

Cuentos para las nuevas generaciones

El valor de los cuentos IV

por **Teresa Colomer***

En el imaginario colectivo de las actuales generaciones continúan instalados tanto los cuentos populares, que se siguen explicando con éxito



asegurado, como los denominados «clásicos» infantiles y juveniles.

Sin embargo, existe además una LIJ contemporánea que crea unas historias distintas, adaptadas a las necesidades de los niños y adolescentes del mundo moderno. Unos textos que suponen un diálogo entre el mundo constituido y las nuevas generaciones que llegan a él, un instrumento más de su socialización en el interior de una cultura. De estos «cuentos para las nuevas generaciones» habla la especialista en literatura infantil y juvenil, Teresa Colomer, en el siguiente artículo, que es un amplio resumen de la conferencia que impartió el pasado 30 de abril dentro

del ciclo «El valor de los cuentos», que organiza la Fundación Municipal de Cultura, Educación y Universidad Popular del Ayuntamiento de Gijón.

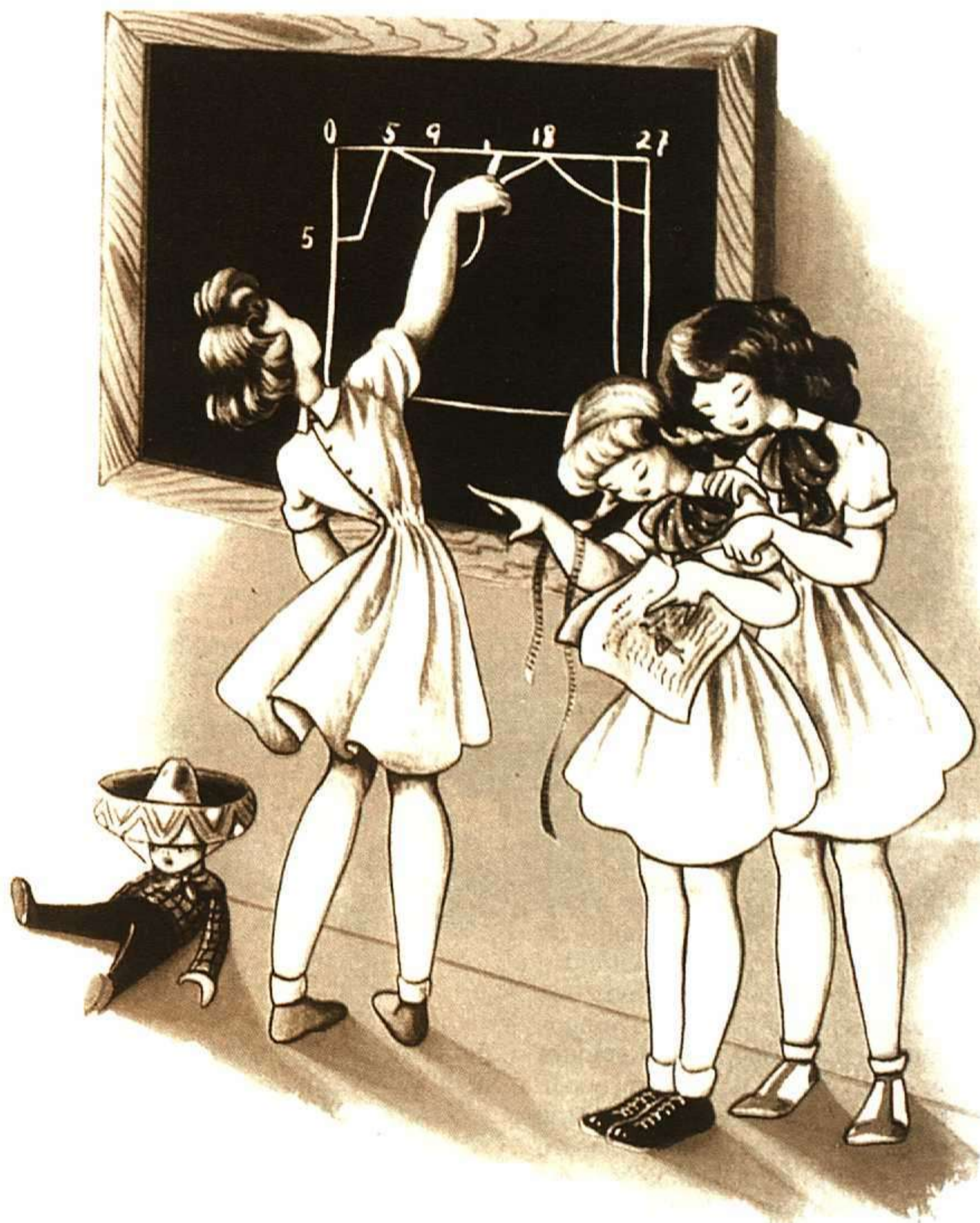
Se ha estado hablando aquí del valor de los cuentos, del valor continuado de los cuentos para los humanos, en cualquier situación y cultura. Y de la importancia de seguir transmitiendo ese potente instrumento de construcción cultural y de uno mismo a las nuevas generaciones. Pero los cuentos que se escriben hoy en día, es decir, todo eso que hemos llamado literatura infantil y juvenil, han cambiado. Y de eso vamos a tratar brevemente: del porqué y cómo han cambiado las historias para niños, niñas y adolescentes.

Literatura y educación cívica

Lo primero que podemos preguntarnos sobre el cambio de las narraciones que dirigimos a los niños y niñas es respecto de qué cambian. No han variado los cuentos populares de toda la vida, que continúan explicándose con éxito asegurado, ni muchos de los libros que hemos heredado y que constituyen eso que hemos denominado «los clásicos infantiles y juveniles». Los estudios históricos de literatura infantil y juvenil alargan la constitución de este sustrato desde el siglo XIX hasta la segunda guerra mundial. Obras como *La isla del tesoro* o *Las aventuras de Tom Sawyer* o como *Peter Pan y Wendy*, *La historia de Babar* o los cuentos de Andersen (tan amados por Ana M^a Matute, por ejemplo) continúan bien instalados en nuestro imaginario colectivo. Y deben seguir estándolo. Son imprescindibles.

Pero en la segunda mitad del siglo nace la literatura infantil y juvenil moderna tal como la conocemos hoy en día, como un fenómeno editorial y educativo ligado a las escuelas y al consumo generalizado de masas. Y esos nuevos libros también están ahí, y ofrecen interpretaciones del mundo actual que hay que valorar, seleccionar e incorporar a la educación de las nuevas generaciones.

La literatura infantil contemporánea se ha constituido en las últimas décadas dando un salto de modernidad y de experimentación muy notable como reacción, no respecto de los clásicos, sino de los libros publicados entre los años 40 y 70. ¿Qué se podía leer durante el período



F. DUCE RIPOLLÉS, VESTEIX LES TEVES NINES, INSTITUT INTERNACIONAL FELI, 1987.

anterior, aparte de los títulos clásicos? Cosas como éstas: «¿Están contentas vuestras muñecas con los vestiditos que les habéis confeccionado? Y, vosotras, ¿estáis satisfechas de mis lecciones de costura? Si es así, no me olvidéis y cuando ya seáis primero mayorcitas, después mamás, y por último abuelitas, espero que el sello de elegancia y distinción que he querido daros a conocer en mi librito lo conservéis siempre y ya veréis el feliz resultado que os dará el hacerlo: atenciones, delicadezas y felicitaciones, y quizás también la solución de vuestro porvenir. Entonces será cuando yo, sacando mi cabeza de entre las nu-

bes, sonreiré satisfecha por haber contribuido a imprimir en el alma de la mujer española el sello que la distingue de todas las demás, y las hace dignas de nuestra raza, de nuestras virtudes y de nuestro Cielo». (F. Duce Ripollés, *En la clase de costura*, 1956.)

Es una cita muy representativa de los libros infantiles publicados durante los años 50. Se podría decir que resulta tendenciosa, parece pecar de fácil, porque los valores que explicita nos suenan ahora muy disonantes. Y se podría decir lo mismo si hablamos de los libros de mayor éxito de este período, *Rastro de Dios*, o de *Marcelino, pan y vino*. Efec-



MARTA BALAGUER, LIBRE DE VÒLUCS, LAQUIDAMBRES I ALTRES ESPÈCIES, DESTINO, 1986.

tivamente, suena lejano, porque religiosidad y patriotismo son valores poco consensuados en este momento como prioritarios para la educación de los niños y niñas. Pero la disonancia nos permite entrar de lleno en el primer punto que caracteriza siempre la literatura dirigida a los niños: la función educativa que se le atribuye.

Vamos a matizar un poco más. Ciertamente, una buena parte —la mejor parte— de la literatura infantil y juvenil de la época de la dictadura se apartó pronto de la dirección que había marcado la vicesecretaría de Educación Popular en 1943, al prescribir que las publicaciones infantiles tenían que ser «rigurosamente edificantes y pedagógicas» y que, por lo tanto: «Solamente deben publicarse aquellos cuadernos en los cuales se reconozca un notable valor educativo, para lo cual los editores deberán seguir la tendencia de buscar argumentos en la literatura popular espa-

ñola o de la antigüedad clásica y, en general, sobre temas heroicos y morales».

Ya en la década de los 60 puede decirse que los valores difundidos por los cuentos fueron muy diferentes. Podemos verlos en un libro claramente representativo de este período: *El zoo d'en Pitus* de Sebastià Sorribas, que apareció con un prólogo en el que el pedagogo catalán Artur Martorell se dirige a los niños lectores para decirles: «[...] estoy seguro de que os hará pasar muy buenos ratos, y que todos desearíais formar parte de la pandilla que se ha inventado este zoo de barrio —con un objetivo tan noble— y que seguramente os sentiréis identificados con sus protagonistas y viviréis sus generosas actividades en las que también habréis hecho un buen papel. Yo os puedo decir que, leyéndolo, me he sentido niño de nuevo y que no me habría importado nada contribuir con mi esfuerzo personal a llevar a buen término este Zoo de Pitus».

Nobleza, generosidad contribución a tareas altruistas, colaboración, trabajo en equipo, esfuerzo... He aquí todo un programa de educación cívica que se asimiló a las corrientes de la literatura europea de la época. Una estudiosa francesa de los cuentos para niños, Isabelle Jan, lo sintetizó al destacar «el carácter apagado, honesto y laborioso de esta fabricación de textos para niños buenos». Una literatura que se correspondía con el auge de la pedagogía racionalista y con la voluntad de educar a las nuevas generaciones en unos valores que impidieran la repetición de las guerras mundiales que acababan de acontecer. Pero los cambios de mentalidad a partir de los años 70 han llevado a analizar, con la dureza propia de la reacción, la producción de aquellos años.

Al contrastar los libros clásicos con los libros de nuestra propia infancia, Jan dice: «De *Colmillo blanco*, de Jack London a *Lassie*, decir que la imaginación no está en el poder es decir poco». «En esos nuevos libros —continúa diciendo Jan— la cualidad de niños [de sus personajes] no está nunca en peligro. De la misma manera que no son cuestionadas la seguridad y satisfacción que van asociadas a este estado. Para ellos, no sólo no se trata de crecer, sino que incluso parece que no van a tener nunca esa posibilidad. Son niños, y niños permanecerán, y muy felices de serlo. Así parece conjurado, aparentemente, el deseo de cualquier niño de convertirse en adulto, deseo que se acompaña de temor y angustia [...]. En otras palabras, los niños de los cuentos [de Père Castor] son niños-pretexo para la demostración pedagógica. Sólo la pedagogía ha cambiado. Ahora, en lugar de ser dóciles, razonables y caritativos, son activos, despiertos y generosos. Pero no son dramáticos y, cosa más grave, incluso no son divertidos. Porque para ser divertidos, han de tener esa ambigüedad que les hace tan evidentemente imperfectos.»

Socialización de las nuevas generaciones

Éste es, pues, el sustrato que ha cambiado en la actualidad. Podemos citar, sólo como evocación de referencias

compartidas, lo que supone el Mayo del 68 como fractura en el cambio de valores sociales, o bien recordar los análisis de Bernstein y la sociología educativa sobre cómo se han generalizado los valores de las clases medias profesionales en los ámbitos familiares y educativos de toda la población. Pensemos por un momento, a través de pequeños ejemplos cotidianos tomados al azar, cómo ha cambiado la relación educativa entre adultos y niños.

¿A qué hora deben volver a casa por la noche los adolescentes? Antes, recuérdese, eran las diez en punto. ¿Es que ahora existe una hora, cualquier hora, en punto? ¿Hay una regla que marque inequívocamente cuándo pueden hablar entre ellos mientras trabajan en la escuela? ¿De qué curso son exactamente cuando se hacen grupos flexibles entre las clases de un ciclo interdisciplinario? ¿Hay unos preceptos que les digan cómo deben comportarse o es preciso que lo descubran por sí mismos valorando los dis-

tintos factores de cada situación? Cuando aparece un conflicto, ¿no se trata más bien de un «hablemos de ello», que de la aplicación de normas prefijadas? Quiero decir con esto que las fronteras, las jerarquías y las normas se han permeabilizado en una sociedad que podemos calificar tanto de más hedonista, como de más compleja. Una sociedad basada más en la gestión de los conflictos intra e interpersonales, que en la lucha externa por las condiciones de vida.

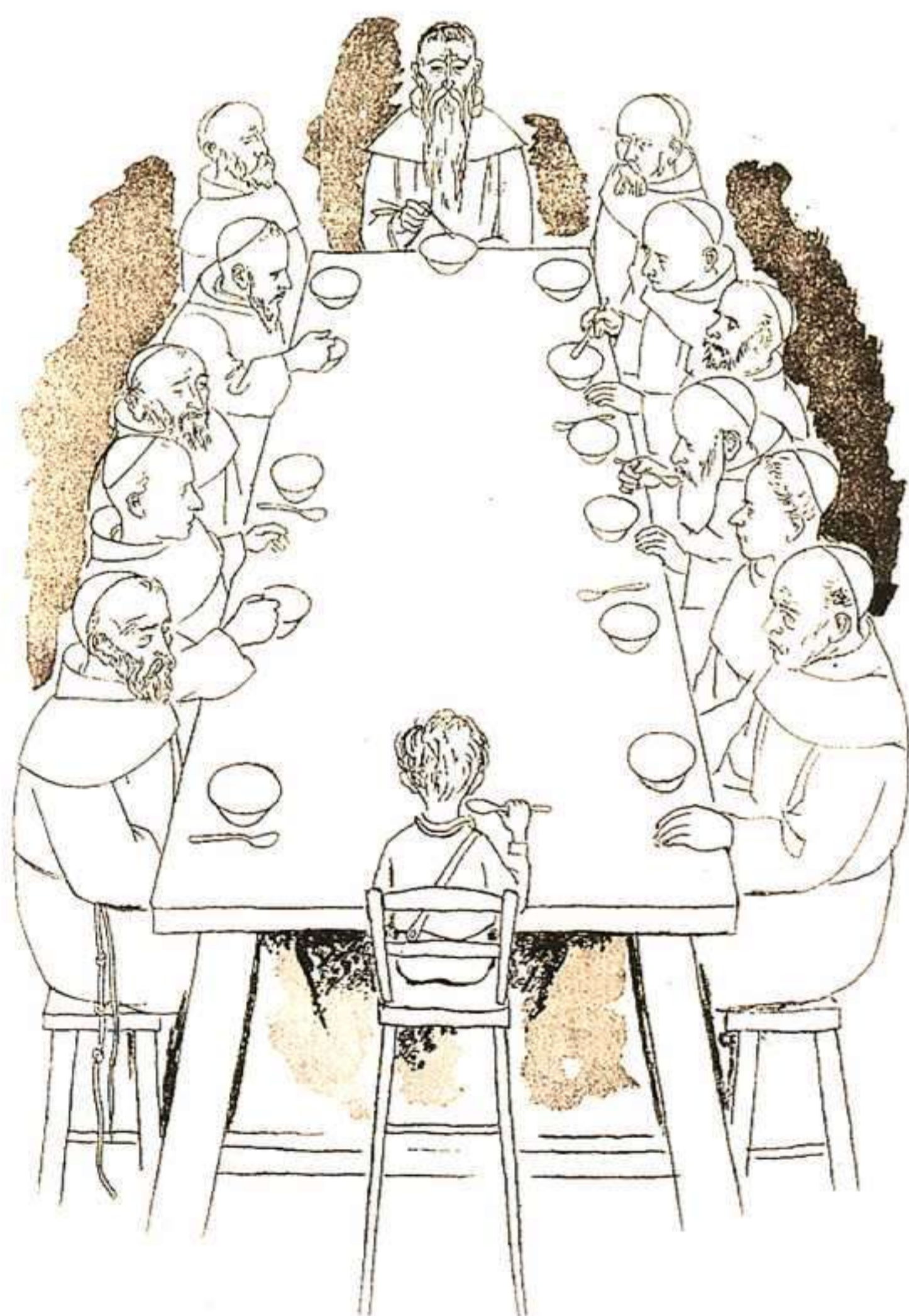
Los libros anteriores preconizaban la preparación para el futuro, el servicio a los demás, el control represivo de la transgresión, la separación nítida entre las conductas buenas y malas, etc. Ahora destacarán el placer vital, el disfrute de las relaciones personales, la comunicación o la autonomía personal. Todos estos valores pueden detectarse perfectamente en los libros infantiles y juveniles, en su función de socialización de las nuevas generaciones. Libros de humor y de imaginación, repletos de personajes

gordos, perezosos, atolondrados, de personajes enfrentados a la ambigüedad de los sentimientos, a la complejidad de los conflictos, a los cambios de perspectivas. Personajes que, como nos dice el autor Pep Albanell en su obra *Dolor de rosa*, saben que la fantasía no es una evasión, sino un elemento que «amasa» —dice literalmente— los fragmentos de realidad con «zumo de fantasía» para entenderlos mejor.

Hemos entrado por la puerta de los valores transmitidos. Y esa puerta nos lleva directamente a los temas de los cuentos. Si los niños y niñas deben ser educados en medio de la vida, si no hay un camino de normas fijado que deba seguirse para resolver los problemas que aparecen, bien graduados, desde la infancia a la adolescencia, si la televisión anula las fronteras entre lo que es para niños y lo que es para adultos, ¿cómo pueden mantenerse los tabúes temáticos que habían existido hasta ahora en la literatura para niños? ¿Cómo pueden los adolescentes que van a ver las películas de Tarantino leer a continuación libros blancos para «niños buenos»?

Los autores de literatura infantil y juvenil han tenido que decidir, pues, que hablarían de las guerras, del amor, del sexo, del dolor o del descontrol, de todo aquello que se había considerado siempre inapropiado para los pequeños. Lo dice el autor Juan Fariás, en el prólogo de *Años difíciles*, uno de los pocos libros que se atrevió a tratar el tema de la guerra civil durante la década de los 80.

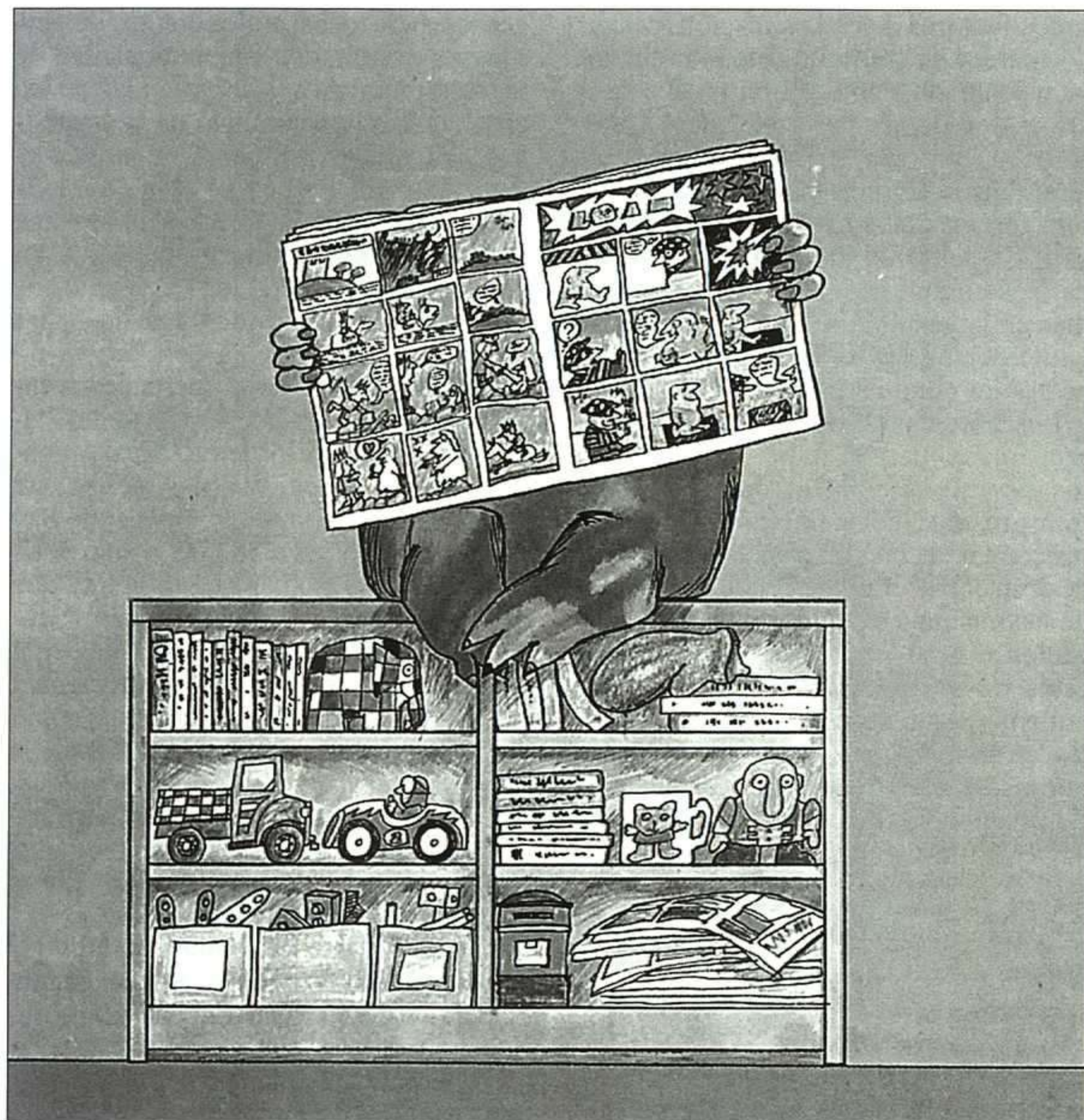
La democratización social, la escolarización de toda la población, fueran niños o niñas, ricos o pobres, han borrado las fronteras entre los destinatarios de los cuentos y ofrece una imagen diferente de la sociedad. Las voces se han multiplicado y, al lado de un gran número de protagonistas que son hijos de las capas profesionales, los libros también han ampliado la perspectiva a lo largo y ancho de nuestro mundo, desde la *menina* de la calle de Brasil a la inmigrante marroquí de nuestras ciudades. Los problemas de las sociedades urbanas, la multiculturalidad, la ecología, la marginación social, la incorporación de la mujer al espacio público, los cambios en la estructura familiar, etc., marcan las temáticas o el



LORENZO GOÑI, MARCELIANO PAN Y VINO, CIGÜEÑA, 1953.



REYES DÍAZ, AÑOS DIFÍCILES, MINÓN, 1983.



DAVID MCKEE, AHORA NO, FERNANDO, ALTEA, 1989.

telón de fondo narrativo que pueden conocer —o reconocer— los niños y niñas actuales.

Experimentación en la LIJ de los 70 y 80

Es así, pues, que las transformaciones de la sociedad en la que viven los niños y las de la educación que se valora en ella han hecho cambiar de qué hablan las nuevas historias. Pero no ha cambiado menos cómo hablan de ello. Porque una cosa lleva a la otra. En los cuentos populares el conflicto era siempre externo, pero ahora casi una cuarta parte de los libros tratan temas psicológicos. Entonces es evidente que será preciso recurrir a las técnicas literarias creadas por la novela psicológica para adultos e incorpo-

rar, por ejemplo, el monólogo interior.

Si ahora no hay una norma externa que marque el bien y el mal, sino una decisión ética que implica la comprensión más compleja de los problemas; si se espera que los ciudadanos aprendan a operar a través de la ponderación de los problemas, de su verbalización y de la asunción de que el éxito consiste sólo en hallar la mejor de las salidas posibles, tal vez es útil recurrir a los finales abiertos. Y si los niños y niñas están formados en los hábitos televisivos, tal vez sea conveniente la fragmentación de la narración en escenas cortas y a lo mejor es posible alterar el tiempo narrativo con *flash-back* o que empiece *in media res*.

Un propósito esencial de los cuentos infantiles es abrir a los niños la puerta de entrada a su propia cultura, a las formas de representación de la realidad que se

utilizan en ella. La literatura infantil y juvenil supone así una especie de «escalera con barandilla» para este itinerario. Y ya que nuestra cultura se define como posmoderna, los libros para niños han adoptado muchas de las formas que caracterizan este fenómeno.

Sin embargo, la literatura infantil no parece, en principio, un campo especialmente proclive a este tipo de experimentación. Quizás a causa de su didactismo inicial, lo que le es propio es la idea de un sujeto no fragmentado. La forma habitual de los libros infantiles invita al lector a aceptar que el autor ha expresado en el texto una única interpretación del mundo y que le ofrece un acceso directo a ella. Las técnicas usadas se han visto únicamente como el entramado en el que el mensaje se negocia a través de un medio aparentemente neutral y transparente que permite identificar la intención del autor si se lee con suficiente atención. Los textos de los libros infantiles han utilizado la alusión de forma muy limitada y hasta ahora no se han basado en gran medida en la autoconsciencia literaria. Podríamos decir que la mayoría de textos de la literatura infantil y juvenil se han caracterizado por evitar la pluralidad de significados. Pero también este estadio ha sido explorado por la literatura actual, utilizando el juego meta-ficcional de enseñar las cartas de la construcción literaria, rompiendo con la lectura inocente del «había una vez». Así lo demuestran toda una serie de títulos, imposibles en la literatura infantil y juvenil de hace pocas décadas, como *El llibre de volics, laquidambres i altres espècies*, de David Cirici y Marta Balaguer; *¡Sí!*, de Josse Goffin; *Tatrebill en contes uns*, de Obiols; o *En Pantacràs Xinxolaina*, de Albanell, todo un compendio de mezcla de géneros, apelación a referentes culturales compartidos, fragmentación de las unidades narrativas y ritmo vertiginoso que nos muestran un tipo de ficción —literaria, televisiva, filmica— muy familiar a los niños y niñas actuales.

Tenemos, pues, un juego de cultura exacerbado, una literatura que se construye recordando explícitamente la tradición sobre la que reposa, que vulnera las leyes de cualquier género, tan pronto como cree que el lector las domina, que

subvierte los mitos que los niños y niñas acaban de conocer, que guiña el ojo al lector para que reconozca a la Mona Lisa en un cuadro de *Gorila* o el personaje del elefante Elmer en la estantería de la habitación de *¡Ahora no, Fernando!* Son detalles lanzados como desafíos, como placeres añadidos y propios de una literatura múltiple, que traspasa al lector la necesidad de crear la unidad de la narración. Necesidad especialmente presente en algunas obras, como *Blanco y negro*, de David Macaulay, donde la división de la página en cuatro partes, con una historia simultánea en cada una y múltiples efectos cruzados entre ellas, exige un esfuerzo reflexivo por parte del lector para poder instaurar la coherencia o la riqueza de niveles de su interpretación. Es, en definitiva, la literatura. Una literatura que, ya sea a través de los valores que trate, de los temas o de la manera de abordarlos, ha intentado crear historias adecuadas a los niños, niñas y adolescentes del mundo moderno.

Las historias que se dirigen a los niños y niñas suponen un diálogo entre el mundo constituido y las nuevas generaciones que llegan a él, un instrumento más de su socialización en el interior de una cultura. Estas historias se mueven siempre en el cuadro formado por el cruce de dos fronteras: lo que a los adultos nos parece conveniente para los niños y niñas y lo que nos parece que son capaces de entender. La gracia de las mejores historias escritas a lo largo de los tiempos es que han intentado forzar estos límites, han intentado reformular lo que es conveniente y lo que es comprensible.

Y han tenido problemas para hacerlo. Enseguida se han alzado voces para decir que tales libros eran perturbadores o que tales otros eran para adultos o que a los niños no les gustaban. ¿Y cómo lo sabemos? ¿Y quiénes son *los niños*? Por otra parte, ¿a alguien se le ha ocurrido alguna vez decir que tal libro no gusta a *los adultos*?

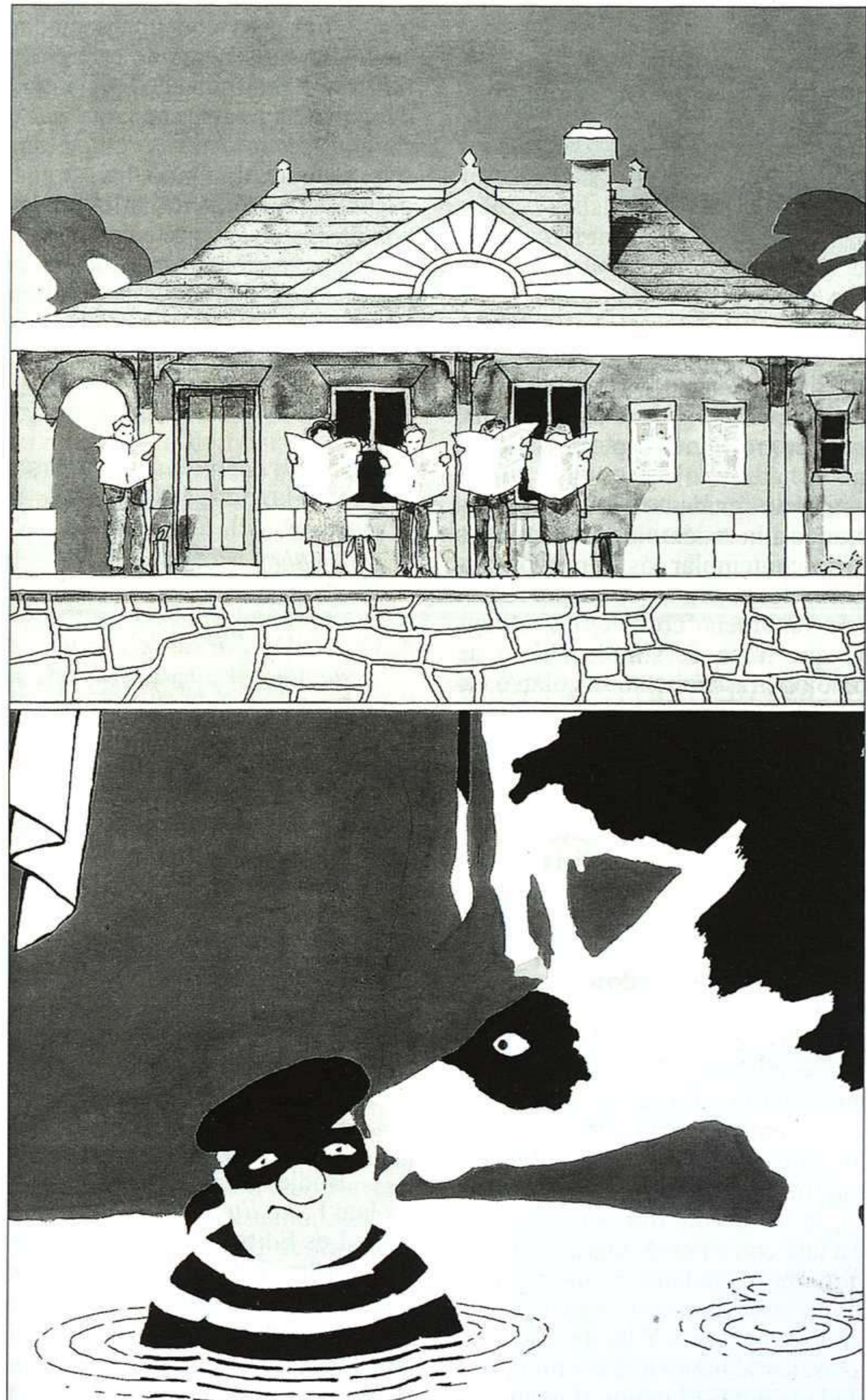
Es evidente que experimentar provoca problemas. Hay obras que han emprendido caminos que tal vez, verdaderamente, no correspondan a unos destinatarios infantiles o adolescentes. Pero si no nos arriesgamos, no lo sabremos nunca. Una parte de la literatura infantil y juvenil de los años 70 y 80 lo hizo. No

sabemos qué pasará con estas obras o si tendrán continuidad.

Tiempo de reflexión

De entrada parece que la literatura de los 90 es más conservadora, que se limi-

ta a explotar estereotipadamente los caminos abiertos. Y también es verdad que probablemente era preciso hacer balance de los avances anteriores. Había que destimar, por ejemplo, la literatura infantil militante y antiautoritaria de los 70, aquella simple inversión de los estereotipos que produjo montañas de prin-



DAVID MACAULAY, BLANCO Y NEGRO, AURA COMUNICACIÓN, 1990.



RICARD CASTELLÀ, TATREBILL EN CONTES UNS, PAM, 1980.

cesas emprendedoras y de dragones pacíficos, una vía panfletaria que ha agotado su capacidad de provocación. O había que recuperar el género de aventuras, arrinconado por tanta experimentación formal.

Y también es evidente que, una vez incorporados a la modernidad literaria, es necesario contemplar los libros infantiles y juveniles conscientes de que se trata de un fenómeno complejo. Diferenciar lo que tiene de simple objeto de consumo, de instrumento escolar o de auténtica experiencia literaria. Y para distinguir los subsistemas literarios, los tipos de ficción que conviven en el saco de «la literatura infantil y juvenil», igual ya que en la literatura de adultos, necesitamos instrumentos de análisis, de auténtica crítica literaria que ofrezcan explicaciones y orientaciones que hagan más consciente a la sociedad de qué tipo de historias está ofreciendo a sus niños y adolescentes.

Hoy en día se han iniciado investigaciones cualitativas para ver lo que leer ha representado para la integración de los adolescentes inmigrantes y de barrios marginales. Y ello ha llevado a resaltar la importancia de la lectura «profunda», la lectura de libros «literarios» frente a una concepción instrumental de la lectura, pretendidamente progresista, que limita la alfabetización a un acceso a saberes «prácticos». Y ha llevado también a resaltar el temor que continúa suscitando la lectura. El temor al lector co-

mo alguien que se aleja del grupo, que puede tener ideas distintas —de las comunes a su pandilla, a su familia inmigrante, etc.—.

Es necesario, también, profundizar en una concepción de la lectura que se ajusta tanto a los hábitos televisivos de los niños, que produce obras como guiones audiovisuales que acaban escamoteándoles la palabra. Privándoles de la palabra. ¿Qué pasa con una sociedad que crece con un sistema de referencias tan limitado e infantilizado? ¿A dónde conduce producir una sociedad que crece sin construirse a través del lenguaje?

Y ya que he citado investigaciones cuantitativas, déjenme darles un dato que nos ofrece un instrumento muy simple: los niños y niñas a los que los padres cuentan cuentos por la noche tienen el

doble de posibilidades de convertirse en lectores.

El interrogante por el que hemos comenzado, ¿por qué y cómo han cambiado los cuentos infantiles?, tiene una respuesta tan larga y detallada como se quiera. Pero también tiene una muy breve y evidente. Las historias que dirigimos a las nuevas generaciones han cambiado porque nosotros, los adultos, el mundo al que ellos llegan, ha cambiado. Para bien y para mal. Y las mejores historias son aquellas que, inconscientemente, intentan guiarlos en su descubrimiento de la realidad, intentan, en palabras de Hardy, «iluminar el camino de los pequeños desde el hogar hasta el mundo». Como han hecho siempre. ■

*Teresa Colomer es profesora en la Universitat Autònoma de Barcelona.

Bibliografía

- Albanell, J., *Dolor de rosa*, Barcelona: La Magrana, 1984.
- Amo, M. del, *Rastro de Dios y otros cuentos*, Madrid: SM, 1987.
- Brown, A., *Gorila*, México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1988.
- Cirici, D., *Llibre dels vòlics, laquidambres i altres espècies*, Barcelona: Destino, 1986.
- Colomer, T., *La formació del lector literari*, Barcelona: Barcanova, 1998. (Existe edición en castellano, *La formación del lector literario*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.)
- Duce Ripollés, F., *En la clase de costura*, Barcelona: Aedos, 1956.
- Farias, J., *Años difíciles*, Valladolid: Miñón, 1983.
- Hardy, B., «Towards a poetics of fiction: an approach through narrative», en M. Meek et al. (ed.): *The Cool Web. The Pattern of Children's Reading*, Londres: The Bodley Head, 1977, pp. 12-24.
- Jan, I., *La littérature enfantine*, París: Les Editions Ouvrières-Dessain et Tolra, 1985. (Reedición de *Essais sur la littérature enfantine*, París: Les Ed. Ouvrières, 1969).
- Macaulay, D., *Blanc i negre*, Barcelona: Aura Comunicació, 1990.
- McKee, D., *Elmer*, Barcelona: Destino, 1989.
- *¡Ahora no, Fernando!*, Madrid: Altea, 1989.
- Obiols, M., *Tatrebill en contes uns*, Barcelona: Publicacions de l'Abadía de Montserrat, 1980. (Existe edición en castellano: *Datrebil, 7 cuentos y el espejo*, Madrid: Espasa Calpe, 1983.)
- Sánchez Silva, J.M., *Marcelino, pan y vino*, Madrid: Cigüeña, 1953.
- Sennell, Joles, *En Pantacràs Xinxolaina*, Barcelona: La Galera, 1981. (Existe edición en castellano, *Pantacraccio Jinjolaina*, en la misma editorial.)
- Sorribas, S., *El zoo d'en Pitus*, Barcelona: La Galera, 1966 (Existe edición en castellano, *El zoo de Pitus*, en la misma editorial.)
- Vicesecretaría de Educación Popular (1943): Oficio (citado por Cendan Paz, F., *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España (1935-1985)*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1986.