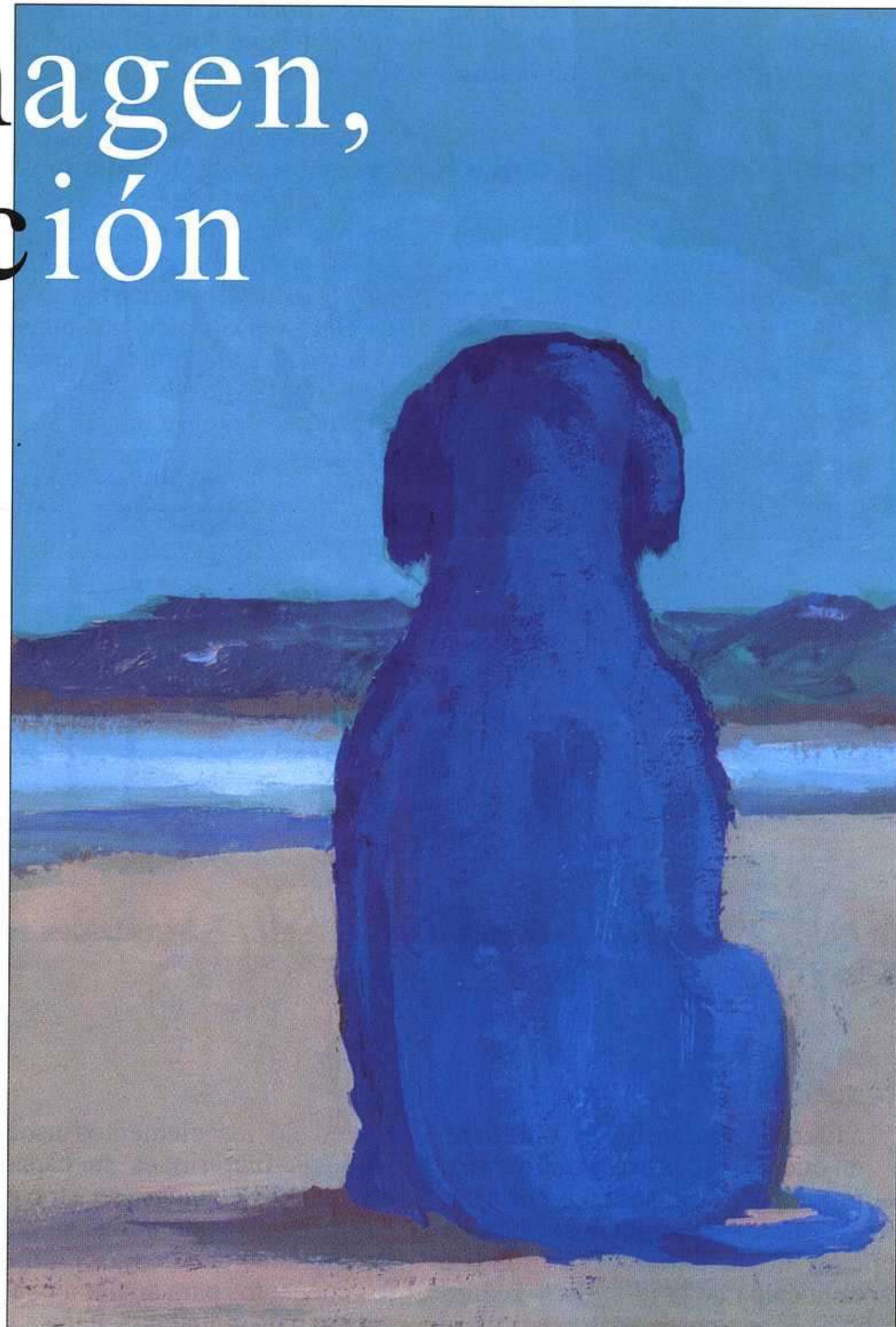


EN TEORÍA

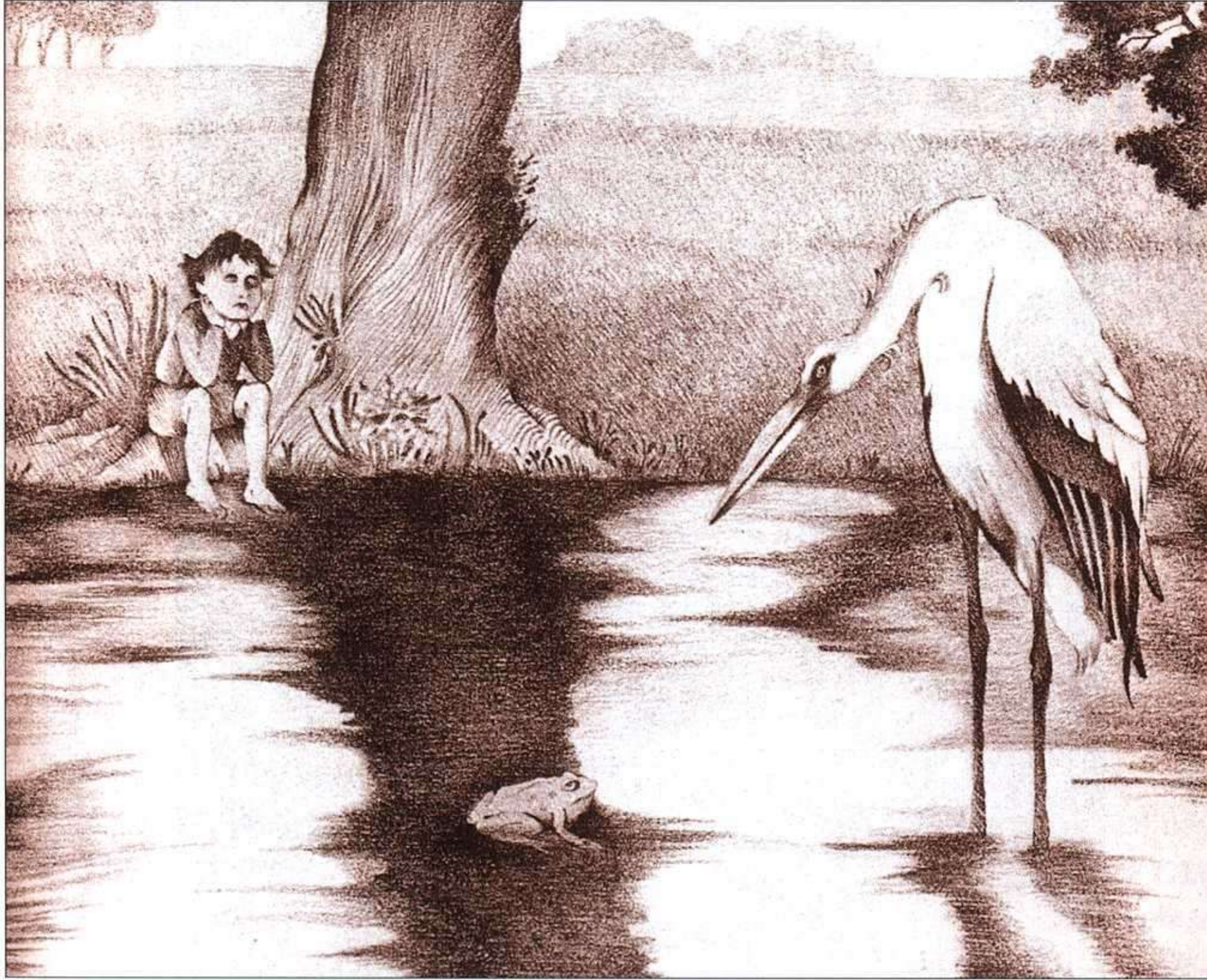
Texto, imagen, imaginación

por **Teresa Colomer***



NADJA, PERRO AZUL, CORIMBO, 1999.

Uno de los problemas que afecta a la actual literatura infantil y juvenil es, según Colomer, el debilitamiento de la dimensión metafórica y simbólica de las obras, la pérdida de peso de la palabra y la escasa fuerza de las imágenes evocadas, en favor de otros elementos como la intriga argumental, la identificación del mundo creado con el del lector y el desplazamiento de la experiencia estética hacia la parte ilustrada del libro. Para paliar esto, la autora señala la necesidad de atender la dimensión evocadora y connotativa del texto. Porque en una sociedad «de la imagen», las imágenes formadas por el lenguaje en nuestra mente continúan ofreciendo su cualidad más intrínsecamente humana.



BUENCISIA DEL AMO, FERAL Y LAS CIGÜENAS, NOGUERA, 1980.

La literatura infantil y juvenil tiene en cuenta —de forma deliberada, por experiencia social o por azar, tanto da ahora— las posibilidades de recepción de la experiencia literaria durante la etapa de la infancia y la adolescencia. Este tipo de textos permiten que niños, niñas y adolescentes se incorporen al uso poético de la palabra en nuestra sociedad. Una incorporación «en presente» para los receptores, puesto que pueden participar de la comunicación literaria desde un inicio tan temprano como, pongamos por ejemplo, las canciones de cuna que se les dirigen; y una incorporación «en futuro», ya que los libros infantiles van abriendo un itinerario de formas que amplían su conocimiento de los géneros, los recursos, los tópicos o las figuras estilísticas que configuran el conjunto del *corpus* literario desarrollado en su cultura.

Uno de los elementos asociados al lenguaje literario es su capacidad de evocación y connotación a través del uso de imágenes y símbolos, su posibilidad de apartarse de la exposición lógica de los conceptos para apelar a una comunicación más global que atañe a múltiples niveles de la persona. Los sentidos, la inteligencia, la identificación afectiva, la proyección imaginativa o la conmoción emotiva son invocados por el texto literario en proporción e intensidad variable y por ello constituyen un tipo especial de comunicación humana.

Recordar estos aspectos viene a cuento para reflexionar sobre uno de los problemas que, en mi opinión, afectan tanto a la producción como a la valoración actual de libros infantiles y juveniles: el debilitamiento de su dimensión metafórica y simbólica, la pérdida de peso de la resonancia de la palabra y la escasa fuer-

za de las imágenes evocadas, en favor de otros elementos como la intriga argumental, la identificación directa del mundo creado con el del lector —lo cual incluye la reproducción de las formas conversacionales del lenguaje— y el desplazamiento de la experiencia estética hacia la parte ilustrada de los libros. Las causas de esta situación se hallan probablemente en una concepción de la lectura de ficción como objeto de consumo, en el deseo de atraer a los lectores con textos que parecen de lectura más simple y en la vocación moralizadora de los libros dirigidos a los jóvenes.

El texto devorado

En el caso de los álbumes infantiles, el desarrollo de la ilustración como lenguaje artístico ofrece en la actualidad una gran riqueza de imágenes que centran la atención del lector —y del comprador— y que tiende a relegar a la sombra tanto la entidad de las historias que contienen como el lenguaje con el que se cuentan. Son muy a menudo y literalmente «libros para mirar», donde la potencia de las imágenes, más que colaborar con el texto, prácticamente lo devora.

Es difícil pensar que los niños y niñas que se deleitan ante esas imágenes sientan interés por emprender el esfuerzo que requiere la lectura. Oír la lectura del texto no les ha servido para pensar que el texto tiene el poder de construir una historia, ya sea asociado con la imagen, ya sea de forma autónoma, puesto que, con mucha frecuencia, el texto se limita a reproducir de forma redundante la información de la imagen o incluso ofrece simplemente una especie de esquema argumental que sirve de soporte al despliegue artístico de la ilustración.

La pobreza del texto tampoco ha ofrecido ninguna garantía de que la palabra proporcione nuevas emociones y placeres en sí misma. Si ante una impresionante manada de lobos ilustrados el texto se limita a informar de que el personaje se encontró ante unos lobos, o si frente a unas imágenes rebosantes de detalles humorísticos el texto desarrolla una plana historia cotidiana, ¿para qué intentar adentrarse en las líneas progresivamente crecientes de un texto que ca-

da vez exigen más del lector, que requiere habilidad técnica, rapidez o concentración para imaginar un mundo construido a partir de las palabras?

El texto reducido

En cuanto a las narraciones para niños y niñas, y aún más en las dirigidas a los adolescentes, parece que su producción o selección parte, en primer lugar, de la premisa de que un lenguaje estandarizado, un vocabulario reducido y una lectura unívoca facilitarán la lectura —y la venta— de los libros. Incluso se da el caso de que algunas editoriales recomiendan a los autores una reducción del léxico y la complejidad literaria. Pan para hoy y hambre para mañana, al menos en el sector de población del que puede esperarse una continuidad en la lectura de calidad. Otra cosa distinta es que la literatura diversifique sus niveles de calidad y exigencia para ofrecer distintos tipos de producción literaria a diferentes clases de lectores, al igual que lo hace en la literatura adulta. Pero esta evidencia del mercado cultural no atañe en este caso a la tarea educativa que intenta construir una experiencia literaria de calidad durante la infancia y adolescencia.

Con esta situación se relaciona también la *influencia de la ficción audiovisual* en la ficción literaria. Muchas obras juveniles tienden a convertirse en guiones cinematográficos sin espesor escrito. La voz del narrador adopta un tono deliberadamente notarial para informarnos estrictamente de lo que aparece en la escena y para permitirnos conocer los movimientos de los personajes, a los que cede la palabra para que oigamos directamente sus conversaciones. Sin duda son obras que se ajustan al gusto moderno por la elipsis, la rapidez y la concisión, frente al ritmo lento y a la demora en el detalle propio de otras épocas. Pero la sintaxis de frases simples y yuxtapuestas y el lenguaje denotativo que reinan en ellas, más que al servicio de una condensación narrativa de depurada simplicidad se sitúan en la uniformización y banalidad de las obras de género menor.

En segundo lugar, parece que se confía en que situar el mundo de ficción en *contextos homogéneos* a los mundos de vida

de los lectores atraerá su atención porque si los personajes, los problemas y el lenguaje son idénticos a los propios, el proceso de proyección se tornará inmediato.

En el mismo sentido de «reflejo literal», parece que el propósito de *orientar moralmente* a los lectores se basa en la creencia de que la exposición directa y explícita de las situaciones conflictivas y de las elecciones de los personajes sobre la conducta a seguir son más efectivas que las formas indirectas e implícitas de modelación cultural propias de la literatura.

En consecuencia, el texto literario se reduce con frecuencia a una máquina productora de argumentos que se agotan en sí mismos o que se hallan al servicio de una exposición de conceptos morales

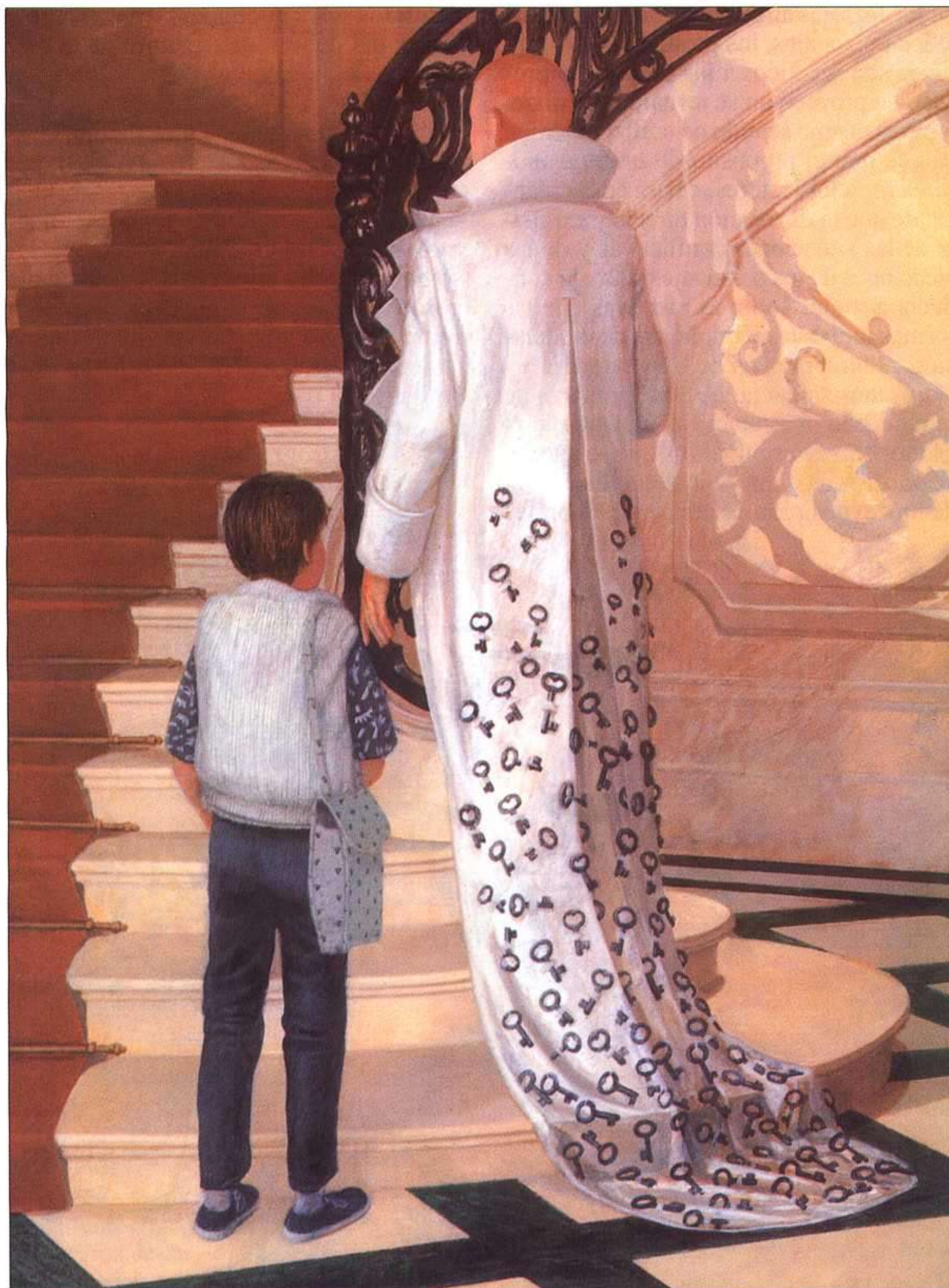
dirigidos a la inteligencia del lector a través del débil revestimiento de la mediación del personaje.

La importancia de las imágenes

Pero ya hace mucho tiempo que sabemos que cualquier argumento puede desembocar tanto en un relato deleznable como en una obra maestra. También Marc Soriano advirtió que los estudios



MABEL PIÉROLA, «EL CASTILLO DE LAS TRES MURALLAS», EN DOS CUENTOS MARAVILLOSOS, C. DE LECTORES, 2000.



ALFONSO RUANO, EL GUARDIÁN DEL OVIDIO, SM, 1990.

sobre estrategias de aprendizaje, publicidad o discursos políticos muestran que «los niños y la mayor parte de los adultos no perciben de un texto más que las imágenes que evoca, particularmente a través de sus *expresiones figuradas*. Únicamente a partir de esas imágenes alcanzan, a menudo tras largos recorridos, la abstracción y generalización de los conceptos».¹

Y hace algunos meses la prensa daba

noticia de la existencia de un programa informático, bautizado como *Brutus 1*, capaz de generar relatos literarios. Los especialistas en inteligencia artificial llevan un cuarto de siglo diseñando programas para escribir relatos, pero ésta es la primera vez que se ha intentado producirlos a través de características literarias. Sus autores han seleccionado algunos elementos que les parecen especialmente relevantes para que los tex-

tos sean apreciados como literatura por parte de los lectores. El primero de ellos consiste, precisamente, en dedicar grandes esfuerzos a generar imágenes en la mente del lector. Según la noticia aparecida, «una de las fuentes de inspiración de los creadores de este programa han sido las obras de Víctor Hugo, un autor que, pese a la relativa simplicidad de su estilo, logró que ningún lector de *Los miserables* haya podido olvidar la imagen física de las escenas que transcurren en las cloacas parisinas».²

Ciertamente, es difícil para la mayoría de nosotros recordar el argumento completo de una obra al cabo de un cierto tiempo, por más que nos hayamos sentido absolutamente arrastrados por ella durante la lectura. En cambio la atmósfera creada o el tono de la narración se mantienen de forma mucho más estable en nuestra evocación. Y sin duda, al recordar o hablar de las obras, partimos casi siempre de escenas y detalles que nos impactaron especialmente.

La fuerza de las imágenes literarias, su capacidad de evocación y connotación, es, precisamente, lo que las incorpora al imaginario colectivo, de tal forma que mucha gente puede recordar la figura bíblica de una zarza ardiendo sin consumirse, aunque no pueda precisar en qué episodio de *La Biblia* aparece y para hablar con quién fue escogida como forma de aparición divina. La fuerza de las imágenes y escenas es lo que reverbera en la mente humana a través de las generaciones y lo que hace que se reutilicen y perpetúen los tópicos literarios o los elementos míticos más allá de su engarce en relatos concretos.

Esta línea de transmisión continúa ofreciéndose a los niños y niñas a través del folclore. El palacio de cristal, el castillo de Irás y no Volverás, la reducción a cenizas de las que se alza triunfante el ave fénix o Cenicienta, las inquietantes posibilidades de los espejos, los mundos dormidos o petrificados, las propiedades de los anillos, los lagos del olvido, la magia del número siete y un larguísimo etcétera de poderosas imágenes y símbolos pueblan los sueños infantiles gracias a su conocimiento del folclore. Ello les permite disfrutar de la reelaboración y el eco de esos elementos en la cultura actual. La intensidad del color rojo de

Caperucita contra el fondo negro del bosque y del lobo prolonga la encarnación de la inocencia en peligro tanto en el abrigo rojo de la niña que cruza el blanco y negro de *La lista de Schindler* como en la niña pisoteada por Mr. Hide, una encarnación de la maldad, en la noche londinense de *El misterioso caso de Mr. Jeckill y Mr. Hide*.

Pero la literatura no sólo reelabora. La amplia difusión de los libros infantiles y juveniles a lo largo de generaciones ha incorporado un largo número de escenas, elementos e imágenes al imaginario social. Así, el País de Nunca Jamás de Barrie, la sonrisa del gato de Cheshire, la conversación oída desde un barril de manzanas de Stevenson, la transformación de un patito en cisne de Anderson o el descubrimiento de una huella humana en la arena de la desierta isla de un naufrago de Defoe pertenecen hoy al común de nuestra cultura.

Uno de los argumentos esgrimidos en favor de producir versiones de obras clásicas para niños radica, justamente, en el interés de este tipo de elementos. Contra la idea de que el espesor del lenguaje, la complejidad argumental o los niveles de elaboración del significado de estas obras no pueden simplificarse para hacerlas accesibles a la lectura infantil o adolescente, los partidarios de las adaptaciones han resaltado la permanencia de escenas e imágenes de la obra original en sus traslaciones, defendiendo el beneficio que reciben los lectores al descubrirlas allí. La posibilidad de incorporar estos elementos a sus ensoñaciones o el conocimiento indeleble que de ellos alcanzan supondría así una ventaja mayor que la de desplazarlos hacia una lectura futura, siempre hipotética, si se atiende a la imposibilidad de que los niños y niñas reciban las obras con la complejidad propia de su destinación adulta.

Y desde la perspectiva actual, no cabe duda de que la literatura infantil y juvenil continúa ofreciendo obras con hallazgos importantes a este nivel. Una narración como *Los hijos del vidriero*, de Maria Gripe, ofrece un conjunto de imágenes muy notable en su elaboración alegórica de la Ciudad de Todos los Deseos. El deambular de los niños protagonistas por los pasillos alfombrados hasta que sus imágenes desaparecen de

los espejos, los usos simbólicos de los objetos de cristal o arcilla, las escenas de encuentro entre los niños y los señores que les adoptarán, el rapto en el carruaje negro, etc., establecen un texto especialmente denso en su capacidad de impacto emocional y simbólico más allá de la comprensión literal o de la traducción lógica de sus significados.

O bien un álbum como *El guardián del olvido*, de Joan Manuel Gisbert y Alfonso Ruano, ofrece un texto a la altura de la evocación multiplicadora de sus bellas imágenes. Y en otro álbum reciente, *Perro azul*, podemos ver un ejemplo de cómo una historia convencional, aunque de resonancias folclóricas, cobra carácter a partir de un hallazgo tan expresivo como afortunadamente inexplicado: la cualidad de azul del perro potenciada por la intensidad plástica de la imagen que lo recrea.

En todos estos ejemplos nos hallamos

ante imágenes que parten de un especial cuidado respecto de la evocación a través del impacto en los sentidos. Es lo que el crítico literario David Lodge llama fabricar «verdadero pan y verdadero vino antes de convertirlos en símbolos». Y argumenta: «Si el pan y el vino son introducidos en la historia tan sólo, y demasiado obviamente, por su significado simbólico, ello tenderá a sabotear la credibilidad de la narración en tanto que acción humana».³

Lodge ejemplifica esta idea con el comentario de un fragmento de *Mujeres enamoradas*, una obra D.H. Lawrence, publicada en 1921. El fragmento describe el esfuerzo de un personaje por dominar el terror de su cabalgadura ante el paso del tren, mientras la escena es contemplada por dos muchachas. Lodge muestra cómo la descripción sirve para simbolizar el choque entre la industria minera, impuesta al campo por el poder



LUIS DE HORNÁ, LA PIEDRA ARDE, LÓGUEZ, 1993.



HARALD GRIPE, LOS HIJOS DEL VIDRIERO, SM, 1986.

masculino y la voluntad capitalista, por una parte, y la naturaleza representada por la yegua, de la otra. Al mismo tiempo, la perspectiva de una de las mujeres, identificada con la yegua, sirve para evocar un significado sexual de la esce-

na a través de la fuerte impresión causada por el dominio del jinete e incluso anticipa la relación que tendrá lugar más adelante entre el jinete-propietario minero y la muchacha afectada. Y Lodge señala al respecto: «Ese denso caldo de

cultivo simbólico sería, sin embargo, mucho menos eficaz si Lawrence no consiguiera al mismo tiempo que nos representáramos la escena en todos sus vívidos, sensuales, detalles. El feo ruido, el movimiento de los vagones cuando el tren frena son registrados con una dicción y una sintaxis onomatopéyicas: *chocando más cerca y más cerca en aterradores, estridentes golpes*, seguidas por una elocuente imagen de la yegua, elegante incluso bajo el efecto del pánico: “La yegua abrió la boca y se alzó despacio, como si la izara un viento de terror”.»⁴

El silencio de la crítica y la escuela

Por contra, nos hallamos con que la valoración crítica de las obras infantiles y juveniles o el trabajo escolar sobre ellas, a través de fichas de lecturas, insisten una y otra vez en destacar *el argumento y los valores* transmitidos por la descripción de los sentimientos y conductas de los personajes.

Vista la repetición de los esquemas narrativos de los cuentos populares y la ausencia de entidad psicológica de sus personajes, es evidente que éste no sería un buen camino para analizar la literatura de tradición oral, por ejemplo. Sin embargo, la huella de estos relatos en la imaginación infantil es innegable. Y si se tratara de trasladar al lector los valores «en bruto», como un simple reflejo mecánico tipo «valora la conducta» o «qué harías tú si fueras el personaje», sin duda estos cuentos nos llevarían directamente a la astucia, la falta de compasión o los valores patriarcales. Éste es precisamente el malentendido que alimentó la crítica ideológica ejercida por los educadores sobre los cuentos populares, una crítica que los mantuvo bajo sospecha durante décadas hasta que autores como el psicoanalista Bruno Bettelheim empezaron a resaltar los valores *de fondo* transmitidos por las imágenes, escenas y símbolos de este tipo de literatura.

Destacar el argumento, describir a los personajes y valorar sus conductas son ejercicios atrayentes para los educadores. Son sencillos de corregir, ya que el

argumento, por ejemplo, puede objetivarse y los temas y valores favorecen el debate moral, lo cual ofrece una ocasión muy propicia para la educación de los niños y niñas. No por casualidad ésa es una de las grandes ventajas que los maestros ven en la presencia de la literatura infantil y juvenil en la escuela, de tal manera que las lecturas recomendadas en Secundaria obedecen en gran parte al tema que tratan.

Por el contrario, fijarse en las imágenes nos lleva de lleno a enfrentar la recepción de las obras en los lectores, un tema mucho menos cómodo por su variabilidad. Atender a la recepción no forma parte de la tradición educativa de nuestra área cultural —cuando sí que es un aspecto mucho más presente en la tradición anglosajona, por ejemplo—. Parecidas dificultades hacen que la formación de imágenes mentales sea también uno de los temas menos tratados por la investigación en lectura y el resultado de todo ello es que la escuela no ha creado y difundido de forma suficiente prácticas capaces de atender a estos aspectos.

Destacar la resonancia percepti-

va de un texto o la creación de imágenes y metáforas que contiene no es reducirlo a aspectos de superficie, sino atender al placer de la seducción que ha llevado al lector a apropiárselo y a entenderlo. Permitir que los alumnos escojan las escenas e imágenes que les han impactado, dar tiempo y ocasión a la expansión de la respuesta personal a través de actividades de creación que recojan estos elementos o fomentar el contraste y discusión con los demás de las resonancias y significados evocados son caminos para ello que deberían traducirse en rutinas

tan presentes como lo son ahora las actividades focalizadas en estructuras o descripciones.

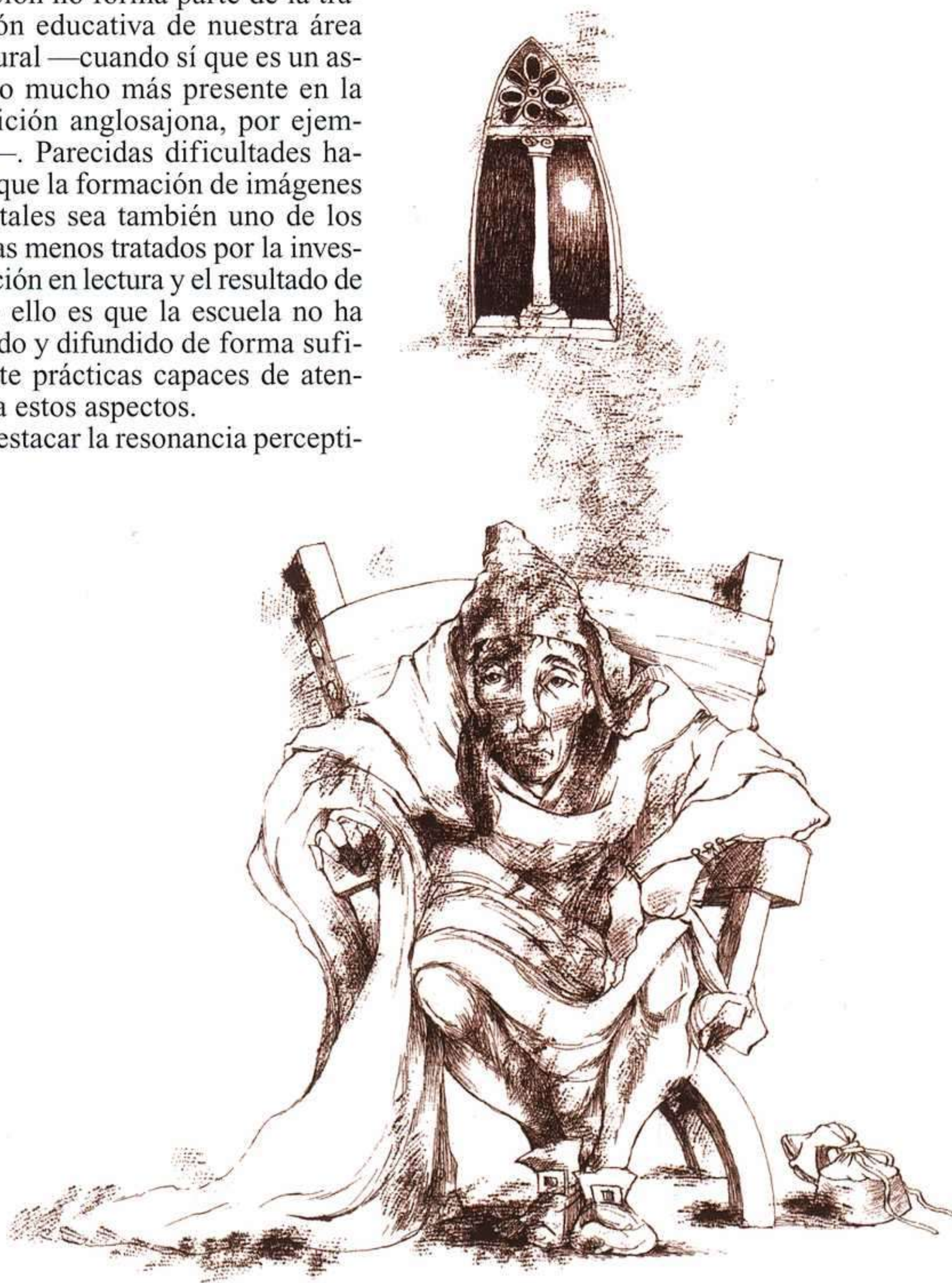
Las falsas imágenes poéticas

Hemos destacado hasta aquí la directa aridez de buena parte de los textos producidos por la literatura infantil y juvenil, su achatamiento literario. Pero en este campo conviven también otro tipo de problemas. Nos referiremos ahora a los generados por la introducción de distintas debilidades de la concepción de «lo poético» cuando los autores intentan acercar este tipo de experiencia a los niños y niñas. Creo que algunos de estos problemas pueden agruparse bajo los siguientes epígrafes:

• *Los catálogos de la abundancia*

Algunos textos se reclaman poéticos porque se construyen a partir de un apretado número de imágenes. A menudo mezclan elementos de la tradición oral con otros de nueva creación. Muchas veces tratan deliberadamente de traspasar la herencia folclórica y de actualizarla aplicando sus leyes a objetos y situaciones propios de las sociedades actuales. En este empeño, el problema reside en la articulación de los elementos. Si el autor no es lo bastante hábil, los motivos y las imágenes literarias se ofrecerán como un conglomerado y no como nudos de fuerza en un tejido, de forma que más que evocar, acabarán saturando. El lector se moverá difícilmente entre un montón de imágenes que embotan la recepción y que terminan por esterilizarse unas a otras.

En una variedad narrativa más ordenada, la sucesión de imágenes se produce como resultado de la puesta en marcha de un procedimiento creativo concreto. La «casita de chocolate» funciona como una imagen de ambivalencia entre atracción y peligro en el cuento de los Grimm, pero la literatura actual puede situar a unos personajes en un lugar donde visitan, una tras otra, pongamos por caso, una casita de chocolate, otra de helado, otra de cristal y otra de humo. En cada una de ellas la descripción de la escena derivará de las características específicas del tipo de material escogido.



Se entra aquí en la lógica del «qué pasaría si... el mundo —o las casitas en la función particular que cumplieran en el relato— fuera de chocolate, de helado, etc.».

Éste es un recurso enormemente potenciado en los textos infantiles actuales que han adoptado muchos de las herramientas creativas difundidas por Gianni Rodari en la década de los 70. El extrañamiento, el cruce de características o la extrapolación de rasgos han producido obras configuradas directamente como series o catálogos (de cartas, camas, cometas o abanicos) o como capítulos su-

cesivos de aventuras, distintas sólo en función de la variación de los escenarios o de los personajes enfrentados. La imagen insólita no funciona entonces por su poder de evocación, sino que nos hallamos ante un desplazamiento del interés hacia la lógica del mecanismo, hacia el placer de constatar las consecuencias provocadas por el cambio introducido y de aprobar la coherencia y la verosimilitud imaginativa conseguida.

Con frecuencia ello responde a la búsqueda de una complicidad humorística con el lector, a una propuesta de juego imaginativo compartido, que sin duda ha obtenido resultados valiosos en obras de Sylvia Plath, los Ahlberg, Joles Sennell, Miquel Obiols o Joan Manuel Gisbert.

• *La poética de los estereotipos*

Un grave problema de muchos libros dirigidos a la infancia es que acaban identificando la cualidad poética con la presencia de determinados elementos que nuestra cultura ha connotado tradicionalmente como bellos y sugerentes.

Mayoritariamente, estos elementos pueden distribuirse en tres campos: en primer lugar, el de la naturaleza, con la mención de determinados animales como las mari-

posas, múltiples paisajes como los lagos asociados a la placidez u otros elementos naturales como las nubes, las estrellas, la Luna o la vegetación —aunque cabe constatar aquí que la evocación se mantiene habitualmente en un genérico «pájaros», «árboles» o «flores», lo cual intensifica aún más el lugar común

de la imagen—. En segundo término, el de actividades de fiesta y celebración humana, con la presencia de la feria, el circo o los juguetes tradicionales. Y, en tercer lugar, el de la cultura humanística —en su sentido de «letras» y no de «ciencias y tecnología»— con la evocación positiva de museos, libros, poemas, pinturas y canciones.

El análisis de la narrativa infantil actual⁵

revela que es en los cuentos dirigidos a los lectores a partir de los 8 años cuando se introducen mayoritariamente estos elementos. Lo hacen desplazando otros imaginarios positivos ofrecidos a los lectores más pequeños, que se centraban en el bienestar físico de los personajes (comer, dormir, abrigarse, ser abrazados, etc.) Parece funcionar, pues, el supuesto de que hacia los 8 años los niños deben, o pueden, conocer imaginarios más connotados culturalmente que los derivados de su experiencia propia y más cercana.

Nada que objetar a ello. Pero de ahí no tiene por qué derivarse esa repetitiva utilización de los colores, los payasos y los espantapájaros, esa insistencia en la ensoñación producida por la Luna que lleva a calificar de poético cualquier texto que debilite la acción en favor de la morosa contemplación de elementos como los citados o que enumere por enésima vez los heterogéneos objetos contenidos, por ejemplo, en el bolsillo del protagonista y que previsiblemente va a contar con una canica y una pluma azul, o sus equivalentes.

El uso tópico de este tipo de imaginario forma parte también de la endeblez con que se expone el discurso ecológico en los libros infantiles: gris contra colores; ciudad contra naturaleza; industrias y trabajo contra ocio y relaciones personales. Las carencias ideológicas del discurso se traducen en una simple mención de flores y arco iris, bien lejos de la fuerza creativa de imágenes como, por ejemplo, «los hombres grises» de *Momo*, personajes inquietantes por su penetración invisible, su capacidad de seducción y su eficacia innegable a partir de la simple imagen de cartera, bombín y cigarro gris de humo, una voz átona y cenicienta y una clara indiferenciación personal.

Sin duda es en este apartado donde se sitúan muchos de los problemas de la producción de poesía moderna para niños y niñas. De su lectura se desprende que los mejores autores saben adaptarse a la experiencia limitada de los destinatarios al usar un lenguaje próximo al suyo, responder a sus intereses temáticos, aludir a referentes concretos, abundar en el humor y en el predominio de determinados recursos expresivos, como la metáfora, y deambular por las formas breves y los distintos géneros heredados del folclore.

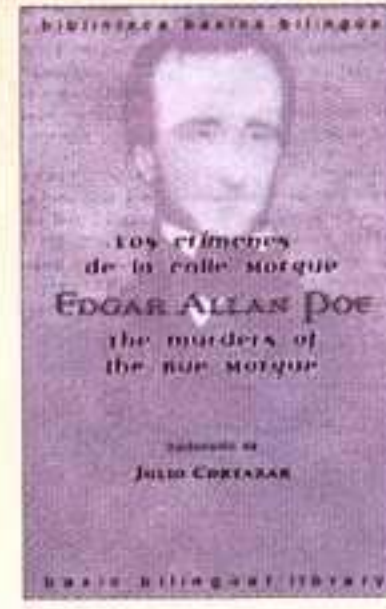
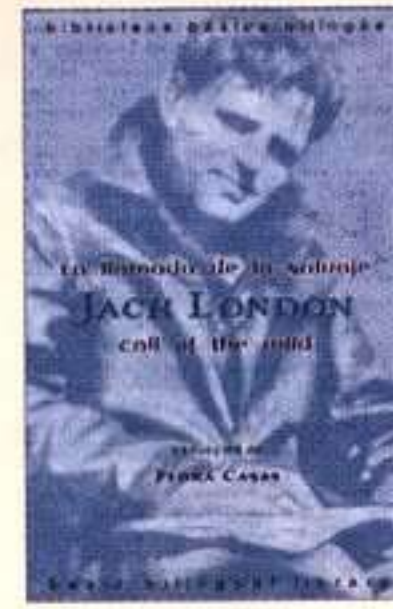


MABEL PIÉROLA, EL CASTILLO DE LAS TRES MURALLAS, CÍRCULO DE LECTORES, 1999.

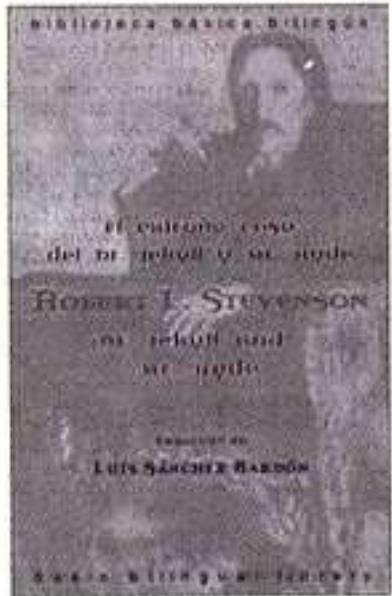
BIBLIOTECA BILINGÜE

Selección de los mejores títulos

LA LLAMADA DE LO SALVAJE
Call of the Wild
Jack London

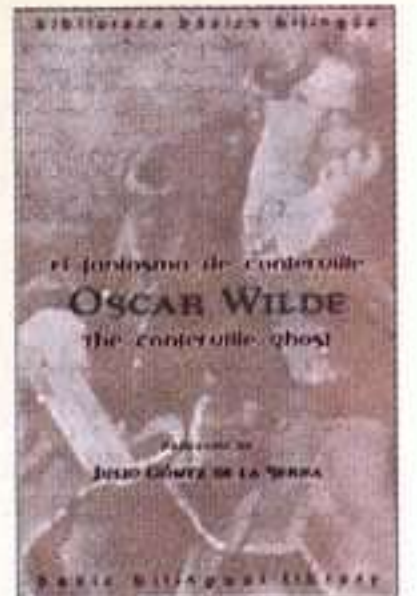


LOS CRÍMENES DE LA CALLE MORGUE
The Murders of de rue Morgue
Edgar Allan Poe

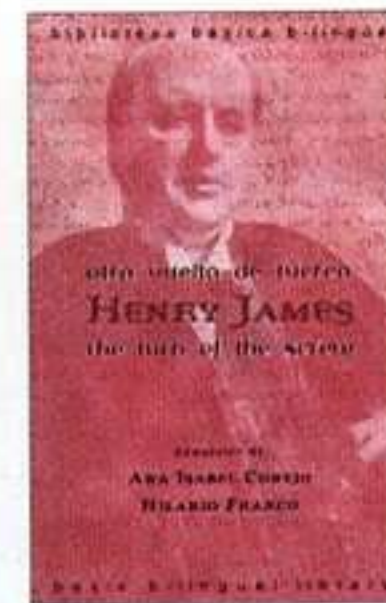
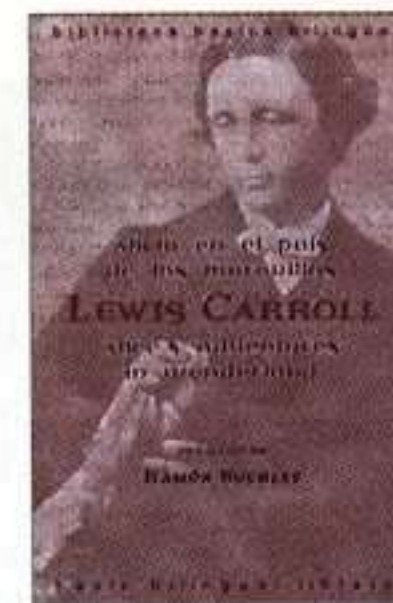


EL EXTRAÑO CASO DEL Dr. JEKYLL Y Mr. HYDE
Dr. Jekyll and Mr. Hyde
Robert L. Stevenson

EL FANTASMA DE CANTERVILLE
The Canterville Ghost
Oscar Wilde



ALICIA EN EL PAÍS DE LAS MARAVILLAS
Alice's Adventures in Wonderland
Lewis Carroll

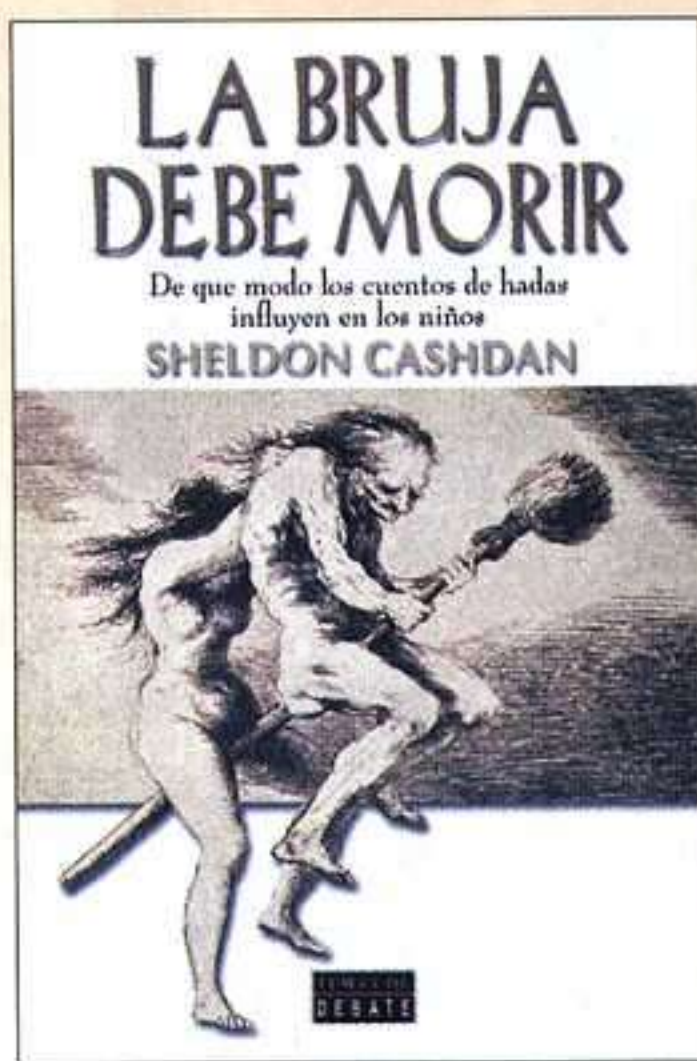


OTRA VUELTA DE TUERCA
The Turn of the Screw
Henry James

1.500 pts cada libro

Fecha de publicación: septiembre de 2000

Una colección cuidadosamente editada y de gran utilidad para la enseñanza de la lengua inglesa



LA BRUJA DEBE MORIR

De que modo los cuentos de hadas influyen en los niños
SHELDON CASHDAN

Un libro imprescindible para conocer la influencia de los personajes tradicionales y de las películas infantiles en nuestros hijos y en nuestras propias vidas.

De gran utilidad para padres, profesores y educadores

Fecha de publicación: septiembre de 2000

BUFO SOÑADOR EN LA GALAXIA DE LA TRISTEZA

RAFAEL ABALOS NUEVO

Una original fantasía cercana a narraciones clásicas de la literatura juvenil como *La historia interminable*, *El señor de los anillos* o *La guerra de las galaxias*, que nos adentra en el universo del pensamiento, de los sentimientos y de la psicología humana.

Una aventura para todas las edades



Fecha de publicación: noviembre de 2000

Pero puede constatarse también que una gran parte de la poesía producida naufraga en ese mismo intento, desvirtúa con empalagosos diminutivos la observación infantil de la realidad concreta o transforma en edulcorada inocencia, por ejemplo, el auténtico interés de los niños y niñas por la existencia y los límites de la crueldad.

• *La vaguedad de lo incomprensible*

Un tercer tipo de problema es el de las obras que intentan conseguir profundidad —o bien el de los mediadores que se la atribuyen— a través de recursos que insinúan significados implícitos sin molestarse en construirlos realmente. Más que poderosas en su reverberación, las imágenes de esos textos resultan vaporosas e inaprensibles. Sin embargo, tienen la virtud de provocar que sea el lector, especialmente el mediador adulto, quien se sienta culpable y desarmado por una obra que promete sin comprometerse. Sabemos que el lector se sitúa en una perspectiva cooperativa que parte de la idea de que todo texto tiene una coherencia y un sentido, de tal modo que, frente a estas obras, los lectores intentan establecer claves de lecturas. Es posible que acabe resultando que el esfuerzo de reflexión de esos desconcertados y desafiados lectores dote de sentido a las insinuaciones del texto, de forma que el proceso suple así, a veces, la malignidad de la propuesta, pero no cabe duda de que este tipo de paradoja es un camino más bien tortuoso para disfrutar de la comunicación literaria.

Como sabemos, entender un texto no quiere decir agotar sus posibilidades. Precisamente, en la literatura infantil y juvenil las imágenes y símbolos actúan con muy poca conciencia explícita del lector sobre sus niveles de significado. «El niño que no quiso crecer» fascina a la infancia sin que los niños y niñas participen de las variadas polémicas e interpretaciones de este mito moderno que han llenado innumerables páginas de bibliografía.

De hecho, la educación literaria en la escuela se basa en ofrecer una ayuda mediada para la interpretación de los textos. Se explicitan entonces algunos significados, pero siempre bajo la idea

de que no es la «traducción» del texto literario a un texto que exponga el significado lo que permite su disfrute, sino la relectura posterior de la obra, o su simple evocación, con mayor capacidad para apreciarla. En el ejemplo de Lodge, entender la fuerza del jinete que impone

la presencia del tren a la yegua o su lectura en clave de acto sexual añade y explicita nuevos significados de la escena, pero sigue siendo el texto de Lawrence y no el de Lodge el que nos impacta.

El peligro de pensar que un símbolo o una imagen se reducen a su explicación



HARALD GRIFE, LOS HIJOS DEL VIDRIERO, SM, 1986.

(¿y por qué no decirlo así, pues, si se entiende mejor?) es lo que llevó a proscribir el uso de la paráfrasis en la escuela a partir de la difusión de las teorías estructuralistas. «Es imposible separar el fondo de la forma» y «el texto literario no puede decirse de otra manera» fueron frases muy reiteradas a partir de los 70, si bien en la actualidad la paráfrasis ha regresado triunfante a la escuela como instrumento de comprensión y como presencia de una actividad absolutamente habitual en el uso social de la literatura, en el debate y la discusión compartida de los significados por parte de los lectores.

● *El recurso a la alegoría*

El uso de imágenes y símbolos al servicio de la valoración moral halla su cauce literario en la alegoría que ha constituido las parábolas religiosas, las fábulas didácticas y satíricas... y muchos textos dirigidos a la educación infantil.

En estos relatos no se sugiere significado más allá del sentido literal, sino que el texto debe ser leído en una clave que remite constantemente a otro significado no mencionado. Así, el desarrollo narrativo de la alegoría se corresponde paso a paso y unívocamente al significado implícito que discurre en paralelo. El placer receptor de la alegoría reside en la conciencia del lector de «saber descifrar» los elementos que la componen estableciendo su significado paralelo, en su apreciación de la coherencia conseguida por las analogías utilizadas por el autor y en el «plus» de comicidad, terror, etc., logrado a partir del extrañamiento de las conductas descritas que las traslada desde su aceptación habitual hasta un lugar donde se evidencian los problemas, defectos o prejuicios que conllevan.

Algunos textos infantiles actuales pueden leerse en clave alegórica. Otros, los más, sólo hacen un uso parcial de ello, o bien de forma intermitente o bien intercalando un sueño, un texto leído por el personaje, etc., que puede ofrecer una clave de lectura añadida al cuento. *Feral y las cigüeñas* de Fernando Alonso, *La piedra arde*, de Eduardo Galeano; o *El castillo de las tres murallas*, de Martín Gaité, serían ejemplos de ello.

En cualquier caso, es preciso que la

narración no explicita su mensaje ya que hacerlo lo convierte en obvio y anula la eficacia del recurso. Y también es preciso que el relato no resulte excesivamente previsible una vez entendida su clave o que en lugar de «deslizarse» limpiamente por la alegoría, se enrede en la más rocambolosa artificiosidad en su esfuerzo por conseguir que «todo cuadre» en referencia al significado oculto. De todos estos defectos tenemos, desgraciadamente, abundantes ejemplos en la literatura para niños.

Conclusión

Los problemas expuestos hasta aquí responden al deseo de señalar la necesidad de atender a un aspecto del texto literario especialmente importante para la formación de los lectores. La dimensión evocadora y connotativa del texto a partir de imágenes y escenas configuran de manera imborrable la experiencia literaria desde las primeras edades y son la mejor garantía de una gratificación que provoca la continuidad de la lectura. El debilitamiento que sufren en la producción y la escasa atención que reciben en la valoración de los libros requieren de una acción compensadora: por una parte, el ejercicio de una crítica que establezca jerarquías basadas en la calidad del *corpus* y no en su accesibilidad lectora o en su oportunidad temática y, por otra, la ampliación y diversificación de las rutinas escolares sobre comprensión y disfrute de las obras. En definitiva, porque en una sociedad «de la imagen», las imágenes formadas por el lenguaje en nuestra mente continúan ofreciendo su calidad más intrínsecamente humana. ■

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

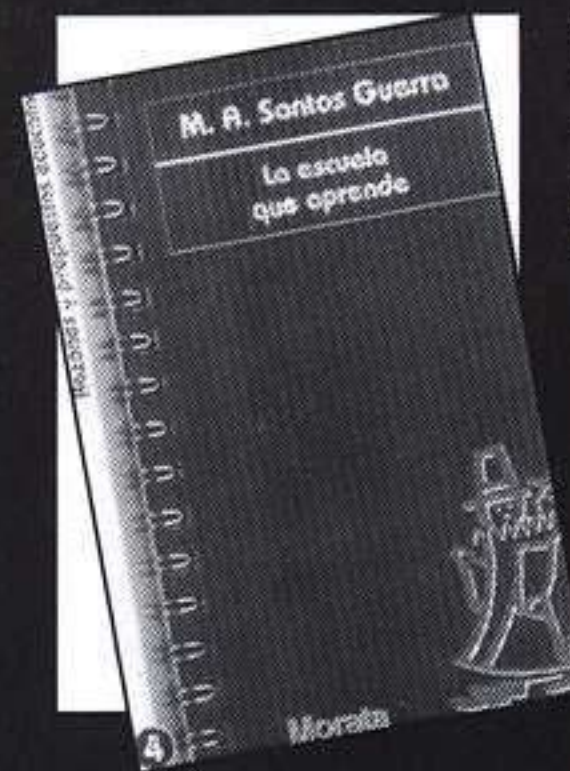
Notas

1. Soriano, M., «De la image du texte au texte de l'image», en *La Revue des Livres pour Enfants* 163-164, pp. 47-50, 1995.
2. *El País* 12-XI-99.
3. Lodge, D., *El arte de la ficción*, Barcelona: Península, 1998.
4. *Ibid* nota 2.
5. Colomer, T., *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.



EDICIONES MORATA, S. L.
 Mejía Lequerica, 12
 Teléf. 91 448 09 26
 e-mail: morata@infornet.es
 web: www.edmorata.es
 28004 MADRID

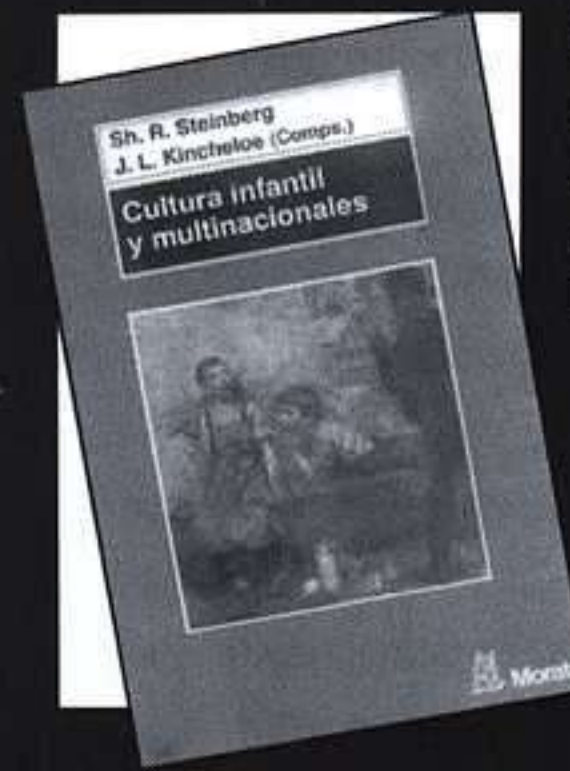
NOVEDADES:



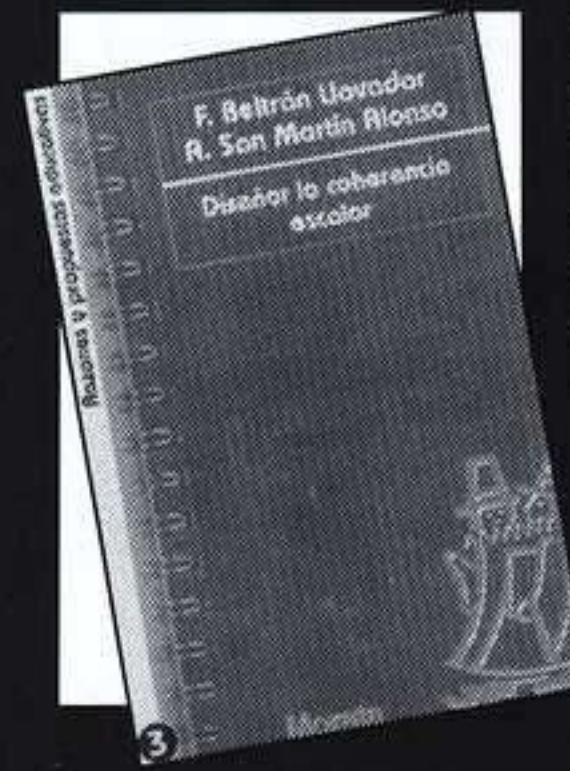
Santos Guerra, M. A.
La escuela que aprende
 P.V.P.: 1.000 Ptas.



Juan Delval
Aprender en la vida y en la escuela
 P.V.P.: 1.000 Ptas.



Sh. R. Steinberg
 J. L. Kincheloe (Comps.)
Cultura infantil y multinacionales
 P.V.P.: 3.300 Ptas.



Beltrán F. y San Martín, A.
Diseñar la coherencia escolar
 P.V.P.: 1.000 Ptas.



E. Goldschmied y S. Jackson
La educación infantil de 0 a 3 años
 P.V.P.: 3.300 Ptas.



D. Wray y M. Lewis
Aprender a leer y escribir textos de información
 P.V.P.: 2.730 Ptas.