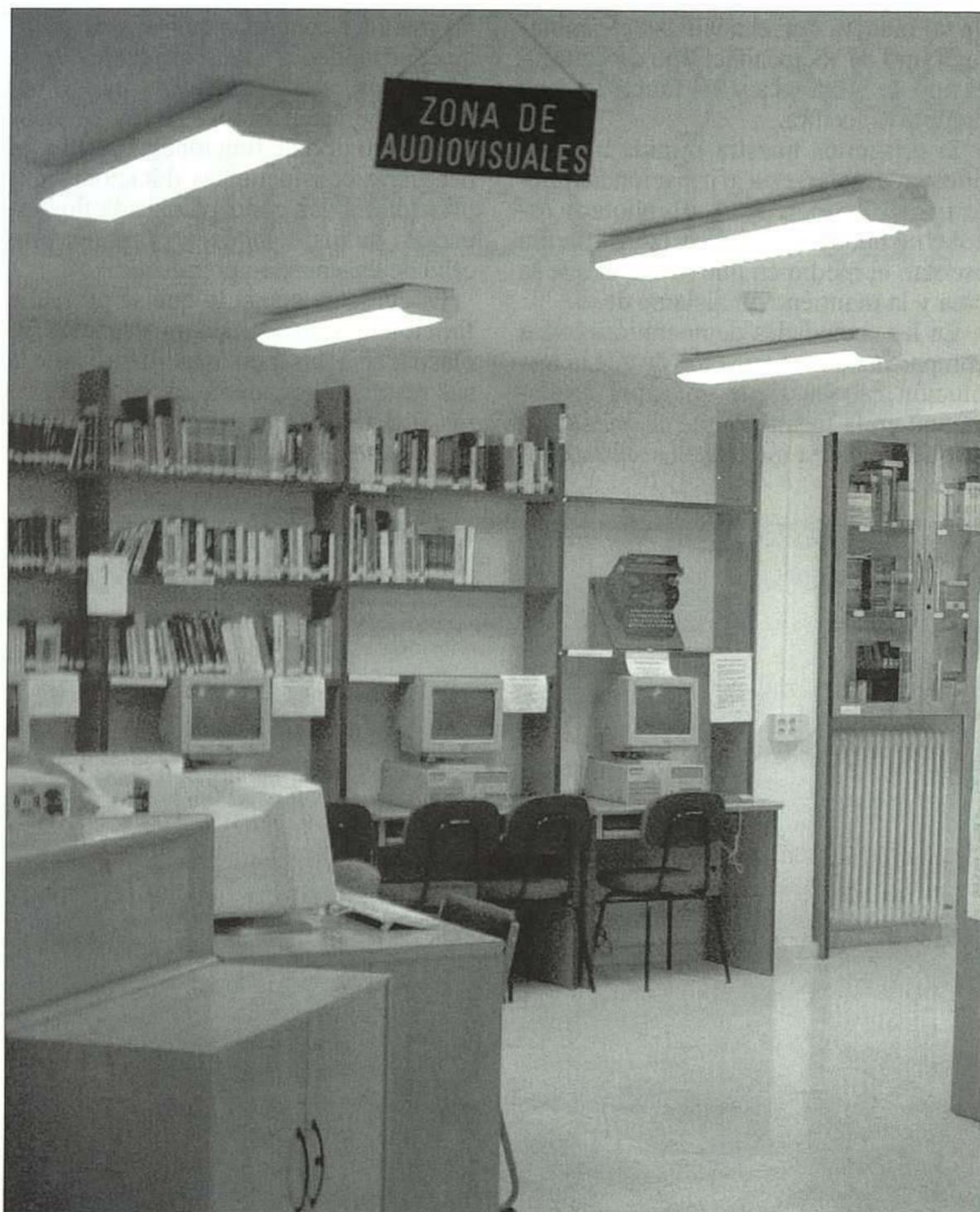
La biblioteca de IES Fray Luis de León tiene espacios para el estudio, la lectura informal, el encuentro y la discusión, y lugares en los que son posibles otras actividades de ocio.

Instrumento de promoción cultural

Por tanto, partimos del acuerdo de que la biblioteca desempeña un papel importante en el desarrollo de la sociedad, como instrumento de promoción de la cultura, y que para que ese papel se haga realidad es necesario que ofrezca servicios diversificados; pero si quisiéramos ser más precisos en estas afirmaciones tendríamos que definir la interrelación que hay entre los elementos señalados,

cativo encarna la sociedad futura. A ello hay que añadir que los propios valores democráticos asignan necesariamente a la escuela el papel de correctora de desigualdades sociales. Ahora bien, partiendo de estas aseveraciones genéricas es necesario proseguir la indagación para tratar de descubrir hasta qué punto son asumidas y desarrolladas estas funciones o hasta qué punto se trata simplemente de palabras que responden a lo «políticamente correcto». Esto supone detenernos en las diversas respuestas que se dan, en

tades de los alumnos; el único espacio realmente importante será el aula, y la clase ha de basarse en la relación entre la persona que sabe y el colectivo que tiene que aprender. En este contexto, la biblioteca, si la hay, es un espacio marginal, con libros que se prestan en un horario también marginal. Por tanto, estamos ante una biblioteca que carece de entidad, de dotaciones, de espacios y de tiempos propios. Es cierto que hay centros «privilegiados» en los que esta «marginalidad» se da en la utilización



Dentro de las actividades de la biblioteca tienen cabida aquellas relacionadas con la utilización abierta de las nuevas tecnologías.

que se hace de la biblioteca. Son centros en los que hay espacios y medios suficientes e incluso envidiables, pero la función sigue estando limitada, restringida a ser un lugar de estudio y de préstamo de libros.

Educación, biblioteca e igualdad de oportunidades

Evidentemente, la realidad no suele presentarse tan crudamente y mucho

menos hacerse explícita, de modo que sea posible reconocerla en los discursos. Todos conocemos algún centro que afirma tener biblioteca, la cual se concreta en un par de estanterías con libros, en un espacio que se considera sala multiusos en la que se localizan las manualidades, el laboratorio, el vídeo, etc. También es cierto que la realidad nos muestra otros centros que han sido capaces, que han querido y podido desarrollar una idea de biblioteca escolar que responde a la concepción de la educación como derecho

de las personas, que va más allá de la mera escolarización, que trata de ser un instrumento y a la vez un recurso para que todos tengan las mismas oportunidades, de forma que se atiendan aquellos factores sociales que inciden negativamente en las posibilidades de los niños, asegurando su derecho a la educación y tratando de evitar que las diferencias de origen se conviertan en características perpetuas insalvables.

No se trata de negar la función de clasificación de la institución escolar, se trata de conseguir que se pueda cumplir neutralizando los factores sociales negativos que están presentes en el fracaso escolar, evitar, en definitiva, que éste afecte de manera clara y prioritaria a alumnos procedentes de un medio social y cultural desfavorecido.

Por tanto, aunque la biblioteca sigue siendo marginal en la mayoría de los centros educativos, no es menos cierto que gracias al esfuerzo de personas y colectivos concretos se van creando nuevos espacios que responden a la visión de la educación en un sentido más amplio, más igualitario. Se trata de personas y colectivos que se atreven a soñar un mundo diferente, que son conscientes de la importancia que la educación tiene en la construcción de ese mundo y que por ello apuestan por la formación de ciudadanos. De esta manera, entienden que la biblioteca escolar puede y debe ofrecer nuevos servicios que respondan a las nuevas funciones y ello supone articular otras formas, contar con otros medios que permitan dar respuesta a las necesidades, creando espacios y caminos diferentes.

Esta biblioteca escolar tiene una serie de características que podemos concretar en las siguientes:

Espacio

No ocupa un lugar marginal, tiene un espacio propio que la define, que permite identificarla y al que debe ser fácil acceder. A ello hay que añadir la distribución del interior de la biblioteca. La concepción abierta ha de plasmarse en que haya lugares de estudio, pero también de lectura informal, de encuentro, de discusión sobre lo que se lee o escribe, lugares en los que son posibles otras actividades de ocio, etc. Ha de posibili-

tar el acceso directo a los libros y al resto de medios con los que esté dotada.

Tiempo

La biblioteca no puede contar con un tiempo de apertura complementario a otras actividades. Su horario ha de ser lo suficientemente amplio para que los alumnos puedan acercarse a ella realmente, pasar su tiempo, compartirlo con sus iguales, poder hacer lo que les gusta o les interesa.

Medios

La biblioteca ha de contar con un presupuesto diferenciado que le permita tener dotaciones acordes con las necesidades que la formación plantea a los alumnos y a los profesores, que facilite la adquisición de recursos de una manera ágil y rápida y que aborde también aspectos que van más allá de las exigencias curriculares tradicionales.

Actividades

Sin olvidar las tareas habituales, la biblioteca ha de asumir todas aquellas que tienen que ver con la nueva concepción de la educación; por ello podemos resumir sus actividades atendiendo a las siguientes funciones:

— Apoyo al desarrollo curricular. Se trata de un conjunto de servicios dirigidos específicamente a los aspectos académicos, que comprenden desde la adquisición y préstamo de determinados fondos al equipo de apoyo al estudio.

— Extensión cultural. En este apartado se recogen todas las actividades que tienen como objetivo la cultura en sentido amplio y que van desde la realización de actividades de lectoescritura (sesiones de lectura sobre determinados temas, revista de la biblioteca, etc.), a aquellas que están dentro de lo que denominamos ocio (ajedrez, etc.), pasando por la utilización abierta de las

nuevas tecnologías de la información (internet...)

Evidentemente, la biblioteca ha de prestar atención a los acontecimientos y temas relevantes de la sociedad, reflejándolos en espacios específicos tales como tablones de noticias y también tratando de recoger estos hechos en las actividades de lectoescritura (lecturas públicas sobre determinados temas, artículos en la revista sobre los mismos, etc.).

— Igualdad de oportunidades. La biblioteca articula una serie de intervenciones que tratan de hacer frente a las desigualdades sociales, sirviendo de prevención de la exclusión por considerar que ésta se produce, entre otros factores, por el fracaso escolar. Estas intervenciones específicas suponen, además, que los medios y las estructuras existentes adquieren un nuevo matiz, convirtiéndose en estructuras de integración; que las actividades de ocio deben tener

asóciAte

A CEDRO

TELÉFONO

91 702 19 39
asociados@cedro.org

TELÉFONO

93 272 04 45
cedrocat@cedro.org

SI ERES AUTOR O EDITOR, asóciate a CEDRO, la entidad que gestiona colectivamente los derechos reprográficos de escritores, traductores, periodistas y editores. Todos los años recibirás los derechos económicos por la fotocopia de tus obras y podrás beneficiarte de los servicios que CEDRO pone a tu disposición. La adhesión a CEDRO no requiere el pago de cuotas ni desembolso alguno.



Centro Español de Derechos Reprográficos
Entidad de Autores y Editores

www.cedro.org



El alumno que se acerca a la biblioteca encuentra que su individualidad y sus aficiones son tenidas en cuenta, y tiene la oportunidad de compartirlas con otros.

un papel esencial de socialización; que los aspectos instrumentales de las actividades de lectoescritura se enriquecen como instrumentos, como medios para que el chico se acerque a un mundo diferente, a unos valores que hasta ese momento ha rechazado.

Un modelo concreto

Éstas son las ideas en que se ha inspirado la biblioteca del IES Fray Luis de León de Salamanca. La biblioteca cuenta con un espacio propio que se concreta en más de 300 metros cuadrados distribuidos en dos plantas. Está emplazada en un lugar visible del instituto, el alumno se la encuentra prácticamente en cuanto accede al centro. Tiene lugares diferenciados que se concretan en sala de lectura, espacios informales, zona de audiovisuales, de ordenadores, de traba-

jo de grupos, etc. Su horario se centra esencialmente en franjas al margen del académico (17-21 horas de lunes a viernes). Cuenta con los medios materiales (30.000 libros de los que 5.000 están en libre acceso, 5 ordenadores conectados a internet, 6 ordenadores de trabajo de los cuales dos tienen impresora, vídeos, discos, etc) y humanos (dos coordinadores, equipo multidisciplinar de apoyo al estudio, alumnos de biblioteconomía, alumnos de trabajo social, voluntarios, etc.) que le permiten abordar sus tareas, y también tiene un presupuesto propio.

Todos estos datos adquieren sentido, se pueden comprender, si consideramos la estructura funcional que los organiza e interrelaciona, de forma que sólo el análisis de la citada estructura nos ofrece su verdadera dimensión y los objetivos que se persiguen; obteniendo, finalmente, una visión concreta de la educación. De esta manera la biblioteca

se organiza teniendo como ejes las dos funciones esenciales a las que ya hemos aludido: académicas y de socialización.

En las estructuras académicas, el elemento diferencial es la existencia del servicio de apoyo al estudio, servicio que, como ya hemos señalado, está formado por profesores de varias disciplinas que en horario extraacadémico prestan una atención individualizada a los alumnos que tienen alguna dificultad en sus estudios y que voluntariamente deseen utilizarlo. Es decir, no se trata en absoluto de clases particulares, ni de clases de apoyo o de repaso, sino de atender a las necesidades concretas, a las dudas o lagunas específicas que un alumno puede tener. Por tanto, su virtualidad esencial es, como ya hemos indicado, la atención personal.

Las estructuras que cumplen la función de socialización son las que se denominan estructuras de acogida. En ellas están presentes toda una serie de posibilidades, de actividades que ofrecen a los chicos una nueva forma de acercarse a la cultura, entendida en un sentido amplio como instrumento para descubrir un mundo en el que la lectura y la escritura adquieren un nuevo valor, connotaciones diferentes a los meros resultados académicos. Por ello son especialmente importantes actividades que tienen que ver con la lectoescritura ofrecida como ocio (jóvenes lectores, jóvenes escritores) y también como actividad a compartir con otros (jóvenes periodistas, revista *Mil Estrellas*, lecturas compartidas sobre diferentes temas, etc). Sin olvidar otras actividades que tienen que ver con el tiempo libre y con la cultura (club de internautas, de ajedrez, etc.).

Programa de Prevención de la Exclusión Social

El compromiso de la biblioteca con el derecho a la educación igualmente plantea la necesidad de analizar si cumple o no esa función, si contribuye o no a atajar las desigualdades sociales que parecen tener importancia en el fracaso escolar. Es en este análisis donde se comprueba que todos estos medios que van dirigidos a toda la comunidad escolar, que tienen, por tanto, carácter de

universales, realmente no son utilizados por un segmento relevante de los alumnos. En otras palabras, el centro asume una concepción progresista y comprometida de la educación, se preocupa por el fracaso escolar y entiende que éste constituye un elemento que está presente en la exclusión social. Por este motivo asume que debe desempeñar un papel en la prevención del fracaso escolar como forma para tratar de evitar la citada exclusión y para ello, entre otras medidas, crea y apoya una biblioteca escolar que ofrece servicios que atienden las necesidades educativas de toda la comunidad escolar, que ayudan a los alumnos y a los profesores a hacer un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, se descubre que son precisamente los alumnos que más lo necesitan los que menos utilizan estos servicios. Es decir, son los alumnos con malos resultados académicos y que proceden de medios socioculturales más bajos los que no se acercan por su propia iniciativa a la biblioteca.

La primera reacción, como es natural, es pensar que estas personas desconocen los medios que pueden utilizar, por lo que se hacen campañas de información (carteles, información de los tutores a los padres y alumnos, visitas guiadas a la biblioteca, etc.) con resultados muy escasos. El análisis de esta situación pone de relieve que se está ante un problema que va más allá de la falta de información. Estamos ante un colectivo en el que la cultura tiene un valor muy relativo, que procede de un medio social que no aprecia en toda su relevancia la educación y que carece, por lo general, de actitudes y recursos para afrontar adecuadamente los malos resultados académicos. A ello hay que añadir que estos alumnos generan sus propios mecanismos ante la institución escolar que los califica negativamente. De esta manera, lo más frecuente es encontrar que los alumnos forman grupos de iguales que cumplen una función de defensa ante la citada institución, que refuerzan el rechazo a todo lo que suena a académico, que nutren actitudes negativas ante un medio y unos valores que consideran hostiles. Estos grupos se crean compartiendo espacios, tiempos y aficiones que consolidan comportamientos, como



El equipo humano de la biblioteca lo integran dos coordinadores, un equipo multidisciplinar de ayuda al estudio y alumnos de Biblioteconomía y Trabajo Social.

expresión de valores, que reflejan el citado rechazo.

Toda esta reflexión conduce a la necesidad de articular intervenciones de diferente calado, intervenciones que han de contemplar actuaciones que vayan más allá de la información, que traten de mentalizar, de cambiar actitudes, de hacer conscientes a las personas implicadas (alumnos y sus familias) de la importancia de la cultura y de la titulación, y de que está en sus manos poder superar la situación poco satisfactoria en la que se encuentran. Como es evidente, este planteamiento supera al marco estrictamente académico y precisa de la actuación de otros profesionales que asuman la intervención citada. Por ello desde la biblioteca del IES Fray Luis de León se planteó la conveniencia de establecer una coordinación con el Área de Trabajo Social de la Universidad de Salamanca, y de esta coordinación surgió el Proyecto

de Mediación para la Mentalización, como un elemento del Programa de Prevención de la Exclusión Social.

El proyecto tiene, por tanto, como objetivo fundamental conseguir que los alumnos y sus familias modifiquen su actitud y su juicio sobre la cultura y la escuela, y que comprendan que es fundamental superar los malos resultados académicos, que estos malos resultados también preocupan al instituto y que por ello es importante que utilicen los recursos que se les ofrecen.

El cambio de actitudes es un proceso difícil y lento que hace necesario realizar actuaciones progresivas con los alumnos y con los padres, que van desde las entrevistas individuales a las intervenciones grupales, en las que se evidencia la importancia de las estructuras de acogida, de socialización, que se convierten en estructuras de integración. Es decir, las citadas estructuras suelen ser el instrumento a tra-



La biblioteca del IES Fray Luis de León tiene 300 metros cuadrados, distribuidos en dos plantas; más de 30.000 libros, de los que 5.000 son de libre acceso, y 11 ordenadores.

vés del cual el chico se acerca a la biblioteca, empieza a ponerse en contacto con un mundo en el que la lectura, la escritura o el ocio tienen una nueva dimensión; en el que cualquier actividad se valora, en el que se considera su individualidad, sus aficiones, lo que quiere compartir con otros, etc.. Es decir, se ofrece a esta persona la posibilidad de conocer y vivir en otro espacio, con la idea, con la suposición de que ello ha de servir para que cambie su comportamiento hacia la institución escolar, para que vea de manera diferente su relación con ella, para que sea consciente de que tiene en su mano superar sus dificultades y para que acepte los apoyos académicos que se le ofrecen.

Por tanto las estructuras de acogida convertidas en estructuras de integración adquieren una importancia esencial, y dentro de ellas las actividades que tienen que ver con la lectoescritura son fundamentales. El hecho de que alumnos que rechazan estas actividades quieran leer y/o escribir, compartiéndolo con

otros, es un paso esencial que muestra que se les están ofreciendo nuevas perspectivas, se les está diciendo que es importante descubrir lo que dicen o cuentan otras personas sobre cosas que a ellos les interesan, pero también que es importante su opinión, lo que puedan compartir con otros, sus sueños, etc. Todo esto pone de relieve la tarea esencial que realizan los grupos de jóvenes lectores y jóvenes escritores y de manera destacada la revista *Mil Estrellas*.

La revista *Mil Estrellas* tiene un marcado carácter terapéutico puesto que es confeccionada fundamentalmente por los alumnos que están dentro del Programa de Prevención. A través de ella estos alumnos toman conciencia de su capacidad de contar cosas, de que estas cosas interesan a otras personas y de que son bien valorados por su tarea. Es decir, no solamente leen y escriben, se demuestran a sí mismos que son personas valiosas que saben utilizar la lectoescritura como instrumento de comunicación.

Podemos concluir que por medio de las estructuras de acogida se ofrece a los alumnos espacios, tiempos y actividades alternativos en los que están presentes valores diferentes, en los que la cultura adquiere una relevancia especial. Espacio, tiempos y actividades que también pueden compartir con otros, y en los que pueden crear nuevas redes de relación en las que predominen otros valores.

El Proyecto de Mediación se inicia con la selección de los alumnos (tras la primera evaluación), por parte de los coordinadores de la biblioteca (con la colaboración de los tutores y del Departamento de Orientación), incluyendo en el citado proyecto a alumnos de la ESO con cuatro o más suspensos y que proceden de un medio sociocultural bajo. Una vez seleccionados, se comunica por carta a las familias que los trabajadores sociales en prácticas se pondrán en contacto con sus hijos y con ellas para comentarles los recursos que el instituto pone a su disposición con la finalidad de que se superen los resultados académicos negativos.

Los alumnos de tercero de la Diplomatura de Trabajo Social se dedican al Proyecto de Mediación durante dos meses en horario completo, manteniendo entrevistas con los alumnos y con las familias (que mayoritariamente tienen lugar en el domicilio familiar) y desarrollando sesiones grupales para reforzar lo trabajado individualmente. Todo ello con el apoyo y seguimiento de la profesora de la universidad y de los dos coordinadores de la biblioteca.

El objetivo fundamental de su intervención es conseguir la mentalización señalada y, como consecuencia de ello, hacer que los alumnos se integren, acudan a la biblioteca, utilizando de manera esencial las estructuras de acogida, para trabajar todos los aspectos de socialización, de cambio de valores.

Este objetivo marca necesariamente el cariz de todas sus intervenciones; se trata de actuaciones caracterizadas por la necesidad de que el alumno desde el primer momento perciba que se le está ofreciendo ayuda a él, como individuo, no genéricamente. Es decir, que se sienta valorado, que entienda que su situación preocupa a otras personas y a la institución, y que se le ofrece la posibilidad

de cambiar su realidad. Por ello son esenciales las entrevistas individuales que se mantienen en un espacio informal: son los alumnos de Trabajo Social que colaboran en el proyecto los que van a buscar a los chicos y se dirigen a ellos por su nombre, hablan con ellos de sus resultados académicos, pero también de sus aficiones, de sus planes, etc. Estas mismas características están presentes en las entrevistas que se mantienen con las familias, de ahí la importancia del ofrecimiento que se hace de realizarlas en los domicilios familiares, es decir, en el medio, en el espacio propiamente de la familia.

Estas actuaciones iniciales es necesario reforzarlas a través del trabajo con grupos de iguales. Es preciso que los chicos comprueben, como ya he señalado, que hay otros tiempos, otros espacios, otras aficiones que encarnan unos valores diferentes, unas actitudes de no rechazo a la cultura o a la institución

académica y ello necesariamente debe hacerse compartiendo en sesiones grupales específicas las dificultades concretas, la reflexión sobre las consecuencias de determinados comportamientos.

Balance de tres años de actuación

El proyecto se ha desarrollado a lo largo de tres cursos (se inició en el 2000-2001), y en él han participado 16 alumnos de Trabajo Social. El balance de estos tres años es claramente positivo en cuanto a los objetivos propuestos, sobre todo si consideramos los aspectos cualitativos de los resultados, pero también se pone de relieve la importancia de las dificultades, las debilidades o si se prefiere las lagunas. Los resultados de la actuación podemos evaluarlos mejor si consideramos los siguientes datos:

— Se han realizado 231 entrevistas individuales con los chicos (la totalidad de los alumnos seleccionados previamente). En muy raras ocasiones ha habido una actitud claramente negativa por parte del alumno.

A lo largo del proceso ha sido imprescindible mantener contactos personales, de carácter informal, pero controlados por los alumnos de Trabajo Social, con los chicos que acuden a la biblioteca, de manera que se refuerza el primer acercamiento, se le conoce mejor y se van trabajando aspectos que posibilitan una mayor integración en la biblioteca.

— Doscientas familias han sido entrevistadas en su domicilio, seis en el instituto y en veinticinco casos el contacto sólo fue telefónico, porque la familia no deseaba otro tipo de relación.

En todas las entrevistas, las familias han valorado el interés de la institución por el problema de su hijo, y una parte



PRÒXIMA PARADA Grup Promotor

Una parada per llegir

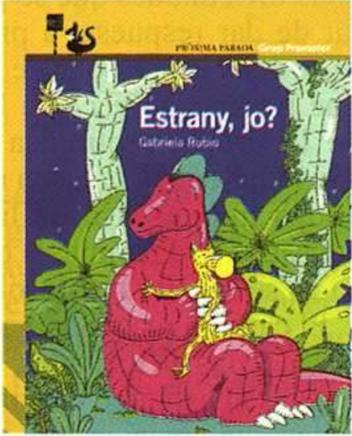
Una parada per divertir-te

Una parada per créixer



ALFAGUARA
Grup Promotor

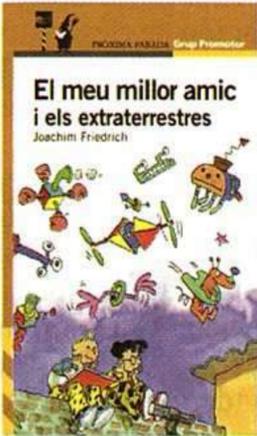
Primers Lectors. Primer nivell



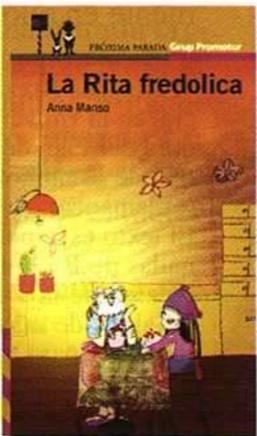
Primers Lectors. Segon nivell



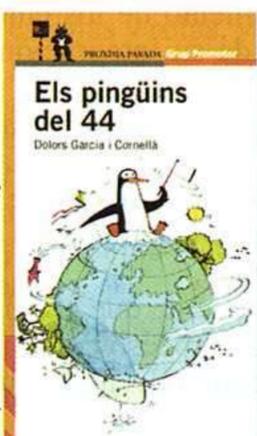
A partir de 6 anys



A partir de 8 anys



A partir de 10 anys



A partir de 12 anys



La nova col·lecció d'Alfaguara / Grup Promotor

importante de ellas se han mostrado realmente preocupadas por encontrar una solución y dispuestas a actuar coordinadamente para afrontar la situación.

Parece especialmente importante que la relación con la familia no termine en esta entrevista y que de forma regular se le informe de si su hijo acude o no a la biblioteca. Por ello se les envía esta información por carta, al mes de ser visitados y al finalizar los dos meses. Ello no es óbice para que la familia pueda ponerse en contacto con los alumnos de Trabajo Social cuando lo desee.

Los padres aprueban la intervención, si bien durante los tres años han puesto de relieve su insatisfacción ante el hecho de que se trate de una intervención intensiva y limitada en el tiempo, que precisaría de un seguimiento continuado durante el curso escolar.

— Se crearon 10 grupos a los que han asistido una media de 8 alumnos.

La constitución de los grupos se hace en función de la problemática identificada en relación con la situación que se está abordando: alumnos que aceptaron verbalmente la ayuda pero no acuden a la biblioteca; alumnos que acuden a la biblioteca pero no utilizan el apoyo al estudio; alumnos con dificultades para preguntar, etc. En este último curso se trabajó el problema de la drogadicción por ser una situación de riesgo detectada en un número concreto de chavales.

Las intervenciones grupales se muestran especialmente importantes, si bien se pone de relieve que sería necesario prolongar la actuación, hacer más sesiones que permitiesen que los grupos se consolidasen como tales. Tarea imposible teniendo en cuenta lo limitado del tiempo y la precariedad de la figura profesional (no olvidemos que la intervención la realizan alumnos en prácticas de Trabajo Social).

— Como balance de los tres cursos, señalamos que, al finalizar la intervención, de los 231 alumnos acudieron a la biblioteca 147. La presencia de estos alumnos, antes ausentes, supone que la media habitual de visitas a la biblioteca pase en cada curso de 600 mensuales a 1.000, lo que indica que en gran parte de los casos se consigue el objetivo de acercar a estos chicos a un recurso que antes no utilizaban.

— Las estructuras de integración acogieron a 109 de estos chicos, si bien a algunos de ellos en más de una actividad. Las actividades de mayor importancia son las que tienen que ver con la lectoescritura: jóvenes lectores, jóvenes escritores, jóvenes periodistas y, de forma relevante, la revista *Mil Estrellas* (un total de 67 alumnos participaron en su confección).

Como ya hemos señalado, estas estructuras son fundamentales en el proceso de mentalización de los chavales. Su desarrollo pone en evidencia que los alumnos de Trabajo Social cumplen su cometido de acercar a los chicos a ellas, pero que su funcionamiento, su estabilidad, etc., están en precario por carecer de bibliotecarios que serían los responsables de su desarrollo y mantenimiento. Es decir, la biblioteca muestra su debilidad por carecer de personal imprescindible que garantice la permanencia y continuidad de las intervenciones, lo cual determina que estas carencias se tengan que suplir con el sobre-esfuerzo de los coordinadores, la presencia de alumnos de Trabajo Social o de Biblioteconomía, o bien de voluntarios, así como la colaboración de algún profesor.

Parece evidente que los alumnos de Trabajo Social en un determinado momento asumen un protagonismo que tendría que ser del bibliotecario, de forma que el trabajador social incorporaría, acercaría al alumno a la actividad concreta, y pasara en ese momento a segundo plano, siendo su actuación de colaboración, de seguimiento o de intervención puntual cuando la situación lo requiriese.

— El servicio de apoyo al estudio sólo es utilizado de manera esporádica por un número reducidísimo de alumnos del proyecto, lo que muestra la necesidad de continuar la intervención yendo más allá del acercamiento de los chicos a la biblioteca y de su integración en las estructuras de acogida.

Este último aspecto resalta, nuevamente, la necesidad de una actuación que se prolongue más allá de los dos meses de la intervención de los alumnos de Trabajo Social.

No hay duda de que el cambio de actitudes es un proceso complicado y lento que precisaría de un seguimiento pro-

longado que no se puede llevar a cabo en las actuales circunstancias.

— Durante los tres años se han mantenido reuniones con los diferentes componentes de la comunidad escolar: equipo directivo, AMPA, tutores, orientación, etc., y ha quedado demostrado que es imprescindible que el proyecto sea realmente un proyecto de centro.

La opinión de los diferentes componentes de la comunidad escolar acerca del proyecto es muy positiva, fundamentalmente por parte de la AMPA y del equipo directivo.

Para finalizar, creo necesario resaltar que estamos ante una experiencia que es el resultado del esfuerzo de personas que son capaces de crear una biblioteca escolar que, como ya hemos dicho, refleja una determinada concepción de la educación, personas que se atreven a soñar que los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden estar realmente orientados a formar ciudadanos y que tratan de hacer realidad esos sueños y por ello asumen las dificultades de los alumnos, atienden a los colectivos más vulnerables y abordan proyectos en los que la interdisciplinariedad o, si se prefiere, la interprofesionalidad es un elemento esencial.

El Proyecto de Mediación se enfrenta a las dificultades que se plantean al tratar de dar respuesta a problemas complejos, y a la vez pone de relieve lagunas que tienen que ver con las debilidades de la propia biblioteca del IES Fray Luis de León, y que son el reflejo de un apoyo muy escaso de las autoridades educativas: se permite la experiencia, pero no se facilita su consolidación.

El camino recorrido ha sido largo, y a pesar de las dificultades, ha sido posible gracias al esfuerzo constante de las personas que creen en este tipo de proyectos y están dispuestas a implicarse seriamente en ellos. ■

***Milagros Brezmes** es profesora de Trabajo Social en la Universidad de Salamanca y coordinadora del Plan de Prevención de la Exclusión Social de la biblioteca del IES Fray Luis de León (Salamanca).

El texto es la ponencia presentada en las XI Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares de la Fundación GSR (Salamanca, del 29 al 31 de mayo de 2003), bajo el título «Bibliotecas para todos. La lectura y los servicios especializados».

TINTA FRESCA

Mercè Anguera



Nací en Barcelona en 1961. Dicen que fue un tiempo gris, y es verdad, pero para mí tiene todos los colores de la infancia. Tuve suerte con la escuela. Tuvieron paciencia con la niña torpe y tímida que era y, poco a poco, fui aprendiendo y queriendo las cosas que me han servido siempre, algunas de ellas muy importantes: las palabras, los libros, el respeto a las personas y las ideas, una mirada crítica y una tendencia considerable hacia la ironía. En la escuela encontré mi lugar. Quizá por agradecimiento, cuando fui mayor me hice maestra. Y ahora, veinte años después, aún pienso que es el mejor trabajo del mundo.

Desde que empecé a ser adulta me han pasado muchas cosas, buenas y malas, como a todo el mundo, y he tenido tiempo para casi todo: para esperar y

desesperarme, para distraerme y para leer, para luchar y para desanimarme, para ganar y para perder. Tiempo para vivir, en resumen. Y también tiempo para escribir todo aquello que he vivido, o no he vivido, aquello que he visto y aquello que nunca veré, aquello que ha pasado o que nunca debió suceder nunca... Después de montones y montones de páginas escritas y rotas, y de cambiar el boli por el ordenador, después de un montón de archivos de texto tirados a la papelera de reciclaje, el año pasado en vez de borrar unos cuentos, los presenté a unos concursos y ganaron. Y los publicaron y ¡han tenido lectores! Aún me cuesta creerlo.

A partir de aquí, eso que parecía un sueño ha pasado a ser una posibilidad, una responsabilidad y un reto. Y en

eso estoy: intentando tener voz propia, intentando ser escritora. ¡Deseadme suerte!

Bibliografía

Corredisses, Barcelona: La Galera, 2001. Ed. en castellano —*Carreterillas*—.

Somies, Lola?, Barcelona: La Galera, 2001. Ed. en castellano —*¿Sueñas, Lola?*—.

Caga tíó, Barcelona: La Galera, 2002.

Sóc molt Maria, Barcelona: La Galera/Círculo de Lectores, 2002. Ed. en castellano —*Muy María*—.

Créixer

Mercè Anguera

Us ho he de dir abans que no me'n oblidí: el meu primer amic el vaig perdre al parc dels gronxadors.

Com que diuen que als nadons ens va bé prendre l'aire, la mare i jo hi anàvem gairebé cada dia. Jo d'aire no en prenia gens, perquè m'abrigaven amb un anorac que té peus i guants i gorra, però m'agradava el carrer perquè les coses que es veuen des del cotxet son interessants: les rodes dels taxis aparcats al costat de la vorera, les cues dels gossos, les orelles dels gats... El parc no era tan divertit. La mare volia que jugués a la sorra, però la sorra és aspra i pica, i llepar la pala em sembla que està prohibit, perquè si ho feia la mare em renyava. També volia gronxar-me al gronxador que és un gat que en lloc de potes té una molla, sense pensar que a mi em fa por l'alçada, i em marejava de nervis. El millor era quan ella seia a un banc a llegir el diari, i jo m'estava al seu costat, al cotxet. El silenci, el sol que passava entre les fulles verd clar dels plàtans i l'aire suau de la tarda m'adormien poc a poc. Quan em despertava, s'havia fet de nit i jo ja era al menjador de casa, ben calentó, sota la claror groga del llum de peu, i sentia la mare fent-me el sopar a la cuina. Llavors respirava tranquil: allí sí que s'hi estava bé.

Una tarda, però, tot va ser diferent, perquè vaig veure el meu amic per primer cop. Jo feia una becaina, i em van

despertar els seus plors. Unes llàgrimes grosses i rodones li rodolaven galtes avall, tancava els punys amb força i es movia, neguitós, a la falda del seu avi, sense fer cas de les paraules que li deia per asserenar-lo. De sobte es va tombar i ens vam mirar de fit a fit. Ell va callar, sorprès i jo vaig començar a plorar fort, perquè era el primer cop que veia un altre nen de tan a prop. Tant i tant vaig plorar que la mare va decidir tornar cap a casa abans d'hora, perquè es va pensar que estava pioc. Però jo no tenia febre ni tos, només tenia por i alhora ganes de tornar a veure aquell nen.

L'endemà, al parc, ell m'esperava. Quan em va veure arribar semblava que volia saltar del cotxet de l'alegria. Jo estava una mica espantat, i només feia que mirar-lo i remirar-lo, sense dir res, sense moure'm. Ell somreia ensenyant dues dents a dalt i dues a baix, i feia molts sorolls que em tranquil·litzaven: sorollets d'aigua i de són, de dringar de campana petita, d'ocell i de pluja fina. Així em va passar la por, i vaig riure i ell també, i vaig saber que ahir plorava perquè no volia estar-se mes estona al parc, que no és divertit perquè la sorra pica i el gat gronxador et fa marejar. Però que ara ja li agradava perquè hi era jo.

Ens hi vam trobar moltes vegades, al banc, al sorral o als gronxadors.

Em va dir que ni ell ni jo som els únics nens del món, que n'hi ha molts més, milions i milions; que caminar i saltar i

córrer és molt difícil, i que els grans es pensen que els petits no entenen res... També fèiem bombolles de saliva grosses, menjàvem galetes maries sense ennuegar-nos —abans de mossegar-les les has d'estovar bé—, bevíem aigua fresquíssima de la font i ens remullàvem la cara i el pitet, i si un dels dos estava empipat perquè li sortia una dent o tenia mal de panxa, plorava, i l'altre s'esperava amb paciència fins que li passés. Hi havia dies que no ens fèiem cas, perquè estàvem concentrats en altres coses, com una formiga o un paperet o una taca de farinetes a la samarreta. I l'endemà ens explicàvem el que havíem vist. De vegades miràvem la gent que passava i rèiem, i altres vegades ens adormíem i prou. Quan ell no hi era la tarda no s'acabava mai, una boira fina i humida embolicava els arbres, i al tornar a casa feia fred. Si ell hi era el parc s'omplia de claror i s'hi estava bé. Així va passar molt, molt, molt de temps...

Llavors, quan els dies es feien llargs i ja no portàvem anorac amb peus, ni guants, ni gorra, i el vent de sota els arbres era calent, ell va començar a estar distret i llunyà, com un núvol. Em mirava com si mai no m'hagués vist, com si fos un nen desconegut. El gat gronxador ja no el marejava: quan l'hi pujaven reia i picava de mans. I si el posaven al cotxet rondinava, encara que fos al meu costat. Ja no entenia els meus sorolls, ni volia que féssim peix obrint i tancant la



CARMEN SEGOVIA

boca. Cantava no sé què d'un sol solet i es delia perquè el portessin al sorral a fer forats. Allà va ser on, un dia qualsevol, em va donar un cop de pala al cap, em va mirar molt seriós i va dir com si em renyés, decidit, «nen, pala, rateta».

No vaig saber què volia dir. Però vaig pensar que el meu amic ja no era el meu amic perquè jo no entenia les seves paraules, paraules de gran, i ell no entenia les meves, paraules de petit. I així va ser com el vaig perdre, al parc, asseguts a la sorra que picava.

Aquell dia el camí de tornada a casa va ser trist. I els dies de després, també. Els gossos movien la cua sense ganes, els gats no em feien preguntes amb les orelles i beure aigua de la font em feia esgarriar; si m'adormia al costat del banc tenia malsons, i si veia el meu amic fora del

cotxet, agafat del dit del seu avi, provant de caminar, pensava com m'hauria agradat poder preguntar-li si de debò és tan difícil com sembla caminar sol...

—No sé pas què li ha passat, a l'Albert —deia la mare al pare—. Em penso que ja no li agrada anar al parc. Tan bon punt ens hi acostem, comença a queixar-se i a somicar i no para fins que tornem cap a casa. Estic preocupada...

—Això és que està avorrit. Vols dir que no li convindria anar a la Llar d'Infants?

—Potser si...

No us vull enganyar: la Llar d'Infants m'agrada. Aquí hi ha molts nens de totes mides, i també una altre mena de nens que es diuen nenes, i pintem amb pintura de cel i de fulla i de flor i de sol i de sal, tenim una bata, dos pitets, i una

pila alta de bolquers, i si em menjo amb cullera el plàtan aixafat la senyoreta em felicita. I a sobre cada vespre torno a casa perquè la mare mai s'oblida de recollir-me. Els dies aquí, son bonics.

Només que ahir em vaig distreure i vaig dir a la senyoreta «cullera, butxaca, gallina».

Ella es va posar contenta, però jo no me'n vaig alegrar gens.

Aviat sabré parlar amb paraules de veritat. Llavors no recordaré com el sol lliscava enmig les fulles, i com l'aire em feia dormir, quin gust té la pala plena de sorra, ni la gràcia de la cua del gos, ni entendre què pregunten les orelles dels gats. Com li va passar al meu amic.

Potser ni tan sols sabré que vaig tenir un amic, i el vaig perdre al parc.

I això voldrà dir que m'he fet gran.

Crecer

Mercè Anguera

Os lo tengo que decir antes de que se me olvide: perdí a mi primer amigo en el parque de los columpios.

Mi madre y yo íbamos cada día al parque por aquello de que a los recién nacidos nos va bien tomar el aire. De hecho, el aire no lo tomaba mucho porque me abrigan con un anorak que tiene pies, guantes y gorra, pero me gustaba la calle porque las cosas que se ven desde el cochecito son interesantes: las ruedas de los taxis aparcados al lado de la acera, las colas de los perros, las orejas de los gatos... El parque, en cambio, no era tan divertido. Mi madre quería que jugara en la arena, pero la arena es áspera y pica, y me parece que está prohibido lamer la pala, porque si lo hacía mi madre me reñía. También quería que subiera al columpio, que es un gato que en vez de patas tiene un muelle, sin pensar que a mí me da miedo la altura y que me mareaba de los nervios. Lo mejor era cuando ella se sentaba en un banco a leer el periódico, y yo me quedaba a su lado, en el cochecito. El silencio, el sol que pasaba entre las hojas verde claro de los plátanos y el aire suave de la tarde me adormecían poco a poco. Cuando me despertaba, ya era de noche y estaba en el comedor de casa, bien caliente, bajo la claridad amarilla de la lámpara de pie, y oía a mi madre haciendo la cena en la cocina. Entonces respiraba tranquilo: allí sí que se estaba bien.

Sin embargo, una tarde todo fue diferente, porque vi por primera vez a mi amigo. Yo estaba haciendo una siesta y me despertaron sus lloros. Unas lágrimas grandes y redondas se deslizaban por sus mejillas, cerraba los puños con fuerza y se movía, inquieto, en la falda de su abuelo, sin hacer caso de las palabras que éste le decía para calmarlo. De repente, se volvió y nos miramos fijamente. Él se calló, sorprendido, y yo comencé a llorar fuerte porque era la primera vez que veía a otro niño tan de cerca. Y lloré tanto que mi madre decidió volver a casa

antes de tiempo porque pensé que yo estaba enfermo. Pero no tenía ni fiebre ni tos, sólo tenía miedo y, al mismo tiempo, ganas de volver a ver al niño.

Al día siguiente, en el parque, él me esperaba. Cuando me vio llegar parecía que quería saltar del cochecito de la alegría. Yo estaba un poco asustado y no hacía más que mirarlo y remirarlo sin decir nada, sin moverme. Él sonreía enseñando dos dientes arriba y dos abajo, y hacía muchos ruidos que me tranquilizaban: ruiditos de agua y de sueño, de tañir de pequeña campana, de pájaro y de lluvia fina. Así me pasó el miedo, y me reí y él también, y supe que el día anterior lloraba porque no quería quedarse más tiempo en el parque, que no es divertido porque la arena pica y el columpio-gato te mareaba. Pero ya le gustaba, el parque digo, porque estaba yo.

Nos encontramos allí muchas veces, en el banco, en la arena o en los columpios.

Me dijo que él y yo no éramos los únicos niños del mundo, que hay muchos más, millones y millones; que andar y saltar y correr es muy difícil, y que los mayores creen que los pequeños no entendemos nada... También hacíamos burbujas de saliva grandes, comíamos galletas «maría» sin atragantarnos —antes de morderlas tienes que ablandarlas bien—, bebíamos agua fresquísima de la fuente y nos remojábamos la cara y el pecho, y si uno de los dos estaba enfadado porque le estaba saliendo un diente o tenía dolor de barriga, lloraba, y el otro esperaba con paciencia hasta que terminaba. Algunos días no nos hacíamos caso, porque es-

tábamos concentrados en otras cosas, en una hormiga, en un papelito o en una mancha de papilla en la camiseta. Y al día siguiente nos explicábamos lo que habíamos visto. A veces mirábamos a la gente que pasaba y nos reíamos, y otras veces nos dormíamos y ya está. Cuando él no estaba, la tarde resultaba interminable, una niebla fina y húmeda envolvía a los árboles y al volver a casa hacía frío. Si él estaba, el parque se llenaba de claridad y se estaba bien. Así pasó mucho, mucho tiempo...

Entonces, cuando los días se hacían largos y ya no llevábamos anorak con pies, ni guantes ni gorra, y el viento bajo los árboles era caliente, él comenzó a tener una actitud distraída y lejana, como una nube. Me miraba como si no me hubiera visto nunca, como si yo fuera un desconocido. El columpio-gato ya no lo mareaba: cuando lo subían, reía y daba palmadas. Y si lo devolvían al cochecito, protestaba, aunque estuviera a mi lado. Ya no entendía mis ruidos, ni quería que hiciésemos el pez abriendo y cerrando la boca. Cantaba no sé qué de un sol y se moría de ganas de ir a la arena para hacer agujeros. Allí fue donde un día me arreó un golpe de pala en la cabeza, me miró muy serio y me espetó, como si me riñera, «niño, pala, ratita».

No supe qué quería decir. Pero pensé que mi amigo ya no era mi amigo, porque no entendía sus palabras, sus palabras de mayor, y él no entendía las mías, mis palabras de pequeño. Y así fue como lo perdí, en el parque, sentados en la arena que picaba.

Aquel día, el camino de vuel-

ta a casa fue triste. Y también lo fueron los siguientes días. Los perros movían la cola sin ganas, los gatos no me hacían preguntas con las orejas, beber agua de la fuente me horrorizaba y si me dormía al lado del banco, tenía pesadillas, y si veía a mi amigo fuera del cochecito, agarrado del dedo de su abuelo, intentando caminar, pensaba en lo mucho que me habría gustado poder preguntar si de verdad es tan difícil como parece esto de caminar solo...

—No sé qué le ha pasado a Alberto —le decía mi madre a mi padre—. Creo que ya no le gusta ir al parque. Cuando nos acercamos, comienza a quejarse y a llorar y no para hasta que regresamos a casa. Estoy preocupada...

—Estará aburrido. ¿No crees que ya es hora de que vaya al Jardín de Infancia?

—Tal vez si...

No quiero engañaros: el Jardín de Infancia me gusta. Hay muchos niños de todos los tamaños, y también hay otro tipo de niños que se llaman niñas, y pintamos con colores de cielo, de hoja, de flor, de sol y de sal, y tenemos una bata, dos baberos y un montón de pañales; y si me como el plátano aplastado con la cuchara, la señorita me felicita. Y, además, cada tarde vuelvo a casa porque mi madre no se olvida nunca de recogerme. Los días aquí son bonitos.

Sólo que ayer me distraje y le dije a la señorita «cuchara, bolsillo, gallina».

Ella se puso muy contenta, pero yo no me alegré.

Pronto sabré hablar con palabras de verdad. Entonces no recordaré cómo se colaba el sol entre las hojas, ni cómo me adormecía el aire, ni qué gusto tiene la pala llena de arena, ni la gracia de la cola del perro, ni entenderé qué preguntan las orejas de los gatos. Lo mismo que le pasó a mi amigo.

Tal vez ni siquiera sabré que tuve un amigo y que lo perdí en el parque.

Y esto querrá decir que me habré hecho mayor.

AUTORRETRATO

Carmen Segovia



«Alicia empezaba a hartarse de estar sentada al lado de su hermana en la orilla del río y sin nada que hacer: una o dos veces había echado una ojeada al libro que su hermana estaba leyendo, pero no tenía estampas ni diálogos. Y ¿para qué sirve un libro sin estampas ni diálogos?, pensó Alicia.»

Yo también había pensado en esto alguna vez y, como no lo tenía muy claro, me fui a preguntar. Las personas mayores me aseguraban que, evidentemente, este tipo de libros servían para muchas cosas y me ofrecían un montón de justificaciones muy serias y magníficamente argumentadas. Las personas menos ma-

yores no me hacían perder tanto el tiempo y se limitaban a poner entre mis manos un libro ilustrado. Suficiente.

Así que el día que tuve que elegir un oficio me acordé de las sabias no palabras de las personas no mayores y decidí que quería ser ilustradora. Todavía no sabía el reto que iba a suponer esta profesión, en la se suele andar con el viento en contra; una profesión para cowboys y temerarios, dispuestos a averiguar cuántas cosas se pueden contar con tan sólo estampas y diálogos.

Bibliografía

- Cuentos populares españoles*, Madrid: Anaya, 2002.
Marcelino Pan y Vino, Madrid: Anaya, 2002.
Caperucita Roja, Madrid: Anaya, 2003.

AUTORRETRATO



La transmisión de valores a través de los cuentos

Rosa María Badillo Baena*



ARTHUR RACKHAM, CUENTOS DE LOS HERMANOS GRIMM, EDICIONES B, 2001.

Nuestra sociedad materialista sigue necesitando cuentos, narraciones con alma, que compensen, en parte, la falta de valores. ¿Cómo pueden aprovechar los maestros esta necesidad social de cuentos para realizar mejor su tarea educativa? Ésta es la pregunta que intenta contestar Rosa M^a Badillo en este artículo, en el que nos descubre los recursos didácticos que brindan los cuentos, su poder transmisor de valores y actitudes para afrontar la existencia.

«A mis hijos, que son mi inspiración para crear un mundo mejor.»

Es interesante observar que nuestra sociedad, caracterizada por su culto a lo material, necesita historias llenas de magia para alimentar la fantasía colectiva. Así lo demuestra el éxito de películas como las de Harry Potter o como *El señor de los anillos*. Sin duda, existe un hambre de cuentos, de narraciones con alma, que compensen la sordidez del vacío creado por la falta de valores del mundo en que vivimos. ¿Cómo podemos aprovechar los maestros esta necesidad social para realizar mejor nuestra labor en la escuela? Una de las respuestas que se pueden dar a esta pregunta es: usando el cuento como instrumento didáctico.

La marioneta que alcanzó la libertad

Para poder mostrar los recursos que brinda el cuento a los maestros, quisiera comentar aquí una experiencia educativa que guarda muchos tesoros para mí. Hace algún tiempo trabajé con un grupo de mujeres en un taller al que denominé «Forja de creadoras». ¹ Una de las actividades que llevaron a cabo fue la de crear, de forma oral, un cuento colectivo que debía tener como protagonista a una

marioneta. Comenzaron a tomar la palabra, en una ronda de voces, y fueron completando, una a una, la historia de este personaje tan simbólico que representa, de manera muy acertada, al ser humano zarandeado por la vida. Mi asombro aumentaba a medida que iban tejiendo la narración porque ninguna alcanzaba a transformarla en pájaro, o, al menos, a cortar sus hilos para cambiar su destino. El relato se volvía más triste por momentos, y nuestra marioneta, cada vez más vulnerable, estaba más herida.

¿Qué me estaban diciendo aquellas mujeres?, ¿que ni siquiera eran capaces de imaginar un futuro mejor para un personaje inventado?, ¿qué limitaciones cercenaban sus mentes?, ¿cómo se proyectaban estos límites en su realidad? Sí, muchas cuestiones afloraban a la luz, algunas convirtiéndose en un grito, porque el cuento se estaba transformando en una metáfora de lo que podía ser su vida. Detenida en este punto de mis cavilaciones, y siguiendo con expectación el hilo de la historia que estaba terminando, oí una voz infantil que se alzó con fuerza y claridad por encima de las demás. Era la de una niña cuya madre la había llevado a la actividad tras recogerla del colegio. La pequeña pasó totalmente inadvertida para todas, hasta que le puso el final al cuento con estas palabras: «y alcanzó la libertad». Aquella niña, de unos diez años, transformó toda la historia sólo con nombrar uno de los valores supremos: la libertad. Ella sí podía vislumbrar la esperanza.

Este hecho, que tiene muchas lecturas, nos muestra el valor que tienen los cuentos a la hora de transformar los límites mentales que determinan la realidad. Sobre todo si en el ámbito educativo, más que en los conflictos, hacemos hincapié en la búsqueda de soluciones, de horizontes. Ejercitar la mente de los alumnos en hallar soluciones creativas a los problemas por medio de la aplicación de valores para transformar los sucesos y hacer evolucionar a los personajes, puede ser una forma efectiva de que éstos asuman dichos valores para mejorar su vida. Lo cierto es que los cuentos nos pueden ayudar a crear un terreno fértil para fomentar valores como la fortaleza interna y la autoestima en la infancia.



GABRIELLE VINCENT, LA PEQUEÑA MARIONETA, ZENDRERA ZARIQUIEY, 2002.

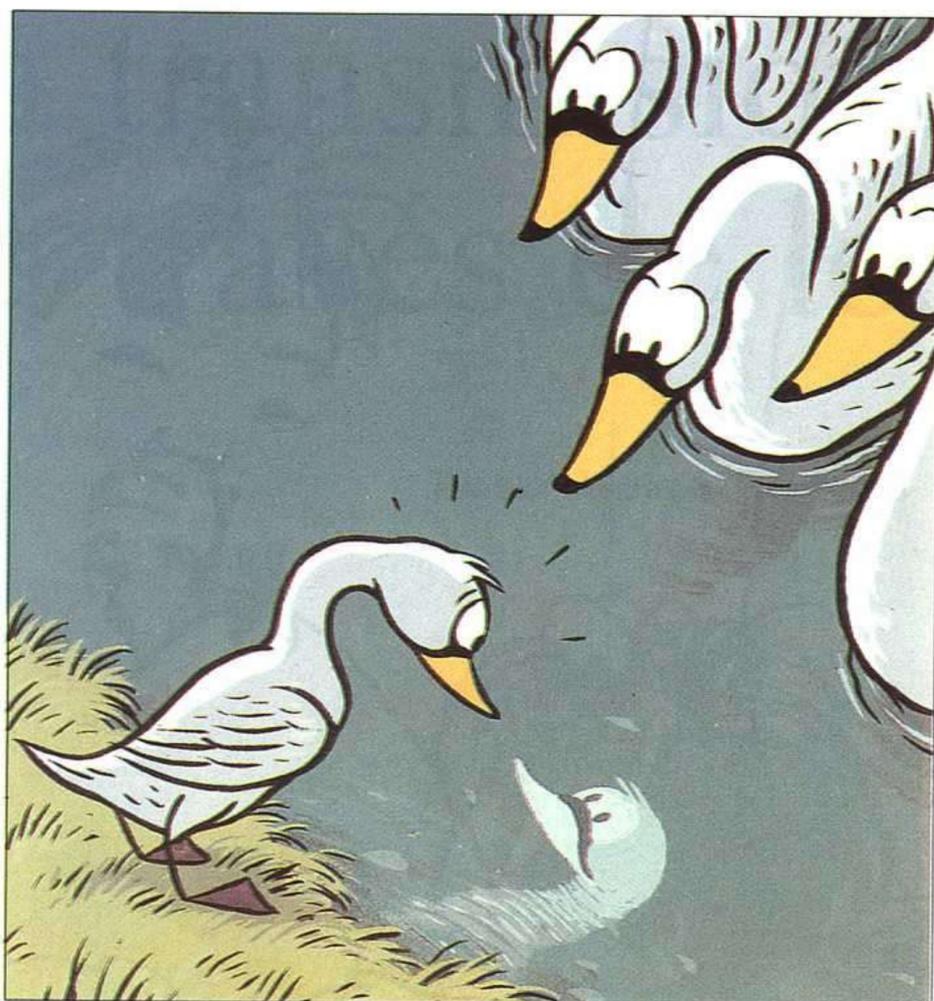
Por otra parte, quiero destacar de esta experiencia educativa el potencial transformador que tienen los niños frente a los mayores. Los niños son mucho más que «proyectos de hombres y mujeres productivos», tal y como los enfoca esta sociedad. Ellos son la materialización real de lo mejor que tiene el ser humano en el presente. Tienen valores como la espontaneidad, la fuerza, la capacidad de regeneración o la sinceridad. Éstos hacen del niño un verdadero maestro para los adultos que desean recobrar el sentido de la vida. Personalmente, he aprendido mucho de los niños, tanto que ellos me han dado la clave para mantener viva mi ilusión como maestra. La misma que se nutre de aplicar ante cada reto educativo que se me presenta las siguientes palabras: «aprender enseñando, enseñar aprendiendo». De ahí que todavía crea que es posible romper la armadura (si nos permitimos jugar con el len-

guaje, esta palabra nos puede sugerir la idea de que «el alma está dura») de los niños agresivos y conflictivos, así como la de los maestros escépticos. La propia experiencia me lo ha demostrado cuando he utilizado con ese fin la sabiduría profunda de los cuentos.

Los cuentos como metáfora de la realidad

Fue la dureza de la vida, entre otros factores, lo que indujo a los pueblos a transformar la realidad en fantasía para llegar a la mente mágica de los niños y enseñarles, en un lenguaje que podían comprender, a afrontar las ásperas circunstancias del medio. Imaginemos, por ejemplo, en la época prehistórica, a una tribu que tenía que preparar a los más jóvenes para superar el miedo a cazar animales de enormes dimensiones en esta-





MAX, EL PATITO FE0, LA GALERA, 1997.

do salvaje. Sin duda, una de las maneras más efectivas era inventando cuentos, leyendas y mitos en torno a los grandes cazadores de su comunidad y contándoselos. Seguramente rememorarían sus hazañas, la forma en que aprendieron a enfrentarse a las bestias, mitificarían cada una de sus acciones para que los niños pudieran identificarse con ellos a través de las narraciones y, al llegar a la edad adecuada, salieran a cazar emulando a sus héroes.

Así pues, en las distintas épocas los miembros de cada sociedad y cultura han creado sus propios cuentos para transmitir una serie de modelos y valores a las generaciones nacientes. Lo más sorprendente de todo es que muchas de estas narraciones coinciden en su mensaje profundo. Se podría decir que hay muy pocos cuentos en la humanidad; aunque cada uno tiene bastantes versiones, según la cultura que lo haya imaginado. Por exponer datos de un caso concreto, nos podemos referir al origen de la *Cenicienta* que se remonta a la antigua China. Se han encontrado versiones de esta historia en África y en Europa,

las más famosas de nuestro continente son las de Perrault (siglo XVII) y la de los hermanos Grimm (siglo XIX). De alguna manera, los distintos pueblos han creado la misma respuesta para ayudar a los niños a superar una determinada problemática, bebiendo de la misma fuente primigenia: el inconsciente colectivo que une a toda la humanidad.

Estos cuentos tienen unas características simbólicas que los dotan de un significado muy profundo, el cual no se puede percibir si los interpretamos literalmente. Por eso, algunas personas creen que contar cuentos a los niños es engañarlos, y se equivocan. Porque los cuentos son metáforas de la realidad, sabiamente adaptada para que los niños la puedan entender. Para ejemplificar lo dicho, podemos imaginar una situación en la que quisiéramos explicarle a una niña de seis años que en la vida se va a encontrar con el bien y con el mal personificados. Si le damos un discurso sobre este tema se acabará aburriendo y se marchará. En cambio, si le hablamos en clave simbólica refiriéndonos a hadas y brujas para representar las energías po-

sitivas y negativas que nos ayudarán o que obstaculizarán nuestro camino, podrá entenderlo a cierto nivel. Pues hemos empleado el lenguaje simbólico que caracteriza a su mente mágica, la cual puede convertir fácilmente una piedra en una rueda o un ladrillo en un peso magnífico para jugar a las tiendecitas.

La sabiduría profunda de los cuentos reside, entre otros elementos, en su poder simbólico. En primer lugar, hay que destacar que estas narraciones están pobladas por personajes que encarnan imágenes arquetípicas. El concepto de arquetipo fue creado por el psiquiatra suizo C. G. Jung para explicar el funcionamiento de la psique. Hace referencia a un centro innato en el cerebro que es común a todos los seres y que configura la mente humana. Arquetipos como la madre, el padre, el hijo, la hija, el guerrero, el mago o el gobernante, por citar algunos, los podemos encontrar en todas las culturas de la humanidad. Los arquetipos tienen entre otras finalidades la de preservar la especie, ya que son la base esencial para organizar las sociedades, y la de estimular a los individuos para su evolución. Cada arquetipo se despliega en imágenes arquetípicas que van de lo más positivo a lo más negativo. A modo de ejemplo, el arquetipo de la madre se manifiesta en imágenes como la madre nutricia o la madrastra.

Por lo tanto, el cuento está formado por imágenes arquetípicas que están profundamente arraigadas en la psique. Imágenes que adquieren el rango de símbolos cuando proyectamos en un objeto o en un elemento de la naturaleza unas cualidades que son humanas. Así, el arquetipo del sabio ha sido simbolizado por la tortuga o el búho. El símbolo es un elemento al que los seres humanos hemos dotado de magia, de poder, hasta llegar a cobrar vida en el cuento. Una espada que se mueve por sí sola, una escoba que habla o un gato con botas son ejemplos de símbolos que puede crear nuestra mente.

Cada ser humano tiene sus propios símbolos, que se manifiestan, sobre todo, en los sueños, y también posee la capacidad de elaborar símbolos conscientemente. En este sentido, quiero relatar una experiencia bastante ilustrativa. Una madre me comentó que su hijo de seis

años había salido llorando de la clase porque su maestra le había dicho que el dibujo que había pintado era feísimo. Le planteé este tema al grupo creativo con el que trabajaba en esos momentos para que hicieran un cuento con el fin de paliar la frustración de este chiquillo. Una de las alumnas creó un cuento con un símbolo maravilloso para hacerle ver al niño que su maestra «no había hablado en serio». Eligió como objeto unas gafas y les dio vida, creando lo que ella denominó «las gafas de la belleza». Y a través del cuento le decía al niño que ese día su maestra se había olvidado las gafas de la belleza en su casa, por lo que no había podido ver lo bonito que era su dibujo.

Arquetipos y símbolos para transmitir valores

A continuación, daremos algunas pautas para indicar cómo podemos emplear los arquetipos y los símbolos para transmitir valores a los niños a través de los cuentos:

— *Crear nuevas imágenes arquetípicas*

Nuestra sociedad, obedeciendo a sus necesidades, debe crear sus propias imágenes arquetípicas. Si bien en los cuentos tradicionales se incidía en el padre negativo simbolizado por el ogro, ya es hora de crear cuentos con la imagen del padre con corazón. También sería necesario potenciar imágenes como la de la mujer sabia frente a la bruja, la del niño con autoestima en contrapartida a la del niño abandonado, o la de la joven emprendedora para contrarrestar a las princesas que esperan príncipes azules. Estas nuevas imágenes, en sí mismas, ya están cargadas de valores, y su uso sería un claro indicio de la evolución de nuestra mentalidad. Es necesario resaltar que los cuentos están vivos y dan vida a una cultura porque sus componentes esenciales evolucionan a la par que sus miembros, ya que ellos son los

que los imaginan. Quiero subrayar que no se trata aquí de eliminar las imágenes tradicionales, sino de que éstas convivan con las nuevas, originando un contraste que sirva como estímulo a los más jóvenes para su desarrollo.

— *Emplear símbolos positivos que ayuden a los personajes*

Se pueden crear nuevos símbolos, además de utilizar los símbolos ya existentes creados por las diversas culturas de la humanidad que representan lo mejor del ser humano. Estos últimos se llaman «símbolos de centro»; y en sí ya son un manantial de valores. Entre ellos, por nombrar algunos, se encuentran: el tesoro, la perla, el delfín, la pirámide, la isla, la mariposa, el cisne, la montaña, las alas, el sol, el águila, la fuente y el ciervo. La integración como símbolo de cualquiera de estos elementos en un cuento, ya nos asegura que vamos a tocar las teclas más profundas y hermosas de cualquier ser humano para que aflore lo mejor de él a la luz.

— *Utilizar el poder transformador del símbolo*

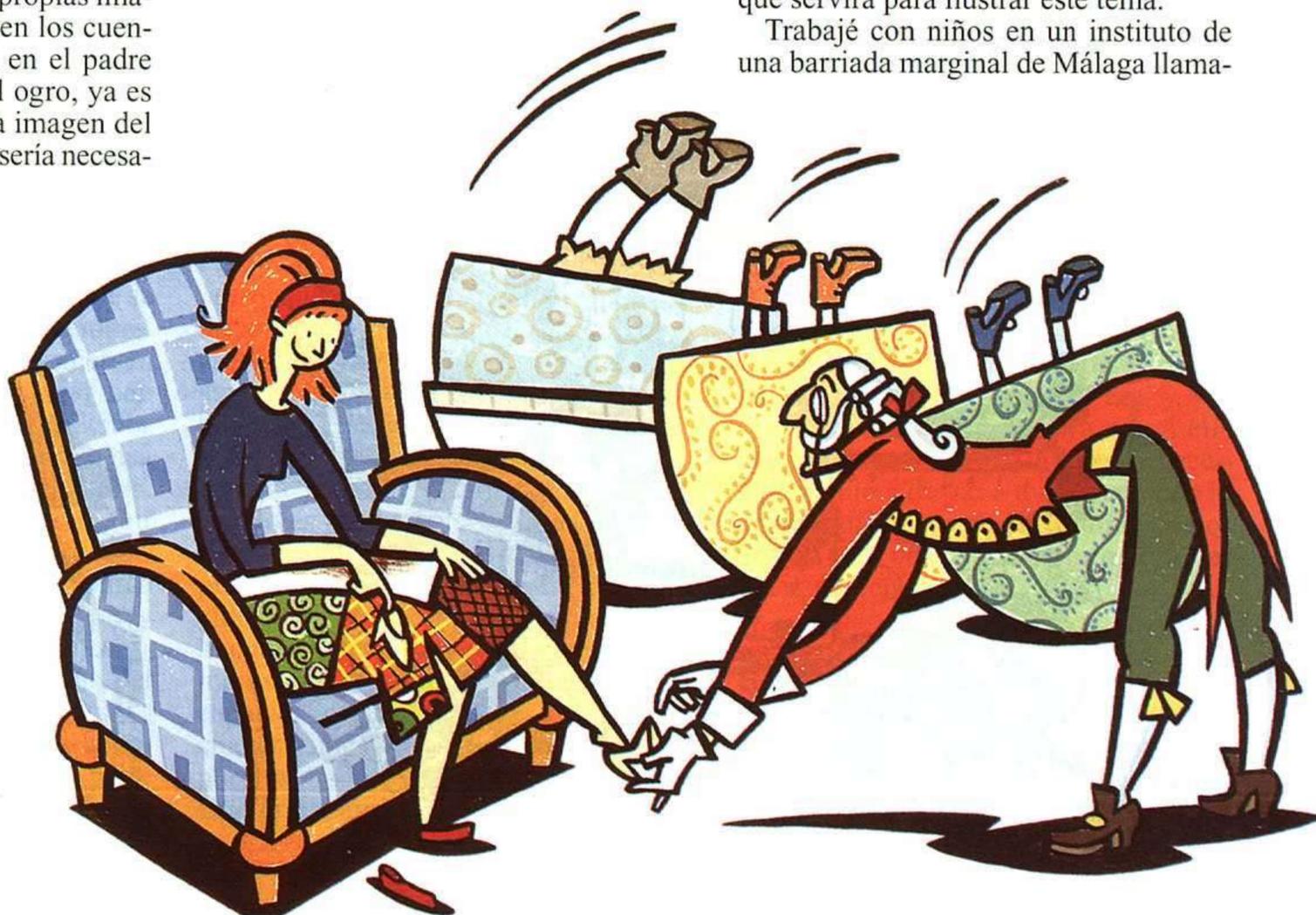
Al igual que hay símbolos de centro, también existen los «símbolos de la he-

rida» que hacen referencia a los estados más problemáticos del ser humano. Símbolos de la herida son: el dragón, las ruinas, el laberinto, el abismo, la bruja, la máscara, el agujero, las cenizas o el monstruo, por citar algunos. Podemos trabajar con ellos para transmitir valores, transformándolos a lo largo de los cuentos, siempre con el objetivo de abrir horizontes. Por ejemplo, el abismo se puede transformar en un puente de unión cuando el protagonista de la historia sale de su aislamiento y consigue acercarse a los seres que le rodean; y también la bruja adquiere rasgos hermosos a medida que va abandonando sus pensamientos negativos.

Experiencia didáctica con niños conflictivos

Hay que señalar que cada ser, cada niño o joven, tiene sus propios símbolos que representan sus heridas. De ahí, que sea vital que el maestro estimule la creatividad en sus alumnos para ver lo que tienen por dentro, y, después, decidir cómo los puede ayudar. En este sentido, voy a relatar una experiencia didáctica que servirá para ilustrar este tema.

Trabajé con niños en un instituto de una barriada marginal de Málaga llama-



da La Palmilla, sometida a todas las lacras que produce la miseria. Cuando les propuse crear un cuento y les pedí que imaginaran a los protagonistas, estos niños, que tenían 12 años, eligieron a personajes-símbolos como una gallina inválida, un buitre tiroteado, un león enjaulado... Ellos, entre risas, no sabían que me estaban hablando de cómo se sentían por dentro al emplear esos símbolos. Se sorprendieron bastante cuando fui creando con cada uno de éstos un cuento cuyo final era muy distinto a lo que esperaban. He aquí las historias bosquejadas:

— *La gallina inválida*: «Érase una vez una gallina que vivía en un corral. Se enteró de que los hombres habían empezado una guerra, pero a ella no le importó. “¡Ah! Ésas son cosas de los humanos”, se dijo. De pronto, un día cayó una bomba donde ella estaba y comprendió que aquella guerra también le concernía. Su ala quedó magullada; en cambio, su mente se abrió a la vida. Pues, de ella aprendió que verdaderamente “Todos somos uno”.»

— *El buitre herido*: «Érase una vez un buitre al que le pegaron un tiro. El buitre, que estaba a punto de morir, se arrastró por el suelo y llegó a la casa de un niño. Éste, cuando lo vio, lo recogió y estuvo curándolo hasta que sanó. Después lo dejó en libertad.»

— *El león liberado*: «Unos cazadores atraparon a un león y lo encerraron en una jaula. El león comenzó a gruñir por las noches llamando a sus amigos. Samai, lo escuchó.

Se internó en la selva, entró en el campamento de los cazadores y liberó al león. Los dos se hicieron grandes amigos y se salvaron de la muerte muchas veces. Y cuando ya eran muy viejos, solían subir a la montaña más alta de África, donde se sentaban a mirar el horizonte, divinando el mundo animal a sus pies. En los ojos de los dos amigos se podía vislumbrar la eternidad.»

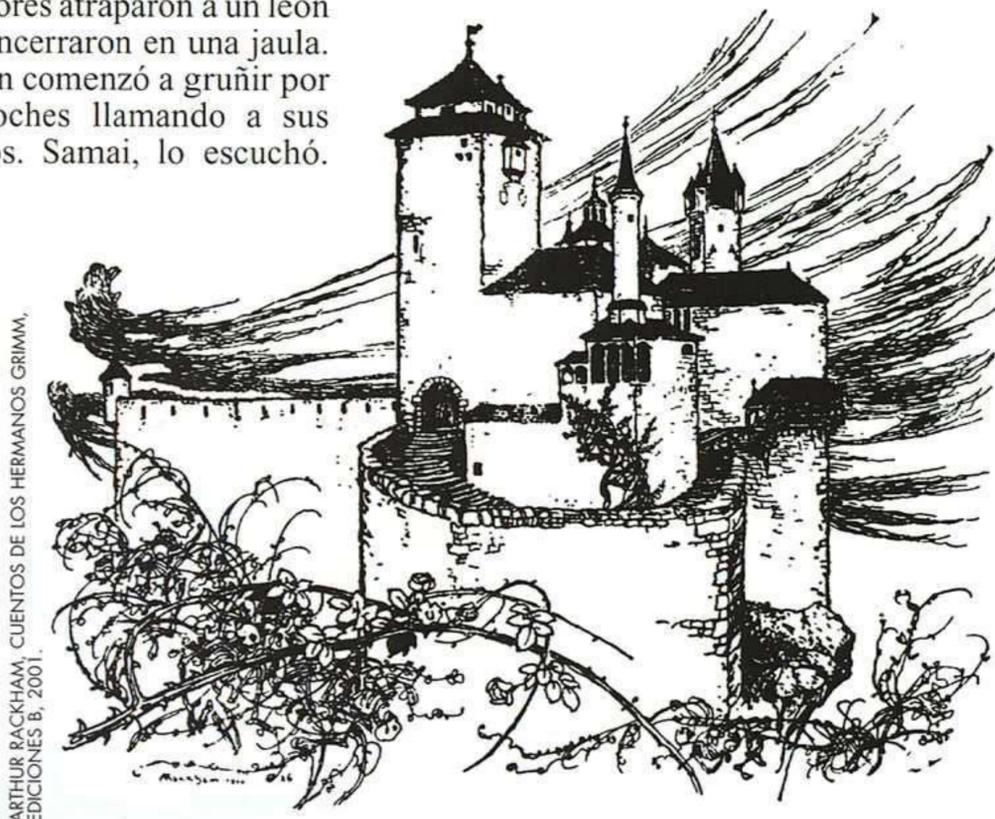
Estos pequeños cuentos son buenos ejemplos para mostrar cómo podemos transformar los símbolos, desde su polo más negativo hasta el más positivo, a la vez que transmitimos valores. Los chicos que escucharon estas narraciones recibieron el mensaje profundo de que se pueden cambiar las cosas. Precisamente, la magia transformadora de los cuentos es una metáfora de la forma en que operan las fuerzas creadoras de la vida, cuya esencia es la metamorfosis. De ahí que los cuentos nos sirvan como espejos donde mirarnos para crecer. Los niños, más que nadie, necesitan estos puntos de referencia positivos que pueden brindarles, entre otras personas, sus maestros. Éstos, por otra parte, han de tener siempre en cuenta que sus alumnos elegirán en última instancia si deciden evolucionar o quedarse donde estaban, es decir, si se siguen identificando con el buitre tiroteado o aspiran, tras relatarles la his-

toria, a ser un buitre en libertad. Lo importante es que el maestro cumpla con la labor de dar a los niños opciones para que elijan su propio camino.

Crear cuentos que fomenten la autoestima

En primer lugar, tenemos que plantearnos ¿qué es la autoestima? Sin duda, es la cualidad más valiosa que debemos desarrollar los seres humanos para estar en el mundo. Consiste en saber cuidar de uno mismo, nutrirse, escuchar y satisfacer nuestras necesidades. Quien desarrolla su autoestima, paralelamente cultiva su fortaleza interna, pues confía en sí mismo, en su instinto, obedece a las señales de su cuerpo, sigue a su intuición que acorde con su razón le indica cuáles son sus recursos y cómo utilizarlos para afrontar la vida. Cualquier animal tiene autoestima, sabe cuándo desea comer o descansar o el momento en que tiene que defenderse. Nosotros, los seres humanos, en gran parte, hemos perdido esta capacidad y tenemos que aprenderla de nuevo en nuestro caminar por la vida.

Son muchas las causas que conducen a la pérdida de este inestimable valor. Aquí sólo vamos a mencionar una: el error de basar nuestra autoestima en el lo-



ARTHUR RACKHAM, CUENTOS DE LOS HERMANOS GRIMM, EDICIONES B, 2001.



ARTHUR RACKHAM, CUENTOS DE LOS HERMANOS GRIMM, EDICIONES B, 2001.

gro de nuestras acciones, en vez de cimentarla en la aceptación y valoración de lo que somos. En otras palabras, nuestra autoestima no reposa en el centro de nuestro ser, sino en las acciones que realizamos.² Esto nos conduce a que si no logramos algo que nos proponemos, nuestra autoestima quede por los suelos. Por poner un ejemplo, la niña que basa su autoestima en sacar buenas notas, el día que saque un aprobado se vendrá abajo. Y así, somos zarandeados constantemente por las circunstancias, porque no nos permitimos el natural proceso de aprendizaje, donde los errores son tan importantes como los aciertos, ya que favorecen la experimentación, el ensayo, para perfeccionar nuestras acciones. Así pues, si la niña que hemos citado anteriormente hubiera tenido una verdadera autoestima, ante el aprobado hubiera reaccionado con una gran confianza en sí misma y en sus talentos, respondiendo a este hecho de la siguiente manera: «Estoy segura de que la próxima vez lo haré mejor porque esto me ha permitido saber en qué me he equivocado».

Los profesores pueden comenzar a sentar las bases de una sólida autoestima en los niños, de entrada, de la forma más sencilla que se pueda imaginar. Son muchas veces las que se les manda a los niños a copiar frases para que adquieran soltura en la escritura. Pues bien, en vez de elegir una frase cualquiera, mi propuesta es que escojan frases que promuevan la autoestima. Por ejemplo, una frase-raíz podría ser: «Me acepto y me amo tal como soy». Esto también es válido para cursos más avanzados donde se enseña a los niños a analizar oraciones. Nada cuesta elegir las para que fomenten valores. Ya que vamos a trabajar con ellas un tiempo considerable, podemos hacer que los mensajes que les lleguen a los alumnos estén llenos de sabiduría. La misma orientación podemos seguir con los dictados. Y cómo no, conseguiremos transmitir y reforzar la autoestima en los niños, complementando éstas y otras actividades, con la utilización consciente del instrumento más antiguo del arte de enseñar: los cuentos.

Desde luego, tanto los errores como los problemas y conflictos son una parte muy importante de la estructura de los



ARTHUR RACKHAM, CUENTOS DE LOS HERMANOS GRIMM, EDICIONES B, 2001.

cuentos. Porque gracias a aquéllos los personajes consiguen madurar y responder a los retos de la vida. El cuento no esconde la parte negativa de la realidad sino que la muestra, a veces con dureza, y la pone en una misma balanza junto a la parte positiva de la existencia. De hecho, la estructura básica de un buen cuento es la siguiente: personaje + conflicto + solución. Esta estructura que nos puede parecer, a primera vista, muy sencilla contiene la fórmula del aprendizaje humano. Pues los conflictos actúan como estímulos para desarrollar nuestras capacidades y habilidades, o sea, que cuando integramos un obstáculo en nuestra vida superándolo, maduramos. Éste es el camino que nos muestran los

cuentos: cómo ir de la oscuridad a la luz. Pero de la forma más sabia que existe, porque este camino concuerda con los ciclos de nacimiento + muerte + renacimiento inscritos en la naturaleza, y, por ende, en nuestros genes, ya que a ella pertenecemos. Aunque la sociedad occidental quiera obviar a toda costa todo lo que significa muerte, la naturaleza nos enseña que no hay vida sin muerte, es decir, sin renovación.

Crear cuentos con alma

La estructura: personaje + conflicto + solución, es la base esencial para crear un cuento que transmita valores y ci-

mente la autoestima infantil. También es de suma importancia que el cuento termine con un final feliz. Ya el psiquiatra Bruno Bettelheim, que descubrió observando a sus pacientes infantiles que el cuento era una vía de curación muy importante, llegó a la conclusión de que cuando un niño no tiene esperanza en el futuro, automáticamente se para su crecimiento. Por eso, en sus investigaciones, incidió en el valor que tiene para un niño que un cuento termine bien.³ Por otra parte, en el cuento también es fundamental el empleo de un lenguaje sencillo y poético, lo que contribuye a aumentar su magia. Por último, señalar que es primordial que la belleza esté implícita en el cuento a la hora de recrear las imágenes, los sentimientos y la narración.

En resumen, los elementos esenciales para crear un cuento son:

- Estructura: personaje + conflicto + solución.
- Símbolos y arquetipos.
- Lenguaje sencillo y poético que impregne de belleza la narración.
- Final feliz.

Hay que decir que los de hadas no son los únicos cuentos que contienen estos elementos. Actualmente hay cuentos magníficos creados con esta sabiduría que está implícita en los seres humanos de todos los tiempos. Por eso, personalmente, englobo a todos los cuentos que poseen estas características bajo la denominación de «cuentos con alma», es decir, cuentos con esencia, con significado. Por nombrar algunos cuentos elaborados en nuestra época que contienen la huella del misterio profundo de la vida, cito los siguientes títulos: *El canto de las ballenas*, *La ciudad de las estrellas*, *El gran secreto del viaje olvidado* o *El abrigo*.⁴ Y otros muchos que os invito a descubrir siguiendo vuestra intuición y vuestros gustos.

De todas maneras, quién desee saber las claves para seleccionar este tipo de cuentos ha de tener en cuenta que deben poseer el poder transformador y evolutivo que haga crecer al personaje a lo largo de la historia. Además, a estos cuentos los caracteriza una magia que nos envuelve desde que posamos los ojos en su portada, ya que curiosamente tanto el título como las ilustraciones suelen ser



ARTHUR RACKHAM, CUENTOS DE LOS HERMANOS GRIMM, EDICIONES B, 2001.

especialmente bellos para que concuerden con su contenido.

Voy a mencionar una serie de líneas creativas que fomentan el valor de la autoestima:

- El personaje que aprende de sus errores.
- El personaje que sigue su instinto y su intuición, logrando así sus metas.
- El personaje que no es agraciado físicamente, pero está contento consigo mismo.
- El personaje que sabe cuidar de sí mismo.
- Todos los cuentos que transmitan valores, porque estos afianzan la seguridad del niño.

También es muy importante, a la hora

de crear para los niños, su edad y sus motivaciones. Además de los dos grandes miedos que se afrontan en esta etapa de la vida: el temor a ser abandonado y el miedo al crecimiento. Una fórmula sencilla para crear cuentos que transmitan valores podía tener como conflicto estos miedos y como solución la integración de un valor. Presentamos dos esquemas de estructura para que sirvan de ejemplo. Después habrá que desarrollarlos a nivel creativo:

— Personaje + miedo a ser abandonado + confianza en sí mismo.

— Personaje + miedo a crecer + amor.

Por otra parte, si el maestro o la maestra quieren crear un cuento para un niño en concreto, con unas necesidades de-

terminadas, lo mejor que pueden hacer para inspirarse es observar, meditar y «sentir» al niño. Luego, han de intentar ponerse en su lugar. Para eso es importante recordar nuestra propia infancia y pensar sobre lo que nos preocupaba a esa edad, aquello que nos emocionaba e ilusionaba y cómo habríamos reaccionado si nos hubiera pasado lo mismo. Después, nos trasladaremos a nuestra perspectiva de seres maduros y buscaremos en nuestra experiencia una respuesta acertada para transmitírsela al niño en forma de cuento.

Imágenes sobre el poder de la vida.

Ahora me gustaría hacer hincapié en un valor muy especial que necesitan todos los niños. Pero, sobre todo, los que son maltratados física y psíquicamente: es el valor de la fortaleza interna. Hay símbolos e imágenes sobre el poder de la vida que se pueden trabajar en los cuentos para desarrollar esta cualidad imprescindible para vivir.⁵ Por ejemplo:

- Un naranjo renaciendo de los escombros.
- Una cabra que tiene la valentía suficiente para salvar a su cría de las garras de un ave de presa.
- Una higuera calcinada con tan sólo tres ramas vivas, pero cargadas de frutos.
- Un campo de amapolas nacido en un estercolero.
- Una flor que crece en una roca.
- Un águila blanca que anida en un buque de guerra destrozado y oxidado.
- Un almendro en flor que crece en una cuneta.

Y tantos símbolos que la vida nos pone diariamente por delante, mostrándonos su fuerza poderosa y arrolladora a la hora de superar límites. Seguro que si hacemos memoria, aflorarán a nuestra conciencia imágenes de este calibre que nos servirán para elaborar estos cuentos verdaderamente esperanzadores.

Diseño de actividades

Para diseñar la didáctica que nos ayude a afianzar los valores que deseamos transmitir, es importante que disfrute-

mos elaborándola y que tengamos muy presente una pregunta: ¿cómo me habría gustado que me enseñaran a mí? Dichas actividades deben ser lúdicas para que penetren sus contenidos en los niños casi sin darse cuenta. A través de ellas debemos aspirar a que, paralelamente, éstos desarrollen otras capacidades: la lectura, la escritura, la riqueza de vocabulario, las habilidades artísticas y comunicativas, la valoración del entorno y el conocimiento de su pasado. Porque, sin duda, potenciar estas capacidades ya engendra en sí valores.

Las actividades más importantes, y más sencillas a la vez, son aquellas que estimulan a los niños para que creen sus propios cuentos, con sus propios símbolos internos. Simplemente, les proporcionamos la estructura básica del cuento: personaje + conflicto + solución, y les decimos que elaboren un cuento. Los símbolos surgirán por sí solos, junto a sus miedos y preocupaciones. De esta forma estamos promoviendo uno de los máximos valores: el de la creatividad.

Además, al darles este canal para que se expresen, podremos conocerlos mucho mejor y diseñaremos actividades más apropiadas para ellos.

Si les contamos un cuento o les proponemos que lean un cuento que transmita valores, siempre hemos de tener presente que la mejor forma de motivarlos es que ellos participen recreando el cuento. Ya sea ilustrándolo, teatralizándolo o inventándose nuevos personajes o lugares para que se desarrolle la historia. Y, sobre todo, dejando que ellos completen el final, para después contrastarlo con el elegido por el autor o autora. Después se pueden hacer coloquios sobre el cuento y elegir entre todas la versión que más les ha gustado. El maestro hará hincapié en los valores que transmite el cuento con objeto de promoverlos, incluso, a los alumnos de los cursos más avanzados, les explicará sus conceptos para que entiendan mejor lo que significan. Pues ante los niños más pequeños no es conveniente dar explicaciones sobre el cuento.



ARTHUR RACKHAM, CUENTOS DE LOS HERMANOS GRIMM, EDICIONES B, 2001.



ARTHUR RACKHAM, CUENTOS DE LOS HERMANOS GRIMM, EDICIONES B, 2001.

Por otra parte, podemos proporcionarles elementos pictóricos o musicales para estimular su imaginación. Yo tengo una carpeta llena de imágenes que he ido fotocopiando a color, las cuales se caracterizan porque cuentan una historia. Las imágenes sirven para que los niños proyecten en ellas su visión de la vida, reflejo de su estado interno. Con ellas como estímulo, siempre surgen historias distintas y llenas de magia, ya que estas imágenes elegidas por su belleza y armonía tienen el poder de que aflore a la luz lo mejor del ser humano. De entrada, muchas de ellas representan símbolos de centro, con lo cual el estímulo positivo está asegurado. Así estamos sembrando valores a nivel muy profundo en cada niño. Esta actividad a mí me gusta hacerla en grupos, con el objeto de fomentar la cooperación y la comunicación entre los alumnos, entre otros valores. Y a este respecto, junto con la lámina que cada grupo escoge al azar, también les entrego un valor para que lo trabajen dentro del cuento que vayan a crear. Otro día todos los grupos pueden trabajar el mismo valor y crear historias

distintas en torno a él, según la lámina que les sirva de inspiración. Esto se puede hacer con los cursos más avanzados, es cuestión de ir experimentando para saber hasta qué punto se puede hacer más compleja la actividad.

En cuanto a la propuesta basada en un estímulo musical, consiste en que todos escuchen unos compases de una pieza musical sugerente, y que de forma individual imaginen un cuento con los elementos que les haya inspirado la melodía. Después, cada niño expone al grupo lo que ha creado. A través de esta actividad se fomentan muchos valores: desde la paz que se siembra internamente en la psique del niño, la belleza, el respeto hacia la diversidad, la comprensión o la escucha, por nombrar algunos.

El baúl milenario

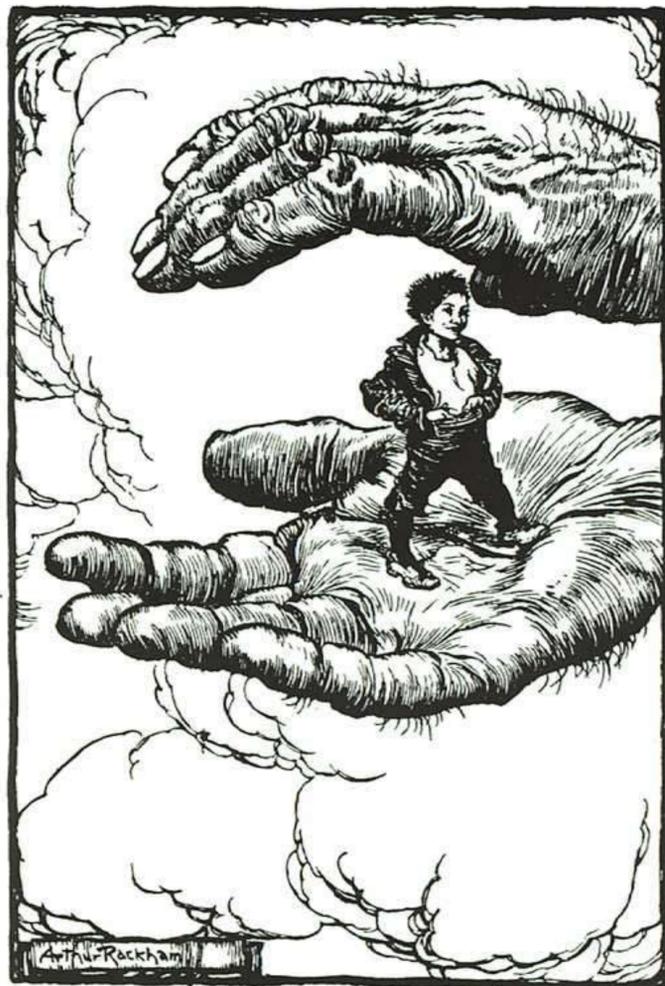
Para trabajar en concreto los símbolos de centro, con todo lo que esto conlleva de positivo, he diseñado una actividad a la que he llamado: el baúl milenario. Consiste en llenar un baúl con tarjetitas que contengan escrito el nombre de diferentes símbolos pertenecientes a dis-

tintas culturas. Le vamos ofreciendo el baúl a cada niño para que extraiga un símbolo y elabore un cuento en torno a él. Luego, se exponen en clase los diferentes cuentos que han surgido. También se puede trabajar esta actividad en grupos. Como ya sabemos, los símbolos de centro estimulan y refuerzan lo mejor que hay dentro del ser humano. Si sembramos estos símbolos en los niños para que los hagan suyos a través de la creación, estamos fomentando valores como la autoestima, la fortaleza interior y la confianza en sí mismos. Donde estén presentes estos símbolos-valores, tan sólo con adornar la clase con láminas donde éstos estén representados, ya se está propiciando un clima de armonía y de paz. Recordemos que entre estos símbolos está el sol, la fuente, el delfín, las alas o el árbol.

La poesía de lo humilde

Hay otra actividad muy interesante que se puede realizar, a la que he denominado: «la poesía de lo humilde». Consiste en que los niños hagan un cuento con un objeto al que nadie aprecia, pero que para ellos significa mucho. Por poner algunos ejemplos: unas botas que su madre les quiere tirar a la basura, una caja de cartón o un viejo oso de peluche. Cada niño elige su objeto y le tiene que dar vida, a lo largo del cuento que cree, convirtiéndolo en símbolo. Puede hacerlo hablar, moverse, incluso darle el papel protagonista en el cuento, lo importante es que le dé el valor que tiene para él. Después se exponen las historias creadas en clase. Ante los ojos de los demás niños, las cosas más insignificantes cobrarán su esplendor y lograremos que valoren las cosas más humildes. Esta actividad se puede hacer también con objetos de la vida diaria. Recuerdo a alumnos de quinto y de sexto de Primaria que eligieron una escoba, un garbanzo o una bombilla, y crearon cosas preciosas con ellos.

En torno a dignificar lo humilde todavía podemos ir más allá realizando actividades como son: la belleza de lo feo, cuyo objetivo es enseñar a extraer la belleza de lo que en nuestra sociedad se desprecia, o la actividad de reconstruir lo roto, donde los niños pueden reparar algo a lo largo del cuento que imaginen. Estas actividades son de tremenda im-



ARTHUR RACKHAM, CUENTOS DE LOS HERMANOS GRIMM, EDICIONES B, 2001.



ARTHUR RACKHAM, CUENTOS DE LOS HERMANOS GRIMM, EDICIONES B, 2001.

portancia porque no sólo estamos trabajando en un nivel superficial el fomento de la reutilización y el reciclaje para mermar el poder que tiene sobre los niños la sociedad consumista, sino que en el plano interno les estamos dando claves para reconstruirse a sí mismos. De nuevo, estamos sembrando fortaleza interna y autoestima, en lo más profundo de su psique. Las imágenes sobre el poder de la vida que mencionamos en un apartado anterior también nos puede servir para estimularlos en este sentido. Las podemos proponer a la clase y que cada alumno elija la que más le guste para recrearla en un cuento.

Crear cisnes desde el pupitre

Hasta ahora hemos hecho referencia a actividades que pueden realizar los alumnos, pero el profesor también puede hacer algo muy especial para su clase. Esta experiencia didáctica que describo a continuación la realizaron dos profesoras de Educación Infantil en el colegio Jacaranda de Benalmádena. Diariamente fueron creando un cuento para cada uno de sus alumnos. Lo con-

taban al final de la clase. Como actividad, los niños lo ilustraban, le ponían título y decían lo que más les había gustado de la narración. El niño protagonista se sentía querido y apreciado por los demás. Después, hicieron un libro «artesanal» con los resultados, lo fotocopiaron y se lo regalaron a los padres. Me dijeron Luisa y Mercedes, que así se llamaban las maestras, que algunas madres soltaron lágrimas de emoción al ver que sus hijos eran objeto de tanto cariño. A esto yo lo llamo «crear cisnes desde el pupitre». Esta metáfora está basada en el maravilloso cuento, *El patito feo*, de H. C. Andersen.⁶

El hechizo de contar

Sin duda, la mejor aplicación didáctica de un cuento es contarlos. Porque mediante la narración estamos transmitiendo valores y sentimientos. Efectivamente, enseñamos a los niños las distintas clases de emociones que existen y cómo se expresan, en contraste con esos dibujos animados de caras totalmente inexpresivas, en

los que sólo los personajes son máquinas aniquiladoras. Ciertamente, a través de la palabra viva le estamos infundiendo aliento a la infancia, le estamos transmitiendo el calor de la humanidad tal y como lo hicieron nuestros ancestros, traspasando los siglos, de generación en generación, para hacer presente lo más genuino del ser humano.

La habilidad de contar cuentos es algo que se desarrolla con la práctica. Por lo tanto, hay que tener en cuenta que el arte de contar se adquiere en un proceso donde la paciencia y la perseverancia son fundamentales. Recuerdo que cuando yo empezaba a contar cuentos, me aprendía el texto de memoria por temor a cometer un error. Esto era algo muy natural, el miedo y la rigidez que me embargaba eran provocados porque estaba afrontando un nuevo reto en mi vida, lo importante era que, a pesar de lo que sentía, me arriesgaba. Así me fui soltando hasta llegar a disfrutar con una de las actividades más lúdicas y hermosas que existen en este mundo. Por otra parte, hay que mencionar en referencia a los maestros que desean aprender a contar, que tienen una gran ventaja: un público seguro al que ya conocen, sus alumnos.

Para poder hechizar contando un cuento, primero tenemos que aprender que las palabras son algo más que adjetivos y sustantivos. Las palabras tienen magia, tienen música, y sus significados son tan profundos que si realmente se aplicara su contenido, el mundo cambiaría de arriba abajo. Pensemos, en este sentido,

en la posibilidad de que se realizara en nuestro planeta todo el mensaje que conlleva la palabra *paz*.

Un buen narrador tiene que tener esto muy en cuenta para dar vida a las palabras que emplee en sus cuentos. Por eso es importante hacer ejercicios con la voz intentando darle toda la musicalidad posible a las palabras; podemos empezar por aquellas cuyo sonido más nos guste.

Luego realizaremos otro ejercicio: insuflarle a la palabras su significado profundo tan sólo con nombrarlas. Comprobaremos que al percibir las palabras con más conciencia les podemos otorgar más vida con nuestra voz. Esto lo advierten los niños y todos aquellos que nos escuchan. Las palabras nos agradecen que les devolvamos su poder, desprendiendo su magia para nosotros y nuestro público.

A los ejercicios de pronunciación, podemos añadir los de modular la voz según el tono —alto y bajo—, o el ritmo, —lento y rápido—. Por ejemplo, si el lobo de caperucita corre velozmente hasta la casa de su abuelita, nosotros podemos emular su velocidad con las palabras.

Por otra parte, también es fundamental cambiar las voces de los personajes del cuento para reforzar el contraste entre ellos y animar la narración. Igual de importantes son las onomatopeyas que reproducen los sonidos del cuento, ya que captan la atención del niño como ningún otro elemento. Así pues, aprovecharemos cualquier situación que nos permita recrear, por ejemplo, el trote de un caballo, los golpes de una puerta, los ronquidos del ogro, etc... Además, invitaremos a los niños a reproducir estos sonidos con nosotros, con lo cual lograremos que vivan el cuento como si formaran parte de él.

Después de trabajar la voz, podemos aplicar nuestros avances al respecto, preparándonos un cuento sencillo y contándoselo a nuestros alumnos. Para ello, elegiremos un cuento que nos guste teniendo en cuenta su edad, su nivel de comprensión y sus intereses.⁷ Leeremos el cuento intentando captar todos sus matices, haremos un esquema para recordarlo y anotaremos los juegos de voz que queremos hacer para interpretarlo. Siempre hemos de tener en cuenta que

una gran clave del éxito del cuento se basa en que los niños participen ayudándonos a crear la historia. Hay que mantenerlos a la expectativa haciéndoles preguntas, pidiéndoles que repitan con nosotros frases y sonidos, esto nos asegura su atención activa.

Poco a poco, iremos añadiendo nuevos recursos a nuestras narraciones para que adquieran viveza. Tan importante como la voz son los gestos. Cuando unimos el gesto al poder de la voz y a través de ellos expresamos las emociones que se desprenden del cuento, hemos logrado dominar los recursos esenciales del arte de narrar. Emocionarse para emocionar, es el secreto para llegar al corazón de los niños. A los que habremos de mirar a los ojos, incluso tocar con las palabras, llenas de sentimientos, y con las manos, colmadas del calor de las palabras. Nos dejaremos llevar por la intuición de nuestro cuerpo y nos moveremos por la clase, convertida en escenario, con soltura. Sentiremos que ya estamos disfrutando del cuento que narramos y esta sensación se la transmitiremos a los niños.

Cuando manejamos la voz y los gestos y somos capaces de expresar las emociones que queremos transmitir a través de un cuento, ya hemos aprendido a contar básicamente. Pero esto es como abrir la puerta del misterio que da paso a la sabiduría ancestral que guarda nuestra memoria genética. Así que si seguimos arriesgándonos y aprendiendo, llegaremos a improvisar, recrear, contextualizar y adaptar la historia a los diversos tipos de público que nos escuchan, en este caso, los niños de varios grupos de edad a los que nos dirigamos. El proceso de improvisar y recrear la historia es algo muy intuitivo, se desarrolla en el mismo momento que se cuenta el cuento. Depende, en gran medida, de las respuestas que vayamos percibiendo en el rostro de los niños.

La contextualización es un recurso muy importante porque muchas veces en ella se basa el éxito del cuento. Consiste en situar la historia en el contexto del niño. Por ejemplo, yo suelo contar un cuento de un niño que era muy pacífico y los demás solían abuchearlo porque lo consideraban un tonto. Este cuento que se llama *Raimundo Pacificador*, como su personaje, cambia su escenario según el colegio que visite para contar-



ARTHUR RACKHAM, CUENTOS DE LOS HERMANOS GRIMM, EDICIONES B, 2001.



ARTHUR RACKHAM, CUENTOS DE LOS HERMANOS GRIMM, EDICIONES B, 2001.

lo. Si voy a un pueblo, me entero del nombre de una de sus calles periféricas para hacer que allí viva Raimundo con su abuela. También me informo de cómo se llama la calle principal, para que sea el lugar donde los niños insulten al protagonista. Lo cierto es que cuando nombro estas calles que conocen, más de un chiquillo salta de la silla, la atención de todos está más que asegurada, lo mismo que el logro del objetivo que persigo: afianzar el valor de la paz, sembrando en sus mentes que es bueno ser pacífico.

La adaptación, también es fundamental en el ejercicio de contar, porque nos vamos a encontrar a niños que no crean en los cuentos. Sin embargo, podremos llegar a ellos si transformamos al príncipe en un chico de su barrio que en vez de conocer a la princesa en los jardines de pa-

lacio, la conoce en el colegio. Lo importante es que en el cuento sucedan cosas que maravillen a los niños. Como puede ser que en el patio de la escuela haya un manzano en flor que atraiga a los dos protagonistas y se comuniquen con ellos. Este árbol puede ser el símbolo transformador que favorezca la amistad entre los niños, la misma que se consolida cuando el manzano llegue a dar sus frutos. Lo fundamental es que se transmita el mensaje que da sentido a la historia, aunque sin intentar moralizar. Los niños deben sacar sus propias conclusiones sin sentirse forzados por el narrador.

Hay que señalar que los cuentos que transmiten valores son muy versátiles a la hora de recrearlos. A continuación, para que sirva de ejemplo, voy a exponer un caso en que he usado la contextuali-

zación y la adaptación. Imaginemos un cuento a través del cual quiero transmitir el valor del respeto. La historia original sucede en un desierto por el que viaja una caravana de camellos. El personaje principal es un anciano que tiene que bajar a un agujero y afrontar la prueba a que lo somete una bestia para conseguir el agua de la vida. Pues bien, si este cuento lo relato en un colegio de un pueblo donde ha habido trasiego de arrieros, la caravana de camellos se transforma en una hilera de mulos con su carga de trigo y aceite, el agujero en un pozo donde los arrieros se paraban a beber en mitad del camino y al protagonista en un niño que iba con ellos, el único que cabía por el agujero del pozo. El niño diligente y astuto le responde a la bestia lo mismo que el anciano. A la pregunta del monstruo: «¿Cuál es el mejor lugar para vivir?», le contesta: «el mejor lugar para vivir es aquel en el que te sientes como en tu casa aunque sea en el fondo de un pozo (o un agujero)». Por lo tanto, el núcleo central del cuento que transmite el valor queda inalterado.

Por otra parte, es muy importante adaptar el lenguaje a las imágenes, incluso abreviar o dilatar el cuento en función de la madurez de los niños que nos escuchan. Hace algún tiempo tuve que adaptar algunos de mis cuentos escritos para niños a partir de ocho años, al entendimiento de niños de cuatro años. Explicaré a continuación cómo adapté uno de ellos. Reduje el argumento lo máximo posible, exaltando una imagen en la que el protagonista, un ciervo, corría por el bosque y a su paso nacían flores de la tierra que esparcidas por el aire daban un aroma exquisito a cualquier lugar por donde este mágico animal pasaba. Pues bien, mientras me recreaba en esta imagen del cuento, cogí unas bandejas que previamente había preparado con flores aromáticas que venden como ambientadores, y las fui dejando caer sobre las cabezas de los niños pequeños que se maravillaban de lo que les estaba sucediendo. El éxito de esta experiencia me animó a usar como recurso cualquier elemento que reforzara la magia de la historia que estaba relatando. De esta manera, la adaptación de los cuentos se puede convertir en un reto y una fuente de riqueza inagotable para el narrador.

Una torre de humanidad

Érase una vez una Mujer Puente, comunicadora de culturas, que dominaba el arte de unir lo antiguo y lo moderno... Érase una vez una Mujer Árbol que sabía extraer a través de sus poderosas raíces la esencia de la sabiduría de lo más remoto y, después, con una inmensa fuerza, extender la savia de la vida hasta las ramas más jóvenes para que pudiesen tocar el cielo... Esa mujer era contadora, guardiana de los cuentos antiguos, por herencia familiar, y psicoanalista junguiana por la época que le había tocado vivir... Esta misma mujer es madre, poeta y artista genuina por naturaleza. Su nombre es tan hermoso como su vida: Clarissa Pinkola Estés. Ella nos cuenta que una vez soñó que la sostenía una torre de mujeres vestidas con atuendos de todas las épocas, mientras estaba ensimismada narrando cuentos. Y que ella sólo ponía la voz, abriendo las compuertas de su ser, para expresar la sabiduría ancestral que manaba de esta torre de humanidad.⁸

Con esta «base» contamos, nunca mejor dicho, para crear y narrar cuentos. Así que no debemos tener reparos en andar por este camino allanado por tantos seres que nos han precedido. Nuestra tarea será iniciarlo con los primeros pasos, que serán marcados por la constancia de aprender, disfrutar, crear, contar, errar, enmendar y contar de nuevo. Poco a poco, iremos descubriendo las potencialidades

de nuestro ser al conectar con el cuento y su poder transformador. Elegiremos los cuentos que más nos lleguen al corazón para contarlos, y de esta manera seguramente transmitiremos valores y abriremos horizontes. Quién sabe hasta dónde, quizás en un futuro no muy lejano, junto a las especialidades de Ciencias o Educación Infantil, exista la de Maestro Narrador.

De lo que sí estoy segura, es de que un día llegará a mí el eco de los buenos maestros contadores de cuentos. Y, entonces podré decir:

«Me llega el rumor de la enseñanza viva, de un agua que nunca se detiene, aunque tenga que penetrar los siglos para abrazar a un corazón que la perciba. Es alguien relatando historias, quien prende la llama del saber en la infancia adormecida. Es un ser extraordinario, el que confiesa amor dándole vida a los cuentos, transmitiendo toda su sabiduría, para que la humanidad siga encendida.» ■

*Rosa María Badillo Baena es historiadora, escritora, poeta, maestra y trovadora.

Notas

1. Taller de autoestima y creatividad dirigido a mujeres, cuyo título completo es «Forja de creadoras: recuperando la memoria de las mujeres de la Generación del 27». Lo impartí en todos los distritos de Málaga, pero la experiencia didáctica a que me refiero tuvo lugar en la zona de mayor nivel económico de la ciudad, la barriada de El Palo.

2. Para profundizar en esta idea, véase la obra de García Pérez, M. y Magaz Lago, A., *Ratones, dragones y seres humanos auténticos*, Vizcaya:

Grupo Albor-Cohs, División Editorial, 1998.

3. Bettelheim, B., *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona: Crítica, 1990.

4. *La ciudad de las estrellas* (Toray, 1991), de M. Company y V. Cruz; *Feliz cumpleaños. El gran secreto del viaje olvidado* (ING, 1992), de Rosita Mahé; *El abrigo* (Everest, 1996), de A. Jiménez, con ilustraciones de Pablo Prestifilippo; y *El canto de las ballenas* (Kókinos, 1993), de Dyan Sheldon, e ilustrado por Gary Blythe.

5. Algunas de las imágenes sobre el poder de la vida que se mencionan, son aportaciones de personas que asisten a las clases de alfabetización del Centro de Adultos Alegría de la Huerta (Ciudad Jardín) de Málaga. Ellos asistieron a un taller sobre Poesía Creativa que impartí en las diferentes bibliotecas públicas municipales de Málaga, con las que llevo trabajando desde hace varios años. A estos talleres asisten tanto cursos de Primaria como de Secundaria, además de grupos de escritores que reciben formación.

6. Hans Christian Andersen dejó una huella muy profunda como narrador de cuentos en quienes lo escucharon. Según mi opinión, fue un verdadero maestro, ya que sus enseñanzas y su imagen como persona crecieron en el corazón de los niños después de que se marchara. Prueba de ello es este poema que le dedica Bjørnson:

«Dotaste de alas mi imaginación, que me elevó a lo más sorprendente y fantástico; mostraste a mi corazón la revelación del poeta, que glorifica las cosas de baja condición. Cuando mi alma infantil estaba hambrienta, sin saberlo, de grandes verdades, saciaste mi necesidad.

Ahora que soy todo un hombre, estoy en deuda contigo por no haber permitido que muriera el niño que hay en mí.»

7. Consultar sobre este tema los libros de Udo de Haes: *El niño y los cuentos*, Madrid: Rudolf Steiner, 1991, y de S. C. Bryant: *El arte de contar cuentos*, Barcelona: Hogar del Libro, 1992.

8. Pinkola Estés, C., *Mujeres que corren con los lobos*, Barcelona: Ediciones B, 2000.

Bibliografía

AA.VV, *Cuentos infantiles*, Madrid: R. Steiner, 1998.

Badillo Baena, R. M., *Cuentos para delfines*, Madrid: Narcea, 2000.

Bly, R. e Iron, John, *Una nueva visión de la masculinidad*, Barcelona: Planeta, 2000.

Bettelheim, B., *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona: Crítica, 1990.

Bradshaw, J., *Volver a casa*, Madrid: Libros del Comienzo, 1994.

Bryant, S. C., *El arte de contar cuentos*, Barcelona: Hogar del Libro, 1992.

Cirlot, J. E., *Diccionario de símbolos*, Barcelona: Labor, 1991.

De Haes, U., *El niño y los cuentos*, Madrid: Rudolf Steiner, 1991.

Díez, *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*, Madrid: Ediciones de la Torre, 1995.

García Pérez, E. M. y Magaz Lago, A., *Ratones, dragones y seres humanos auténticos. Aprendiendo a pensar y actuar de manera asertiva: estrategias para aumentar la autoestima de jóvenes y adolescentes*, Viz-

caya: Grupo Albor-Cohs, División Editorial, 1998.

Jung, C. G., *Recuerdos, pensamientos y sueños*, Barcelona: Seix Barral, 1991.

Krishnamurti, J., *El propósito de la educación*, Barcelona: Edhasa, 1992.

Lindenfield, G., *Cómo desarrollar la autoestima en niños y adolescentes*, Madrid: Neo Person, 1998.

Murdock, M., *Ser mujer, un viaje heroico*, Madrid: Gaia, 1992.

Palmer, P. y Alberti, M., *Autoestima: un manual para adolescentes*, Valencia: Cinteco, 1992.

Pearson, C. S., *Despertando los héroes interiores. Doce arquetipos para encontrarnos a nosotros mismos y transformar el mundo*, Barcelona: Libro-Guía, 1992.

Pinkola Estés, C., *Mujeres que corren con los lobos*, Barcelona: Ediciones B, 2000.

Shedlock, M. L., *El arte de contar cuentos*, Málaga: Sirio, 2001.

Steiner, R. et alt., *La sabiduría de los cuentos de hadas*, Madrid: R. Steiner, 1998.

Stevens, A., *Jung o la búsqueda de la identidad*, Madrid: Debate, 1994.

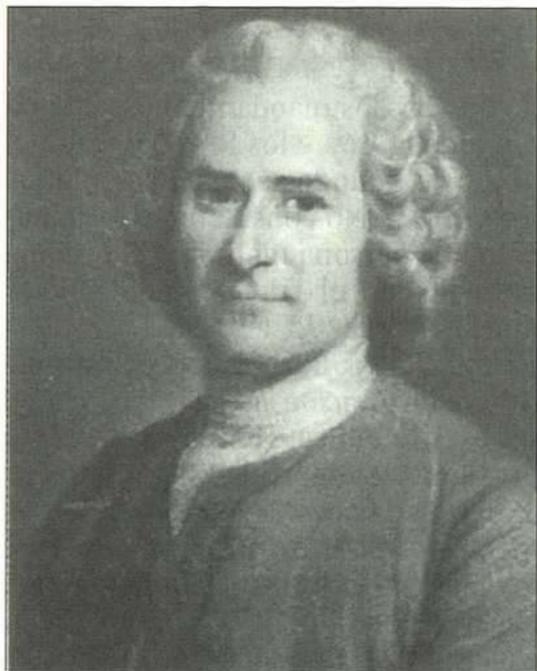
Bibliotecas robinsonianas

Emilio Pascual

La biblioteca ideal de Emilio

EMILIO O LA EDUCACIÓN

PRIMERA EDICIÓN: 1762



Jean-Jacques Rousseau
(1712-1778)

Se llamó Emilio, y su maestro pudo haberse llamado Pigmalión. De la criatura sólo sabemos que era huérfano y que cayó en manos de un pedagogo apasionado. Del educador, varias contradicciones y un axioma que las resume todas: «Todo es perfecto cuando sale de las manos de Dios, pero todo degenera en las manos del hombre». Enunciado también de este otro modo: «El hombre es naturalmente bueno, pero la sociedad deprava y pervierte a los hombres». Casualmente, entre las cosas que han fabricado las manos del hombre figuran las bibliotecas.

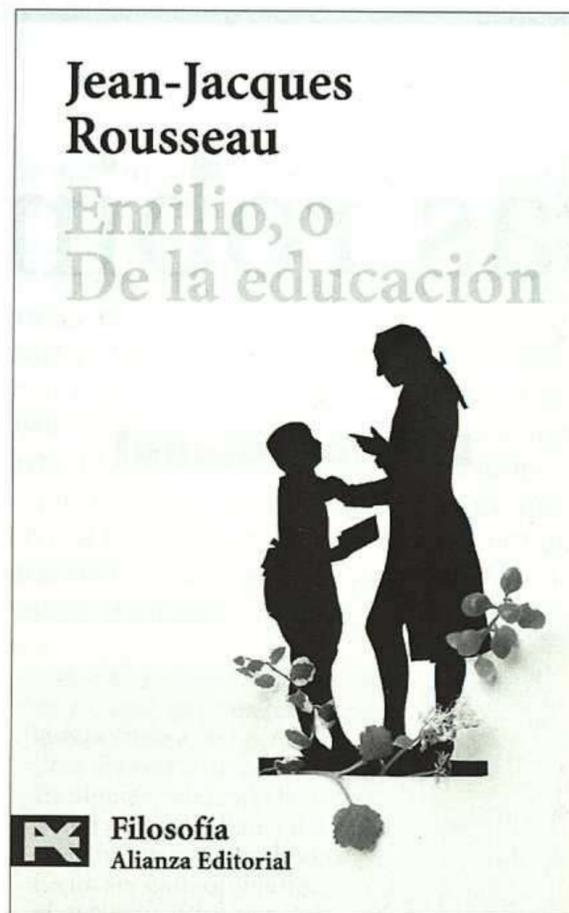
No quiso aparecer como verdugo, ni que el niño resultase una pesada carga. Consecuente con aquel principio suyo de que el único libro digno de tal nombre es la naturaleza,¹ consideraba que «el abuso de los libros mata la ciencia» y que «la mucha lectura sólo sirve para hacer ignorantes pretenciosos». Vaticinó que «la lectura es el azote de la infancia» y el camino más recto para alcanzar la infelicidad ya desde los primeros años. «¡Libros! ¡Qué objetos más tristes para su edad!» Y concluía: «¿Cómo? ¿No es nada el ser feliz?».

Fiel a su convicción de que «tantos libros nos hacen olvidar el libro del mundo», escatimó a Emilio los libros de tal modo, que de momento, y «durante mucho tiempo», uno solo compondría «toda su biblioteca»: el *Robinson*² y aun éste, aliviado de «todo su fárrago», reducido en suma a la solitaria estancia del naufrago en la isla. Desconfiaba de la memoria, y se negaba a que Emilio retuviera ni siquiera las fábulas de La Fontaine. Sólo varios años después permitiría la entrada al segundo libro: ése sería Plutarco,³ y no sin antes haber desalojado a Polibio, a Salustio y a Suetonio; a Tácito, por ser «libro de ancianos», aunque le concedía la gracia de haber descrito a los germanos de su tiempo mejor que ningún historiador moderno a los alemanes; a Tucídides, porque «siempre habla de guerras», defecto que comparte con la *Anábasis* y los *Comentarios* de César; a Heródoto, por sus «simplicidades, más propias para viciar el gusto de la juventud que para encauzarlo»; a Tito Livio, por político y retórico. Cabe preguntarse por qué —¿en un momento de debilidad viajera?— toleró a Montesquieu y sugirió la lectura del *Espíritu de*

las leyes como la mejor forma de estudiar «las necesarias relaciones de las costumbres con el Gobierno».

A los 22 años hizo un intercambio de libros con Sofía. Le cambió *El Espectador*⁴ por *Las aventuras de Telémaco*, el único libro de Sofía, como el *Robinson* lo había sido de Emilio (y lo sería de Gabriel Betteredge). Es de saber que Emilio no tenía noticia de la obra de Fénélon, aunque —de un modo nunca suficientemente aclarado— conocía la *Odisea* y a Homero, «el único poeta que nos transporta a los lugares que describe».

Podemos presumir que, andando el tiempo, y ya lejos de la influencia directa de su educador, tal vez Emilio añadiera algún libro a su biblioteca, siquiera de los autores antiguos. Aunque siempre nos asalta la sospecha de que acaso nunca lo hizo, siquiera en memoria de alguna vieja enseñanza de su maestro, como aquella de que, «aun cuando se quitaran de los pueblos todos los reyes y todos los filósofos, poco se notaría su falta y



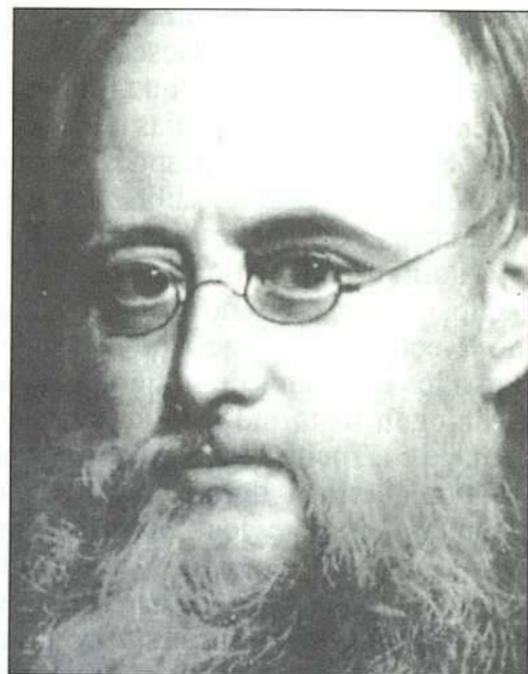
no iría peor el mundo». Porque si, en efecto, «los hombres cuanto más saben más se equivocan, el único medio de evitar el error es la ignorancia». No sin

una cáustica ironía le había escrito Voltaire: «Nunca se ha empleado tanto talento en intentar tornarnos animales. Leyendo vuestra obra, dan ganas de caminar a cuatro patas».

Un 2 de junio de 1778, el pedagogo de Emilio murió en un idílico jardín, frente al castillo de Ermemonville. «El mundo real tiene sus límites, el imaginario es infinito». Esto había escrito el hombre que no logró ver concluida (*en un jardín o un parque que son polvo*) la cabaña que el marqués de Girardin le había prometido, para que pudiera vivir en contacto con la naturaleza, según había predicado. Quizá lo haya redimido la pretensión, no sé si conseguida, de haber querido educar a Emilio «no para desear ni para sufrir, sino para ser feliz, el fin de todo ser sensible, el primer deseo que nos imprimió la naturaleza y el único que no nos abandona». Y acaso también una melancólica constatación: la de que «todo lo que amamos, tarde o temprano ha de faltarnos». Incluso los amigos, los amores, los libros y las bibliotecas.

LA PIEDRA LUNAR

PRIMERA EDICIÓN: 1868



Wilkie Collins (1724-1789)

Robinson: la biblioteca y el lector

El encanto de las bibliotecas minúsculas se manifiesta en que su poseedor suele conocerlas de memoria, como una calle transitada con frecuencia. *Timeo hominem unius libri*, parece que pensó Tomás de Aquino, y Mr. Betteredge lo confirmó con su devoción por un solo libro. Justo el mismo libro que, en esencia, había compuesto la biblioteca anterior.

Gabriel Betteredge, el sosegado mayordomo de Lady Julie Verinder, no fue rústico, patán ni malmirado escudero; antes bien, había leído en sus tiempos muchos libros, y hasta se consideraba un erudito a su manera. Ignoramos si entre sus abundantes lecturas estuvo el *Emilio* de Rousseau. Lo cierto es que, a los 70 años, con una memoria todavía ágil y unas piernas tan ágiles como la memoria, concluyó que, del mismo mo-

do que en dos mandamientos se encierren toda la Ley y los Profetas, todos los libros del mundo se resumen en uno: el *Robinson*. «No consideren mis palabras como de persona ignorante —argumentaba él, con el filo más aguzado que nunca—, cuando les diga que, en mi opinión, otro libro como el intitolado *Robinson Crusoe* no ha sido ni podrá ser escrito nunca. He recurrido a él año tras año y siempre he hallado en él al amigo que necesitaba en todos los momentos críticos de mi vida. Cuando estoy de mal humor, *Robinson Crusoe*. Cuando necesito algún consejo, *Robinson Crusoe*. En el pasado, cuando mi mujer me importunaba, y en el presente, cuando he bebido más de la cuenta, *Robinson Crusoe*. He gastado seis ricios Robinsones, tras haberles obligado a trabajar duramente a mi servicio. Con

ocasión de su último cumpleaños, recibí de manos de mi ama el séptimo. A causa de ello bebí un trago de más, y *Robinson Crusoe* me devolvió el equilibrio. Su precio, cuatro chelines y seis peniques, encuadernado en azul, con un retrato por añadidura».

De pocas bibliotecas guardamos una descripción tan exacta y emotiva. Los antiguos, en esas encrucijadas de la vida, empleaban a Virgilio como vehículo del azar o del destino: las *sortes virgilianae* tenían la virtud de facilitar la más difícil cosa, orientando la voluntad en alguna decisión difícil. Algunos osamos hacer *sortes quixotescae* entre el abandono y el recelo. El lector ya ha adivinado que Gabriel Betteredge hizo casi toda su vida *sortes robinsonianae* con su libro.

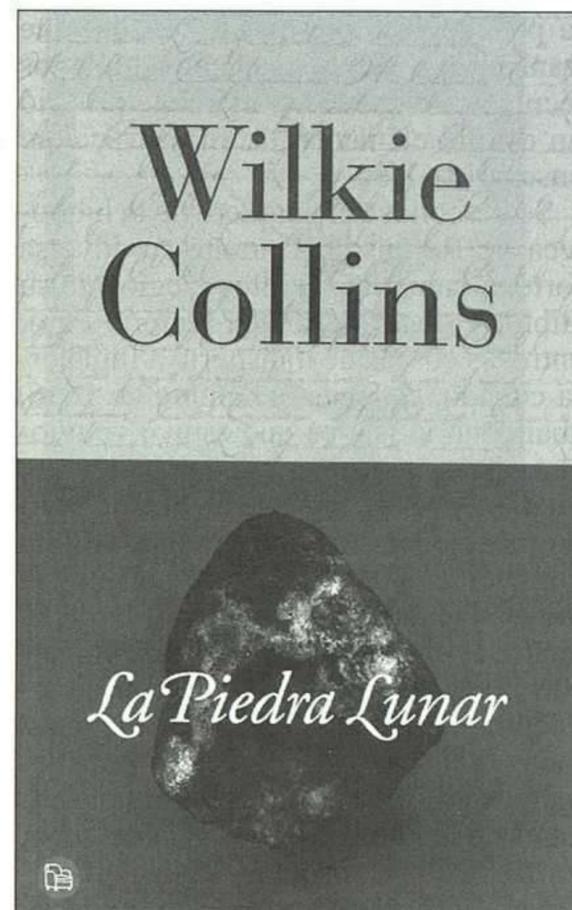
Pero la biblioteca de Gabriel Betteredge, como las cajas chinas, escondía en su interior otra biblioteca: la del propio Robinson, que fue también hombre de un solo libro. O, para ser más exactos, de muchos encuadernados en uno: la Biblia.

Robinson Crusoe no da muchas explicaciones en su crónica. Aunque al principio se lamenta de que podría perder incluso la noción del tiempo «por falta de libros, pluma y tinta», unas líneas más abajo aclara que había olvidado mencionar otros «artículos no menos útiles» como «plumas, tinta y papel, de los cuales había varios paquetes al cuidado del capitán». Estas herramientas le permitirían llevar un diario, hasta que se le acabó la tinta, una de las pocas cosas que no fue capaz de fabricar. Sabemos que, tras el naufragio, ocurrido el 30 de septiembre de 1659, rescató «tres Biblias en óptimas condiciones, algunos libros portugueses, entre ellos dos o tres devocionarios papistas, y otros muchos volúmenes que conservó con todo cuidado».

Durante varios meses los libros permanecieron en un arcón, junto a «un rollo de tabaco bastante curado y algo más aún verde», hasta que unas fiebres le impulsaron a abrirlo, y parece que allí encontró remedio para el cuerpo y para el espíritu.

Si Gabriel Betteredge hacía sus *sortes* con el *Robinson*, Robinson hizo las suyas con la Biblia. Un versículo de los Salmos le causó viva impresión, y unos días después se aplicó «seriamente» a la lectura del Nuevo Testamento y se impuso la tarea de leerlo a diario. Nos consta que, aparte de los Salmos, visitó, o conocía de antemano, los libros de los Reyes, el libro de Josué, el primero de Samuel, el de Isaías y el de Job; el Evangelio de Lucas, los Hechos de los Apóstoles, las Cartas a los Romanos, a los Hebreos y la Primera de Juan.

Tres veces al día leía las Escrituras, acaso por simetría con el alimento corporal. No sabemos que leyera ningún otro libro, ni nos dejó información suplementaria sobre los títulos restantes del arcón. Una reflexión agradecida sobre el descubrimiento de que «acaso podía sentirse más feliz en aquella situación solitaria que gozando de libertad en la vida social», y suficientemente compensado por las deficiencias derivadas de su «soledad y la necesidad de compañía humana», autorizaría a pensar que fue el *Kempis* uno de los devocionarios



papistas cuyo título omitió. Pero si no pudimos verificar su lugar para tal libro en la biblioteca del *Nautilus*, no hay razones para otorgárselo en el barco de un traficante de esclavos.

Durante su estancia en la isla no necesitó otra lectura que la Biblia. Tal vez la indigencia, el desvalimiento y el desamparo conducen a la religiosidad y la filosofía. Lo cierto es que Robinson, en la precariedad de su estado, se pregunta por el origen de un mundo en que hay océanos y estrellas, naufragios e islas. Y también por el uso que de las cosas hace el ser humano, el único que tiene la capacidad de pervertir las buenas con su abuso.

Justo en la mitad de su crónica, un día descubre Robinson la huella nítida de un pie desnudo en la arena de la playa, y aquel signo inquietante desata de nuevo sus particulares reflexiones: «Hoy amamos lo que mañana odiamos. Hoy buscamos lo que mañana evitamos; hoy deseamos lo que mañana nos hará temblar de horror», dice. Pero la aparición de Viernes le depara dos placeres socráticos: el de la conversación y el de

ROBINSON CRUSOE

PRIMERA EDICIÓN: 1719



Daniel Defoe (1660-1731)

la pedagogía. Solo que Robinson, que transmitió a Viernes sus conocimientos técnicos, religiosos y morales, pretirió un detalle elemental de su instrucción: enseñarle a leer.

Se desconoce el paradero de la biblioteca de Robinson. Durante su adversa fortuna había hecho altos elogios de su Biblia y de su periódica lectura. Pero, entre las cosas que transportó a Inglaterra cuando, el 19 de diciembre de 1686, abandonó la isla en que estuvo veintiocho años, dos meses y diecinueve días, no nombra libro alguno. Él, que no olvidó mencionar, «como reliquias, el gran gorro de piel de cabra, la sombrilla y el loro»; que, a pesar del apóstrofe inicial contra el dinero, tampoco olvidó embarcarlo, aunque, por «haber estado guardado tanto tiempo sin usar, estaba totalmente oxidado y ennegrecido, y apenas hubiese podido hacerlo pasar por plata si antes no lo hubiese frotado y limpiado»; él, Robinson Crusoe, no consideró necesario informarnos sobre el destino final de su biblioteca. ■

*Emilio Pascual es escritor y editor.

Notas

1. Aseguraba que los antiguos no necesitaron libros: «La faz de la tierra era el libro donde se conservaban sus archivos; las rocas, los árboles, los pedregales, consagrados por estos actos, y acatados con respeto por aquellos hombres bárbaros, eran las hojas de este libro, abierto siempre a todos los ojos».

2. No creo que fueran éstas las razones que movieron a Lockwood Kipling a regalarle un *Robinson* a su hijo. En todo caso, en la memoria última de Rudyard Kipling sobrenada el *Robinson*, *El Pirata* y la voz de su tía leyéndole *Las mil y una noches*. En cambio, cabe la duda de si las mismas razones impulsaron a Lichtenberg a opinar que la historia de Robinson y Viernes ocupaba un lugar

más meritorio en la cultura occidental que toda la oronda poesía de Klopstock, antes que una especie de antídoto contra el *furor wertherinus* de la época. Lo cierto es que no evitó escribir este aforismo: «La mucha lectura nos ha brindado una barbarie ilustrada».

3. En lo que coincidió con Montaigne cuando di-

jo: «Plutarco es mi hombre» (*Ensayos*, II, 10, «De los libros»).

4. ¿Quién le hubiera dicho a Joseph Addison (1672-1719) que su *Spectator* llegaría a conseguir el honor de figurar en la estricta Biblioteca de Emilio bajo el título francés de *Le Spectateur ou le Socrate moderne?*



J. J. GRANDVILLE, ROBINSON CRUSOE, ANAYA, 1982.

VISITE NUESTRA PÁGINA WEB

Dirección

Favoritos

Historial

Buscar



www.revistacli.com

► Consulte los sumarios de cada mes. ► Las ofertas de monográficos, números atrasados y tapas para encuadernar. ► Las tarifas de publicidad.

► Las condiciones de suscripción.

**Y ESTÉ ATENTO A LAS NOVEDADES DE ESTE AÑO:
EN 2003 ¡CUMPLIMOS 15 AÑOS!**

LIBROS

DE 0 A 5 AÑOS

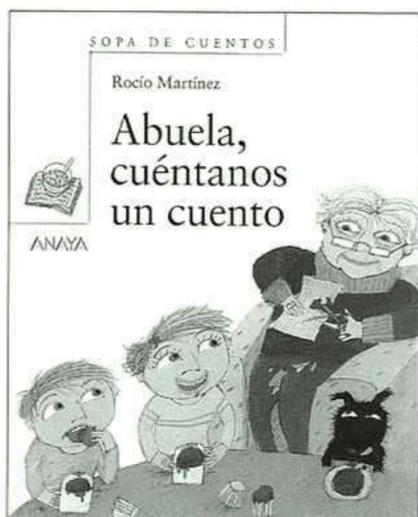
Abuela, cuéntanos un cuento

Rocío Martínez.

Ilustraciones de la autora. Colección Sopa de Cuentos. Madrid: Anaya, 2002. 32 págs. 5 € ISBN: 84-667-1713-7

Metacuento en el que Clara y David acuden a casa de su abuela y le piden que les cuente una historia. Ella, después de darles la bienvenida y abrazarlos, saca de su biblioteca un cuento troquelado sobre unos niños, Clara y David, y su perro Lanás, que viven en un lejano país y juegan en una casa que su padre les ha construido sobre un árbol.

Un sencillo argumento, que habla de cómo se construyen los cuentos, al que la autora e ilustradora madrileña saca todo el jugo a través de unos dibujos en los que se combinan armónicamente los dos tipos de imágenes, las «reales» y las correspondientes al libro de la abuela, cada una en su estilo. Los del cuento de la abuela son dibujos que imitan los de los niños, hechos con lápices de colores, sobre fondo de hoja cuadriculada, y los «reales» tienen otro aire, de notable expresividad, con detalles y movimiento y con cierta calidad caricaturesca, pero amable. El cambio constante en los encuadres y la perspectiva da dinamismo a este relato fácil de hacer llegar y entender a los prelectores, con un final que es invitación a continuar la narración.



Siete ratones ciegos

Ed Young.

Ilustraciones del autor. Traducción de Verónica Uribe. Caracas (Venezuela): Ekaré, 2001. 40 págs. 9 € ISBN: 84-257-255-1

«Si sólo conoces por partes dirás siempre tonterías; pero si puedes ver el todo hablarás con sabiduría», es la moraleja escondida en esta fábula de ancestral sabiduría, recreada por Ed Young, un escritor e ilustrador nacido y criado en China, con magistrales imágenes, elegantes, sencillas y llenas de simbolismo. Una apuesta gráfica atrevida, que juega con los colores del arco iris, más el blanco, para las siluetas de los ratones, y con las texturas y el arrugado en tonos tierra para la figura del elefante, sobre fondos negros. También hay juegos de formas, *collage*, todo al servicio de esta fábula sobre siete ratones ciegos que se proponen averiguar qué es ese «Algo Muy Raro» que hay al lado de la laguna. Cada día de la semana, un ratón distinto se aventura hasta la laguna y explora una parte



de ese «Algo Muy Raro». Para uno es un pilar, para otro una serpiente, el ratón amarillo, que recorre el colmillo, piensa que se trata de una lanza; hasta que la ratita blanca explora a fondo, recorre de arriba abajo, de izquierda a derecha ese «algo» y da con la respuesta.

Una adivinanza hábilmente planteada y elegantemente resuelta, a través de unos *collage* y unos silueteados de gran impacto visual y potente capacidad comunicadora. Una maravilla de álbum que nos propone una mirada más atenta, más global al mundo que nos rodea. Su público potencial va de los 4 a los 94 años.

Hola, mundo

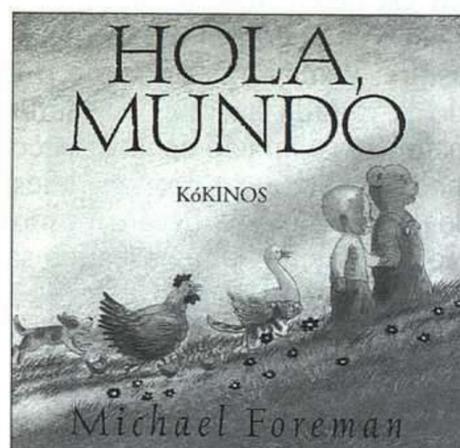
Michael Foreman.

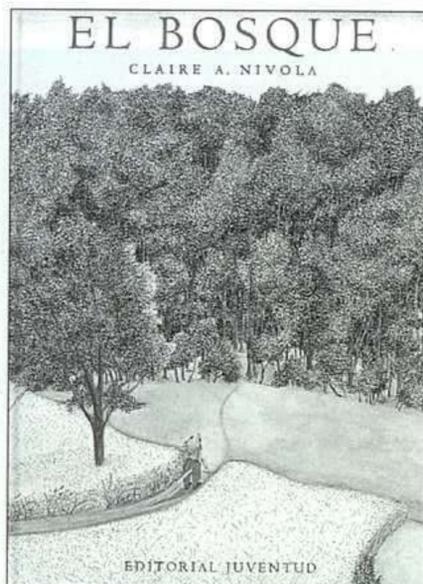
Ilustraciones del autor. Traducción de Esther Rubio. Madrid: Kókinos, 2003. 32 págs. 13 € ISBN: 84-88342-41-1

Las impresionantes acuarelas de Michael Foreman —uno de los ilustradores británicos más prestigiosos— al servicio de una tierna historia: el descubrimiento del mundo, de la naturaleza por parte de un singular grupo de amigos, encabezado por el osito de peluche y su dueño, un niño pequeño, y por varios animales de compañía y de la granja. Un cuento acumulativo, con texto sencillo, redundante, en el que la frase recurrente es «venid con nosotros a ver el mundo» y la respuesta es siempre la

misma pregunta, con las variaciones que aporta cada animal: ¿habrá en el mundo un estanque donde bañarme? (la mamá pata), ¿granos que picotear? (la gallina), ¿una roca dónde tenderme al sol? (la rana). El único que se lanza a la aventura sin preguntar es el niño.

Un álbum delicioso, para gozar con la vista. Una avalancha de sensaciones, de formas y colores a descubrir por parte de los más pequeños, que los animará a asomarse al mundo, a la naturaleza, de forma poética, a través de los sentidos.





El bosque

Claire A. Nivola.

Ilustraciones de la autora. Traducción de Élodie Bourgeois. Colección Álbumes Ilustrados. Barcelona: Juventud, 2002. 32 págs. 10,82 €

ISBN: 84-261-3255-3

Existe ed. en catalán —*El bosc*—.

Dirigido muy especialmente a todos aquellos niños que sienten o han sentido miedo a lo desconocido, este álbum primoroso cuenta la historia de un ratón que decide vencer la aprensión que le produce el bosque e internarse en él. Con decisión deja atrás la seguridad de su casa, de su pueblo, de los campos que lo circundan y se interna en lo desconocido. Allí, después de un primer sobresalto, descubre un mundo de imágenes y sensaciones y una naturaleza que lo envuelve y lo fascina.

Con la fuerza y credibilidad de un relato escrito en primera persona, el texto, que recoge en cada momento las sensaciones que provoca la aventura en el ánimo del protagonista, tiene su fiel reflejo en unas ilustraciones delicadas, detallistas —en un estilo que recuerda las pinturas puntillistas— que, en cambio, se centran en los paisajes exteriores, en las geografías, desde la confortable casa del ratón humanizado hasta el bosque, visto a ras de suelo o dirigiendo la mirada hacia el firmamento. Un magnífico ejercicio de introspección, que nos ayudará a exteriorizar nuestros miedos. Para lectores de 4 a 8 años, y para todos aquellos que necesiten sacudirse las fobias de encima.

LOS IMPERDIBLES

Los niños de las raíces

Sybille von Olfers.

Ilustraciones de la autora. Adaptación de Ignasi Roda Fàbregas. Barcelona: ING Edicions, 2003. 20 págs. 10,65 €

ISBN: 84-898-2501-7

Existe ed. en catalán —*Els Nens de les Arrels*—.

Este clásico de la LIJ fue publicado por primera vez en España en 1992, por la editorial Kókinos, y ahora ING Edicions lo rescata en doble versión castellana y catalana, traducida del francés y adaptada a los lectores de hoy en día. Es una coedición europea, en la que están implicados, entre otros, Francia, Holanda y España. *Los niños de las raíces* una obra deliciosa, un cuento que ayuda a entender a los niños los ciclos de la naturaleza, las estaciones y, al mismo tiempo, les permite identificarse con éstos «niños de las raíces», una especie de duendecillos que en invierno se refugian bajo el suelo, protegidos por la Madre Tierra, que los des-



pierta en primavera para que salgan al exterior con sus trajes de colores recién cosidos, y celebren la llegada de la primavera y del verano. Luego, en otoño, regresan con la Madre Tierra a las profundidades para dormir hasta la próxima primavera.

El libro ilustrado, uno de los más reputados de la LIJ europea, fue escrito a principios del siglo XX —concretamente se publicó en 1905—, por Sibylle von Olfers (1881-1916), una prusiana que a los 18 años decidió hacerse religiosa y que había aprendido a pintar en casa de su tía, la pintora y escritora Marie von Olfers. La obra tuvo éxito inmediatamente y de ella se ha destacado el hecho de que la historia responde perfectamente a la estructura psicológica del niño, mientras que las ilustraciones modernistas, todo una innovación en su época, conservan intacta su frescura y su dulzura, tanto en el retrato de la naturaleza como en el de los personajes.

Bobi ha perdido a su dueño

Marsha White.

Ilustraciones de la autora. Barcelona: Moliño, 2003. 20 págs. 14,80 €

ISBN: 84-272-8130-7

Divertido libro troquelado, con piezas móviles, con texturas e imágenes escondidas que el lector accionará, explorará con los dedos y descubrirá en un entretenido juego participativo que se desarrolla paralelamente a la lectura. La historia es sencilla, elemental —perro despistado ha perdido a su amo y va a buscarlo a la peluquería, al parque o a la cafetería, y allí encuentra a otros perros con sus amos—, pero Marsha White le saca todo el jugo a través de los elementos troquelados, las piezas móviles

y los tejidos que tan bien ha sabido combinar con las ilustraciones, expresivas, simpáticas caricaturas de dueños y mascotas sospechosamente parecidos, en las que se aprecia también un discreto uso del *collage*. El conjunto tiene un intencionado aire *kitsch*, pero muy refrescante.



DE 6 A 8 AÑOS

Los hijos de la bruja

Ursula Jones

Ilustraciones de Russell Ayto. Traducción de Margarida Trias. Barcelona: Destino, 2003. 30 págs. 12,95 €

ISBN: 84-08-04652-7

Existe ed. en catalán —*Els fills de la bruixa*—.

Ingenioso, ocurrente cuento narrado a ritmo trepidante, en un notable *crescendo* que pone los pelos de punta, que augura el desastre desde la primera página. Es un día ventoso y los tres hijos de la bruja se dirigen al parque a pasar un buen rato. Los animales presienten el peligro y se ponen a salvo, o eso creen. Después de comprarse unos helados, los brujitos encuentran a Gema, al borde del estanque, apenas porque el viento está a punto de hundir su barquita. Para ayudarla, el mayor de los brujitos la convierte en un sapo, así podrá saltar al agua y recuperar el juguete. Pero luego no puede deshacer el hechizo; entonces la hermana intenta solucionarlo, y la cosa se complica. Por fin, el pequeño brujito encuentra la solución: llama a su mamá...

Así de sencillo y así de efectivo es este final apoteósico. Todos los recursos son válidos para la puesta en escena; desde unos dibujos grotescos, pero dulces y expresivos, con mucho movimiento, hasta los constantes cambios en la composición de la páginas, en el tamaño de la tipografía, o la utilización de onomatopeyas. En la parte textual, la autora remite a no pocos cuentos populares para justificar los encantamientos sucesivos. En fin, un álbum desenfadado, ingenioso, por el que Russell Ayto, el ilustrador británico, estuvo nominado a la Medalla Kate Greenaway. Los prelectores también pueden disfrutarlo, porque se presta perfectamente para la lectura en voz alta.



Una novia graciosa, vistosa, preciosa

Beatrice Masini.

Ilustraciones de Anna Laura Cantone. Traducción de Mónica Torres Minguez. Colección El Ánfora Plateada. Barcelona: Tuscania, 2002. 26 págs. 11,50 € ISBN: 84-932616-4-5

Existe ed. en catalán —*Una núvia graciosa, vistosa, preciosa*—.

Una novia graciosa, vistosa, preciosa ha sido considerado el mejor álbum del 2002, para lectores de 6-9 años, por la prestigiosa revista italiana de LIJ, *Andersen*, y también en España figura como una de las obras candidatas al Premio Llibreter 2003 de álbum ilustrado que concede el Gremi de Llibreters de Catalunya. Lo firma Beatrice Masini, una conocida escritora, traductora —entre otras, de dos novelas de la saga de Harry Potter— y editora italiana, con la complicidad de la ilustradora Anna Laura Cantone. Entre ambas han conseguido un libro divertido, poco convencional, extravagante, si se



quiere y, al mismo tiempo, intencionalmente «educativo», una fábula sobre lo aparente y lo esencial. En una sociedad como la moderna, tan pendiente de las apariencias, se suele olvidar lo esencial de las cosas y de los actos. Filomena es una excelente modista, famosa por sus vestidos de novia. Cuando Ferrucho el mecánico la pide en matrimonio, lo único en lo que piensa Filomena es en diseñar y coser el más increíble de los trajes de novia jamás vistos. Tan espectacular es el vestido, que ella queda escondida en su interior. Ferrucho huye ante tanta fastuosidad.

Con desenfado y humor, en pocas líneas, la autora desarrolla este relato que, para no resultar «curioso», se ampara en unas ilustraciones caricaturescas, en unos *collages* llenos de referencias al mundo de las novias y las bodas que gustará también a los adultos, que captarán mejor la advertencia implícita en el cuento. Los niños prefieren la sencillez al artificio, pero con los años se pierde esa capacidad para distinguir lo importante de lo superfluo.

Els Contes de les Tres Bessones. Robinson Crusoe

Amèlia López.

Ilustraciones de Roser Capdevila. Colección Els Contes de les Tres Bessones, 10. Barcelona: Barcanova/Cromosoma, 2003. 32 págs. 4,40 €

ISBN Barcanova: 84-489-1461-9.

ISBN Cromosoma: 84-95732-3

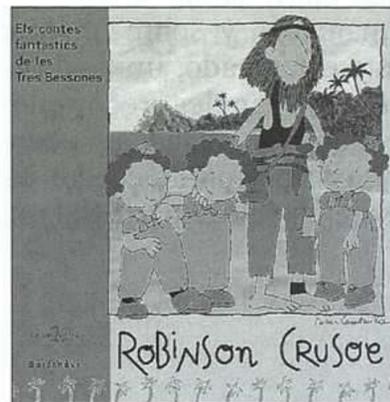
Edición en catalán.

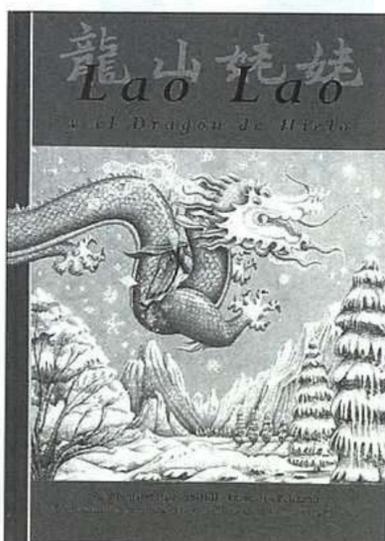
Existe ed. en castellano —*Los Cuentos de las Tres Mellizas. Robinson Crusoe*— en Anaya.

Los fans de las tres mellizas están de enhorabuena porque ahora, en formato álbum, se recuperan los episodios de la serie de TV más populares. Lógicamente, con guión adaptado y con las inevitables elipsis tanto en el relato como en las ilustraciones, pero conservan-

do lo esencial de cada aventura. En su recorrido por las obras clásicas de la LIJ, las tres mellizas aterrizan en la isla de Robinson Crusoe y le ayudan a escapar, a poner fin a veinte años de soledad. La Bruja Aburrada, lógicamente, trata de boicotear la huida.

Simpática recreación del clásico, en clave de humor y con anacronismos que hacen más increíble la aventura y la acercan al público de hoy. El texto es fácil de leer, y las imágenes, tratadas por ordenador, toque Capdevila, y se complacen en el juego de texturas entre fondos selváticos y personajes. Otros títulos son *Moby Dick*, *Robin Hood*, *La isla del tesoro*, *Los tres cerditos* o *Hansel y Gretel*.





Lao Lao y el Dragón de hielo

Margaret Bateson-Hill.

Ilustraciones de Francesca Pelizzoli. Traducción de Mari Luz Ponce Hernández. Valencia: Brosquil, 2003. 28 págs. 12 € ISBN: 84-96154-09-2

Existe ed. en valenciano —*Lao Lao i el Drac de Gel*—.

Margaret Bateson-Hill es una escritora que gusta de sumergirse en la tradición cuentística de diferentes culturas. Esta vez le ha tocado el turno a la China; allí sitúa la acción de la historia protagonizada por Lao Lao, un anciana que vive tranquila en un pueblecito y suele regalar a los niños que acuden a visitarla, figuras recortadas en papel. Es una artista en este campo y dicen que puede hacer cualquier cosa y darle apariencia de objeto real. Su fama llega a oídos del cruel y avaricioso emperador, decide encerrar a Lao Lao en una fría torre para que llene un baúl de joyas recortadas en papel. Exhausta, muerta de frío, Lao Lao será rescatada por el Dragón de Hielo que le proporcionará una nueva vida y una nueva ocupación...

El cuento contiene símbolos y costumbres de la milenaria cultura china, y esta narrado con dinamismo, sin muchos detalles, pero con todo el encanto de las narraciones tradicionales. Y para que el lector se sumerja totalmente en el ambiente, el texto aparece también escrito en chino y las ilustraciones, aunque realizadas por una artista italiana, tienen un claro estilo oriental y aparecen enmarcadas y sobre un fondo tenuemente estampado, imitando las formas de los papeles recortados. Un notable álbum que tiende un puente cultural necesario y enriquecedor para los lectores de cualquier parte del mundo.

LOS IMPERDIBLES

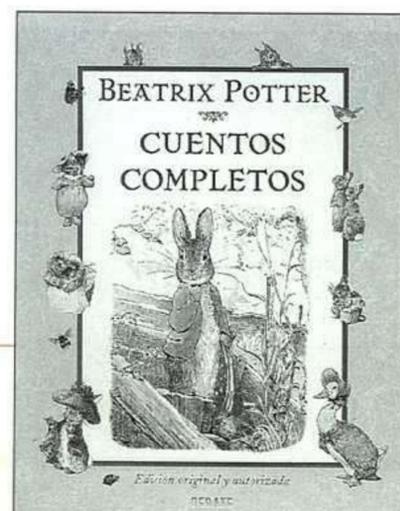
Cuentos completos

Beatrix Potter.

Ilustraciones de la autora. Traducción de Fabián Chueca y Ramón Buckley. Madrid: Debate, 2002. 400 págs. 39,90 € ISBN: 84-8306-521-5

Para conmemorar el centenario de la primera edición en 1902 de *El cuento de Perico el conejo travieso* (*The Tale of Peter Rabbit*), el primero de la serie de relatos emblemáticos de Beatrix Potter (1866-1943), Debate ha decidido reeditar estos *Cuentos completos*, que publicó por primera vez en 1991, en un momento en que la obra de ésta clásica de la LIJ universal era poco conocida por los lectores españoles. Ahora, el volumen que reúne los veintitrés cuentos de Potter, ordenados cronológicamente, incluye como novedad, respecto a la edición de 1991, otros cuatro relatos que quedaron inéditos en vida de la autora e ilustradora británica.

Es una ocasión, pues, de lujo para



adquirir toda la obra de Potter, traducida a treinta lenguas y de la que se han vendido millones de copias. Son cuentos y poemitas deliciosos, protagonizados por ese elenco de animalitos que la escritora tuvo, en muchos de los casos, como mascotas —conejos, ratones, gatos, patos— y que tan bien supo humanizar y acercar, en sus comportamientos y reacciones, al mundo infantil. Y, puesto que a menudo los cuentos de Potter tenían relación con lugares reales o con personas y animales que conocía de verdad, cada uno va acompañado de una nota introductoria que da razón de ello.

Un volumen de espléndida y cuidada edición —tapa dura y sobrecubierta—, para la biblioteca familiar, para que los padres lean a sus hijos unos cuentos sin fecha de caducidad y, aun así, testimonio de una época, la victoriana, muy bien reflejada en cada detalle de las hermosas y concienzudas acuarelas y dibujos de la artista.

Moncho e a mancha

Kiko Dasilva.

Ilustraciones del autor. Colección Demademora. Pontevedra: Kalandraka, 2002. 48 págs. 10,5 €

ISBN: 84-8464-115-5

Edición en gallego.

Existen ed. en castellano —*Moncho y la mancha*—, catalán —*En Bernat i la taca*—, y en euskera —*Kintxo Xikintxo*—.

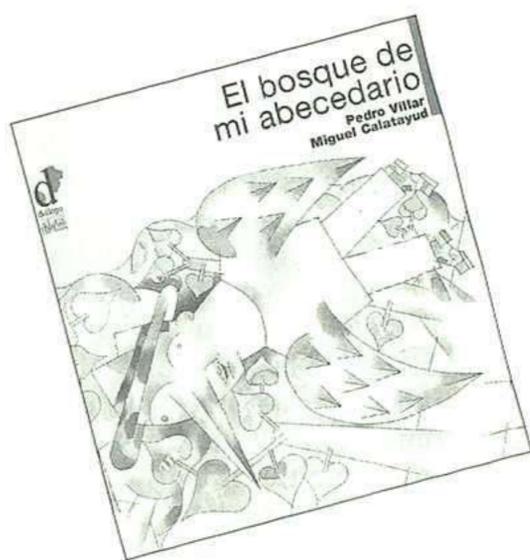
Acertada reflexión sobre el arte contemporáneo en un cuento fácil de entender y muy ilustrativo de lo que es la creación artística, de lo que implica para el creador y para el espectador. El niño protagonista se pasa el día dibujando. Un día, encuentra entre su montaña de papeles, uno con una mancha negra: «¿Qué será?», se pregunta e interroga a amigos y conocidos para saber la res-

puesta. Cada uno ve en la mancha algo distinto, hasta que al final, Moncho da con su «respuesta». De mayor, convertido en pintor, continuará haciendo lo que para muchos son manchas, mientras que para él son...

El relato, acertada metáfora sobre el arte moderno, es un texto sencillo, fresco, desenfadado, y tiene unas ilustraciones distintas, atrevidas, con figuras tridimensionales de cerámica y cemento policromado. El resultado es sorprendente, rico en texturas, colorido. Un álbum atrevido, inteligente, lleno de humor, para todos los públicos, porque el tema de fondo no tiene edad, aunque esté planteado de una manera tan básica y esclarecedora.



DE 8 A 10 AÑOS



El bosque de mi abecedario

Pedro Villar.

Ilustraciones de Miguel Calatayud. Colección Libros muy Ilustrados, 2. Valencia: Diálogo, 2003. 32 págs. 11,95 €. Existe edición en catalán —*El bosc del meu abecedari*— en Brosquil.

ISBN: 84-95333-46-5

Título de la nueva colección de álbumes Libros muy Ilustrados, de la editorial valenciana Diálogo. Se trata de un poemario ilustrado, en el que se conjugan los textos del maestro y poeta Pedro Villar y las siempre sugerentes ilustraciones del artista gráfico Miguel Calatayud. Entre los poemas, todos ellos relacionados con la naturaleza —la noche, los árboles, la lluvia, los pájaros, las frutas— destacan los dedicados a las letras, «Vocales», «¿Dónde viven las letras?» y el que da título al libro, en el que el autor descubre a los lectores un frondoso bosque de palabras que empiezan por la a, la be, la ce... y así sucesiva y ordenadamente, como corresponde a un abecedario.

Suaves cadencias, rimas fáciles, humor y unas imágenes sorprendentes y llenas de fantasía, invitan a volver una y otra vez a la lectura de este libro inagotable. Muy adecuado también para la lectura en voz alta.

LOS IMPERDIBLES

Les aventuras de Xicu y Ventolín

Vicente García Oliva.

Ilustraciones de Germán Tejerina. Colección Montesín Mayor, 4. Oviedo: Trabe, 2003. 94 págs. 8 €
ISBN: 84-8053-190-8
Edición en asturiano.

Les aventuras de Xicu y Ventolín es uno de los títulos emblemáticos de la nueva literatura infantil asturiana. Publicado en 1982, en la colección Escolín de la entonces recién creada Academia de la Llingua Asturiana, fue el primer libro de su autor, Vicente García Oliva (Gijón, 1944), uno de los nombres de referencia de la LIJ del Principado. El libro —y su segunda parte, *Xicu y Ventolín en vacaciones*, publicado en 1984— tuvo una excelente acogida por parte de los lecto-



res, y ambos personajes, el niño Xicu y su inseparable Ventolín, un aprendiz de duende, alcanzaron enseguida gran popularidad entre los niños asturianos que, por entonces, se iniciaban en el aprendizaje de su lengua.

Veinte años después, lo reedita Trabe, en una cuidada edición que mejora la primera, con nuevas ilustraciones de Germán Tejerina, que añaden atractivo a este libro de humor fresco y vital, con un simpático protagonista que, como su «colega» inglés Guillermo Brown, no acaba de «entender» el mundo de los mayores. Y que, con su pandilla, la banda del Merucu Xusticieru, y las torpezas del voluntarioso Ventolín, convierte el día a día en una aventura apasionante y... catastrófica.

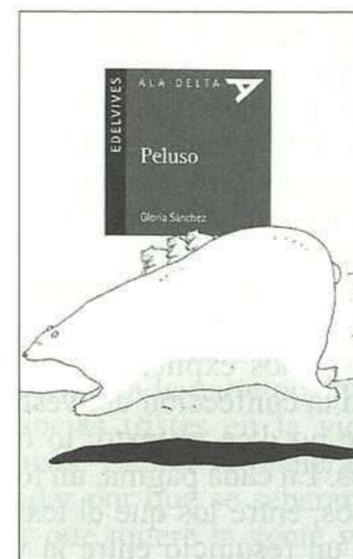
Peluso

Gloria Sánchez.

Ilustraciones de Xan López Domínguez. Colección Ala Delta. Serie Azul, 21. Zaragoza: Edelvives, 2003. 96 págs. 5,87 €
ISBN: 84-263-5002-X

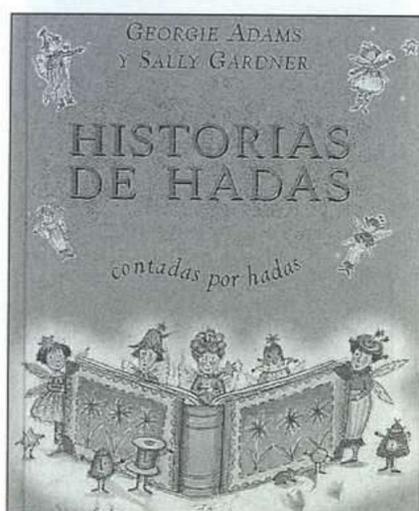
Un tercer osezno inesperado, nace en la camada de Mamá-Nanuk, la osa polar. Débil y escuchimizado, y con la competencia de sus dos hermanos mayores, Peluso tendrá que hacer frente a grandes dificultades para sobrevivir. Pero como ya se sabe que la necesidad agudiza el ingenio, Peluso, que también es listo y valiente, lo conseguirá.

Gloria Sánchez narra en este cuento la enternecedora historia de un luchador nato que, teniéndolo todo en contra, es capaz de sobrevivir, superando el hambre, el frío, el miedo y el desdén, gracias a su curiosidad y su apego a la vida. Con delicadeza, palabras sencillas —que son las de Peluso, contando su



peripecia en primera persona—, y un humor inconfundible de fina retranca, la autora gallega consigue que su protagonista conquiste de inmediato a los lectores y los haga partícipes de su emocionante aventura.

Las originales ilustraciones de López Domínguez ambientan con mucho acierto esta historia de soledad y superación en la inmensidad helada del polo Norte.



Historias de hadas

Georgie Adams.

Ilustraciones de Sally Gardner. Adaptación de Raquel Mancera Francoso. Barcelona: Serres, 2002. 94 págs. 13,85 €
ISBN: 84-848-072-9

La costurera real, Flor, y sus ayudantes Ala de Noche, Fantasía, Travesía y Cascarilla están muy ocupadas terminando el vestido que la reina de las hadas lucirá en el Baile de Verano. Tienen que coser mil perlas al traje y eso les da tiempo para contarnos cinco entretenidos cuentos protagonizados por hadas. Un caballito de mar prisionero de un monstruo, un hada que se estrena en los quehaceres propios del Ratoncito Pérez, una princesa malcriada y déspota, unos duendes ladrones de zapatos y una mujer siempre descontenta con su suerte son los protagonistas de estos relatos al más puro estilo tradicional, pero escritos con desenfado y humor, en primera persona, por estas damas etéreas, mágicas y bienintencionadas.

Antes de cada nuevo cuento, Flor se dirige al lector, presenta a la narradora y, de paso, nos explica cómo va avanzando en la confección del vestido real. Y lo que no dice el texto, lo dicen las imágenes. En cada página, un torbellino de dibujos, entre los que el texto busca su sitio, un resquicio entre la vorágine de ilustraciones, en las que se mezclan estilos y en las que junto a los elementos de la iconografía tradicional de los cuentos de hadas, se añaden otros más caricaturescos. El resultado es un cierto empacho visual que, sin embargo, es una invitación a constantes relecturas visuales. Y sabemos que si algo gusta a los niños es volver sobre las imágenes y descubrir detalles nuevos, y aquí los hay a montones.



Gaspar eta zuhaitzak

Patxi Zubizarreta.

Ilustraciones de Belen Lucas. Colección Mendi Sorgindua. Bilbao: Aizkorri, 2002. 58 págs. 5,50 €
ISBN: 84-8263-336-8
Edición en euskera.

Gaspar, un niño de 8 años, es el protagonista de esta serie de relatos breves que, como simples pinceladas, nos describen la vida de su protago-

nista. Los miedos nocturnos, el amor de su hermana mayor, las dificultades en la escuela, sus amores... narrado con un lenguaje sencillo pero elaborado, cuidado y comprensible. El lector descubre desde el principio que Gaspar (nombre de rey) es un niño corriente pero diferente a la vez; la terapia que aparece al final del libro nos puede dar la clave para entender esa diferencia; pero el resto del libro es un alegato en pro de la integración de los minusválidos (tanto físicos como psíquicos) en la sociedad.

Los autores de la obra, tanto el escritor como la ilustradora, han realizado un excelente trabajo que nos hace disfrutar de una estética muy cuidada, una obra literaria donde las diversas piezas que la componen, algunas minimalistas, otras poéticas o breves anécdotas, pero todas ellas realistas, crean un clima y un tono muy logrado.

Nos encontramos, por lo tanto, ante una obra de gran calidad literaria. *Xabier Etxaniz.*

La decisión de Bella

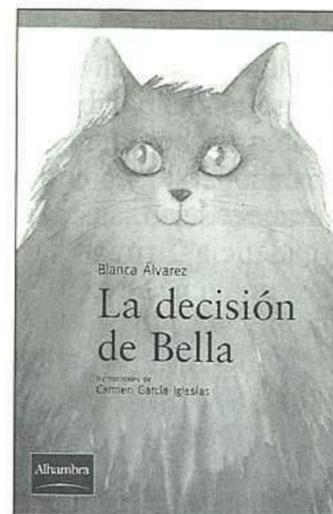
Blanca Álvarez.

Ilustraciones de Carmen García Iglesias. Madrid: Alambra/Pearson Educación, 2002. 76 págs. 5,45 €
ISBN: 84-205-3739-X

Bella es una gata de concurso, premiada en no pocos certámenes. Su dueño la cuida y la mimas; Bella vive entre algodones, tranquila y ajena a la aventura de sobrevivir en la calle. De eso, en cambio, sabe mucho Trampas, un atractivo minino que un día se acerca hasta la ventana de Bella y la invita a conocer su mundo lleno de peligros, malos olores, puestas de sol en los tejados, en fin, de libertad. Después de tres días de idilio, Bella decide que esa vida no es para ella y regresa a casa. Más tarde, cuando haya dado a luz a sus tres retoños sin pedigrí, nuestra heroína deberá abandonar su cómodo hogar, tomar las riendas de su vida y salvar a sus retoños no aptos

para concursos de una «extinción» segura si se queda en casa.

Historia en la que el mensaje no se esconde, pero se maquilla a través de una ficción bien desarrollada, con un personaje gatuno principal creíble, Bella, a la que vemos madurar y cuyos cambios de actitud ante la vida entendemos. Es una lectura para estimular la reflexión, pero también un entretenido relato, bien apoyado en unas ilustraciones convencionales, pero bien resueltas, expresivas, dulces y con su toque humorístico.





Les petites (i grans) emocions de la vida

Montse Gisbert.

Ilustraciones de la autora. Valencia: Tàndem, 2003. 74 págs. 13 €

ISBN: 84-8131-465-X

Edición en valenciano.

Existe ed. en castellano —*Las pequeñas (y grandes) emociones de la vida*—.

Al cerrar la última página de este pequeño álbum uno se pregunta si le han contado un cuento o si ha leído la historia de su vida desgranada en aquellas emociones y actitudes que jalonan la existencia de cualquier persona. En este sentido, no es una obra de ficción, pero tampoco un libro de conocimientos, es más bien un «emocionario», un diccionario de emociones, un recorrido por el mapa de los sentimientos, de las actitudes que experimentamos día a día. Desde la «felicidad» al «amor», pasando por el «miedo», la «valentía», la «testarudez», la «duda», la «amistad» o la «morriña». No son definiciones estrictas, científicas, son aproximaciones, maneras de interpretar, ejemplos sobre estas emociones, y lo que no dicen las palabras, se adivina en las imágenes, en esos pequeños dibujitos de Montse Gisbert, en esas figuritas que parecen flotar en el aire de las páginas, en esas escenas minimalistas, desprovistas de lo superfluo, directas a lo esencial.

Es una obra atípica en nuestra LIJ, un experimento que gustará o no, pero no dejará indiferente. Un álbum para degustar lentamente, en compañía, que apela directamente a nuestros sentidos, a nuestra sensibilidad.

DE 10 A 12 AÑOS

Karpeta morea

Patxi Zubizarreta.

Ilustraciones de Elena Odriozola. Colección Usoa, 3. San Sebastián: Erein, 2003. 105 págs. 10 €

ISBN: 84-9746-106-1

Edición en euskera.

En esta tercera entrega de las aventuras de Usoa, Patxi Zubizarreta vuelve a los orígenes del personaje, a su primer cuento breve (*Paloma, llegaste por el aire*), a lo orígenes de Usoa. Rompiendo con las dos primeras obras de esta colección, al estilo de los libros de aventuras en cuadrilla, esta vez los lectores se enfrentan con un libro más íntimo, más personal, en el que la vida de Usoa sufre un gran cambio. El descubrimiento de una carpeta con datos sobre la familia africana de



Usoa provocará una crisis de confianza entre ésta y sus padres adoptivos, hecho que se resuelve de una manera muy adecuada en esta obra poética que nos vuelve a hacer reflexionar sobre nuestra sociedad, el llamado Tercer Mundo, las guerras, la violencia... a través de una historia cercana.

Los cambios en el destinatario de la narración, el tono de la obra y el lenguaje cuidado, junto con la alternancia de la vida de Usoa aquí, junto con sus raíces y la vida de su familia africana, hacen que esta obra sea entretenida y amena, pero, a su vez, intensa y emocionante.

El cuidado trabajo de las ilustraciones y maquetación realizado por Elena Odriozola aumentan dichas sensaciones, logrando una excelente adecuación entre el texto y las ilustraciones en esta excelente obra de literatura. *Xabier Etxaniz.*

Íngrid

Núria Albó.

Ilustraciones de Anna Clariana. Colección El Vaixell de Vapor. Serie Taronja, 126. 92 págs. 5,40 €

ISBN: 84-661-0435-6

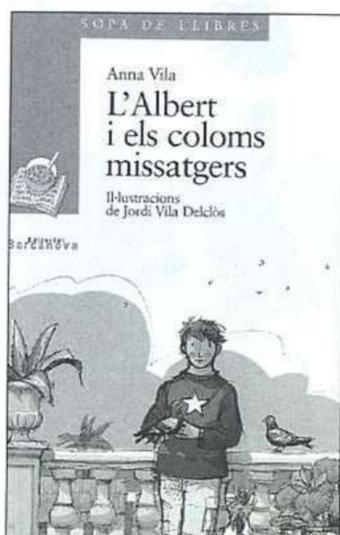
Edición en catalán.

Retrato intimista de Íngrid, una niña que va a cumplir los 9 años, y a la que una serie de acontecimientos hace madurar, cambiar algunas actitudes. El primer cambio es la separación de sus padres, aunque vivirán muy cerca, en la casa de al lado, con lo que su rutina diaria apenas se resiente de ello. Además, toda la familia se reúne en Navidad y



para celebrar los cumpleaños, y el ambiente es mejor sin las discusiones entre los progenitores. El otro es un golpe más duro: muere su abuelo, también vecino de piso. Íngrid tarda en sobreponerse; al principio hace ver que no pasa nada, pero luego se consuela con su recuerdo, que es más intenso cuando practica con el violonchelo, el mismo instrumento que tocaba el abuelo.

Albó plantea con naturalidad, sin estridencias ni dramatismo, extrayendo de cada experiencia la parte positiva, estas circunstancias tristes en la vida de la protagonista. Ella, a su manera, intenta comprender por qué se separan los padres, por qué muere la gente y se acomoda a las nuevas situaciones concentrándose en los cambios positivos que le aportan. La prosa de la autora fluye con facilidad para crear un retrato certero y creíble de esta niña con una personalidad rica en matices. Una obra sin pretensiones, pero muy bien desarrollada y entretenida de leer, salpicada de diálogos frescos, jugosos, ingenuos, como los que suelen tener los niños cuando analizan el mundo adulto.



L'Albert i els coloms missatgers

Anna Vila.

Ilustraciones de Jordi Vila Delclòs. Colección Sopa de Llibres, 83. Barcelona: Barcanova, 2003. 174 págs. 5,95 €
ISBN: 84-489-1201-2
Edición en catalán.

Va a ser el cumpleaños de Albert, 10 años, y quiere que le regalen un móvil, porque muchos chicos y chicas de su clase tienen uno. Pero los padres se niegan en redondo —eres todavía muy joven y no lo necesitas viviendo en este pueblo donde todos nos conocemos y todo está a tiro de piedra—, y entonces Albert intenta camelarse al abuelo. Éste interpreta a su manera el interés de Albert por enviarse mensajes con sus amigos, y lo sorprende regalándole dos huevos de palomas belgas, una clase especialmente dotada para el servicio de mensajería. Tras un primer momento de estupor y desengaño, Albert, junto a sus hermanos y compañeros de clase, se vuelcan en la cría y el entrenamiento de las palomas mensajeras.

Anna Vila nos cuenta al final del libro que se documentó a conciencia sobre el mundo de las palomas mensajeras antes de escribir el libro. Eso se nota al leerlo, pero la gracia es que todos estos conocimientos se integran de manera natural en la historia, dando credibilidad, realismo a un texto que, en realidad, habla de otra cosa: de ilusionar e interesar a los niños por cosas que no son los videojuegos o la televisión, pero sin ponerlos de espaldas a los avances modernos. Porque el móvil les servirá en algún momento para solucionar un problema, pero como un elemento más, y no el más importante, de la aventura. Es una novela realista, muy bien planteada y resuelta, escrita con solvencia y bien apoyada en unos dibujos descriptivos, pero sugerentes.

LOS IMPERDIBLES

El Pequeño Vampiro y su noche de cumpleaños

Angela Sommer-Bodenburg.

Ilustraciones de Amelie Glienke. Traducción de Frank Schleper. Col. El pequeño vampiro, 10. Madrid: Alfaguara, 2003. 160 págs. 9,50 €
ISBN: 84-204-6626-3

En 1979 se publicó en Alemania *El Pequeño Vampiro*, primer título de una serie de libros de terror y humor, que llegarían a convertirse en uno de los mayores fenómenos de popularidad de la LIJ de los años 80. Hoy la serie ha sido traducida a más de treinta lenguas y ha sido llevada al teatro, al cine y a la televisión. En España, Alfaguara comenzó a publicar la obra de Sommer-Bodenburg en 1985, y ahora ha comenzado a reeditar todos los títulos (la serie consta de 18)



agrupados en una colección propia que acaba de llegar al número 10.

Las andanzas de Rüdiger y Anton, el pequeño vampiro y su amigo humano inseparable, son una excelente muestra de buena literatura infantil: bien escrita, entretenida, con argumentos interesantes (cada nueva entrega resulta novedosa), con un inteligente tono crítico (sobre los tópicos del terror y sobre las relaciones familiares) y una lograda mezcla de terror y humor, dos de los elementos que más aprecian los niños de estas edades. En este décimo episodio, Rüdiger se empeña en celebrar su cumpleaños, por primera vez en 150 años, algo que los vampiros tienen prohibido. Pero es tanta su ilusión, que Anton no puede negarse a ayudarlo a preparar su gran fiesta. Aunque sabe que se meterá en un nuevo lío. Un lío que, una vez más, encantará a los lectores.

Ekidazu, lehoiek ez dakite biolina jotzen

Kirmen Uribe.

Fotografías de Kukubiltxo Antzerki Taldea. Música de Oskorri. San Sebastián: Elkar/Kukubiltxo, 2003. 88 págs. 17,50 €. Contiene CD.
ISBN: 84-8331-974-8
Edición en euskera.

Pocas veces podemos encontrar un producto como éste en el mercado: una obra teatral, representada por el conocido grupo Kukubiltxo Antzerki Taldea, escrita por Kirmen Uribe y acompañada por el CD de las canciones de Oskorri.

Oskorri y Kukubiltxo han realizado varios espectáculos conjuntamente (*Marijan kanta zan, Katuen testamendue...*) teniendo siempre como destinatarios a los más peques. Ahora, representan un obra teatral escrita por

Kirmen Uribe, basada en unos cuentos escritos hace una treintena de años. La historia de Ekidazu, un pueblo tranquilo que ve cómo una gran empresa intenta cambiar la vida y costumbres de sus habitantes, nos ofrece la posibilidad de disfrutar de esta fábula moderna con final feliz. Con este libro y el CD no sólo se nos invita a saborear un texto cuidadosamente elaborado y la música que lo acompaña y que es parte de la historia, sino que se nos anima a ver la obra teatral que es la base de todo ello, aunque el lector de ninguna manera puede sentirse defraudado con este más que interesante producto. *Xabier Etxaniz.*



DE 12 A 14 AÑOS

Coraline

Neil Gaiman.

Ilustraciones de Dave McKean. Traducción de Raquel Vázquez Ramil. Barcelona: Salamandra, 2003. 158 págs. 9,50 €
ISBN: 84-7888-579-X

Existe edición en catalán —*Coraline*— en Empúries.

Coraline y sus padres acaban de instalarse en un viejo caserón, con desván, sótano y un frondoso jardín, compartido con otros inquilinos, tan viejos y peculiares como la propia mansión. Coraline descubre enseguida que hay una curiosa puerta tapiada que, según su madre, «no conduce a ningún sitio». Sin embargo, cuando un día, misteriosamente, la puerta se abre para ella, la niña se encuentra con un mundo terrorífico, copia exacta del suyo, en el que su «otra madre», un diabólico personaje, intenta atraparla para siempre.

Magnífica fantasía de terror y primera novela juvenil de Neil Gaiman autor-guionista británico del famoso cómic para adultos *The Sandman*, de novelas como *Los dioses de América* y *Stardust*, y del álbum para niños *El día que cambié a mi padre por dos peces de colores* (véase *CLIJ* 156). Mezcla de la carroliana peripecia de *Alicia a través del espejo* y de las más escalofriantes novelas de terror, aunque con inquietantes elementos originales —botones que sustituyen a los ojos humanos; manos-garras con vida propia; niños fantasmas; una piedra talismán; un gato parlante—, *Coraline* es una fascinante novela con el encanto de los cuentos de hadas. Sorprende y mantiene al lector en suspenso con el duelo que libran la «otra madre» y la protagonista.

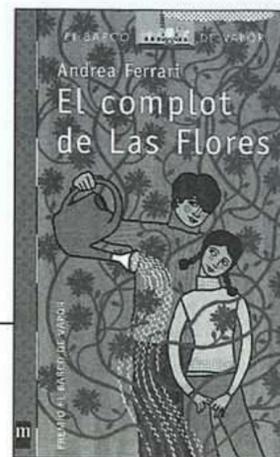


El complot de Las Flores

Andrea Ferrari.

Colección El Barco de Vapor. Serie Roja, 152. Madrid: SM, 2003. 138 págs. 6 €
ISBN: 84-348-9497-1

El complot de Las Flores, obra ganadora del Premio Barco de Vapor 2003, es una ingeniosa y cariñosa comedia de enredo, llena de optimismo, de buenas intenciones y de personajes buenos, brillantemente escrita por la periodista y escritora argentina Andrea Ferrari. Para dar agilidad, credibilidad al relato, y a fin de que el lector esté en todo momento al tanto del enredo, pero teniendo dos puntos de vista distintos sobre los acontecimientos, la autora ha elegido dos narradoras que, en capítulos alternos, cuentan su parte de los hechos. Una es Mara, de 14 años, hija del médico que acaba de llegar a Las Flores, un pueblo minúsculo de la Patagonia argentina, del que cada día huyen más habitantes. Ella ha dejado atrás, por la



fuerza, su Buenos Aires querido, y está dispuesta a morirse de aburrimiento en este pueblo dejado de la mano de Dios. Pero, de la noche a la mañana, se convertirá en pieza clave de un complot para salvar al pueblo de su desaparición, y tendrá que simular que es la novia del nieto del hombre rico de Las Flores. La otra voz es la de Ángeles, una mujer mayor, dueña de una antigua hospedería, ahora dedicada a vender dulces en su tienda y miembro activo del Grupo de Rescate de Las Flores, formado por ciudadanos entusiastas luchadores por el futuro de su pueblo.

Una magnífica novela coral, protagonizada por unos adultos que se comportan como chiquillos, y unos adolescentes que lo miran todo con más cinismo. El humor, la ironía recorren cada página de este relato divertido, ingenioso, tierno, ubicado en una Argentina en crisis. Un soplo de aire fresco y de esperanza.

Las andanzas de Kip Parvati

Miguel Larrea.

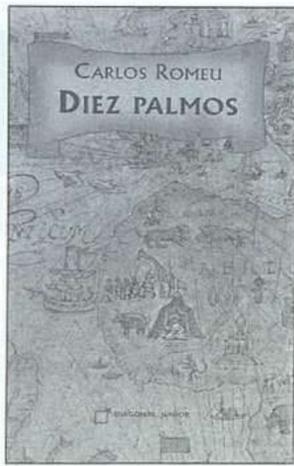
Colección El Corsario, 7. Barcelona: La Galera, 2003. 446 págs. 14 €
ISBN: 84-246-2467-X

La publicidad de la novela asegura que el original fue rechazado por casi una docena de editoriales. Suponemos que les debió asustar este mamotreto de más de 400 páginas de aventuras exóticas, género con poco predicamento en nuestra LIJ, protagonizadas por un chaval de 14 años, pescador, al que en poco tiempo se le acumulan los sueños, los acontecimientos, los descubrimientos, las decisiones... Junto a él, el lector vivirá una vorágine de sucesos, unos trágicos, otros peligrosos, alguno divertido, que lo llevarán desde su apacible existencia de pescador en un pequeño pueblo isleño a grumete en un gran barco mercante que va de Asia a América, y a

buscador de perlas empeñado en encontrar la Luna Rosa, un ejemplar perfecto, escondido en una gruta que custodia un tiburón asesino. El motor que mueve a Kip, nuestro héroe, es ganar el dinero suficiente para mantener a la familia y poder estudiar para capitán de barco.

Kip consigue su perla, igual que Miguel Larrea su sueño de ver publicada su novela, deudora de clásicos del género de aventuras, pero con personalidad propia, escrita con desparpajo, en un lenguaje cercano, actual, a pesar de que la acción se sitúa a principios del siglo XIX, en algún lugar del Índico. Este madrileño buen conocedor del mar, logra un protagonista carismático, valiente y reflexivo, capaz de aprender de sus errores. Habrá más aventuras.





Diez palmos

Carlos Romeu.

Ilustraciones del autor. Barcelona: Diagonal, 2003. 256 págs. 14 €

ISBN: 84-9762-068-2

Existe edición en catalán —*Deu pams*— en Empúries.

Desafiando a Verne y a su *Vuelta al mundo en ochenta días*, Carlos Romeu, el reconocido humorista gráfico y también escritor, propone en este libro la vuelta al mundo en apenas unos segundos. Eso es lo que hacen sus protagonistas, un niño y una niña de 12 años, Hugo y Margot, cuando descubren en la antigua masía donde Hugo pasa unas aburridas vacaciones, un mapamundi creado por un antepasado alquimista en 1679. Resulta que el mapamundi es mágico y los dos niños «se caen» materialmente dentro de él. Allí se encuentran con el anciano alquimista —están en la catedral de Notre Dame de París, en 1531, acompañados por Rabelais— y, tras la fantástica sorpresa, surge el problema: no podrán salir del mapamundi hasta que no encuentren la llave mágica que franquea la salida, y que el alquimista ha perdido... posiblemente en Perú. Así comenzarán su particular vuelta al mundo conocido antes del siglo XVIII.

Narrada con soltura y ritmo trepidante, es ésta una divertida y transgresora lección de historia —el autor, provocador como siempre, opina sobre los hechos—, convertida en novela de aventuras, por la que desfilan todo tipo de ilustres personajes, desde Nostradamus, sir Francis Drake, fray Bartolomé de las Casas, el Inca Atahualpa, conquistadores, piratas y artistas, hasta el mago Merlín, que hace el papel de «malo» y persigue al alquimista para matarlo. La sucesión de peripecias se apoya en la peculiar relación de tira y afloja de la pareja protagonista, que Carlos Romeu construye con mucha gracia utilizando los tópicos del antagonismo chico-chica. Una propuesta de lectura divertida y estimulante, que tendrá continuidad en los otros cuatro volúmenes que completarán la serie.

MÁS DE 14 AÑOS

Mimcina. La terra llegendària

Roger Mimó.

Colección Columna Jove 179. Barcelona: Columna, 2002. 149 págs. 8 €

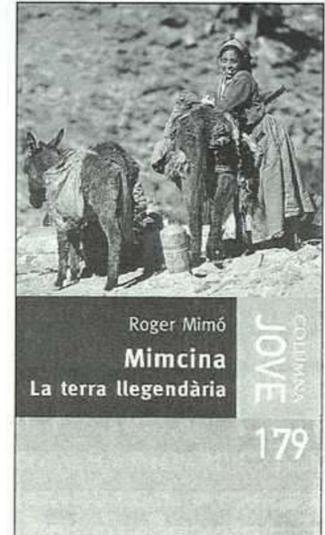
ISBN: 84-664-0248-9

Edición en catalán.

Roger Mimó, periodista y autor de varias guías sobre Marruecos y otros países del norte de África, se estrena como escritor con esta novela sin pretensiones, modesta, pero entretenida y que nos aclara no pocos tópicos que existen sobre Marruecos y sus habitantes y costumbres. Francesc es un estudiante de Historia que viaja por primera vez a Marruecos, a la zona del valle del Draa para completar una investigación, para encontrar la ciudad de Mimcina o sus restos. Le cautivará la belleza del país y le sorprenderán algunos compor-

tamientos y actitudes de los habitantes. Junto a los típicos guías que intentan «aprovecharse» de los turistas, encuentra gentes desinteresadas que le ayudan en sus pesquisas e, incluso, una chica que sin más le propone matrimonio. Junto a los descubrimientos históricos y geográficos, Francesc hace otros igualmente interesantes sobre la vida de las gentes de la zona y sobre la forma en que ven a los europeos.

La novela fluye sin dificultades, quizá hay algún momento en que uno se pierde en el relato de hechos históricos, pero la esencia se entiende y el relato sigue adelante con su punto de intriga por saber si existió o no Mimcina. Una lectura amena, que abre el apetito por viajar a Marruecos.



Si un día vuelves a Brasil

Elia Barceló.

Colección Alba Joven, 35. Barcelona: Alba, 2003. 170 págs. 10,82 €

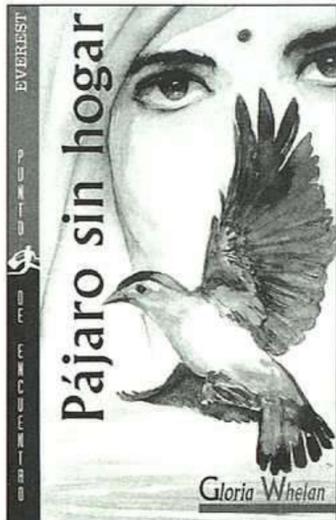
ISBN: 84-8428-184-1

Jandro e Inés son hijos de un biólogo español que trabaja en el Amazonas y están pasando unos días solos en Río de Janeiro, esperando que el progenitor se reúna con ellos. Brasil no les es desconocido, porque han pasado muchas temporadas allí e, incluso, hablan bien el portugués, pero su encuentro con Silvana, una adolescente que sobrevive en las *favelas*, lejos de su familia y con un hijo a cuestas, les descubrirá la dureza de la vida en un país rico en el que la inmensa mayoría de la población es pobre. La novela se alinea con una trama de suspense, de tráfico y venta de bebés y con una historia de amor entre Jandro y Silvana. A ella le roban a su hijo, pa-

ra venderlo a una pareja española que, casualmente, se hospeda en el mismo hotel que Jandro e Inés.

Elia Barceló gusta de los *thrillers* y se apaña bien describiendo el mundo sin escrúpulos de la delincuencia, aquí encarnada por José da Silva, un mercenario que mata y roba por dinero, un personaje bien dibujado. La alternancia de dos voces narrativas, una en tercera persona que relata el secuestro, y la de Jandro, a través de su diario, escrito diez años después de los sucesos, y en el que vuelca sus sentimientos y se arrepiente de su comportamiento ante Silvana, da agilidad y hace más interesante esta novela con elementos diversos, pero bien ensamblada y muy amena de leer.





Pájaro sin hogar

Gloria Whelan.

Traducción de Liwayway Alonso. Colección Punto de Encuentro. León: Everest, 2002. 150 págs. 6,25 €
ISBN: 84-241-8106-9

Gloria Whelan es una afamada escritora norteamericana que con *Pájaro sin hogar*, obtuvo el National Book Award 2000. Con un gran conocimiento y sensibilidad, la autora narra la peripecia de Koly, una adolescente india de 13 años a la que sus padres, aunque con todo el dolor del mundo, casan con un chico que, finalmente, descubrimos que está gravemente enfermo y que la dejará viuda y virgen a los pocos días del enlace. Koly, como manda la tradición, se quedará a vivir en casa de los suegros, donde trabajará como una esclava; sus únicos consuelos serán la amistad de la hermana de su marido, y la lectura, porque su suegro, maestro de escuela, le enseñará a leer y escribir. Cuando la suegra la deje tirada en una gran ciudad, donde la gente suele abandonar a las viudas viejas o jóvenes, Koly sabrá lo que es vivir en la calle.

Relato estremecedor, duro, porque describe unas condiciones de vida realmente extremas, pero esperanzador, porque Koly es una luchadora y, además, cuenta con armas para sobrevivir: una imaginación prodigiosa que expresa a través de las colchas que teje y de los saris que borda, y el consuelo de la lectura. Narrada en primera persona, es una historia que nos acerca de una manera visceral a la India de las mujeres, descubriéndonos sus sentimientos y su rutina de cada día.

La cabeza del durmiente

José María Guelbenzu.

Ilustraciones de Mónica Carretero. Madrid: Siruela, 2003. 290 págs. 18 €
ISBN: 84-7844-686-9

Pedro tiene 13 años y está atravesando ese momento difícil del paso de la niñez a la adolescencia. Se porta mal en el colegio, se enfrenta a su familia y continuamente encuentra motivos para sentirse agraviado. Claudia, su hermana de 9 años, que le adora, sufre especialmente su comportamiento arisco y agresivo, hasta que una noche le oye gritar en medio de una terrible pesadilla, y comprende que Pedro sufre y está pidiendo ayuda. Pronto comprobará que ella es la única que oye esos gritos y que, por tanto, sólo ella puede ayudarlo. Pero sólo podrá hacerlo si consigue entrar en su sueño...

Sugestiva novela de iniciación, primera incursión en la literatura juvenil del conocido novelista madrileño, autor también de las selecciones de *Cuentos populares españoles*, de Siruela. La



novela narra en paralelo dos historias: la vida cotidiana de los dos hermanos —un retrato de familia de hoy, con unos padres cariñosos y tolerantes, que no saben muy bien cómo reaccionar ante la crisis del hijo adolescente—, y una historia de corte fantástico-medieval —que es la que vive Pedro en su sueño—, protagonizada por otro Pedro, joven heredero de la Hacienda del Valle Largo que, desobedeciendo las órdenes de su padre, traspasa los límites del dominio y se interna en el amenazador Bosque del Rencor, buscando realizar una hazaña que demuestre a su padre que ya es un adulto. Guelbenzu teje con precisión un ameno relato, alternando realidad y fantasía (Claudia, el personaje más lúcido y valiente, la «salvadora» de su hermano, consigue entrar en el sueño de Pedro), y conduce al lector hasta un mágico final, resuelto con emoción y eficacia. Una excelente novela, con varios niveles de lectura, que puede interesar también a los adultos.

Hiru ahizpa

Juan Kruz Igerabide.

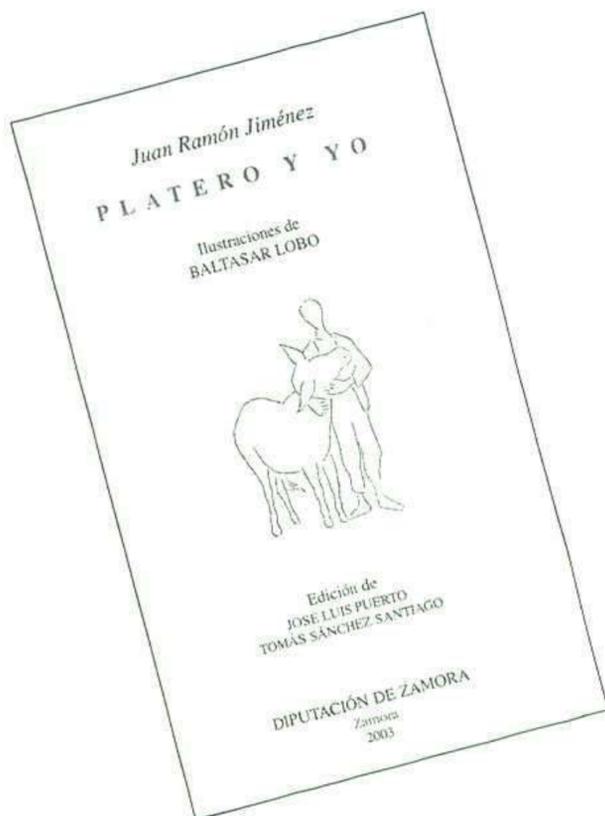
Colección Perzebal, 4. San Sebastián: Erein, 2003. 69 págs. 7 €
ISBN: 84-9746-108-8
Edición en euskera.

Tres jóvenes chicas viven con su madre, las cuatro son costureras. El padre falleció hace años. La menor de las hijas, enfermiza, visita muchas veces al médico de la familia llegando a tener una relación casi filial con él. No es ésta, en cambio, la intención del médico que se aprovecha de la inocencia de la joven y la situación familiar.

Igerabide, entremezclando la estructura de los cuentos populares y las narraciones modernas, nos ofrece una historia terrible con un médico de la familia convertido en Mr. Hyde.

La falta de descripción de los hechos, la insinuación de los acontecimientos, refuerzan aún más el sentimiento de rabia y el rechazo ante tales comportamientos. Porque, Igerabide, en esta breve historia (se trata de un cuento largo) consigue atrapar al lector y, al mismo tiempo, asombrarle con un final moderno, brillante. Un final que nos deja un sabor agridulce pero que, sobre todo, nos hace reflexionar sobre la naturaleza humana. *Xabier Etxaniz.*





Platero y yo

Juan Ramón Jiménez.

Ilustraciones de Baltasar Lobo. Edición de José Luis Puerto y Tomás Sánchez Santiago. Zamora: Diputación de Zamora, 2003. 2 vols. Edición facsímil. 15 €
ISBN: 84-87066-49-6

Edición conmemorativa del cincuentenario de la edición de *Platero y yo*, con las ilustraciones del escultor zamorano, exiliado en París, Baltasar Lobo, realizada por la Diputación de Zamora. Consta de dos volúmenes: el facsímil de la edición publicada en París, en 1953, por Librairie des Éditions Espagnoles, de Antonio Soriano, y un volumen complementario sobre aspectos de esta edición, a cargo de los profesores —y también poetas— J.L. Puerto y T. Sánchez Santiago.

La edición, que Juan Ramón Jiménez apreciaba especialmente por las «encantadoras» ilustraciones de Lobo, es la que se tomó como modelo para posteriores versiones autorizadas a otras lenguas. Sin embargo, en España no habían vuelto a reproducirse hasta ahora.

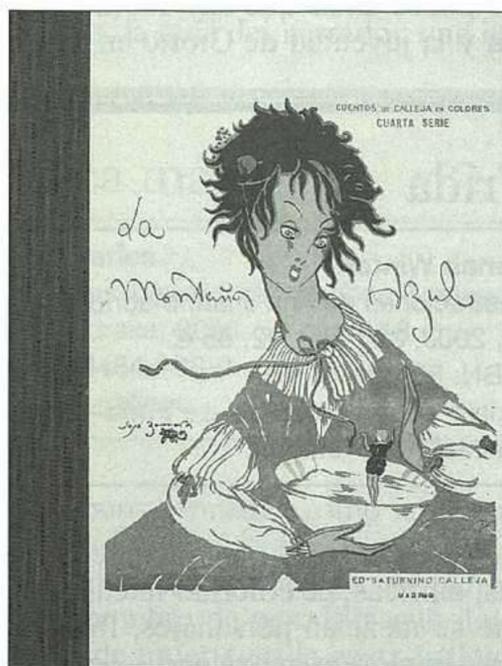
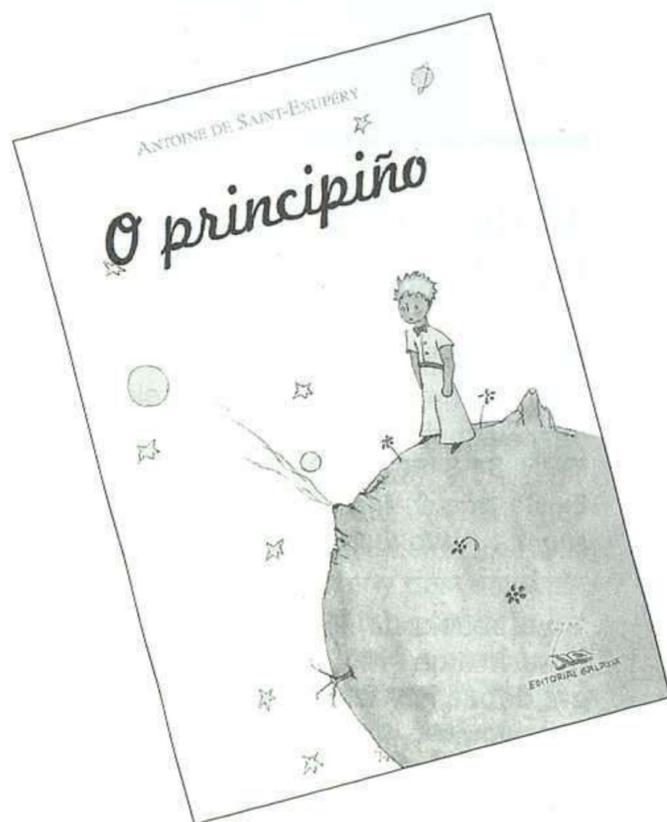
Una espléndida iniciativa de la Diputación de Zamora. (prensa@zamoradipu.es)

O principião

Antoine de Saint-Exupéry.

Ilustraciones del autor. Traducción de Carlos Casares. Vigo: Galaxia, 2002 (13ª ed.). 96 págs. 14,50 €
ISBN: 84-8288-581-2
Edición en gallego.

Con esta cuidada edición en cartón, que incluye la reproducción en color y en blanco y negro de las acuarelas originales de Saint-Exupéry, y la excelente traducción de Carlos Casares, editorial Galaxia celebra los 30 años de la primera edición en gallego (1972) de *Le petit prince*, sin duda el clásico más popular de la literatura infantil europea del siglo XX. Un libro maravilloso para lectores de cualquier edad, al que, como se ha dicho tantas veces, le queda pequeña la etiqueta de infantil.



La Montaña Azul

Ilustraciones de José Zamora.

Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003. 30 págs. Edición no venal. Edición facsímil.
ISBN: 84-8427-247-8

El Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y la Literatura infantil (CEPLI), del Vicerrectorado de Extensión Universitaria y del Campus de Cuenca, de la Universidad de Castilla-La Mancha, sigue con su programa de recuperación de ediciones infantiles que forman parte del fondo antiguo de la Colección Carmen Bravo-Villasante, tutelado por dicho Centro, con la edición facsímil de este libro ilustrado, publicado por la Editorial Saturnino Calleja, de Madrid, en 1923.

El cuento, del que no consta autor, fue publicado en la colección Cuentos de Calleja en Colores, Cuarta Serie, y está ilustrada por el famoso pintor y cartelista de la época, José Zamora. La edición se acompaña de un interesante prólogo de Jaime Padrino, catedrático de Literatura Infantil de la Complutense, sobre el autor y la obra y su contexto histórico. (pcerrillo@pub-cu.uclm.es)

ARTE

Mateo de paseo por...
El Museo del Prado

Marina García.

Ilustraciones de la autora. Barcelona: Serres, 2003. 42 págs. 14 €

ISBN: 84-8488-070-2

Existe ed. en inglés —*Mateo at the Museum... A trip to the Prado*—.

La abuela de Mateo le ha prometido llevarlo a un sitio muy especial, a un lugar donde hay tesoros de reyes y reinas, y príncipes, princesas y muchos otros interesantes seres. El lugar no es otro que el Museo del Prado. Una vez allí, por obra y gracia de la fantasía, Mateo se sumergirá en 22 pinturas de distintas épocas, acompañado de la infanta Margarita, que saltará de *Las Meninas* para acompañarlo. Los escenarios de los cuadros, sus personajes, los artistas que los pintaron, Mateo y la infanta todos en un mismo plano temporal y espacial para dar forma a este recorrido atípico, en esta aventura por el museo.

Marina García, una arquitecta argentina afincada en Sevilla que un día cambió los planos por los libros, utiliza esta sencilla idea argumental, de probada eficacia en los libros de arte para niños, para componer una guía *sui generis* del Museo del Prado, resumido en 22 pinturas de periodos y artistas muy variados. Las ilustraciones del cuento se mezclan con las reproducciones de los cuadros, con los personajes salidos de éstos en unas composiciones alocadas, en unos *collages* divertidos que dan forma a esta aventura en el mundo del arte.

■ A partir de 6 años.



Un niño llamado Giotto

Paolo Guarnieri.

Ilustraciones de Bimba Lamdmann. Traducción de Mónica Torras Minguenza. Colección El Ánfora Dorada. Barcelona: Tuscania, 2003. 32 págs. 14 €

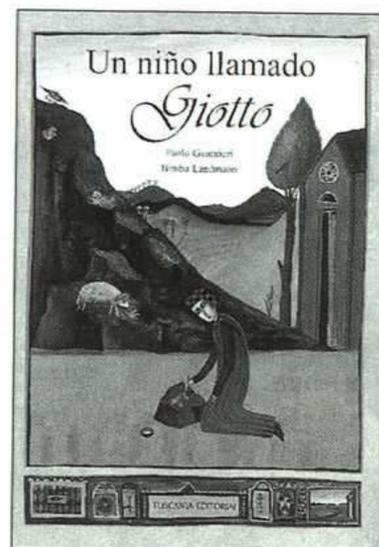
ISBN: 84-932616-8-8

Existe ed. en catalán —*Un nen anomenat Giotto*—.

Giotto de Bonone (1266-1337) fue un innovador pintor y arquitecto italiano que acabó con el hieratismo inexpresivo de los retratos de la época, y dotó a sus figuras de una expresividad hasta entonces desconocida. Siguió la tradición florentina, pero incluyó elementos del arte bizantino, de la pintura cristiana primitiva y del gótico francés. Sus pinturas más famosas son los frescos *Vida de san Francisco* o *La Madonna de Ognissanti*. Pero todo esto no se explica en este álbum que, en cambio, convierte los pocos datos que hay sobre la infancia y la juventud de Giotto en un cuen-

to sobre un niño, pastor de ovejas, que no paraba de dibujar sobre la tierra, sobre las piedras o en las paredes, y que un día conoció al maestro Cimabue, el cual le reveló los secretos de la pintura. Es una obra pensada para los más pequeños, en la que una sencilla ficción les acerca el personaje de manera muy cálida, permitiendo la identificación con ese pastorcillo despistado, y les descubre la estética de un periodo concreto del arte mediante unas ilustraciones que, con las lógicas licencias, remiten al estilo pictórico de Giotto y de los artistas de su época. Un magnífico álbum, un regalo para la vista. En la misma colección encontramos *Leonardo, ese genio* y *El arca de Noé*.

■ A partir de 6 años.



Frida

Jonah Winter.

Ilustraciones de Ana Juan. Madrid: Alfabeta, 2003. 32 págs. 12, 95 €

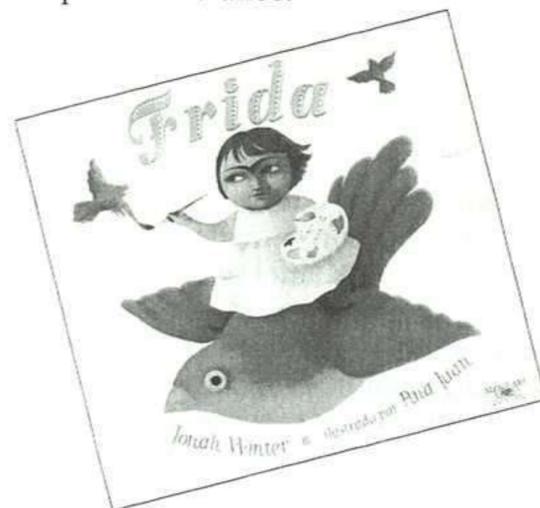
ISBN: 88-204-66581

Existe ed. en catalán —*La Frida*— en Alfabeta/Grup Promotor.

Impresionantes ilustraciones, mágicas, oníricas, de colorido intenso, en las que se mezclan personajes, formas del arte folclórico mexicano —calaveras, demonios, jaguares—, con extrañas figuras surgidas de la imaginación de Ana Juan, pero inspiradas por el arte, la pintura, la iconografía de Frida Khalo, para dar vida a una biografía peculiar de la artista. Un texto muy breve, muy atento a la descripción de hechos clave y de los sentimientos que éstos provocan, nos conduce por los vericuetos de la vida de la pintora mexicana marcada por una enfermedad grave —la poliomielitis— en su infancia, y un gravísimo accidente a los 18 años, con secuelas de

dolor y postración en la cama. Su infancia, con un padre fotógrafo que pintaba sobre las fotografías que hacía, marcará sus inicios como artista y tiene un lugar preeminente en este álbum luminoso y estremecedor al mismo tiempo, en el que no falta el humor. Es una aproximación muy plástica, desde los sentidos, a la vida y obra de esta gran artista, muy popular en su tiempo y ahora de nuevo de actualidad gracias a la película que sobre su vida ha protagonizado la actriz mexicana Salma Hayek.

■ A partir de 6 años.



VARIOS

Juega con nosotros

Oriol Ripoll.

Ilustraciones de Rosa M^a Curto. Barcelona: Molino, 2002. 128 págs. 21 €
ISBN: 84-272-6200-0

Este álbum se subtitula «Más de 100 juegos de todo el mundo», y su autor, para reunir tanto y tan diverso material, ha recurrido a amigos, conocidos y desconocidos de diversas nacionalidades a los que ha obligado a hacer un ejercicio de memoria, un viaje en el tiempo para recuperar los juegos de su infancia. El Manuhan, de Filipinas, el Zic, zac, zuc, de España, Francia, Italia y Andorra, el Tick tack, de Escocia, el Kubb, de Suecia, el Tolchi Nori, de Corea, el Sinko lukai, de Nepal o el Sey, de Mali, son algunos de estos cien juegos descritos con ayuda de unos textos breves, sencillos de entender, y de ilustraciones y esquemas para no perdernos. Los elementos y materiales que se utilizan para los juegos son muy variados, desde tableros especiales, fichas, canicas, peonzas, piedras, palitos, cestos, platos, dados, chapas de metal, de plástico, etc.

Un libro al que podemos sacar mucho jugo durante estas vacaciones de verano que ya tenemos encima, en el que no sólo está descrita la mecánica de cada juego, sino también documentado su origen. El juego es también acercamiento a otras culturas y a otras gentes y, en este sentido, puede ser una herramienta de integración dentro y fuera de la escuela.

■ A partir de 6 años.



Juego de rol del Capitán Alatriste

Ricard Ibáñez.

Ilustraciones de Joan Mundet. Barcelona: Devir Iberia, 2002. 272 págs. 18 €
ISBN: 84-95712-39-3

Tanto para los expertos, como para los neófitos en los juegos de rol, tanto para los devoradores de las novelas de Arturo Pérez-Reverte, como para los que no conocen aún las aventuras del Capitán Alatriste en el Madrid del siglo XVII, en la corrupta corte de Felipe IV, está concebido este reglamento minucioso que promete horas de intensas emociones. El libro, en edición de lujo, con tapa dura y profusamente ilustrado para recrear la atmósfera, los lugares, los personajes de la aventura, comienza por explicar en qué consiste un juego de rol, y luego ya va entrando en materia: la mecánica del juego, la tipología de personajes, la guía del narrador, que in-



cluye la descripción minuciosa de la sociedad de los Austrias, de la vida cotidiana, del mundo del Siglo de Oro, sin olvidar la galería de personajes —desde el propio Alatriste hasta Francisco Torrijos, el sacerdote castigador o Luis de Góngora, el poeta— de la novela y del juego, con sus características básicas, sus habilidades, ventajas y desventajas.

Un juego de rol muy bien concebido, explicado de manera clara y pormenorizada, con una estructura que, sin agobios, nos va adentrando en los secretos y la dinámica del juego, en la descripción de la época, y en el argumento que servirá de hilo conductor al juego. El propio Arturo Pérez-Reverte ha bendecido la obra, que incluye un breve texto suyo sobre el *Homo ludens*.

■ A partir de 14 años.

¡Nunca más!

Autores Varios.

Ilustraciones de Autores Varios. Pontevedra: Kalandraka, 2003. 50 págs. 18 €
ISBN: 84-8464-188-0
Edición en gallego.

Este álbum comienza como un cuento, con el «Érase una vez...», pero no lo es. Es la historia del *Prestige*, ese petrolero con nombre de pesadilla que dejó su huella de muerte en la costa gallega y más allá un desgraciado 13 de noviembre de 2002. Los niños de escuelas de pueblos y ciudades afectados hicieron dibujos, collages, poemas, textos, juegos de palabras, adivinanzas sobre la catástrofe que ahora se recogen en este exuberante álbum. Impresionante documento gráfico de cómo vieron y vivieron estos estudiantes éstos acontecimientos, desde el hundimiento del barco, hasta la llegada de los voluntarios para limpiar de chapapote las playas. Hay rabia y dolor expresada a tra-

vés de estos dibujos, pero también esperanza y humor en las imágenes y en los textos. A través de estas composiciones plásticas y poéticas han elaborado su propia crónica de los sucesos, y nos hacen llegar sus miedos, sus protestas y denuncias, y sus deseos de futuro.

Hay que felicitar a los autores, niños y niñas anónimos, y también a los diseñadores del álbum, por la gracia con la que han escogido y colocado el material del que disponían. Cada página es distinta, es una nueva sorpresa visual. La fuerza de las imágenes hechas por los niños se combina perfectamente con el humor, el ingenio de los poemas, los acrósticos, los juegos de palabras... Para que no vuelva a pasar ¡Nunca más!

■ A partir de 4 años.



La Biblioteca Escolar como recurso educativo

Autores Varios.

Oviedo: Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias, 2002. 150 págs. Contiene un CD. ISBN: 84-688-0328-6

Leer el mundo. I Jornadas de Bibliotecas Escolares de Asturias

Autores Varios.

Llanes: Centro del Profesorado y de Recursos de Oriente/Viceconsejería de Educación del Principado de Asturias, 2002. 168 págs. ISBN: 84-8053-239-4

Cada vez son más las autoridades competentes —porque es de su competencia— que deciden impulsar actua-

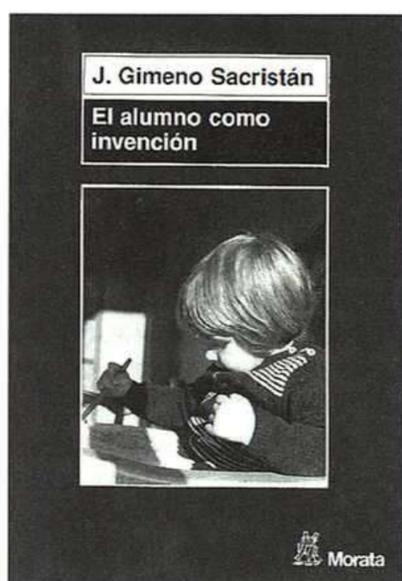


ciones en pro de las bibliotecas escolares. A las experiencias actualmente en marcha, viene a sumarse el principado de Asturias que en esta obra expone su Plan de Actuación para el Desarrollo de las Bibliotecas Escolares de Asturias, así como las experiencias llevadas a cabo en los centros educativos de Primaria y Secundaria. La obra es un buen trabajo de síntesis, que muestra claramente cómo puede y debe trabajarse para convertir las bibliotecas en espacios educa-

tivos y de dinamización cultural. Los dos módulos del manual (1. Organización y gestión 2. Dinamización de la biblioteca escolar) se completan con el relato de experiencias de centros de infantil, Primaria y Secundaria, con las que se pone de manifiesto el interés del profesorado por mejorar y desarrollar las bibliotecas de sus centros. La obra se acompaña de un CD-Rom con algunos de los textos.

No sólo se trata de un libro comprensible y práctico, sino que es un testimonio que prueba el interés de la administración asturiana por mejorar las bibliotecas escolares.

Junto con esta publicación, se ha distribuido la edición de las ponencias, comunicaciones y experiencias presentadas en las I Jornadas de Bibliotecas Escolares de Asturias, que se celebraron los primeros días de septiembre de 2001. Una edición muy atractiva y útil para situar el tema y conocer el buen trabajo que llevan a cabo los centros. *Teresa Mañá.*



El alumno como invención

J. Gimeno Sacristán.

Madrid: Morata, 2003. 252 págs. 20,10 € ISBN: 84-7112-487-4

Retorna el interés por el sujeto en la reflexión educativa tras años de su ausencia en las ciencias sociales en gene-

ral. El autor propone un interesante marco conceptual mediante el que elabora la genealogía del actual «escolar». El orden institucional y cultural de la escuela, la trama de adultos que lo modelan y una distancia crítica saludable permiten al autor una mirada distante, más compleja y productiva sobre el alumno. *Fabrizio Caivano.*

La aborrecida escuela

Jaume Trilla.

Barcelona: Laertes, 2002. 213 págs. 15 € ISBN: 84-7584-469-3

En la primera parte el autor esboza las características de la «escuela tradicional». Lo hace a partir de algunos textos de valor narrativo pero que dan una idea, si no precisa de las prácticas pedagógicas tradicionales, sí descriptiva y satírica. El autor centra su divertido análisis sobre todo en fuentes literarias que retratan las prácticas

aborrecibles de aquella escuela en blanco y negro. Unos estereotipos simples pero funcionales para la llamada «pedagogía moderna», que amplificó sus hipotéticas virtudes sobre la sombra maniquea de las maldades de la llamada «pedagogía tradicional». Un retrato expresionista de un pasado... que parece volver y ahora con otros disfraces. En la segunda parte, el autor recopila en tres capítulos textos varios que alivian algo el espíritu del lector, atribulado por las negruras de la primera parte. *Fabrizio Caivano.*





Guía de la literatura infantil i juvenil de les Illes Balears

Autores Varios.

Palma de Mallorca: Conselleria d'Educació i Cultura, Caixa de Colonya, Institut de Ciències de l'Educació/Editorial Moll, 2002. 261 págs. 25 €
ISBN: 84-273-0848-5
Edición en catalán.

La guía presenta las fichas biográficas y bibliográficas de cincuenta y cuatro autores de las Islas Baleares que han publicado a lo largo de casi veinticinco años, desde los más veteranos o prolíficos como Gabriel Janer Manila, Miquel Rayó o Miquel Ferrà, hasta un buen número de principiantes que aparecen con una primera obra. Las fichas contienen datos personales y una fotografía de cada autor, la referencia bibliográfica de cada obra publicada, con imagen de la cubierta y otros datos que resultan difíciles de conseguir, como la fecha de edición, ISBN, premios concedidos, además de un resumen y, en algunos casos —suponemos que cuando existe o se ha localizado— un extracto o fragmento de la crítica que mereció en su momento. La guía se completa con un breve pero documentado texto introductorio de Caterina Valriu, que ofrece un certero panorama de la producción balear a lo largo del periodo, y una selección bibliográfica de artículos sobre LIJ catalana en las islas, que corre a cargo de Ramon Bassa. Ambos autores son reconocidos especialistas del género.

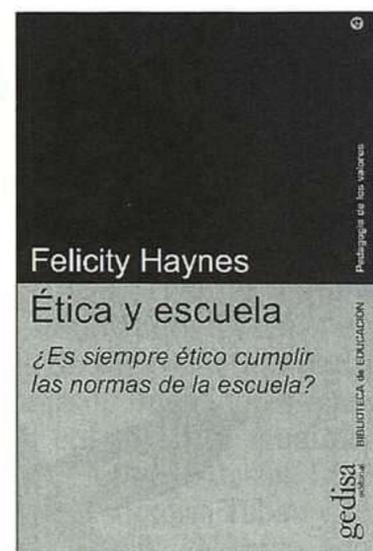
Una obra útil para docentes y bibliotecarios y para todos los mediadores, que permite conocer la vitalidad de la creación para niños y jóvenes en la comunidad balear. *Teresa Mañà.*

Ética y escuela

Felicity Haynes.

Traducción de Roc Filella Escolà. Barcelona: Gedisa, 2002. 286 págs. 19,90 €
ISBN: 84-7432-960-X

Una escuela es una comunidad en la que se producen cotidianamente conflictos, contradicciones y tensiones. Lo peligroso no es su manifestación sino su abordaje desde criterios confusos o arbitrarios. Mediante la presentación de una serie de casos, situaciones muy corrientes en los centros escolares, la autora propone en este libro, subtítulo oportunamente *¿Es siempre ético cumplir las normas de la escuela?*, una eficaz aproximación a la filosofía moral, pero no sólo conceptual, sino sobre todo desde un punto de vista práctico. *Fabricio Caivano.*



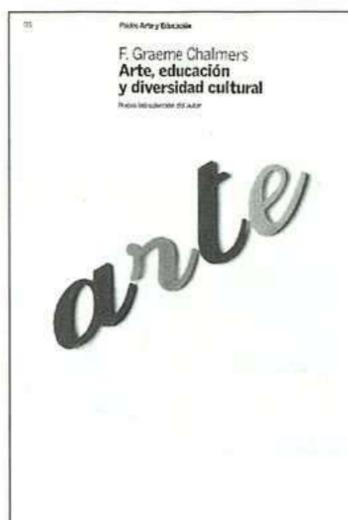
caz aproximación a la filosofía moral, pero no sólo conceptual, sino sobre todo desde un punto de vista práctico. *Fabricio Caivano.*

Arte, educación y diversidad cultural

F. Graeme Chalmers

Traducción de Isidro Arias. Barcelona: Paidós, 2003. 164 págs. 11 €
ISBN: 84-493-1389-9

Inteligente y sugestiva celebración de la diversidad y del mestizaje intercultural en la que el autor reelabora y amplía su conocida primera edición (1996). Mantiene su propuesta de rediseño del currículo basado en asignaturas, amplía su apuesta por una «pedagogía de la equidad» y por una educación artística multicultural. El objetivo es conseguir que todos los estudiantes sean capaces de conceder al arte un papel importante tanto en su conocimiento como en sus vidas. *Fabricio Caivano.*

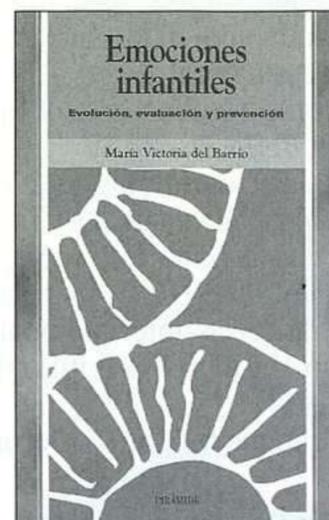


Emociones infantiles

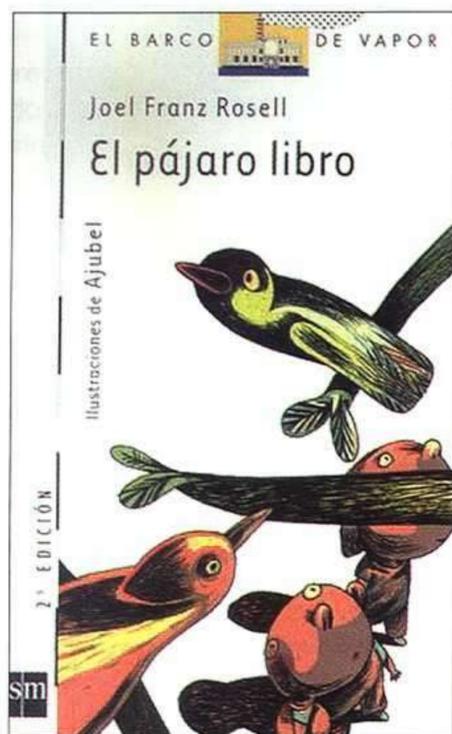
María Victoria del Barrio.

Madrid: Pirámide, 2002. 210 págs. 9,50 €
ISBN: 84-368-1672-2

Los niños tienen un mundo emocional intenso y complejo que orienta y determina su conducta. La autora analiza las emociones básicas en los seis primeros años de vida desde tres puntos de vista complementarios. Las emociones que siente y expresa el niño; la percepción que tiene de las emociones de los otros, y su capacidad de conocer sus propias emociones. Se analizan el miedo, la tristeza, la ira, el amor o la alegría. Se exponen las conductas más apropiadas de los adultos ante ellas y se proponen estrategias de prevención. *Fabricio Caivano.*



Premios y premiados



• Alberto Morales Ajubel (Sagua la Grande, Cuba, 1956) ha obtenido el Premio Nacional de Ilustración (ahora llamado Premio a las Mejores Ilustraciones de Libros Infantiles y Juveniles) por su trabajo en *El pájaro libro* (SM, 2002), escrita por el también cubano, Joel Franz Rosell. El galardón lo concede el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y tiene una dotación económica de 12.020 euros.

Morales Ajubel, ilustrador, dibujante humorístico, pintor e historietista cubano, reside en España desde donde colabora en revistas y periódicos nacionales y extranjeros, en cine y televisión. Atesora numerosos premios en todas las disciplinas artísticas que cultiva, y tiene obra permanentes en museos de Canadá, Cuba, Bulgaria y Polonia.

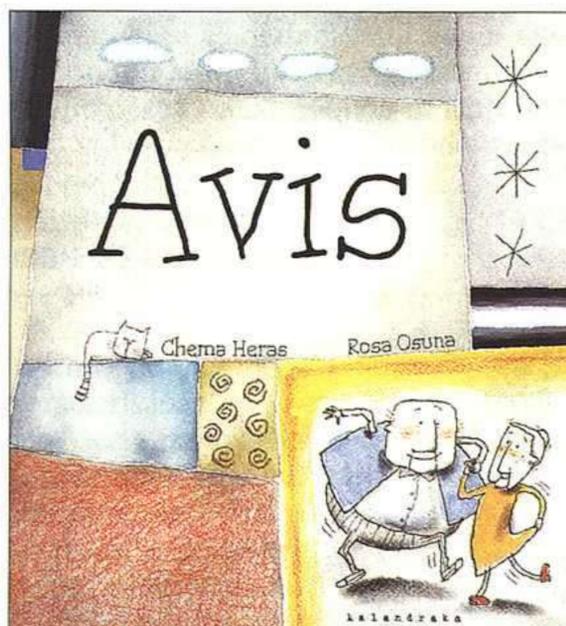
Como finalista quedó el ilustrador argentino, radicado en España desde hace años, Gustavo Ariel Rosemffet, más conocido como Gusti, por sus ilustraciones de *La Bella Durmiente* (Perspectiva Editorial), de los hermanos Grimm. El premio en metálico para el finalista es de 6.010 euros. Estos galardones conllevan también la exposición de estos trabajos en las ferias internacionales de libros como el Liber, Frankfurt o Bolonia.

• Hay ganadores del III Certamen In-

ternacional de Álbum Infantil Ilustrado «Ciudad de Alicante», iniciativa del Patronato Municipal de Cultura de Alicante en colaboración con la editorial Anaya. El primer premio, dotado con 7.500 euros, ha sido para la obra *Mar de sábanas*, con texto de Pablo Pérez e ilustraciones de Pablo Auladell. El segundo premio, dotado con 4.500 euros, recayó en *La mujer que cocinaba palabras*, de Catalina González, e ilustrado por Pablo Alabau. Ambas obras serán publicadas por Anaya en su colección Los Álbumes de Sopa de Libros.

• El escritor, bibliotecario y crítico literario, Pep Molist, ha ganado el Premio Rovelló de ensayo de LIJ con la obra *Els llibres tranquils: el curs de la vida a través de la literatura infantil*. Se trata de una guía de lectura destinada tanto a los padres, como a los docentes, bibliotecarios o pedagogos, en la que se van mostrando las diferentes circunstancias de la vida de un niño entre los 2 y los 10 años a través de los cuentos. Es una guía única, original, en la que se hace referencia a más de 200 títulos. El premio lo concede el Ajuntament de Mollerusa (Lleida), y esta es la tercera edición.

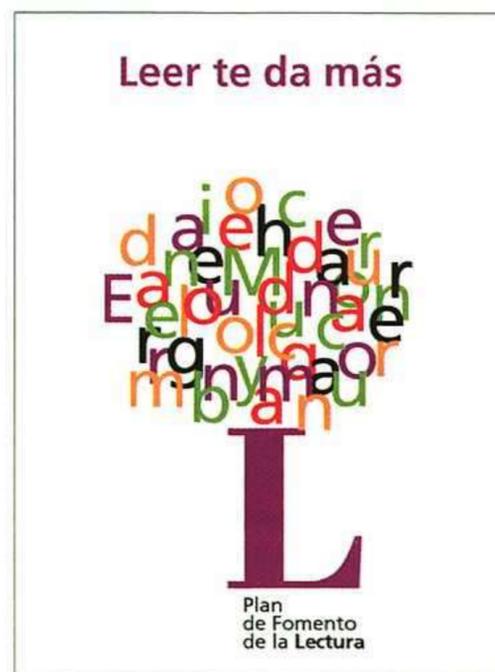
• Se falló, el pasado mes de junio, el Premio Llibreter 2003 que, en la categoría de álbum ilustrado, recayó en la obra *Avis* (*Avós* en la edición original en gallego, *Abuelos* en la castellana), firmada por Chema Heras y Rosa Osuna a los pinceles. Editada por Kalandraka en las cuatro lenguas oficiales del Estado, la



obra ha sido premiada por la «forma seductora de presentar la vida de los abuelos en una historia tierna, llena de amor y de humor. Con unas ilustraciones sencillas que hacen de contrapunto al texto literario».

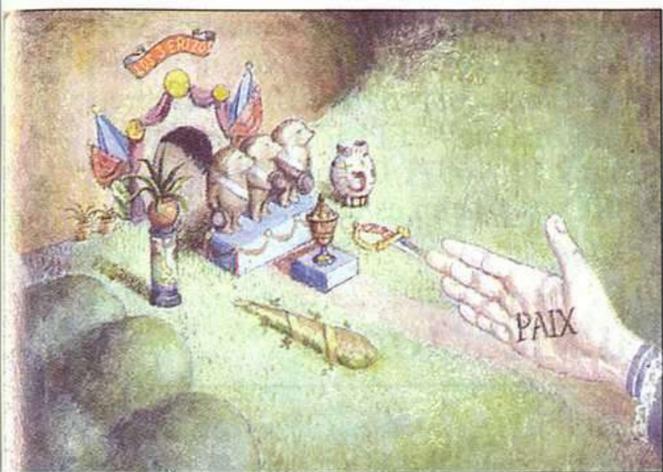
El premio, sin dotación económica, lo concede el Gremi de Llibreters de Barcelona i Catalunya, y tiene como finalidad destacar un libro publicado en catalán o castellano, de creación propia o traducido de autores extranjeros, que tenga calidad, al margen de las modas, y sea una aportación al fomento de la lectura, por su tema o por el tratamiento que se le de a éste. El compromiso de los librerías catalanes, a raíz del premio, será promover la obra en sus establecimientos, colocándola en un lugar destacado y recomendándola a los clientes.

Balance del SOL



A finales del pasado mes de mayo se presentó en rueda de prensa, el balance del primer año de entrada en servicio del SOL (Servicio de Orientación de la Lectura), la web promovida por el Plan de Fomento de la Lectura. Un muy positivo balance, a tenor de las cifras facilitadas: 652.000 visitas y más de trece millones de páginas servidas. En CLIJ preparamos un reportaje a fondo sobre el SOL para septiembre. Mientras tanto, pueden visitarlo en: www.sol-e.com

Ekaré, 25 años de buenos libros



J. SÁEZ CASTÁN, LOS TRES ERIZOS, EKARÉ 2003.

Este año se celebran los primeros veinticinco años de Ediciones Ekaré, de Venezuela. Fundada en 1978 a partir del Banco del Libro, una institución comprometida con la promoción de la lectura, la editorial partió con la premisa de publicar libros que crearan un vínculo afectivo con la lectura. La experiencia en bibliotecas públicas del Banco del Libro fue fundamental para la definición de una línea editorial que, si bien contempla un panorama amplio, ha dado especial importancia al libro álbum (véase La Colección del Mes en *CLIJ* 152), procedentes de Venezuela y de otras partes del mundo. Libros que, en palabras de las editoras de Ekaré, sean capaces de llegar a los lectores «mezclando, conectando culturas y encantando».

El compromiso de Ekaré continúa ahora, desde su sede de Caracas, pero también desde Santiago de Chile y Barcelona. ¡Por muchos años!

Libros a la calle

Por séptimo año consecutivo, se va a desarrollar la campaña de animación a la lectura «Libros a la calle», organizada por los Gremios de Editores y Libreros de Madrid, con el apoyo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la generosa colaboración del Consorcio de Transportes y de RENFE.

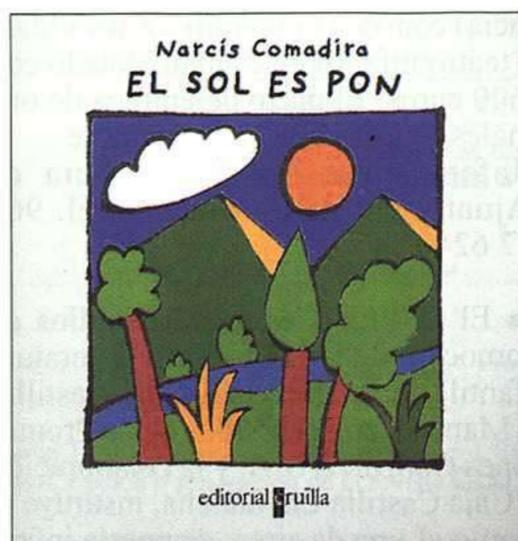
Esta campaña trata de estimular la lectura a través de fragmentos literarios

de autores actuales y clásicos insertados en los medios de transporte públicos: autobuses, metros y trenes, así como en librerías, bibliotecas, colegios y centros hospitalarios.

La campaña fue presentada por la ministra de Educación, Cultura y Deporte el pasado 17 de junio en la Biblioteca Nacional, en Madrid.

Nueva colección de poesía en catalán

La editorial Cruïlla, dentro de su consolidada colección para pequeños, *Vull Llegir!*, de cuentos tradicionales, ha creado una serie sobre poesía. El objetivo ha sido convertir un breve poema en un libro, en un pequeño álbum ilustrado, para acercar la poesía de nuestros mejores autores vivos y muertos, a los más pequeños, y para que se acostumbren a ver la poesía escrita. La estructura de todos los títulos es la misma: en cada página, uno o dos versos del poema, escritos con letra manuscrita y con capitulares; y al final, todo el poema, también en los dos tipos de letra. Para abrir el fuego, se pidió la colaboración de dos poetas vivos emblemáticos dentro de las letras catalanas: Miquel Descot, con una notable producción para niños, que nos ofrece *Menú d'astronauta*, «basado en la tradición oral, pero adaptado a un tema muy actual»; y Narcís Comadira, que se estrena en la LIJ con *El sol es pon*, que también ha ilustrado, «un poema visual, no muy conceptual, que ha-



bla de los colores, de los pájaros y los árboles». Los otros títulos pertenecen a grandes figuras de la poesía catalana, ya desaparecidos como Josep Carner —*El cargol*—, Joan Maragall —*El cel ben seré*—, Josep M. de Sagarra —*Sant Jordi*—, y Salvador Espriu —*Barques de paper*—, todos ellos poemas extraídos de alguna de sus conocidas obras.

El equipo de ilustradores que participan en la colección es igualmente impresionante: Arnal Ballester, Lluís Farré, Perico Pastor, Victòria Tubau y Joma. En palabras de Farré, «Nuestra aportación no es un añadido, un decorar los poemas, sino que ofrecemos nuestra lectura del texto, lo explicamos a nuestra manera. En los libros hay dos poemas: el escrito y el dibujado».

Convocatorias

● Los originales de las obras —texto e ilustraciones— que concurren el Premio Apelles Mestres de literatura infantil ilustrada, que convoca Destino, han de enviarse antes del 15 de septiembre a la editorial. Los textos pueden estar escritos en cualquiera de las lenguas del Estado, así como en inglés, francés o italiano. El premio en metálico es de 4.500 euros.

Información: Destino Infantil & Juvenil. Diagonal 662-664. 6ª planta. 08034 Barcelona. Tel. 93 496 70 01 E-mail: destinojoven@edestino.es



LIBROS ILUSTRADOS

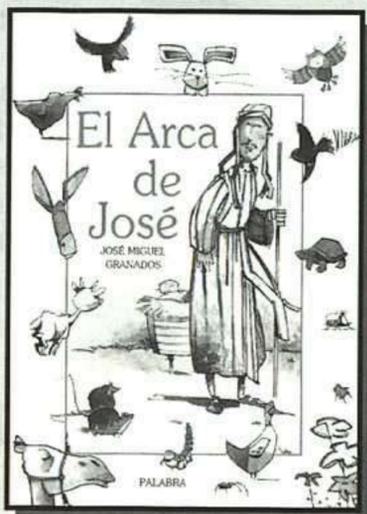
NOVEDAD



15 €

UN OSITO EN LA BASURA ANGELINA LAMELAS

A mi osito le faltaba una oreja, perdía serrín por el cuello y miraba solo por el ojo derecho, pero dulce y bien, miraba derechito al corazón. Era mi oso y yo no iba abandonarlo nunca



14,50 €

EL ARCA DE JOSÉ JOSÉ MIGUEL GRANADOS

Poesías sencillas y cautivadoras, especialmente pensadas para niños, con un lenguaje ameno y divertido y deliciosas ilustraciones



13,95 €

HISTORIA DE MARÍA Y JOSÉ NURIA TORRELL

Un vibrante relato de María y José y una recreación plástica y emocionante de la época del nacimiento de Jesús

Ediciones Palabra, S.A.

Pº. de la Castellana, 210. 28046 MADRID.
91350 77 39 y 91350 77 20 - Fax: 91359 02 30
e-mail: comercial@edicionespalabra.es
www.edicionespalabra.es

AGENDA

- Las obras que concurren al Premio Enric Valor de narrativa juvenil en catalán, convocado por el Ayuntamiento de Picanya (Valencia) y Edicions del Bullent, deben enviarse antes del 31 de octubre a la editorial. El ganador se lleva 4.510 euros y verá publicada su obra en una de las colecciones del sello valenciano.

Información: Edicions del Bullent. Carrer de la Taronja 16, 46210 Picanya (Valencia). Tel. 96 159 08 83.

- Hasta el 15 de septiembre se pueden enviar originales al Premio Edebé, en las dos modalidades: literatura infantil (para lectores de 7-12 años), dotado con 25.000 euros, y juvenil, obras para mayores de 12 años, dotado con 30.000 euros. Los textos pueden estar escritos en todas las lenguas oficiales del Estado.

Información: Edebé. Passeig Sant Joan Bosco, 62. 08017 Barcelona.

- También el 15 de septiembre es la fecha límite para entregar los originales que concurren a los premios Bancaixa de narrativa juvenil (14-17 años) en catalán y Vicent Silvestre de narrativa infantil (9-13 años) en catalán, que convocan el Ayuntamiento de Alzira (Valencia) y la editorial Bromera.

La dotación del Bancaixa es de 12.000 euros, y de 3.100 euros la del Vicent Silvestre, en concepto de adelanto de derechos de autor de los primeros 4.000 ejemplares que se vendan.

Información: Regidoria de Cultura de l'Ajuntament d'Alzira. Sant Roc 6. 46600 Alzira (Valencia).

- El Ajuntament de Carcaixent (Valencia) convoca el Premio «Xaro Vidal» de teatro infantil en catalán, dotado con 3.600 euros. El plazo de entrega de originales finaliza el 8 de septiembre.

Información: Área de Cultura de l'Ajuntament de Carcaixent. Tel. 962 457 624.

- El CEPLI (Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil) de la Universidad de Castilla-La Mancha, con el patrocinio de Promociones González, S. A. y la colaboración de Caja Castilla La Mancha, instituye el Premio «Luna de aire», de poesía infan-

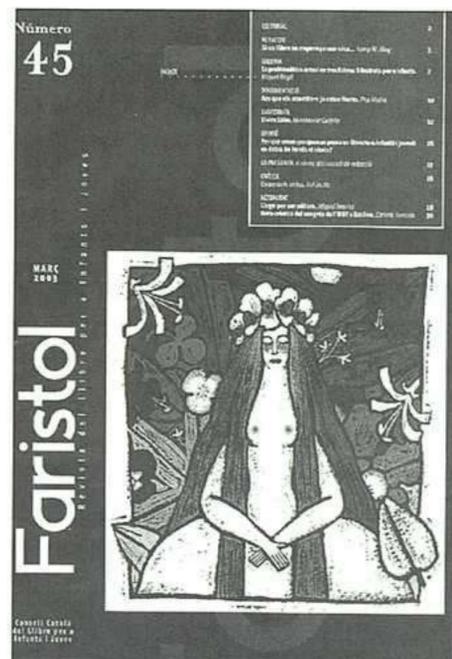
til. Podrán concurrir autores mayores de 18 años, con obras escritas en castellano, con un mínimo de 20 poemas y un máximo de 30, y una extensión entre 250 y 400 versos.

Se establece un único premio de 1.500 euros. El plazo de presentación de originales termina el próximo 10 de octubre.

Información: CEPLI. Avenida de los Alfares 44. 16071 Cuenca. Tel. 969 17 91 00. www.uclm.es/cepli

Publicaciones

- La revista de LIJ catalana, *Faristol*, editada por el Consell Català del Llibre, estrena nuevo diseño y formato. Llegada a la mayoría de edad, 18 años, la publicación ha crecido unos centímetros, pero sigue conservando sus secciones habituales de artículos, críticas literarias, actualidad, etc. En este primer número «con traje nuevo», encontramos un texto del escritor mallorquín Miquel Rayó, que analiza tres libros ilustrados para niños en los que aparecen tratados problemas medioambientales; Pep Molist, escritor y bibliotecario, nos ofrece un guía de lectura sobre la primavera; y la historiadora y crítica de arte, Montserrat Castillo, nos hace una semblanza de Elvira Elías, una ilustradora clave de la LIJ de los años 40-50 que, a sus 85 años, sigue trabajando.



EL ENANO SALTARÍN

El método Mappelthorpe

«El mejor momento para empezar a leer en voz alta a su bebé es el día de su nacimiento.»

Mem Fox.

Aquel que oye regularmente cantar nanas y contar cuentos desde pequeño, será sin duda alguna un buen lector. Y es probable que herede así la llave secreta que abre la puerta de una felicidad modesta, pero leal y segura: la lectura. Los libros son amigos fieles que no nos fallan nunca; pero para gozar de su amistad, es ceremonia obligada que una voz nos reciba al llegar al mundo, y desde esa primera luz nos acompañe desde la cuna hasta el fin de la niñez, una frontera cuyos límites móviles se pueden vislumbrar cuando contamos con una voz propia que, insegura pero atrevida al tiempo, sale a buscar a quien acariciar. A ese viaje lo llamamos vida, y es un ir y venir entre la nostalgia y el atrevimiento, entre la construcción del yo y el encuentro de los otros. Para esa conjunción vital hay que saber escuchar, y eso sólo se aprende oyendo leer en voz alta... En una ocasión le oí a Roald Dahl contar cuentos en voz alta. Lo hacía sencilla y seductoramente bien. Me dijo que usaba el «método Mappelthorpe». Y añadió que se trataba de «una vieja receta, sencilla pero olvidada, que pone en la batidora letras, lenguaje y mundo. Y de esa sabia mixtura sale todo lo que nos hace humanos, enano...» Les contaré.

Fue hace muchos años, en mi casa, una calurosa noche de verano, en la veranda y a la luz de una luna insultantemente llena. Los tres hijos de unos amigos, de 1, 2 y 4 años; dos gemelos de 3 años de otra pareja, y la nieta de Roald, de 5, fueron los seis afortunados oyentes; además de sus respectivos padres, de dos maestros amigos míos y de mí mismo. Cuando Roald empezó a leer, la agitada pandilla de niños fue callando con las primeras palabras y, como hace el público con los compases iniciales de una orquesta, se dispuso a escuchar con una atención abierta y tensa. Formamos un semicírculo en torno al trono de nuestro Gran Sacerdote Tusitala... Y se hizo la voz.

Sentado en mi chirriante mecedora, Dahl leyó, casi sin pausa, tres cuentos breves de una antología de relatos rusos; un libro para adultos. El libro echado dulcemente en la amplia palma de su mano, la vista fija en él pero alzándola, a cada instante, para mirar directamente a los ojos de los niños, de uno en uno, despaciosamente, marcando largas pausas o acelerando el flujo de las palabras, modulando cada una como si la esculpiera en el aire en el instante de decirla. La otra mano

alzada, dibujaba lentas volutas, trazaba gestos veloces y parecía escribir en el aire una coreografía de gestos en los que la voz bailaba incansable, exacta, segura.

Había que ver las caras de los niños: inmóviles, respirando con una misma cadencia, los ojos enormes, abiertos y pendientes de la boca de Roald, de cada palabra suya, hipnotizados por el vaivén de la silla. Acabado el relato, suspiraban, se miraban entre ellos y compartían casi en silencio las emociones, como hacen los aventureros al regreso del viaje. Roald seguía leyendo, y todos quedábamos de nuevo quietos, sin apenas respirar, como temerosos de que la voz callase y las palabras no llegaran hasta nosotros, vivas, claras, plenas.

Al acabar, la tropa infantil parecía haber crecido, amansada, lenta y silenciosa. Tras un educado y ronco buenas noches, se retiraron a dormir quedamente, como si llevaran en un recipiente invisible su fresca cosecha de palabras y emociones, y temieran derramarla. Tras ellos, tan minúsculos y débiles, flotaba un aura de magia y de fuerza. Las palabras son energía pura, por eso curan y dañan.

Roald cargó su enorme pipa con la minuciosidad de una ceremonia sagrada, la encendió y me conminó a admirar otra de sus habilidades: levantando la cabeza lanzó al aire espesos aros de humo que con vida propia navegaban hacia arriba como bucles fantasmales. Y como quiera que yo le pregunté cómo había aprendido a hacerlo así, me dijo que

fumando en los lavabos del colegio. Yo no me refería a eso, sino a contar tan bien los cuentos... Le felicité por sus anillos de humo, y le pregunte lo de los cuentos. El me envolvió la cabeza con un enorme círculo de humo apestoso y contestó: «es el método Mappelthorpe». Me puse a toser, el rompió a reír, apagó la pipa y me contó lo del método ese...

Recordaba como uno de los mejores momentos de su gris escolaridad cuando la directora del colegio, una señora de armas tomar, les leía libros en voz alta a los internos que, como él, no volvían a sus casas a pasar el fin de semana con sus familias. La terrible directora, Miss Mappelthorpe, llamaba a esas sesiones de lectura de los sábados «la doma de las fieras» porque, decía, que así conseguía amansarlos sin usar otro instrumento que la voz. Roald había conseguido olvidar aquel colegio siniestro, pero siempre recordaba la felicidad de aquellas horas de lectura en voz alta. Y añadió levantándose:

—Ese es el «método Mappelthorpe». Y ya va siendo hora de que los viejos nos vayamos a la cama, enano.

Fue una noche de verano hace tantos años que ya casi ni me acuerdo. Pero no olvido aquella voz.

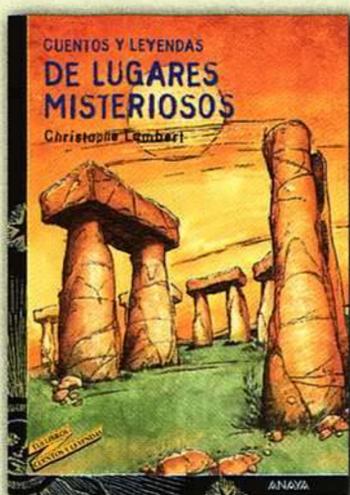
El Enano Saltarín.



CARMEN SEGOVIA.

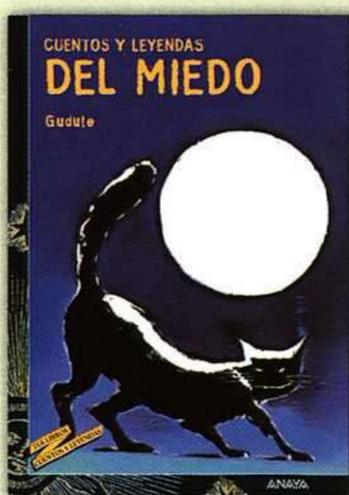
TUS LIBROS CUENTOS Y LEYENDAS

CUENTOS Y LEYENDAS de hoy, de ayer y de mañana;
historias eternas y clásicas del mundo entero.



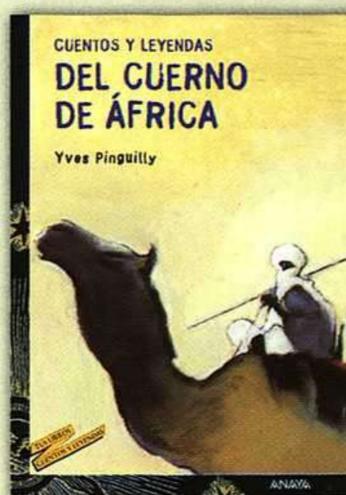
Cuentos y leyendas de lugares misteriosos
Christophe Lambert
Ilustración: Fernando Rubio

Hay un monstruo en las oscuras aguas del lago Ness? ¿Realmente merece el Triángulo de las Bermudas su fama de «triángulo maldito»? En todas las épocas han existido lugares llenos de misterio que han intrigado, fascinado o atemorizado a los hombres. Aún una parte de sus secretos, continúan estimulando nuestra imaginación y, sobre todo, haciéndonos soñar.



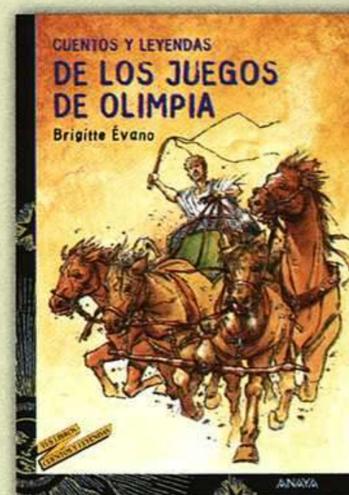
Cuentos y leyendas del miedo
Gudule
Ilustración: Tino Gatagán

Hombres-lobo, brujas y espectros son algunos de los inquietantes seres que pueblan estos cuentos y leyendas procedentes de la tradición de diversos países de Europa. Los aficionados a los sobresaltos disfrutarán, sin duda, con estas historias, que entreabren la puerta de las pesadillas y que, a pesar de la competencia de los efectos especiales, siguen causando escalofríos.



Cuentos y leyendas del Cuerno de África
Yves Pinguilly
Ilustración: Tino Gatagán

Entre el mar Rojo y el Nilo Azul, el Cuerno de África es un mundo aparte... Allí, en Etiopía, Somalia, Yibuti, Eritrea y los confines de Sudán y Kenia, las palabras pueden ser negras, como el café, o blancas, como la leche de camella, y estar perfumadas con especias o viajar en caravana. Todavía existen lugares donde los cuentos y las leyendas siguen confundándose con la vida real.



Cuentos y leyendas de los Juegos de Olimpia
Brigitte Évano
Ilustración: Fernando Rubio

En 432 a. C. se inaugura la LXXXVIII Olimpiada. Durante seis días, dos jóvenes estudiantes griegos siguen con pasión las pruebas de los Juegos: las carreras en el estadio, la lucha cuerpo a cuerpo... Incluso llegan a ver a Pericles y a Sócrates. Y, sobre todo, contemplan a los más grandes atletas, que han hecho de los Juegos de Olimpia una auténtica leyenda.

OTROS TÍTULOS PUBLICADOS

Cuentos y leyendas del nacimiento de Roma
François Sautereau
Ilustración: Gerardo Domínguez

Las metamorfosis de Ovidio
Laurence Gillot
Ilustración: Enrique Flores

Cuentos del año 1000
Claude Cénac
Ilustración: Fernando Rubio

Cuentos del año 2000
Varios autores
Ilustración: Fernando Rubio

Cuentos y leyendas de los héroes de la mitología
Christian Grenier
Ilustración: Antonia Santolaya

Los doce trabajos de Hércules
Christian Grenier
Ilustración: Antonia Santolaya

Cuentos y leyendas del Antiguo Egipto
Brigitte Évano
Ilustración: Gerardo Domínguez

Cuentos y leyendas de la Edad Media
Jacqueline Mirande
Ilustración: Enrique Flores

TUS LIBROS
CUENTOS Y LEYENDAS

ANAYA

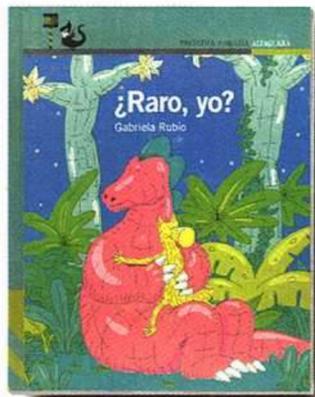
ALFAGUARA

¿Te faltan palabras para hacer que lean?



Nosotros las tenemos.

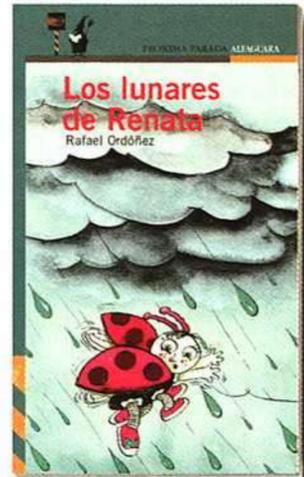
NOVEDADES
2003



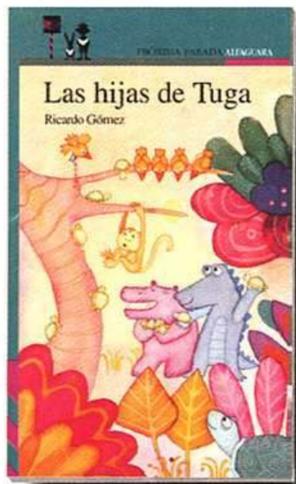
Primeros lectores
Primer nivel



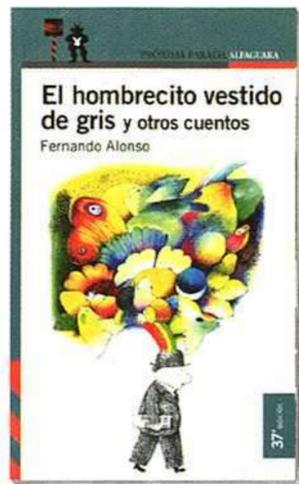
Primeros lectores
Segundo nivel



Desde 6 años



Desde 8 años



Desde 10 años



Desde 12 años



PRÓXIMA PARADA ALFAGUARA

literarios. Próxima Parada Alfabuara es el vehículo más seguro para conducir a los nuevos lectores al mejor destino. Próxima Parada Alfabuara es una colección pensada y diseñada para disfrutar con la lectura. En su catálogo se dan cita los autores de mayor prestigio de la literatura universal y los personajes más queridos por los lectores, junto con nuevos nombres que pronto se convertirán en sus referentes.