

¡Atiza! ¡Atiza! ¡Atiza! ¡Atiza! ¡Atiza! ¡Atiza! ¡Atiza! ¡Atiza!

Boletín informativo  
de literatura infantil y juvenil.  
N<sup>os</sup> 21 y 22  
Actas del 3<sup>er</sup> Encuentro de  
Animadores del libro infantil  
Guadalajara — Castilla-La Mancha



¡Atiza! ¡Atiza! ¡Atiza! ¡Atiza! ¡Atiza! ¡Atiza! ¡Atiza! ¡Atiza! ¡Atiza! ¡Atiza!

N.<sup>os</sup> 21 - 22

Junio - Septiembre 1987

Equipo de redacción: Seminario de  
Literatura Infantil y Juvenil.  
Guadalajara

© Seminario de Literatura Infantil  
y Juvenil.  
Biblioteca Pública.  
Palacio del Infantado Guadalajara.  
Edita el Servicio de Publicaciones  
de la Junta de Comunidades  
de Castilla-La Mancha.  
Imprime: Gráficas Pontón  
D.L.: GU-249-1982

Autorizamos a reproducir textos,  
siempre que se cite la procedencia.

## SUMARIO

	Pág.
1. Presentación . . . . .	2
2. Nota sobre las ilustraciones . . .	3
3. Programa del Encuentro . . . . .	4
4. Crónica . . . . .	5
5. Conferencias	
— Adela Turín . . . . .	10
— Esther Tusquets . . . . .	24
— Antonio Martínez Menchén .	33
— Lolo Rico . . . . .	50
— Lioba Betten . . . . .	60
— Mario Cordero . . . . .	75
— Mercé Torrents . . . . .	90
— Alberto Ballester . . . . .	96
— Enciso & Rincón . . . . .	104
— Paolo Federighi . . . . .	116
— Cristiane Barkhausen . . . . .	134
6. Conclusiones . . . . .	151
7. Clausura . . . . .	158



## PRESENTACION

Este número de ¡ATIZA!, como casi todos, tendría que haber salido mucho antes. Dice el refrán que "con la intención basta", pero en nuestro caso el dicho falla: siempre tenemos la intención de ser puntuales y siempre nos retrasamos.

Acojámonos pues a otro tópico: "Más vale tarde que nunca". En este caso plenamente justificado, pues lo que contiene este número vale la pena, a pesar de los retrasos: Incluimos en él casi todo el material del Tercer Encuentro de Animadores del Libro Infantil y Juvenil, celebrado en Guadalajara en mayo de 1987. Como verá el lector

—especialmente aquel que no estuvo presente en el Encuentro— se dijeron en él cosas interesantes, que vale la pena leer a pesar de los meses que han transcurrido desde entonces.

Hemos dejado para el próximo número las comunicaciones presentadas por los asistentes: el material era excesivo para una sola entrega de la revista. En el número 23 de ¡ATIZA! se encontrarán pues los relatos de las experiencias de animación practicadas por los grupos más activos entre 1986 y 1987. Esperamos que muy pronto pueda llegar a vuestras manos.

## Nota sobre las ilustraciones

Los dibujos que incluimos en este número de ¡ATIZA! son de Miguel Angel Pacheco, ilustrador con muchos años de buen trabajo a sus espaldas; tantos que resulta difícil hacer una semblanza en unas pocas líneas. Por eso, para abreviar, utilizaremos el estilo telegráfico que nos dará una idea aproximada de su curriculum.

Premios: prácticamente todos los nacionales (alguno por partida doble) y varios extranjeros.

Campos de trabajo: muchos. A saber: autor de textos, ilustrador, numerosos trabajos en la T.V., en el cine y en la publicidad.

Además: Presidente de la Asociación Profesional de Ilustradores de Madrid.

Lo más sorprendente de este hombre es lo polifacético que puede llegar a ser. A mí me ha pasado algo extraño con él: me lo han presentado dos veces, y las dos he conocido a una nueva persona. En la primera, allá por 1984, tenía barba y gafas (y estaba un poco malhumorado: el motivo de nuestro primer encuentro era una mesa redonda en la que él presentaba crudamente los problemas de los ilustradores españoles). En la segunda ocasión, ya en 1987, Miguel Angel Pacheco había rejuvenecido al menos diez



años. La explicación convencional es que estaba ilusionado con muchos nuevos proyectos —entre ellos una exposición que pensábamos realizar en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha—, pero la "verdad verdadera" es que ha debido encontrar la fuente de la juventud: su aspecto y su obra, cada día más novedosa, así parecen indicarlo.

Esperamos que Miguel Angel rejuvenezca más cada día para que podamos disfrutar con todos esos nuevos proyectos que le bullen en la cabeza.

(Las obras de las que se han tomado los dibujos son: "El ruiseñor y la rosa". Ed. Doncel. "Madre nieve", Ed. Labor).

## PROGRAMA GENERAL DEL ENCUENTRO

### Día 22 de mayo, viernes

- A partir de las 16 h.: Recepción en la Biblioteca Pública del Estado.
- Desde las 17 hasta las 18,30 h.: Proyección del vídeo grabado en el Segundo Encuentro (sesión continua).
- 19 h.: Conferencia de Adela Turín: "El sexismo en la literatura infantil".

### Día 23 de mayo, sábado

#### Mañana

- 10 h.: Conferencia de Esther Tusquets: "El placer de leer".
- 11 h.: Conferencia de Antonio Martínez Menchén: "Mi encuentro con la literatura infantil".
- 12,30 h.: Conferencia de Lolo Rico: "Desencuentro".

#### Tarde

##### Grupo docentes:

- 17 h.: Conferencia de Mercé Torrents: "Del poder leer al gusto por la lectura".
- 18,30 h.: Conferencia de Alberto Ballester: "De la lógica formal a la lectura".
- 20 h.: Conferencia de Francisco Rincón Ríos y Juan Sánchez Enciso: "Lectura y creatividad en la enseñanza".

##### Grupo de bibliotecarios:

- 17 h.: Conferencia de Lioba Betten: "La Biblioteca Internacional de Múnich y algunas actividades de



animación a la lectura en la R.F.A.".

- 18,30 h.: Conferencia de Mario Cordero: "La lectura: relaciones entre escuela y biblioteca pública".
- 21,30 h.: Cena y fiesta, con las actuaciones del cantautor José Antonio Alonso y el grupo de teatro estable Fuegos Fatuos.

(También a lo largo del sábado se expusieron tres comunicaciones: concretamente las presentadas por el grupo Grills, la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y el Centro Provincial Coordinador de Bibliotecas de Ciudad Real. Se aprovechó para ello el tiempo de descanso).

### Día 24 de mayo, domingo

- 10 h.: Conferencia de Paolo Federighi: "La formación de los jóvenes lectores en el proceso de transformación de las condiciones de lectura del público".
- 11,30 h.: Conferencia de Christiane Barkhausen: "La lectura y la literatura infantil en la R.D.A.".
- 12,30 h.: Conclusiones y clausura.

## CRONICA DEL ENCUENTRO: La ruptura del muro

Blanca Calvo

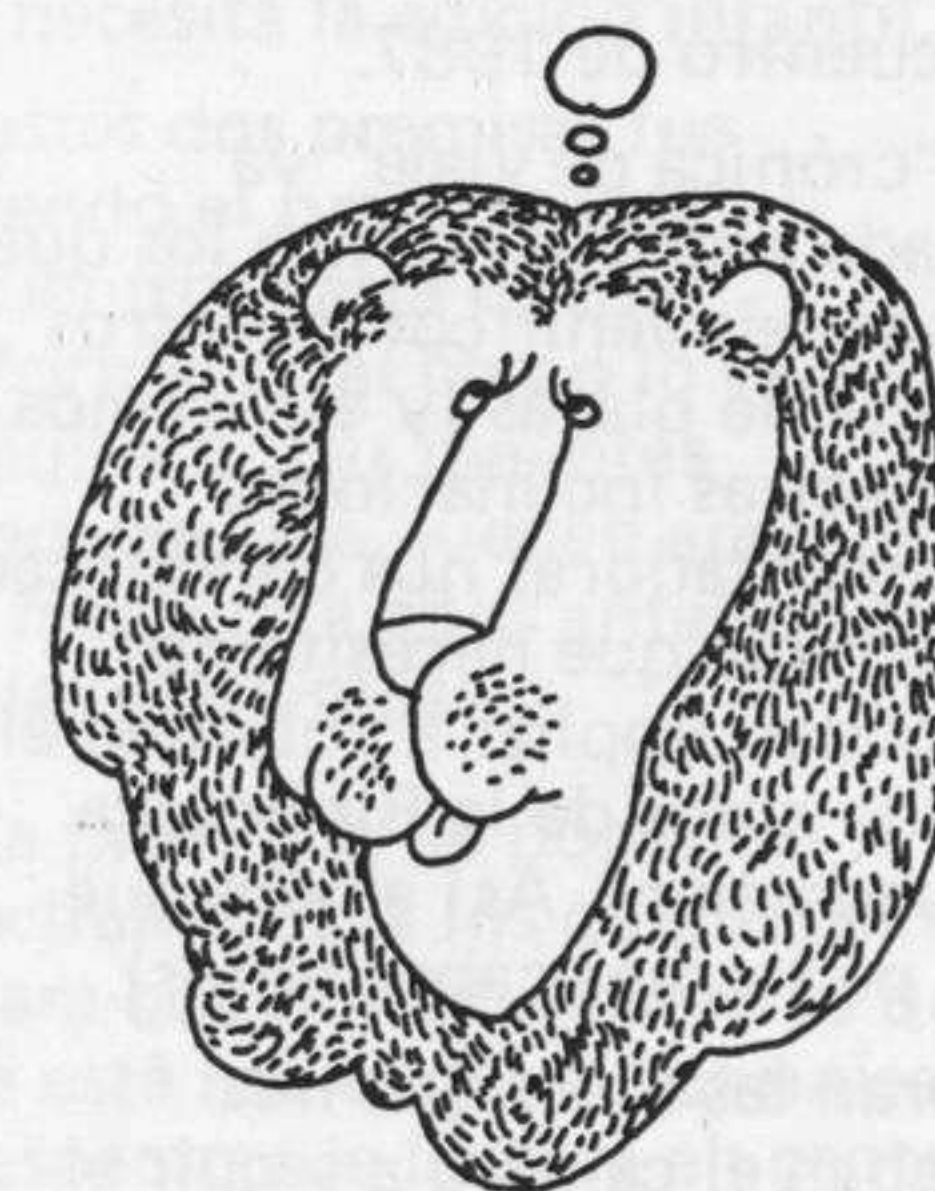
Todos los años, cuando terminan los Encuentros de Animadores del Libro Infantil, empieza para nosotros un trabajo a la vez grato y tenso: la recogida de materiales con vistas a la publicación de las Actas. Es tenso porque nuestro deseo sería poner en vuestras manos la información cuanto antes, pero las fechas son malas —fin de curso, vacaciones...— y una vez tras otra nos retrasamos más de lo que quisiéramos. Pero también resulta grato porque nos da la ocasión de hacernos ( ¡por fin!) una idea global del Encuentro que, con los nervios de la organización, siempre pasa como en un sueño.

Este año, al repasar los materiales, además de divertirnos con las conferencias, escuchadas por primera vez con tranquilidad, hemos pasado buenos ratos al leer las encuestas que los asistentes rellenan al final de la actividad, porque todas dicen cosas interesantes. En una de ellas, un comunicante anónimo nos hace una invitación que nos resulta especialmente conmovedora. Dice así: "Atrevéos a experimentar siempre. Seguid siendo vosotros mismos para que nosotros seamos también".

Al reflexionar sobre esta frase y sobre los sentimientos que nos provoca nos hemos dado cuenta de que si nos ha gustado tanto es porque ha dado en el clavo. Aun

sin planteárnoslo claramente, lo que hemos intentado ha sido eso: experimentar. El afán experimental fue el que nos condujo a convocar aquella primera reunión de 1985, porque sabíamos que muchos profesionales de las bibliotecas y de la enseñanza trabajaban aisladamente y se sentían solos. Creímos entonces que una puesta en común de ilusiones, esfuerzos y problemas nos daría a todos ánimo para seguir trabajando en la promoción de la lectura, y por lo que a los miembros de este Seminario se refiere, acertamos.

La convocatoria del 2.º Encuentro fue un nuevo experimento. Una vez que nos conocíamos, debíamos discutir más a fondo los trabajos que cada uno de



nosotros estaba realizando. Por eso todo el fin de semana estuvo dedicado a la descripción y comentario de experiencias concretas de animación promovidas en todo el país, e incluso alguna de ellas se puso en práctica. Los resultados fueron también interesantes: analizando el cómo, el por qué y el para qué de ciertas actividades aprendimos y nos divertimos. Como ya contábamos en la Crónica de aquel año, se creó entre los asistentes una corriente de amistad y entendimiento tal, que algunos nos sentimos dentro del cobertizo de Guillermo Brown y sus proscritos, uno de los lugares más agradables que puedan existir sobre la tierra.

Así, el Tercer Encuentro se presentaba difícil. Los ambientes mágicos no dependen de la voluntad del grupo, sino de una serie de circunstancias imposibles de planear. De todas formas, siguiendo el ejemplo de nuestro inquieto héroe Guillermo, quisimos probar nuevos caminos. Lo que vamos a contar a continuación es cómo se gestó y cómo se fue desarrollando el Encuentro de 1987.

Esta "crónica de viaje" va dedicada especialmente a los que no pudisteis venir con nosotros por falta de plazas (y esperamos que nuestras inclinaciones experimentadoras nos conduzcan a la fórmula que necesitamos para poder ampliar a voluntad el salón de actos de la Biblioteca de Guadalajara. Así al año que viene podremos caber todos).

Dos eran las ideas que nos marcaban el camino a seguir al

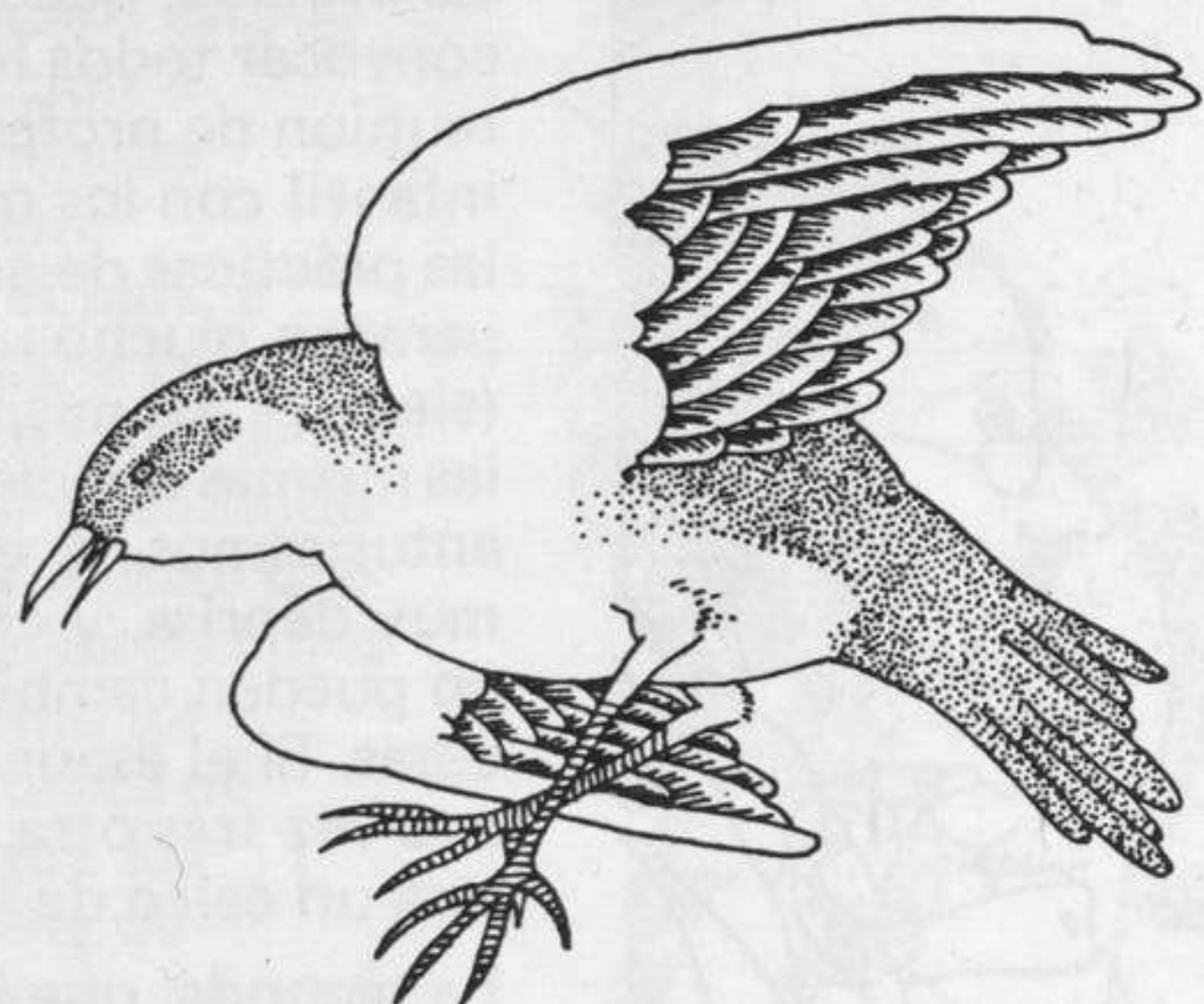


empezar a preparar el Encuentro. La primera, que no es posible convocar todos los años una reunión de profesionales del libro infantil con los mismos esquemas: las prácticas de animación se parecen mucho unas a otras (siempre los mismos problemas, las mismas deficiencias, los mismos entusiasmos...), el tiempo pasa muy deprisa, y en doce meses no pueden cambiar mucho las cosas. Si el esquema se repite una vez tras otra, cada reunión será un calco de la anterior.

La segunda, que hay que dar entrada a la polémica en los encuentros que tratan de la literatura infantil. Debido quizá al deslumbramiento que los libros para niños provocaron en los profesionales que comenzamos a trabajar hace unos años, este tipo de obras se ha sacralizado demasiado, y es casi imposible oír en público opiniones negativas sobre determinados títulos, ciertos autores o incluso sobre el sector en general. Nosotros queríamos abrir debates, provocar intercambios de opiniones, discusiones... porque del contraste surge la riqueza, y riqueza es lo que necesita la edición infantil.

De estas dos premisas fue naciendo el programa del Encuentro, hasta quedar conformado tal como lo veis en la página 4. Las mayores novedades que pueden apreciarse con respecto a años anteriores son las siguientes:

- La presencia de ponentes extranjeros, a los que acudimos para que nos explicaran lo que se está haciendo en sus países respecto a la lectura en general



y la de los niños en particular, dado que las iniciativas españolas ya son conocidas por todos.

- La concepción del Encuentro como una sucesión de conferencias a cargo de personalidades relevantes y no como exposición de experiencias. Intentábamos con ello renovar nuestros gastados equipajes para seguir trabajando un año más. De todas formas tampoco se le negó a nadie la posibilidad de exponer en público los trabajos que tuvieran algún interés para el grupo: de hecho hubo tres colectivos que se animaron a hacerlo, e incluimos entre la documentación entregada a los asistentes todos los escritos que narraban alguna experiencia y que se recibieron dentro del plazo marcado, de manera que “la base” también tuvo su protagonismo.
- La separación en la tarde del sábado de los dos tipos de

profesionales que suelen estar representados en los Encuentros (enseñantes y bibliotecarios), cada uno de los cuales tenía sus conferencias específicas. El resto del programa era común para ambos, pero las rondas paralelas habían sido solicitadas por muchos compañeros en anteriores Encuentros y quisimos hacer una prueba.

La presencia de ponentes extranjeros atrajo a muchos animadores, y como decíamos arriba, hubo quienes quedaron fuera por falta de sitio. Hacía mucho tiempo que el salón de actos de la Biblioteca de Guadalajara no estaba tan concurrido, y además el lleno duró todo el tiempo, porque nuestros amigos de Europa no sólo eran extranjeros sino también amenos, y despertaron un gran interés. Lioba Betten trajo a Guadalajara una calidez casi mediterránea que contrastaba con el rigor

germánico a la hora de plantearse su trabajo, la Sra. Barckausen nos comunicó —en su perfecto castellano— cosas interesantísimas sobre la lectura en su para nosotros desconocido país (la R. D.A.), y por lo que respecta a los italianos, además de la cordialidad —que como el valor en la mili, se supone—, ofrecieron nuevos enfoques para los problemas de siempre: Adela Turín nos transmitió sus preocupaciones sobre la afirmación de los prejuicios sexistas a través de las ilustraciones de los libros infantiles, Paolo Federighi nos explicó sus ideas para romper la apatía ante el libro (empezando por los adultos: el huevo de Colón) y Mario Cordero se convirtió en líder de los bibliotecarios a los pocos minutos de iniciar su charla.

Pero si los extranjeros tenían cosas que decir, nuestros compatriotas tampoco se quedaron mancos: la mañana del sábado, a cargo de Esther Tusquets, Antonio Martínez Menchén y Lolo Rico, levantó oleadas de admiración —y algunas de indignación, todo hay que decirlo—, de forma que a la hora de la comida el ambiente estaba bien caldeado, a pesar de la tormenta que había caído. Por la tarde Mercé Torrents, Alberto Ballester, Francisco Rincón y Juan Sánchez Enciso dieron muchas pistas de trabajo a los docentes. Debido al desdoblamiento de la audiencia del que antes hablabamos, los bibliotecarios nos quedamos sin oírles. Afortunadamente ahora vamos a poder leer sus intervenciones: algo es algo.

Como otros años, el Encuentro se fue desarrollando conforme a las previsiones, sin graves problemas. El ambiente —también como en anteriores convocatorias— fue amistoso y agradable. Quizá sobró un poco de carga informativa, pues el tiempo estuvo muy —¿demasiado?— ocupado. Pero para mí sería difícil decir qué actividad habría convenido suprimir. Puestos a escoger sólo tacharía una cosa: la lluvia del sábado, que deslució un tanto nuestra fiesta y estuvo a punto de estropearnos la cena en la galería del Palacio del Infantado.

A estas alturas quizá os preguntéis por qué he subtitulado esta crónica “La ruptura del muro”. Es sencillo: creo que el afán de experimentación que nos invita a cultivar nuestro anónimo amigo provocó la conmoción de varios muros establecidos. Podría hacer una frase fácil diciendo que por lo pronto conseguimos reunir a dos profesionales alemanas, cada una de una Alemania diferente. Pero creo que nuestro muro es más sutil —quizá más intocable incluso— que el de Berlín: se trata de un convenio no escrito pero siempre presente que impide analizar seriamente, con rigor y sin ideas prefijadas, la literatura infantil y los procedimientos para divulgarla.

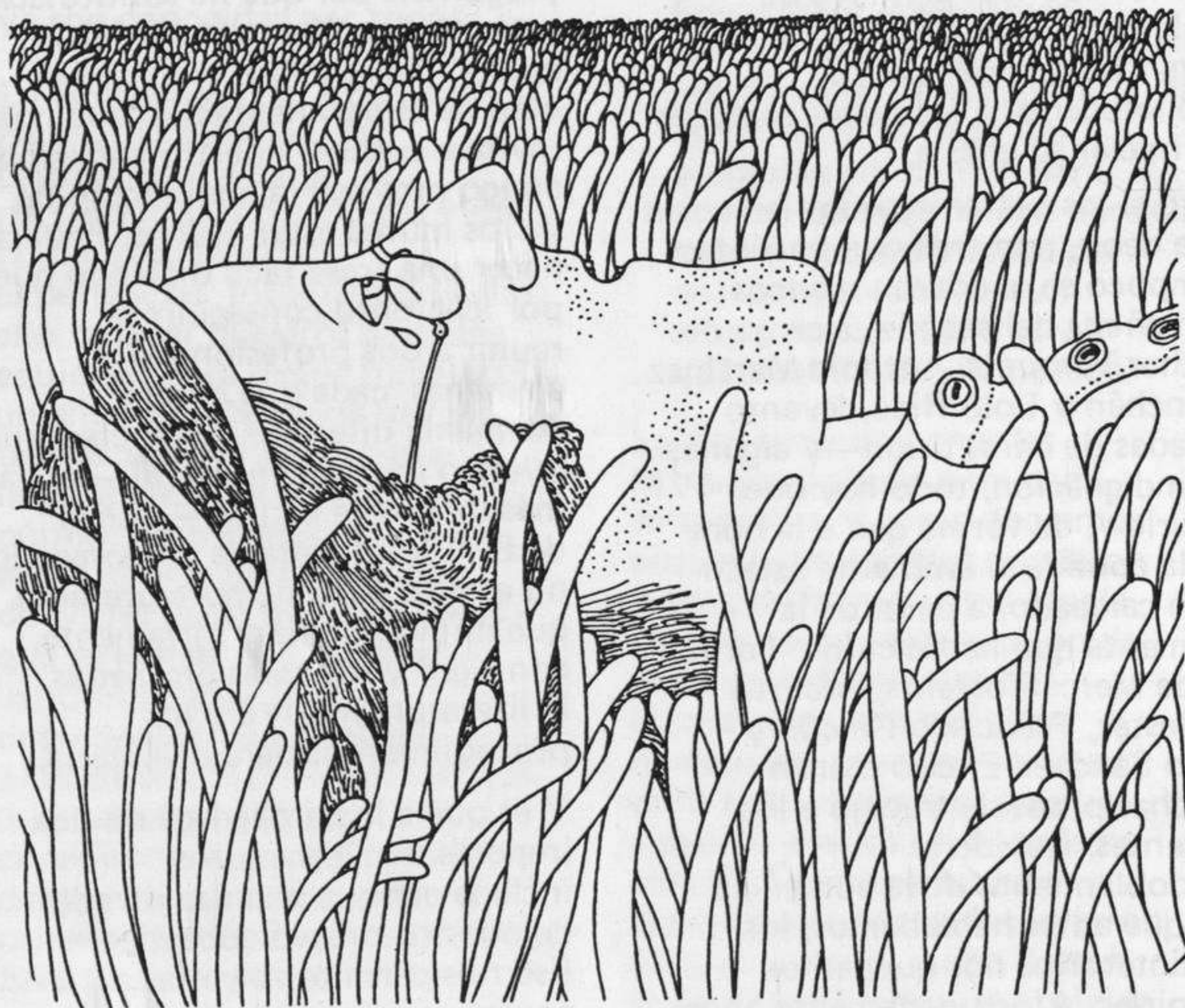
Y es que a los proscritos no nos importa derribar muros, incluso aunque sean las paredes de nuestro propio cobertizo. Eso nos permite volverlas a construir ampliando el espacio y dejando más huecos para mirar al exterior.

## EL SEXISMO EN LA LITERATURA INFANTIL

Adela Turín

*Adela Turín es una mujer de sobra conocida por todos cuantos nos dedicamos a la literatura infantil. A pesar de ello sorprende lo brillante que puede llegar a ser en una exposición en la que desarrolla todo su aparentemente frío apasionamiento y su fino sentido del humor para "llevarnos al huerto" de unas bien fundamentadas ideas.*

*Como se va a ver a continuación, la conferencia que transcribimos es fruto de un trabajo riguroso e interesante que desgraciadamente aún no ha podido terminar. Aunque pensamos que, con su tesón, todo se andará.*



“Las diapositivas que he traído y que les voy a presentar forman parte de un trabajo que he hecho para el difunto Ministerio de los derechos de la mujer en Francia. Son una selección, porque este trabajo se articulaba en 4 ó 5 audiovisuales que estudiaban la imagen de la mujer en las ilustraciones de los libros: la imagen de la niña, de la madre, la imagen profesional de la mujer, la imagen de la calle y del paisaje urbano. Sólo hemos podido hacer el primero —aunque probablemente se harán también los demás—, porque hubo novedades políticas que nos frenaron. En realidad se basan en libros franceses, pero no creo que ésto sea un gran problema porque casi todos los libros para niños en este momento en Europa se coeditan entre tres o cuatro países (cuestan demasiado para que un solo editor se los pueda pagar), de modo que ya a nivel de proyecto están pensados en función de las coediciones, por lo que no se adhieren exactamente a la realidad social francesa, sino a la posibilidad de venderlos en toda Europa. Por eso son muy significativos.

La idea surgió en 1983, durante una reunión sobre el sexismo. Pareció interesante empezar a analizar los libros para niños desde el punto de vista del sexismo, y se empezó a trabajar muy seriamente: el Ministerio hizo unas circulares para mandarlas a las bibliotecas, a los estudiantes (de Escuelas Normales, etc.) y a los editores, para que prestaran mucha



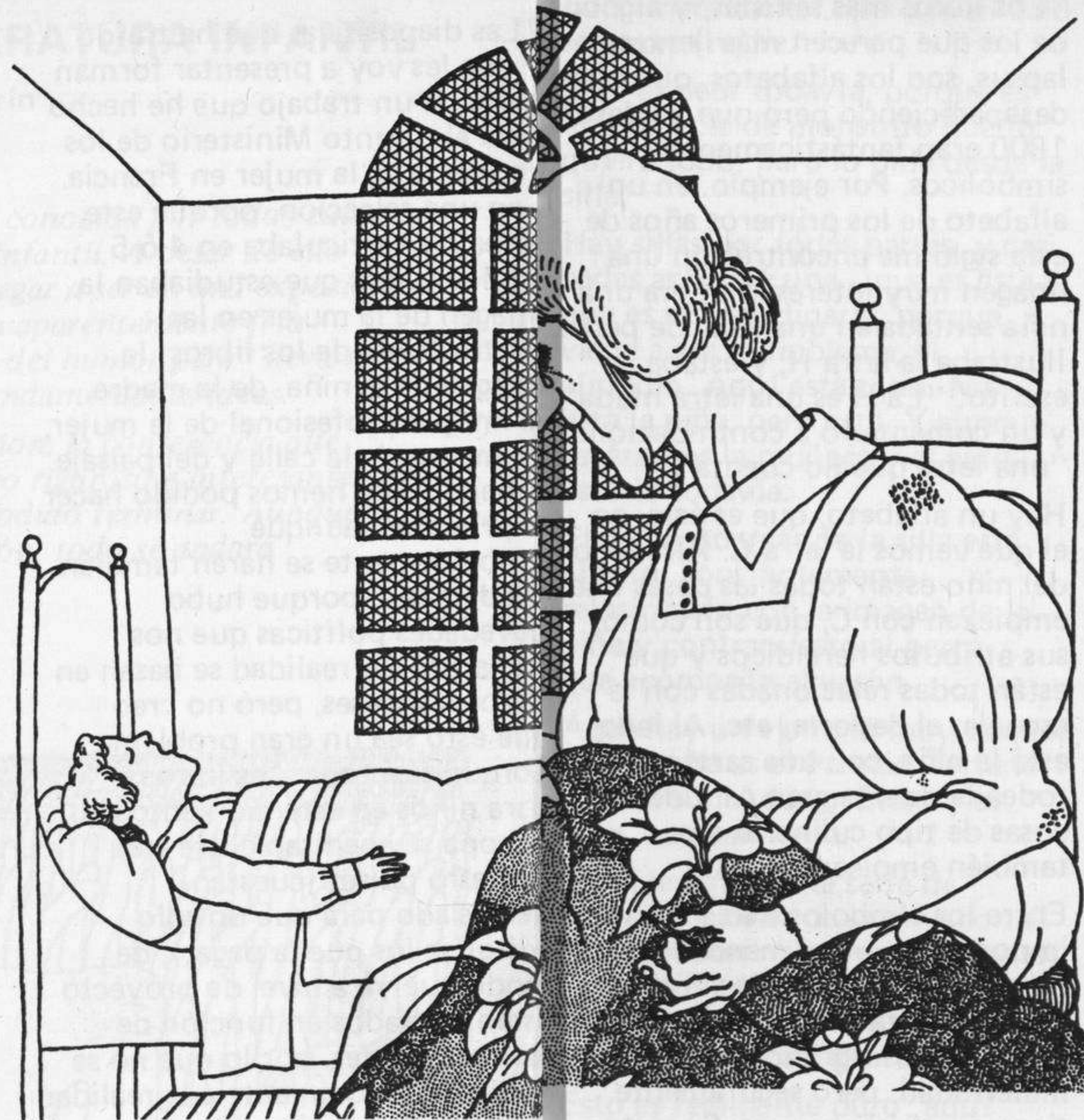
atención a los aspectos sexistas de los textos, tanto en la literatura como en los libros de texto para las escuelas. Este aspecto de la advertencia fue muy escuchado, porque es bastante fácil encontrar los aspectos sexistas de un texto. Pero cuando empezamos a trabajar sobre las imágenes la sorpresa fue mucho mayor, porque el sexismo en las imágenes es diferente: menos evidente y si lo pensamos bien mucho más peligroso, sobre todo en el caso de los libros ilustrados para niños muy pequeños, que se hacen leer el texto una o dos veces, pero miran durante meses las imágenes.

Las imágenes no son casi nunca inocentes en los libros para niños. Un ejemplo: Mondadori publicó hace 2 ó 3 años un libro de conceptos hecho para niños de 3 y 4 años. En la página dedicada a explicar los conceptos Fuera/Dentro, “Fuera” es un niño que trepa por un árbol;

“Dentro” es una niña que mira por la ventana al niño que trepa por el árbol.

Otro ejemplo: una cosa inocentísima: el Sr. y la Sra. “Tal de tal” viven en una linda casa en el borde de la ciudad. Imagen: una fachada, un auto, un hombre que va hacia el auto. En el umbral, en una posición muy característica que Vds. verán en las ilustraciones, la madre con su delantal, la niña al lado de la madre, un gatito al lado de la niña. En el primer piso un niño varón, naturalmente mucho mayor que la niña, que está estudiando —lo vemos a través de la ventana—. Esta imagen tiene una densidad de mensajes extraordinaria; pero el texto dice solamente: “El Sr. y la Sra. “Tal de tal” viven en el campo”. Si uno mira las imágenes haciendo abstracción del texto, cuentan una historia que siempre es la misma; y los niños la miran haciendo abstracción del texto, porque la intención principal del niño de 3 y 4 años, cuando interroga las imágenes de los libros, es la de situar su propia identidad. Así que lo que ven los niños en las imágenes no es en absoluto ni lo que el texto dice ni siquiera lo que el editor, el ilustrador o el bibliotecario se imaginan que les están dando.

El problema del sexismo en las imágenes no aparece con claridad hasta que uno no ve la insistencia con la que se repiten algunos símbolos, cuyo significado surge de su repetición obsesiva. Hay una especie de léxico de los símbolos de las imágenes para niños. Por ejemplo: las gafas



quieren decir “inteligencia”, y están distribuidas de un modo muy particular: las tienen los hombres, no las tienen nunca las madres; las tienen a veces las hermanas de las madres, que son solteras; las tiene muy a menudo una soltera indefinida que suele ser doctor —sobre todo pediatra— o algunas veces maestra; las tienen los niños: los varones de un modo normal, y las niñas de un modo caricaturesco (las gafas de las nenas quieren decir “la idiota primera de la clase”). Las gafas

están usadas con una evidencia insistente en este sentido. El hecho de que las madres no tengan gafas es bastante interesante también.

La imagen de la madre tiene una especie de léxico particular. La madre casi siempre tiene un delantal, hasta cuando se la ve en la calle. Pero algunas veces no tiene delantal: eso quiere decir que en ese momento no está en su función de madre. Puede haber otros elementos que la acompañen,

como la taza de té o una labor. Sin embargo no son indicadores de la función de madre. Sugieren una función paralela que no se identifica totalmente con la de madre. Cuando tiene el delantal sabemos que está o cocinando, o limpiando, etc.

Otra cosa muy interesante es la ausencia de imágenes femeninas en los libros para niños. Una encuesta americana de hace algunos años contó en el catálogo de uno de los editores americanos más importantes —cuyos libros están en parte traducidos y editados en todos los países europeos— las imágenes de varones (o protagonistas adultos hombres) y mujeres, arrojando la proporción de una mujer por cada ocho hombres. Esto a pesar de que en los títulos de esta editorial hay muchísimos libros del tipo “Blancanieves”, “La Cenicienta” y otros que tienen como protagonista a la mujer —en general unas protagonistas bastante discutibles—. Si prescindieramos de estos títulos, la proporción sería aún más impresionante.

En los Estados Unidos hace ya más de diez años que los editores recibieron una circular sobre este hecho, y están obligados a respetar algunos preceptos tanto desde el punto de vista del texto como de las imágenes. En Francia no hemos conseguido tanto —no tuvimos el tiempo de hacerlo—; pero los editores, que piensan bastante en sus intereses, saben que una gran parte de los maestros y de los bibliotecarios en este momento están sensibilizados frente a este problema y no pueden





arriesgar enormes sumas para hacer libros que luego podrían ser rechazados porque esté una señora con el delantal, así que por lo menos el delantal parece que está desapareciendo. Pero al lado de estos símbolos que son evidentes, que son transparentes y que son, en general, símbolos del rol (de la función), hay otros que son mucho más complicados. Es eso lo que yo quisiera hacerles ver en las diapositivas”.

(A continuación, Adela Turín empieza a pasar las diapositivas que va comentando. Desgraciadamente no tenemos copias y no podemos incluirlas en estas Actas, pero creemos que a través de sus sustanciosos comentarios el lector puede hacerse una idea. Y como los hechos que comenta —ya lo hemos visto— son universales, bastará con asomarse a las ilustraciones de libros españoles para ver ejemplos semejantes a los aquí analizados).

“Los libros más sexistas, y algunos de los que parecen más llenos de lapsus, son los alfabetos, que están desapareciendo pero que ya desde 1800 eran fantásticamente simbólicos. Por ejemplo, en un alfabeto de los primeros años de este siglo me encontré con una imagen muy interesante: era una niña sentada en una silla, de perfil. Ilustraba la letra H, y estaba escrito: “La H es una letra muda” y un comentario a continuación: “una letra que no cuenta”.

Hay un alfabeto, que es éste, en el que vemos la letra C. Alrededor del niño están todas las cosas que empiezan con C, que son como sus atributos heráldicos y que están todas relacionadas con la escuela, el deporte, etc. Al lado está la niña, con una sartén y rodeada de una gran cantidad de cosas de tipo culinario que también empiezan por C.

Entre los símbolos más importantes —o al menos los más presentes— está la sillita. Aquí, en esta imagen, vemos que tiene un significado de maternidad, pero seguramente tiene muchísimas más. Se trata de una sillita, un banquito muy modesto, muy campesino, muy pobre. Algunas veces tiene un corazoncito, que probablemente quiere decir algo. Podría mostrarle 1.000 ó 1.200 sillitas solamente en el corpus que hemos analizado, que eran los libros que estaban presentes hace dos años en la biblioteca del Centro Pompidou.

Este ejemplo es muy interesante porque se trata de un libro muy progresista como texto. Efectivamente, la niña no es muy tradicional: es desordenada, un

poco marimacho... pero la silla no se la saca nadie.

Esta es peor todavía, porque es una especie de monstruo que lo quiere todo, pero lo pide desde la silla.

Hay sillas por todas partes, y casi todas así. Hay una —que es ésta— que es extraordinaria, porque viene a ser el emblema, el símbolo. Aquí está todo. No está la niña, pero está. Y aunque sacáramos la muñeca y el gato, estaría todavía.

El gato. Además de la silla está el gato, constantemente relacionado con la imagen de la niña y contrapuesto al perro, que acompaña al varón.

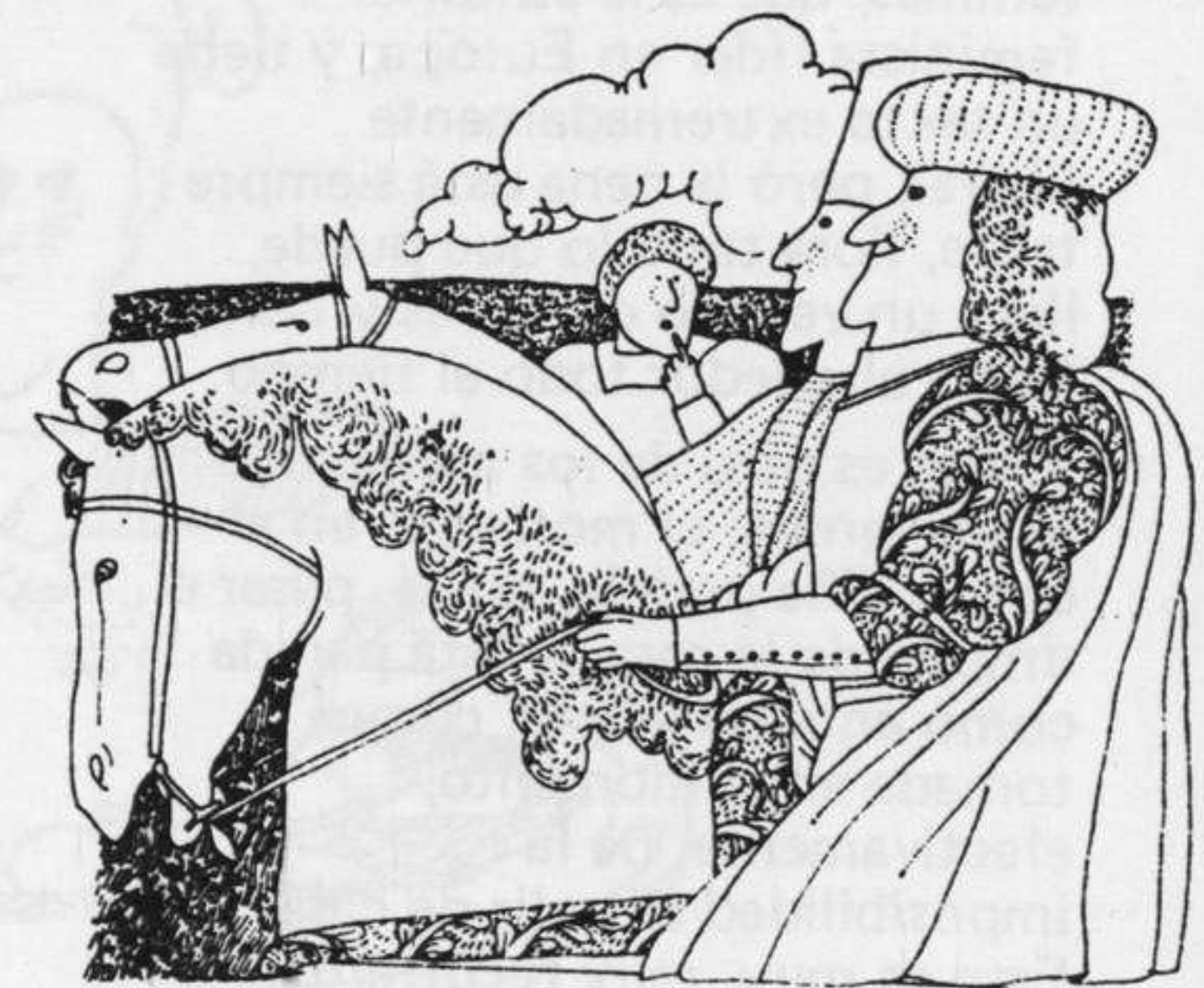
Aquí hay un ejemplo muy bueno. Parece que es el Paraíso Terrenal y éstos son Adán y Eva... y el gato, naturalmente.

Aquí tenemos una serie de identificaciones de la niña con el gato que son muy impresionantes. Les hago notar que en estilos totalmente diferentes, las imágenes son casi idénticas.

Esto es realmente duro: aquí está la nena, que da de comer a su gato, y el varón, que da de comer al perro.

Aquí empezamos a hablar de otra de las particularidades de la imagen de la niña: las lágrimas. La niña llora, pero no como los chicos. Lloro como lloran las mujeres: de frustración y en silencio.

Las lágrimas a veces forman parte del paisaje, y muy a menudo la idea de las lágrimas está dada por la lluvia. Esta, por ejemplo, habla de una nena que lloraba tanto que



sus ojos se pusieron como surtidores de lluvia.

Las niñas se asoman a la ventana. Esto es un leitmotiv realmente eterno. Hay alguien que dijo que en las novelas del 800 hay siempre una mujer que llora tras la ventana. Me parece que en las actuales también, y en los libros para niños aún más. Las niñas se asoman a la ventana o se las ve dentro. Este es un libro extraordinario: son 18 dobles páginas como la que ven aquí: en una página está la madre que le hace ver a la niña lo que hay afuera, y en la de al lado vemos lo que hay afuera.

Los corazoncitos famosos aparecen todo lo que pueden. Aquí también los tiene la ventana, que así nos comunica el aspecto “prisión” y además el aspecto “expectativa del amor”.

Otra constante son las flores, la identificación con las flores.

Este es un libro interesante porque fue editado por Editions des femmes, que es la editorial feminista líder en Europa, y tiene un texto extremadamente liberal, pero la nena está siempre triste, llora todo lo que puede, lleva un vestido de flores y tiene flores alrededor todo el tiempo.

Y este es otro de los momentos importantes: el momento en el que la niña podría, quizá, pasar el umbral de la casa, y está parada como ante un vidrio, como tomada en el momento, efectivamente, de la imposibilidad de salir de casa. Esto es muy, muy recurrente. Hay muchísimas imágenes así. Es la extensión del tema "dentro-fuera", que quizá es uno de los más fuertes en los libros para niños. El "dentro" es el mundo de las mujeres, que es siempre muy silencioso, cerrado; y a veces algunos de esos personajes femeninos están a punto de pasar, pero no pasan nunca el umbral que les permitiría salir de casa.

El "fuera" es el padre, y aquí vemos una imagen típica: el padre llega de fuera, entra y trae a casa un reflejo, un vago reflejo del mundo. Las mujeres, sin embargo, están siempre en un segundo plano.

Muy a menudo vemos a las mujeres limpiando. Hay escenas que suceden en una habitación: se ve una puerta y a través de ella un poquito de la madre que está lavando los platos. Las mujeres limpian la casa más o menos como en el Medievo: hay escobas que nadie ve desde hace 70 años, se lava con agua y cepillo en el suelo, es todo muy "retro"

en la cocina y en la casa cuando están las mujeres.

Esto es muy interesante porque el título es "La fiesta de la madre": los niños le traen regalos y ella apenas puede darse la vuelta porque está lavando los platos. Naturalmente, el gato está al lado de la niña... que lleva flores.

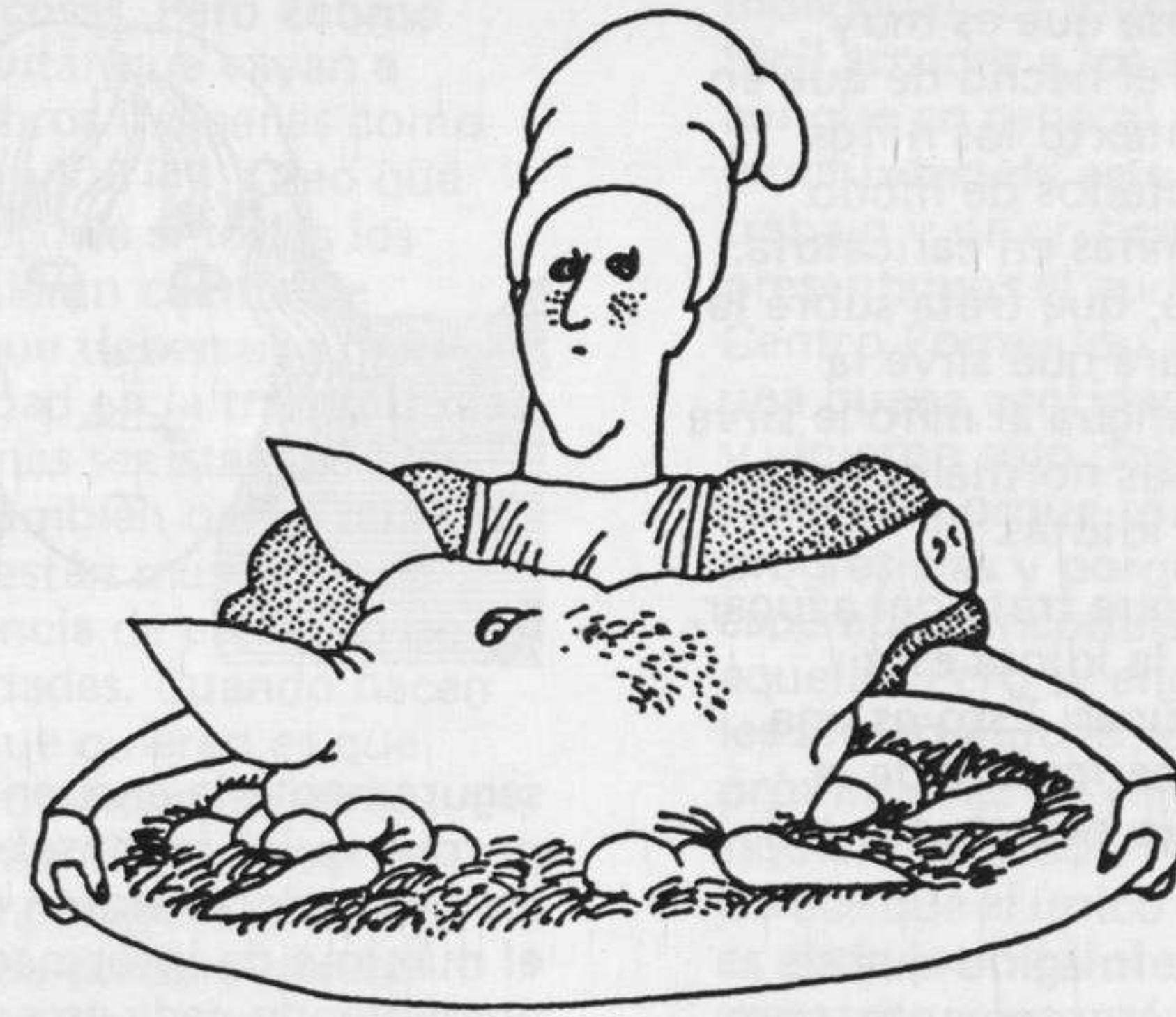
Hay otro aspecto que es bastante interesante, y es la diferencia de nivel social entre el padre y la madre. En esta ilustración se ve bastante claro: son dos reyes y ella le está planchando los pantalones.

Hay otra que no les hago ver porque es un poco vieja —debe ser más o menos de 72 ó 73—, que nos presenta una extraña parejita muy bien dibujada y muy simpática. El es un rey con una coronita y ella es una cocinera con una toca blanca, alta. Y no se sabe bien si son una pareja, si son hermanitos... De todos modos, ella tiene una cuchara de madera, él un cetro.

Estos son los abuelos; y estos abuelos son bastante característicos: cuando él lee, ella toma el café. En general ella está tejiendo, está haciendo algo en la cocina o va a la peluquería.

El abuelo les muestra a los chicos su trabajo, y ellos están muy admirados, porque es arquitecto.

Cuando se reúnen en familia, el hijo habla de cosas importantes con el padre y la hija le pinta las uñas a la madre, que es ligeramente caricaturesca, mucho más caricaturesca en cualquier otro caso que todo el resto de la familia.



Las abuelas, en los libros para niños, son bisabuelas. Si uno piensa que las abuelas tienen 45 y 50 años, ésta debe tener 100; y tiene todos sus atributos: en general las abuelas son así.

Hay otro personaje que podría ser una abuela pero no se sabe bien si lo es o no. Es un personaje grotesco y repugnante que aparece muy a menudo; es otro de los personajes femeninos de los libros para niños.

Hay otra cosa que es más o menos equivalente a la historia de las gafas como identificación de la inteligencia. Se trata de los sombreros y, en general, las cosas raras en la cabeza como identificación de la locura. Naturalmente, las cosas en la cabeza caracterizan un cierto tipo de personaje femenino que corresponde un poco, pero en más cruel, a la famosa tía de las jafas.

Por lo que respecta a la orientación profesional, hay un libro que es extraordinario. Hay una gran cantidad de oficios y profesiones; las profesiones, es inútil decirlo, son masculinas y están representadas por hombres. También una gran parte de los oficios son de hombres, como éstos, que parecen hombres de ciencia pero están haciendo velas. Las mujeres hacen flores artificiales y lavan en condiciones extremadamente prehistóricas, como vimos antes. Esta es una constante: parecería que el mundo de las mujeres no se ha enterado de la tecnología ni de absolutamente nada de lo que ha pasado en los últimos 100 años.

En la calle se ven hombres y mujeres. Estas llevan bolsas con puerros y zanahorias o llevan a los niños a la escuela. Absoluta ausencia de mujeres jóvenes que no sean madres o de niñas o estudiantes de 15 ó 20 años.

Una última cosa que es muy importante es el hecho de que en un mismo contexto los niños están representados de modo realista y las niñas en caricatura. En este dibujo, que trata sobre la pregunta "¿para qué sirve la lengua?", la lengua al niño le sirve para hacer cosas normales; a las niñas para ser idiotas.

En este otro, que trata del azúcar, naturalmente la idiota está robando el azúcar. Esto es una constante: la caricatura de la niña y el dibujo respetuoso del varón.

Sobre esto me imagino que se podría hablar eternamente, pero más o menos los ejemplos están dados. Hemos visto las pistas que configuran el lenguaje simbólico y casi el lenguaje subliminal en los libros para niños. Me parece que el problema técnico más importante es determinar en qué momento hay que intervenir para evitar que esto siga haciéndose, porque en realidad lo que complica muchísimo la situación es que los editores piensen que lo más importante cuando se ilustra un libro para niños es la calidad artística.

A mí me parece que los niños no buscan —no sabrían siquiera cómo buscarla— la emoción estética; además, aunque la buscaran, la encontrarían bastante raramente, ya que la ilustración para niños es extremadamente estereotipada, está muy atrasada respecto del arte en general y no creo que pueda ser un canal de formación estética para niños. Me parece que lo que los niños buscan en las ilustraciones es esencialmente la información, y



seguramente la encuentran, porque quizá inconscientemente los ilustradores tratan de poner el máximo de informaciones amueblando cada escena lo más posible con detalles, situaciones que no están requeridas por el texto, etc.

Es muy difícil convencer a los editores de que uno de los criterios más importantes tendría que ser el evitar racismo y sexismo en las imágenes para niños, porque están convencidos de que hacen obras de arte, y las hacen como pueden. Además en los textos es más fácil decidir cuáles son los aspectos —las frases casi— que no se pueden decir: ya se ha hecho en Estados Unidos, y probablemente se hará en Francia, si cambia algo. En EE.UU., la circular recibida por los editores daba muchos ejemplos de los dos criterios que se suelen utilizar para describir a los hombres y a las mujeres (del tipo: "El Sr. "Tal de tal" es un inteligente matemático. La Sra. "Tal de tal", su esposa, es una linda rubia"), y me parece que hasta el editor más idiota se dio cuenta de cuáles eran las pistas que tenía que seguir para evitar

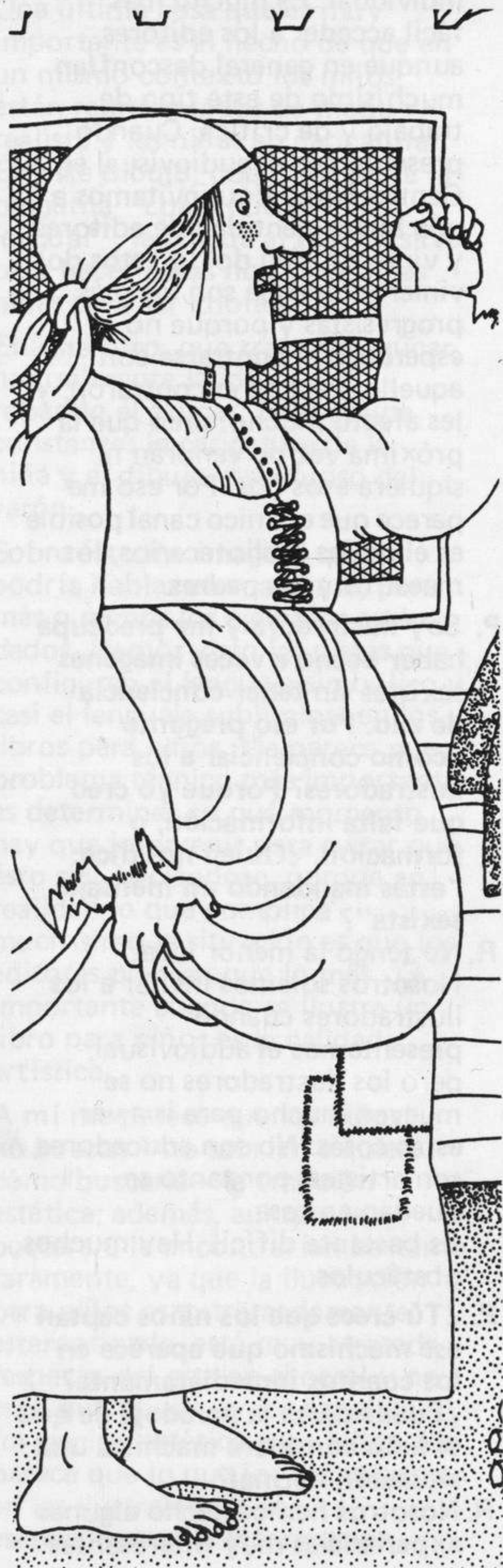
este tipo de cosas. Pero ¿cómo hacer para evitar que vayan a parar a los libros imágenes como éstas?. Es muy difícil. Creo que sólo se conseguirá si todos los editores se dieran cuenta de repente de que tienen una gran responsabilidad en la transmisión de las imágenes sexistas y de los roles, pero también opino que los editores están muy lejos de tener conciencia de este tipo de responsabilidades. Cuando hacen un libro lo que quieren es que sea vistoso, moderno, original... y que se venda. Efectivamente, me parece impensable que haya una especie de censura previa, y sería un trabajo enorme. Así que creo que la responsabilidad principal es la de los bibliotecarios, de los maestros y de los padres. De ellos depende que llegue un día en que los libros con imágenes sexistas no se vendan; sólo entonces los editores se convencerán de que hay que tener cuidado con lo que se representa tanto como con lo que se dice".

(A continuación comienza un interesante coloquio, algunas de cuyas preguntas resumimos):

- P. **¿Hay alguna relación entre el sexo de los ilustradores y su comportamiento respecto a lo que Vd. ha explicado?**
- R. Absolutamente no. Yo lo esperaba, pero las imágenes más sexistas que tenemos en el audiovisual están hechas por dibujantes mujeres.
- P. **¿No sería más fácil concienciar a los ilustradores que a los editores?**
- R. Sí, pero es muy difícil llegar a ellos, porque trabajan en plan

individual. Es mucho más fácil acceder a los editores... aunque en general desconfían muchísimo de este tipo de trabajo y de crítica. Cuando presentamos el audiovisual en el Centro Pompidou invitamos a una buena cantidad de editores y vinieron sólo dos; y estos dos vinieron porque son los más progresistas y porque no esperaban encontrarse con aquello. Pero se encontraron, y les afectó mucho: creo que la próxima vez no vendrán ni siquiera esos dos. Por eso me parece que el único canal posible es el de los bibliotecarios, los maestros y los padres.

- P. **Soy ilustradora y me preocupa haber hecho a veces imágenes sexistas sin tener conciencia de ello. Por eso pregunto ¿cómo concienciar a los ilustradores? Porque yo creo que falta información, o formación. ¿Quién nos dice: "estás mandando un mensaje sexista"?**
- R. No tengo la menor idea. Nosotros solemos invitar a los ilustradores cuando presentamos el audiovisual, pero los ilustradores no se mueven mucho para ir a ver estas cosas. No son educadores, son artistas; por tanto se quedan en casa. Es bastante difícil. Hay muchos obstáculos.
- P. **¿Tú crees que los niños captan ese machismo que aparece en los cuentos inmediatamente? ¿Puede darse la paradoja de que el niño considere machista una situación normal?**
- R. Nosotros hemos hecho algunas experiencias muy interesantes



en este sentido con los libros de la colección "A favor de las niñas". Y donde nos preguntábamos si el mensaje sería captado era captado tan bien que cuando fuimos a presentar algunos de nuestros libros a las escuelas nos encontramos con el carro de las diapositivas destrozado por los varones y algunas chicas apaleadas. Son hechos realmente de crónica. Es bastante evidente que los niños sienten muy bien el mensaje y lo sienten inmediatamente. Por ejemplo, en un trabajo que presentamos en Italia sobre las imágenes en los libros del s. XIX había niños entre el público, y en un cierto momento se pusieron a silbar y a gritar "las niñas son idiotas" y a golpear con los pies. Y sin embargo no era como el audiovisual del que hemos hablado hoy; era algo mucho más difícil de captar, porque eran ilustraciones "retro", diferentes de las que están acostumbrados a ver y el comentario era muy sarcástico, pero bastante cultural. No era una cosa destinada a los niños, y sin embargo ellos sintieron que había algo que tocaba el equilibrio de relaciones sexuales entre los niños, equilibrio que está muy solidificado.

**P. ¿Qué pasó con la editorial que publicaba la colección "De la parte de la bambina"? (A favor de las niñas) ¿Ha quebrado?**

**R.** No quebró, pero tuvo que parar de hacer libros, a pesar de que la colección "De la parte de la bambina" se sigue vendiendo

en España y Francia. A mí me parece que en este momento no hay nadie que haga libros de denuncia, pero creo que se han hecho algunos progresos en los libros normales; quiero decir que lo ideal sería que los libros de denuncia no fueran necesarios. Nuestra idea no es pasar el tiempo denunciando, sino hacer cambiar las cosas. Si los otros editores se dieran cuenta de que no pueden hacer ciertas enormidades, nuestro proyecto habría tenido éxito. En este momento me parece que no se puede seguir haciendo libros feministas en Europa. Los libros para niños cuestan muy caros, porque la tradición quiere que sean a cuatro colores, muy ilustrados. Si uno hace un libro pobre para niños no lo vende, y me parece que no hay en este momento un soporte político suficiente para poder hacer libros feministas para niños.

**P. Determinada literatura como "Cenicienta", "Blancanieves", etc, tiene muy acentuadas las características machistas y por ello es muy criticada. ¿Qué piensas de esto?**

**R.** A mí me parece que el hecho de que estas obras traten de cosas que no suceden en el ámbito normal y cotidiano los aleja de la realidad de los niños. Son más condicionantes, más peligrosas las imágenes de los libros que hemos comentado. Estos son modelos, mientras que Cenicienta podría no serlo, o no lo es. El gran modelo es esa mamá que está sentada en la sillita y que está



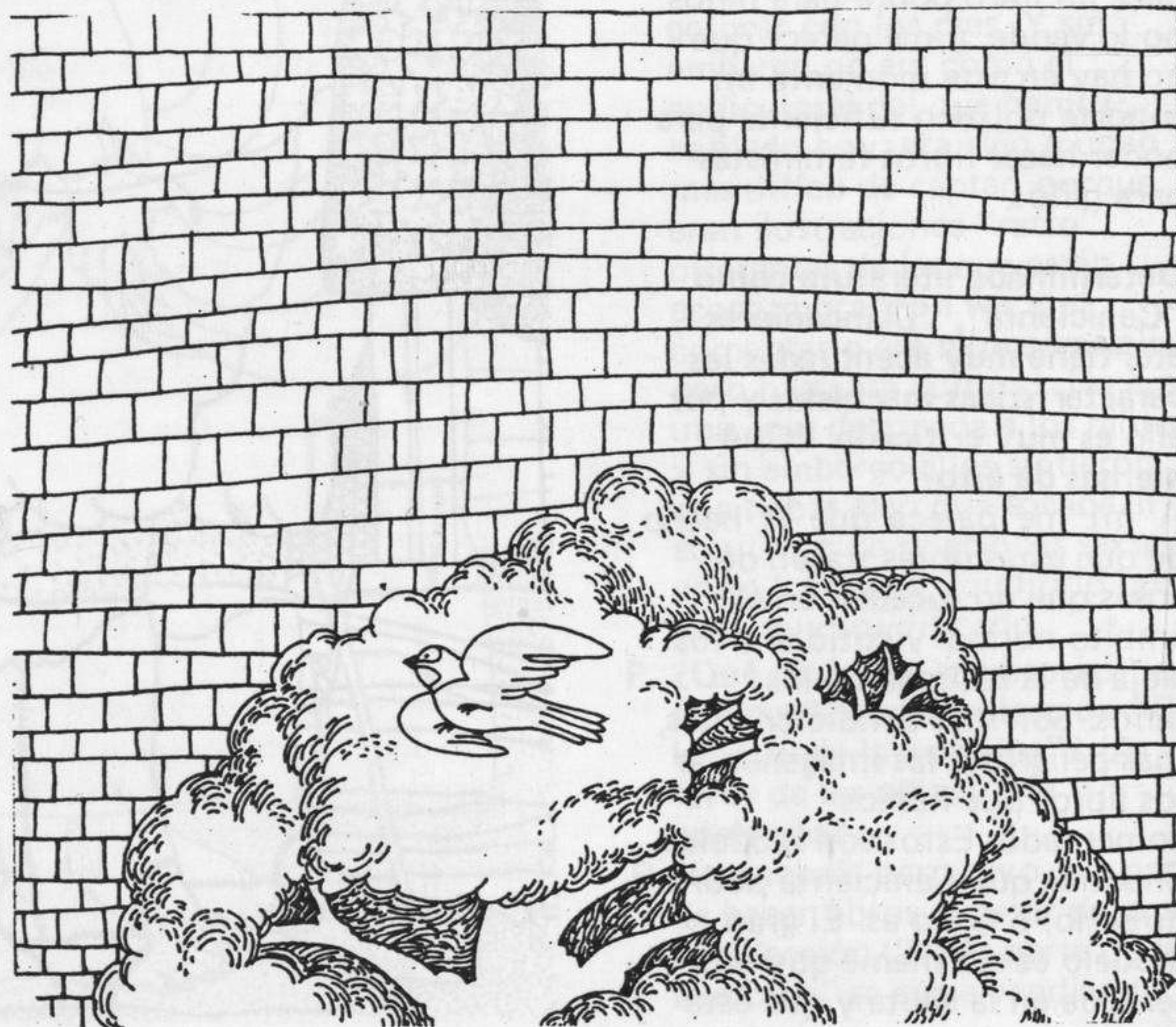
vestida como las otras. Me parece que el hecho de que en los libros para niños no haya modelos de mujeres que trabajan, de mujeres profesionales, es muy grave, pero no creo que los chicos se tomen muy en serio el hecho de no encontrar mujeres independientes en Cenicienta. De todas formas no tengo las ideas muy claras sobre este asunto. Los cuentos clásicos por lo menos tienen un valor poético que les hace más interesantes que estos de asuntos idiotas que además están llenos de connotaciones sexistas.

**P. ¿Es distinto el mensaje que se**

**da en los libros para niños de 6 a 7 años y en los dirigidos a los 14 años, o se mantienen constante?**

**R.** Los libros para mayores están mejor ilustrados. Además me parece que la imagen en los libros para adolescentes es menos importante, menos interiorizada, menos observada. De todos modos no hemos visto aún resultados de estos trabajos con respecto a los jóvenes: hace solo dos años que circulan este tipo de documentos; puede ser que con el tiempo suceda algo.

**P. Creo que el ilustrador está muy mal pagado y se limita a reproducir un estereotipo. No**



**crea, copia. ¿Puede ser ésta la causa del problema que has expuesto?**

Lo que dices es cierto: los ilustradores están mal pagados, pero a mí me parece que aunque se les pagara mucho más harían las mismas cosas. El hecho de que el ilustrador copie, y de que se copien entre ellos es una evidencia. Y también es una realidad que hay ilustradores que están mal pagados, pero se olvidan de ello y son los mejores. Puede ser que a la ilustración se le considere una subproducción artística porque es un trabajo repetitivo y mal pagado, pero esto no le impide a nadie de talento hacer buenas ilustraciones. Hay una gran cantidad de malos ilustradores: es una realidad.

**Parece que fuera de una acción institucional resulta difícil corregir mínimamente este tema. Aparte de lo que yo he tratado de entender cuando has hablado de la experiencia americana o francesa, ¿conoces en Europa alguna acción institucional que vaya en este sentido y que tenga una cierta importancia?**

**R.** Yo creo que no las hay, pero no estoy muy al corriente de lo que pasa en España; en Francia hubo una tentativa interrumpida por el cambio de Gobierno; en Alemania hay un grupo de mujeres en este momento que están agitándose mucho (que yo sepa, en Frankfurt), pero no a nivel institucional. Cosas realmente importantes, como se han

hecho en EE.UU., me parece que no existen en Europa. En Francia el proceso que iniciamos se interrumpió al cambiar el gobierno. Había un Ministerio de los Derechos de la mujer que con el cambio de gobierno se convirtió en Subsecretaría, sin ningún poder y sin créditos, y hay ciertos proyectos que no se pueden realizar si no es al amparo de un Ministerio que tenga poder y fondos. De todas formas no hemos perdido la esperanza de poder continuar cuando cambie algo.

**P. ¿No será que si los ilustradores hacen algo menos sexista no va a ser admitido por los editores, independientemente de que el libro esté bien hecho?**

**R.** A mí me parece que los editores, en general, ni siquiera se darían cuenta que el producto no es sexista, porque yo vi de qué modo juzgan las ilustraciones y es básicamente estético.

Los editores no dan una serie de normas al ilustrador. Simplemente le dan el texto y él vuelve con las imágenes. Es muy raro que un editor diga "esta imagen no sirve". Nosotras, cuando trabajamos como editoras, tuvimos algunos sinsabores con los ilustradores que no estaban acostumbrados a ser vistos desde este punto de vista. Había dificultades en hacer comprender que era preciso dibujar una imagen de nuevo cuando había un gato.

Transcripción:

*Xohana Bastida y Blanca Calvo*

## EL PLACER DE LEER

Esther Tusquets

*Esther Tusquets nace en Barcelona, en 1936. Estudia Filosofía y Letras. Su actividad como editora comienza en los años sesenta, en que se hace cargo de la Editorial Lumen.*

*Escritora de vocación algo tardía, en 1978 publica "El mismo mar todos los veranos". Se trata del 1.º volumen de una trilogía, que recibió el premio "Ciudad de Barcelona" y de la que se han hecho varias traducciones.*

*En cuanto a literatura infantil, ha publicado "La conejita Marcela", un delicioso cuento lleno de matices feministas y "reivindicativos".*

"Quería empezar diciendo que yo no estoy aquí como experta y entendida en Literatura Infantil; en realidad, sé poco de lo que se hace para niños en el mundo, excepto las cosas que me interesan de una forma muy concreta para mi editorial, y tengo una falta total de conocimientos teóricos de libros sobre el tema. Estoy aquí, básicamente, como editora, por el hecho de que, hace 25 años, cuando me cayó casualmente entre las manos una editorial, lo primero que hice fue un libro para niños: "El saltamontes verde", de Ana María Matute, y realmente empecé a editar unos libros para niños que entonces aquí no existían, sobre todo ese tipo de álbum ilustrado, libros muy hermosos, que hasta hace tres o cuatro años no interesaban a casi nadie, y que es magnífico pensar que ahora sí se hacen, como pude comprobar en Bolonia, donde estaban todos vendidos. Vosotros, que sois bibliotecarios y maestros, veréis como, en los próximos dos años,

el mercado estará invadido de libros maravillosos. Pero, sobre todo, estoy aquí como gran aficionada y lectora de libros para niños. En realidad, lo que hago editorialmente es, sobre todo, lo que me gusta a mí. No sé si es muy buen criterio, pero todos los otros me parecen todavía más peligrosos; decidir lo que le interesa a un niño de 10 años, o lo que le gusta a uno de 6 es mucho más complicado aún que ver lo que me gusta a mí y poner sólo los límites de si lo publicado pueden entenderlo o es muy complicado.

Quería tocar primero el tema de la literatura, de la narrativa en general; luego pasaré a ver qué ocurre en el caso concreto de los libros para niños. En lo que se refiere a la novela para adultos, me pregunto, en primer lugar, por qué se escriben novelas, luego cómo y por quién se escriben y, por último, qué influencia tienen estas novelas en la sociedad o en el mundo en que se leen.



En cuanto a por qué se escriben novelas, creo que hay bastantes motivos, algunos de los cuales pueden parecer importantes, pero que, en realidad, no lo son tanto: dinero, prestigio, ganas de ser famoso, ganas de conseguir esa mínima parcela de inmortalidad que puede brindar la obra de arte (la historia de Jorge Manrique, cuya obra sobrevive a pesar de los años), si bien este último motivo siempre me ha parecido dudoso porque, si crees que la muerte es realmente el final y ahí se corre el telón y se acabó la película, el que en algunas estanterías sigan durante unos años los libros de uno, me parece una inmortalidad muy pobre, y que no merece la pena; o se cree abiertamente en la obra viva, o se vive el goce del instante, pero que, después de muerta, alguien me lea, me produce muy poca satisfacción.

García Márquez dijo que escribía para que le quisieran, y creo que ése puede ser otro motivo. Sin embargo, lo que yo pienso

es que, básicamente, uno escribe porque le gusta contar y escuchar historias; ser novelista es ser capaz de pararse en una encrucijada de caminos y quedarse emboobado allí, escuchando lo que cuenta un poeta desconocido, y sentir el deseo de subir al mismo sitio y contar él las historias. Si no estás dispuesto a quedarte embelesado ante un narrador de historias, y no sientes la necesidad de pasar tú a contarlas, en el primer caso, en tu vida no pueden tener mucho espacio las novelas; en el segundo, es mejor que te dediques a otra cosa distinta. Sin el placer de narrar, la novela no existe, porque la novela es, ante todo, una historia que se nos cuenta, y es también y así termino de definirla, una historia que se nos cuenta a través de la palabra escrita. Uno tiene ganas de contar cuentos. Virginia Wolf dijo que todos necesitamos cierta información para movernos por el mundo; a algunas personas eso no les basta, necesitan saber más de los demás, y ése sería el caso del novelista. Entonces, lo que ocurre es que una historia puede ser contada a través de otros medios, como son la música, el teatro, la pintura, las esculturas de los claustros medievales, etc. Y ahora, además, hay dos medios fascinantes: el cine y la televisión. Si Bergman hubiera nacido en otro siglo, ¿no habría sido, acaso, un novelista excepcional? ¿Qué habría hecho Orson Welles en la Edad Media? Yo creo que habría contado historias por los pueblos, habría esculpido en los claustros medievales; habría hecho lo mismo que ahora, eligiendo los

medios de que dispusiera entonces; y no hay duda de que Balzac habría sido un excelente director de cine; a mí no me cuesta nada ver sus novelas en imágenes cinematográficas. Entonces, la novela es, pues, una historia que nos cuenta lo que nosotros contamos. Pero tiene una segunda característica, y es que se transmite a través de la palabra escrita, la cual, tal vez en méritos de su antigüedad respecto al cine, la televisión o el cómic, se irroga un papel central en la cultura. Esto lo damos tanto como un hecho, que llega a sorprenderte, porque, si se piensa con detenimiento, ¿por qué tiene la palabra escrita un prestigio que no tienen otros medios de comunicación? Se considera, no se sabe muy bien por qué, que la cultura es leer novelas, después el teatro, luego el cine y, al final de la cola, estarían la televisión y el cómic.

También encuentro curioso observar que, en la época actual, se ha dividido el campo de los



intereses humanos: por un lado, ciencia y técnica; por otro, arte y literatura.

Es muy sorprendente que la gente que nos dedicamos a las letras caminemos por el mundo con una cierta prepotencia. Claro, que los científicos y los técnicos todavía son más prepotentes que nosotros, pero realmente paseamos por el mundo, al menos yo, (quizás los maestros tengáis una formación más completa), con una ignorancia con respecto a muchas cosas. Por ejemplo: ¿para qué sirve el hígado? ¿la Teoría de la Relatividad? ¿cómo funciona la electricidad?, etc. Y no soy sólo yo. Tenemos, en general, una ignorancia supina; parece que si no has leído "El rojo y el negro", o no has leído la última novela de García Márquez, no puedes ir por la calle, porque se te cae la cara de vergüenza; ahora bien, que no tengas la más remota idea de cómo funciona tu organismo, la televisión, el espacio, el tiempo, la eternidad, es algo que nos deja a todos muy tranquilos. Esto me parece una ruptura un poco grave, y la gente de letras tendríamos que acabar con ello. Aunque a uno le guste leer novelas, debería tener unos conocimientos mínimos de cómo marcha el mundo en que nos movemos.

Otra cosa a señalar en este campo, también muy al margen, entre paréntesis, es que, si la cultura es el arte y la literatura, curiosamente, los varones de la especie humana están delegándola cada vez más en las mujeres, lo que significa que, en realidad, les

parece una tontería, porque no dejan en nuestras manos otras cosas que consideran realmente importantes. Así, la cultura se está convirtiendo en cosa de mujeres, que pueden cultivarla en su rincón, lo cual no está del todo mal, ya que la cultura puede funcionar como una bomba de retraso. Yo no sé si, en lugar de los nombres, estaría muy tranquila dejando ésto, básicamente, en manos de mujeres.

Bueno, vuelvo al hilo. Repito: la novela es contar una historia, y eliges la palabra como medio de contarla. Entonces queda algo más: toda buena novela muestra un modo peculiar de ver el mundo y transmite, inevitablemente, una ideología. En toda novela hay muchas cosas que el escritor ha querido decir y que no ha sabido, no ha podido o ha olvidado decir, pero también hay cosas que en ningún momento has querido contar, que operan a nivel inconsciente, y que él escribe, no sabe que las escribe, mientras que el lector, a lo mejor, sí. Hace poco vino una chica que se interesaba por mis novelas y me dijo que, en ellas, cuando se habla de la protagonista, a veces se dice "la mujer", "ella", o "Elia", (que es el nombre), y me preguntaba a qué se debía esto; yo le dije que ni siquiera me había dado cuenta del detalle, y la chica se me desmoronó, porque llevaba siete meses haciendo la tesina sobre el uso que hace Esther Tusquets del "Elia", "ella" y "la mujer" en sus novelas. Puede ser que ella haya inventado algo que no está, pero también puede que haya descubierto algo que yo quise decir sin darme cuenta.



Todo esto no tiene nada que ver con la calidad final del producto.

Tampoco hay que olvidar la idea de que el cuento o la novela nos van a transmitir unos conocimientos puntuales y específicos. Por ejemplo, hay público medio que lee "El nombre de la rosa" y cree que está haciendo cultura porque está aprendiendo cómo funcionan los monasterios, abadías... Creo que esto hay que eliminarlo totalmente en los libros para niños. Eso de "enseñar deleitando", o sea, dar una purga con sabor dulce para que la incorpores, a mí me parece un error. Hay historias que te cuentan y escuchas por el placer de oír contar, y ya está; y si luego quieres saber sobre la Edad Media, coges un manual y lo estudias. El niño debe saber que el aprendizaje es un proceso duro, y a veces, aburrido, y no hay nada más. Todo eso de colar a los niños el saber, como con trampa,

fingiendo que se les está divirtiendo, a mí me parece, en parte, un error.

Pero hay algo importante que nos dan las novelas y, raramente, los conocimientos científicos, y es el descubrimiento del ser humano en cuanto a comportamientos y sentimientos. Ana María Moix, en una época en la que todos estábamos muy "loquitos" y en tratamiento con psiquiatras, me decía muy furiosa: "No sé cómo no lo veis; cualquier novelista de tercera sabe más sobre comportamiento humano que ningún psiquiatra o psicólogo". Y me parece que en esto hay algo de verdad. Tú, en una novela, no entiendes cómo funcionan las herejías del siglo XIV o la Europa de su tiempo, y si lo entiendes es algo secundario, pero en las novelas sí aprendes de una forma única conductas del ser humano. Existen miles de tratados sobre el amor, pero si lees a Proust, lo tienes ya clarísimo.



La historia de que el enamoramiento es una especie de mecanismo que funciona de una forma rara y automáticamente que puedes quedar atrapado por una persona que, no es que no te guste por su inteligencia, sino que ni siquiera te gusta físicamente, puedes amar locamente y mandarlo todo a paseo, incluso destrozar tu vida, por un ser que ni siquiera te gusta. Esto, en un tratado sobre el amor, es muy difícil de explicar y, en cambio, en el referido Proust, está clarísimo, y es que el novelista es una persona que quiere contar historias y que siente una curiosidad desmedida por el ser humano.

La literatura infantil es un campo en el que, más que en cualquier otro, es imprescindible que se nos cuente una historia, una historia atractiva. Si hay algo que un narrador infantil no se puede permitir, es aburrir. Cuentan que en China había gente que se ponía

a contar historias por los caminos, si los caminantes se detenían a escucharles, adquirían la categoría de narrador y se podían dedicar a narrar historias.

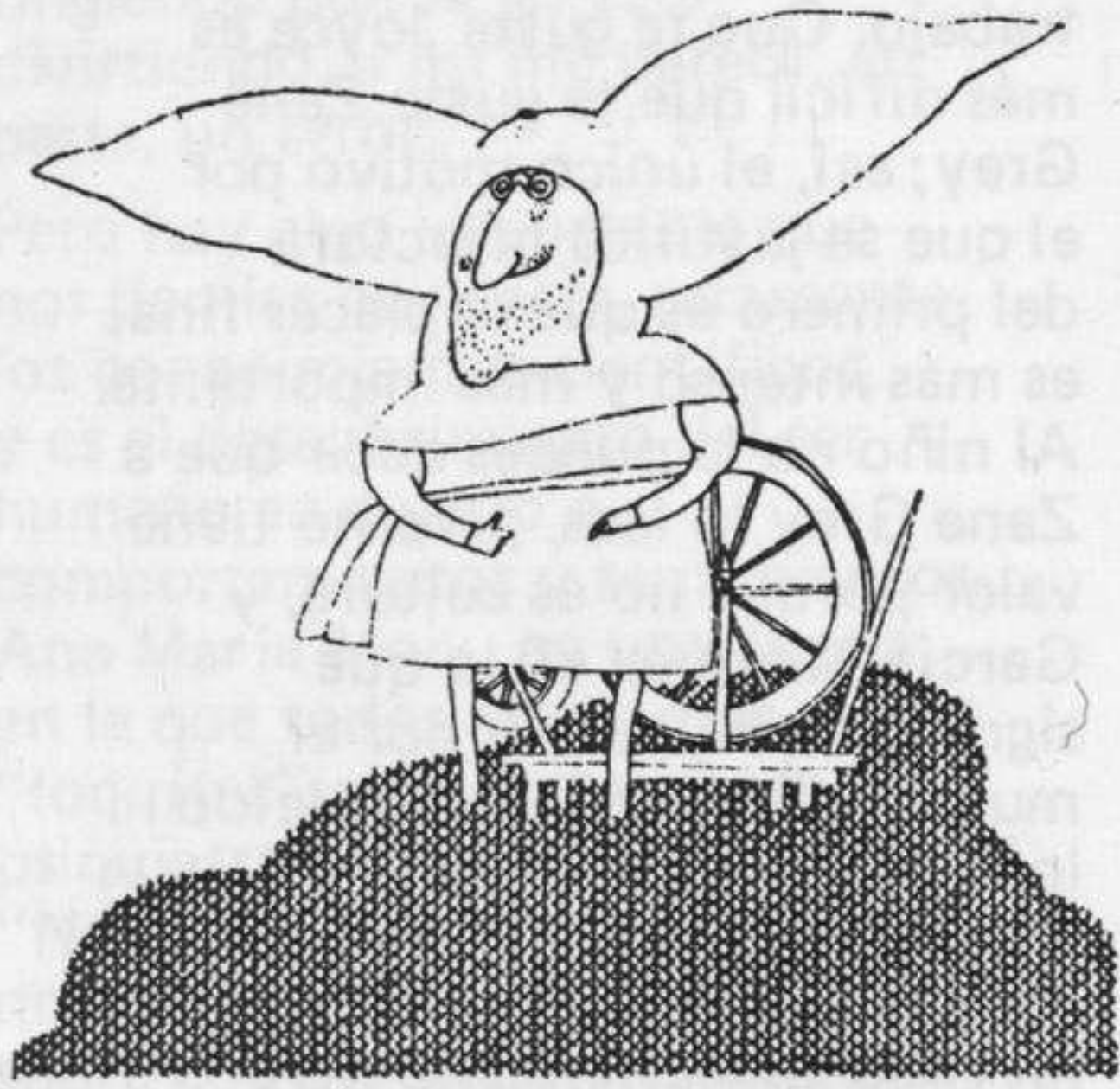
A los niños, más que a los adultos, les encanta que les narren historias. Escuchan con una emoción que, de adultos, se pierde, al igual que en la lectura. Yo no conozco a ningún niño al que no le guste que le cuenten historias, y que no quede fascinado por las historias que medio escucha de los mayores. Y, por supuesto, todos los niños quedan atrapados por los relatos que se cuentan en televisión. Lo malo de la televisión es que tiene un poder de captación tan fuerte que, incluso, quedan atrapados por los anuncios, pero éste es otro problema.

Entonces, si la base de la narrativa es que te cuenten historias atractivas, con los niños nos encontramos dos problemas: primero, el pase de la palabra oral a la palabra escrita. Los maestros encuentran muy facilitada su tarea con aquellos niños cuyos padres les han contado muchos cuentos. Me han hablado de que en Francia, para las fiestas de niños, se alquilan narradores de cuentos, al igual que aquí se hace con los payasos. Así pues, se podría pasar del cuento que se narra todas las noches al niño en la cama, al libro de imágenes que se comenta con el padre; así, al niño no le sería muy duro pasar de una historia contada a una escrita, pero supondrá un esfuerzo, porque pasar de una forma inferior de degustación y placer,

a otra superior, siempre cuesta trabajo. Que te guste Joyce es más difícil que te guste Zane Grey; así, el único motivo por el que se justifica la lectura del primero es que el placer final es más intenso y más importante. Al niño no le puedes decir que a Zane Grey lo lees, pero no tiene valor porque no es cultura, y García Márquez sí, lo que significa que, para ir por el mundo, tienes que haber leído los libros que salen en El País la última semana o que han ganado los últimos premios. Esto no sirve absolutamente para nada, no tiene nada que ver con el placer de leer. Así, yo separaría lo que es cultura de lo que no lo es; no hay que avergonzar a los niños porque vayan a ver "Rambo", o porque no les guste el Cantar del Mío Cid; eso no tiene sentido; lo que hay que hacer es ayudarles a conseguir, mediante el esfuerzo, mayor placer en la lectura.

Luego, hay otra cosa. Algunos niños jamás serán lectores, bien porque no les gusten las historias de cómo funcionan las cosas entre los humanos y prefieran descubrir cómo funciona un teléfono, por ejemplo, o bien porque decididamente sientan una fascinación irresistible por otros medios de contar la historia. Esto, por lo general, lo vivimos de una forma muy dramática, y a mí me parece que no hay ninguna razón para ello, porque el campo cultural del ser humano es muy amplio, y hay parcelas en este campo que no gozamos, porque no hay afinidad o porque no nos van. Yo, en mi vida, tengo dos vacíos muy





profundos: la música y el beber; son dos cosas a las que no he podido aficionarme, y es muy triste. Hay que aceptar la limitación de que un niño no lea, y punto. Hay niños a los que les gusta mucho ver las cosas en imágenes, o que prefieren las maquinitas electrónicas. Yo creo, y aquí hablo como madre y no como maestra, que con los niños hay que dramatizar lo mínimo, y luego hay que preguntarse qué pasa, porque a lo mejor, si está jugando con las maquinitas, que yo no sé hacer funcionar, igual luego escribe como Umberto Eco, por ejemplo. En cualquier caso, no hay que forzarle a nada. Evidentemente, hay un problema, y es que nosotros queremos transmitir aquellas cosas que amamos, y conseguir que los otros las amen; lograr esto en los niños es una cosa difícil y emocionante. Si al niño le dices "no mires la televisión", no hay que apagarle nunca el televisor cuando lo esté mirando, porque no se consigue absolutamente

nada más que mitificar ese medio entonces, ¿cómo hacer que los niños amen las cosas que tú amas, sin hacer de ello una imposición?. Yo creo que, si a tí no te gusta leer una novela, porque es imposible transmitir un amor que no se siente; pero transmitir un amor que se siente, es delicado, porque tú no puedes llevar a un niño a la Capilla Sixtina y decirle: "¿no ves que es maravilloso?". Hay que dejar al niño un abanico de posibilidades amplísimo, dejarle que elija y tomárselo todo con una gran calma.

¿Qué se hace en las escuelas? Antes no se obligaba a leer; ahora se manda leer tres o cuatro libros. Se corre el riesgo de que los niños aborrezcan estos libros para siempre, pero también cabe la posibilidad de que se habitúen y aprendan el placer de leer.

El problema básico está también en elegir los textos que se den a los niños, en un nivel creciente de dificultad; hay que crear nuevos estímulos. Entre paréntesis, me llama mucho la atención eso que dicen por ahí, que no importa mucho cómo sea el libro respecto al niño, porque los que eligen son los padres. Eso es una cosa muy extraña, ya que, hace treinta años, los padres elegían, pero hoy día los padres no elegimos nada. De las cosas que al niño le importan, por ejemplo, las zapatillas deportivas o las bebidas, el padre no elige nada. El niño, a los siete años, te lleva a una tienda y te dice que quiere unas "Nike", o unas "Ellesse", o las que prefiera. Esto es, que el niño lo sabe todo sobre

las cosas que le interesan; si en los libros no sabe lo que quiere es que, realmente, no le importan. Sabe que quiere una "Pepsi" y no una "Coca" desde pequeño, al igual que la ropa; si no saben qué libro quieren, los tenemos perdidos, porque es seguro que no les interesa.

Otra cosa que se dice mucho es que el mecanismo de las bibliotecas (hacerse un carnet, ir a determinadas horas, reseñar los préstamos, etc.), son complicados y limitan el acceso a los libros, pero después de ver lo rápidamente que aprenden el manejo de video-juegos y otros instrumentos, que dominan a la perfección, nos damos cuenta que el único problema es la falta de interés.

Por último, insistir en que yo jamás, delante de un niño, hablaría mal de la televisión. En primer lugar porque es un invento maravilloso que ha cambiado la vida del 99% de la humanidad. Para mí, que vivo en Barcelona, o para los que viven en ciudades, este cambio ha sido menos profundo, pero para los medios rurales, ha supuesto un cambio total, en conjunto, muy positivo.

También hay que decir que la televisión, como el cine, cómic o libros, hay que verlo con los niños. Si antes se decía que "la familia que reza unida, permanece unida", quizás "la familia que ve a televisión unida, permanece unida", pues una base de discusión magnífica es precisamente ésta, ya que el debate sobre un tema surge de una manera espontánea y, además, en los diferentes

programas y anuncios, aparecen todos los problemas que se plantean en la vida, sobre una base que te dan. Entonces, habría que intentar que el niño llegara a conclusiones del tipo de que "Rambo" es peor que "En busca del Arca Perdida", por ejemplo. La mayoría de los libros que leen los niños son peores que esta última película, y entonces, la única discusión que se puede hacer es sobre la calidad. Yo me puedo reír de mi hijo, de esas historias de Rambo (ser monstruoso, lleno de músculos, que asquea en la realidad), pero no podemos rechazar un medio del que luego no sabemos qué podría pasar.

Y, resumiendo un poco, creo que es básico que a los maestros les guste narrar, y también que les guste escuchar, y que transmitan a los niños la idea de la lectura. Es más fácil transmitir un vicio que una obligación. El libro tiene que ser visto como un placer, como algo que pueda hacer gozar, y no como algo que están obligados a hacer sin que les sirva para nada".

Hasta aquí la exposición de Esther Tusquets, a continuación de la cual tuvo lugar un coloquio durante el que le fueron formuladas numerosas y variadas preguntas, algunas de las cuales, así como las respuestas dadas por la Sra. Tusquets, reseñamos a continuación:

- P. El niño ¿nace o se hace lector?**  
**R.** Todos nacen con un afán de conocer historias, pero yo creo que el ambiente educativo influye en el hecho de ser buen lector.



**P. Según los psicólogos, la parte genética, heredada de los padres, influye en los niños, de tal modo que, los padres que han estudiado, tienen hijos más dispuestos a la lectura.**

**R. Yo creo que influye más el ambiente paterno que la genética, y que el niño no nace con la predisposición a la lectura, sino que aprende a gustar de ella a través de la educación.**

**P. Enseñar deleitando. Yo enseñé Historia, y trato de hacerlo de la manera menos aburrida.**

**R. Quizás lo he dicho de una manera tajante, más de lo que es. Creo que se pasan, a veces, con lo de "enseñar deleitando". Por otra parte, la Historia es un campo más propicio para la narración. Pero de lo que estoy en contra es de enmascarar la enseñanza.**

**P. Uno puede narrar una historia con un fondo histórico, y creo que la novela histórica debe tener una belleza.**

**R. En la novela histórica, el novelista tiene que documentarse. Pero, insisto: el niño puede esforzarse en entender y estudiar algo histórico sin necesidad de tener que novelarlo.**

**P. Sin embargo, desde el punto de vista pedagógico, no se**

**aprende nada que no guste; se necesita un estímulo.**

**R. En cualquier época siempre ha existido el afán de saber.**

**P. Hoy se debería debatir entre los medios audiovisuales y escritos. Tú afirmas que, si no se lee, no pasa nada. Yo creo que sí, que si no se estimula a una persona a leer, estamos produciendo gente muy manipulable, poco independiente, ya que los medios audiovisuales manipulan más fácilmente que la palabra impresa. También resultan más fáciles, pero no estimulan la imaginación.**

**R. Yo creo que no es tan grave no leer novelas; otra cosa es no leer periódicos. Hay gente muy válida que no lee nunca novelas. De hecho, un tanto por ciento muy elevado no lo hace. También creo que es una exageración identificar a una persona como poco culta por no haber leído novelas, determinadas novelas, los best-sellers; para mí es más inculco el que desconoce determinados hechos científicos.**

**P. ¿Tú crees que una imagen vale más que mil palabras?**

**R. Esto no lo creo, pero sí me parece que la televisión puede ser positiva. El problema de pasar muchas horas viendo la televisión estriba en que no se ofrecen alternativas más interesantes. No se debe apagar el televisor sin buscar antes otras distracciones.**

Transcripción:  
Vicente Aldeanueva

## MI ENCUENTRO CON LA LITERATURA INFANTIL

Antonio Martínez Menchén

*Antonio MARTINEZ MENCHEN es licenciado en derecho e inicia su labor como escritor con varios relatos y novelas para adultos, pero muy pronto, será el campo de la literatura infantil el que más le interese, tanto en su faceta de ensayista, como de editor y autor de relatos infantiles.*

*En la hoy desaparecida editorial Legasa, trabajó en las "Series de aventuras", especialmente en la de "La Edad Media".*

*Muy interesante y ya clásico es su ensayo NARRACIONES INFANTILES Y CAMBIO SOCIAL, editado por Cuadernos Taurus y actualmente agotado. En él aborda con gran rigor el estudio de las narraciones infantiles, expresión y símbolo de la sociedad en la que aparecen y condicionadas siempre por las estructuras de poder dominantes a lo largo de la historia.*

*Como creador ha publicado en Alfaguara FOSCO, y muy recientemente UNA HISTORIA SIN NOMBRE, publicada por Anaya en 1987 y dirigida especialmente a los más pequeños.*

ando uno viene con una referencia hecha, como es mi caso, (que es un poco como reír con el pase hecho) y actúa en segundo lugar, se puede encontrar con la sorpresa de que parte de su faena ha sido ya hecha por el anterior torero. Esto es un poco lo que me pasa a mí. De todas maneras voy a leer la referencia.

ñoras y señores:

ando solicitaron mi participación en este encuentro tuve una reacción contradictoria. De una parte, me sentí muy atraído por el mismo, que como escritor estoy especialmente interesado por todo lo que pueda fomentar los más bien parcos hábitos de lectura de los

españoles. Pero, de otra, experimenté un cierto desasosiego ante la invitación, ya que en una reunión de expertos como la presente, es bien poco lo que yo puedo decir. De ahí que si bien ofreciese mi colaboración de acuerdo con el interés al que he hecho referencia, limitase ésta al único terreno en el que puedo moverme con cierta seguridad: el de mi propia experiencia.

Y esta experiencia, en el campo de la llamada literatura o narrativa infantil y juvenil, tiene una doble vertiente. Una pasiva, de receptor o consumidor; y otra activa, de teórico y creador de esta clase de literatura. Voy pues a referirme a mis experiencias personales en este doble campo, haciendo de paso algunas breves

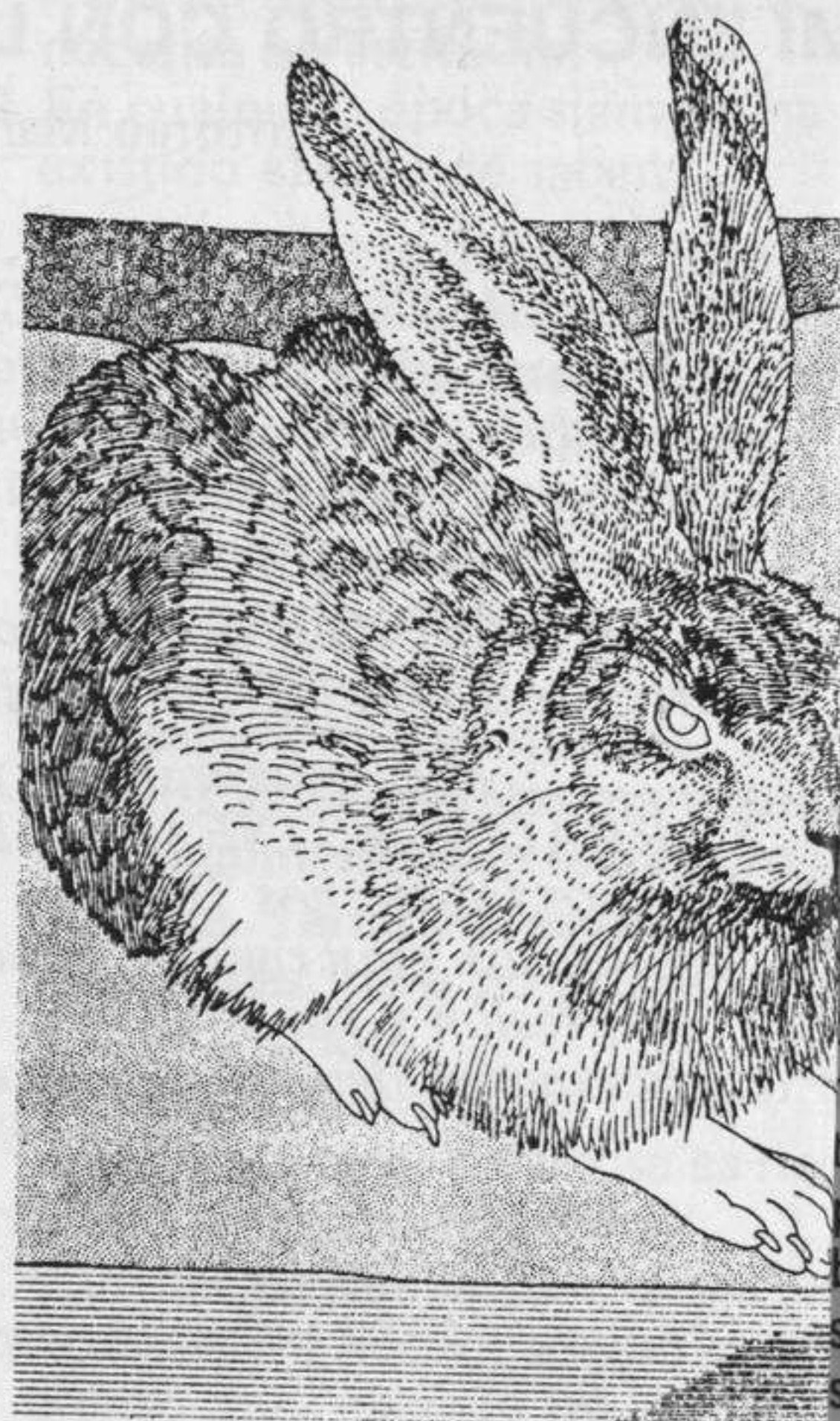
consideraciones surgidas al hilo de las mismas.

Como es lógico, mi primera experiencia fue la de lector. Pero digo mal. No fue como lector como tuvo lugar mi primer encuentro con la narrativa infantil, sino como oyente. Porque este encuentro ocurrió antes de que yo aprendiera a leer y se realizó a través de los cuentos que me contaba mi madre.

Eran estos cuentos, en su mayoría, cuentos de encantamiento, que mi propia madre, cuando a su vez era niña había recibido de otras narradoras adultas de su círculo familiar, quienes a su vez, los habían aprendido de la misma manera. Cuentos de transmisión oral que muchos años después habría de encontrar en la recopilación que Aurelio Espinosa realizó de los Cuentos Populares Españoles y a los que yo mismo daría forma teatralizada en unas grabaciones que realicé para el Ministerio de Educación y Ciencia.

Y es aquí donde surgen las primeras consideraciones marginales, consideraciones que yo ofrezco a la atención de los oyentes. Yo —un niño de antes de la guerra— tomo mi primer contacto con la narrativa infantil no a través de un libro, sino mediante el relato oral. Sin embargo, van a ser estos relatos orales los que, posteriormente, cuando ya tenga la técnica de la lectura, me impulsarán a leer, me impulsarán a buscar cuentos, historias que me produzcan las mismas emociones que los relatos de mi madre me produjeron.

Ahora bien, esta experiencia



prelectora que pone al niño en contacto con la narrativa y que, posteriormente, le motivará a la lectura, se ha perdido casi completamente en la sociedad urbana actual. Pocas son las madres que saben los antiguos y hermosos cuentos populares de encantamiento, y menos aún las que tienen tiempo y gana de narrarlos. Pero ¿significa este hecho que el niño actual tenga que esperar la hora de poder leer un texto para entrar en contacto con la narrativa?

Evidentemente, la respuesta es no. Es más, pienso que al niño actual se le cuentan mucho más cuentos que al niño de antes. Lo que ocurre es que son otros los narradores de historias. Dejemos a un lado los discos con que, a

veces, la madre obsequia al hijo para que le cuenten esos cuentos que ella ya no sabe ni quiere contar. Dejemos también esos libros sin texto o con un texto mínimo en los que el pequeño puede seguir una historia narrada a través del dibujo. Detengámonos en el supremo narrador de historias de nuestros días: el televisor.

Una hija mía, con una enfermedad congénita, pasó los seis primeros meses de su vida en uno de nuestros grandes centros hospitalarios. Al fin, un día, pudimos llevarla a casa, con nosotros. La niña, que no había tenido otro contacto con sus padres que el de contemplarlos un breve rato a través de un cristal, se sentía extraña en su nueva situación. La habíamos colocado en el salón, en una gran cuna, pero ella estaba inquieta. De pronto, encendimos el televisor. Pasaban un corto de dibujos animados. Pues bien, la niña se incorporó en su cuna y se quedó fija, como hipnotizada, mirando la pantalla. Esta fue su entrada al hogar, su paso de la anormalidad del hospital a la normal vida cotidiana.

Porque para los niños normales, las imágenes de televisión forman parte integrante de su vida cotidiana. Ellos, ciertamente, no sufren ese choque que experimentó mi hija, ya que las imágenes del televisor no les surgen de golpe, cuando ya dominan sus percepciones, sino que se les van incorporando paulatinamente al par que desarrollan su propio sistema perceptivo. Y yo me pregunto cómo, durante el desarrollo

paulatino de ese sistema, perciben la realidad real —valga la redundancia— frente a esa otra realidad de la pantalla. ¿Son capaces de diferenciarlas? ¿Colocan en un mismo plano a los personajes reales que surgen en el televisor y a esos dibujos que también se mueven y hablan?. Lo cierto es, que desde que entran en el mundo, el televisor está ahí, junto a ellos, y que este televisor será su primero, más importante y, a veces, único proveedor de historias.

Así que, lo mismo que yo cuando era niño, los niños de ahora reciben sus primeras historias a través de un medio distinto del libro y la lectura. Pero si en mi caso la narración oral fue una motivación para que posteriormente buscara libros que me contasen historias parecidas a las que contaba mi madre, ¿ocurre lo mismo con la televisión? Creo que este es un tema digno de un coloquio, y yo no hago más que proponerlo a la atención de mis oyentes. Sin embargo, quisiera hacer dos puntualizaciones que creo pueden servir para que nos orientemos en el tema propuesto:

En primer lugar, mientras el relato oral y el escrito se basan exclusivamente en la palabra, es decir, emplean un idéntico vehículo narrativo, la historia televisiva se cuenta primordialmente a través de la imagen. En segundo lugar, la narradora, en el caso del relato oral, no está al servicio del niño. Cuenta sus cuentos sólo cuando lo desea ella y en un momento determinado, cuando

el niño alcanza una determinada edad, deja de contárselos. En cambio el niño domina al televisor, que siempre se encuentra a su disposición y que no dejará de contarle historias.

Bien, hecha esta primera consideración marginal, continúo con mi experiencia biográfica de receptor de Literatura Infantil. Aprendí a leer y entonces comenzó mi periodo, ya ininterrumpido, de devorador de historias. Las primeras que leí, fueron cuentos similares a los que contaba mi madre, acompañados de dibujos a media o toda plana, que la verdad, me gustaban mucho menos que los que ella contaba; y es que, por lo general, eran mucho peores y estaban peor narrados. Tan sólo cuando tenía nueve años, volví a entusiasmarme con una historia tanto como me entusiasmé cuando mi madre me contó el Rey Lagarto o El Castillo de Irás y no Volverás. Fue en una edición de "Las mil y una noches" descubierta en casa de mis abuelos. Y aquí viene otra consideración marginal. El primer libro que realmente me entusiasmó entre los que leí, no era un libro para niños. Su letra era normal, no tenía apenas ilustraciones y aunque expurgado de todo el erotismo que contienen las traducciones de las Noches posteriores a la de Galland, sobre todo a partir de la de Burton, era un libro que estaba en una biblioteca de adultos y que leían los adultos. Claro está que había historias en que predominaba lo amoroso sobre lo fantástico, que no me gustaban. No había problema: Cuando empezaban a aburrirme, pasaba a la siguiente.

A partir de los diez años empecé a leer libros de aventuras, en su versión más popular. Cuadernillos con las aventuras de Buffalo Bill y de Dick Turpín; una serie de novelas que se llamaban Hombres Audaces, y que me ofrecieron dos de mis héroes predilectos: Doc Savage y La Sombra, así como tebeos de Jorge y Fernando, Juan Centella y Roberto Alcázar. En otras palabras, pasé a nutrirme de lo que los profesores denominan infraliteratura, y la mayoría de los pedagogos desaconsejan como lectura infantil. Pues bien, y aquí viene otra consideración marginal, debo confesar que no sólo no me arrepiento de esas lecturas, sino que las considero muy saludables. Y ello por una sencilla razón: Me divertían y, como me divertían, fomentaban mi afición a leer. Mucho me temo que una lectura más dirigida, más pedagógica, hubiera conseguido el efecto contrario.

Andaba por segundo o tercero de bachiller de entonces cuando tuvo lugar un hecho fundamental en mi vida. Descubrí la existencia de una Biblioteca Pública que prestaba libros, que permitía llevarse hasta tres libros para que durante quince días, uno pudiera leerlos tranquilamente en su casa.

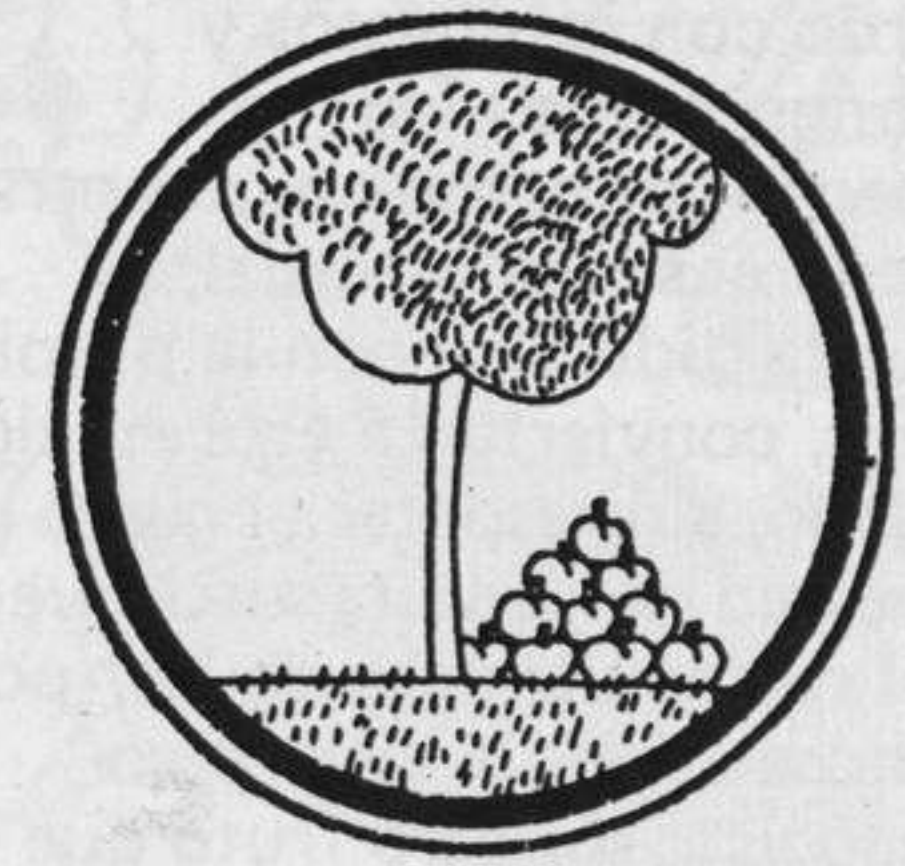
En el colegio había una biblioteca, pero los libros que prestaban no despertaban nuestro entusiasmo. Eran libros de los llamados educativos. Los más solicitados eran los de la colección Araluce, que pretendían poner las grandes obras de la literatura universal al alcance de los niños. Por lo que

de acuerdo, era una colección bastante digna pero, salvo los poemas dedicados a los dos poemas homéricos y a los Nibelungos, no producían, repito, ni poco ni mucho entusiasmo entre los lectores, por lo que tras leer los tres o cuatro libros potables, pasábamos de la biblioteca del colegio, cosa por otra parte bastante corriente en aquellos tiempos y me temo que también en los de ahora.

Pero la Biblioteca Pública era otra cosa. Allí no había que ceñirse a los libros formativos, sino a los que le apetecieran a uno. Y a mí me apetecían, en primer lugar, aquellas historias que sospechaba me iban a divertir, porque ya me habían divertido en sus versiones cinematográficas. Así es como empecé con las novelas de Tarzán y las de Salgari y pude comprobar, jubiloso, que en los libros aquellas aventuras me divertían aún más que en la pantalla.

Después ya todo fue coser y cantar. Fui leyendo toda esa narrativa de acción que nos permitía soñar despierto, y en la que se mezclan nombres que figuran en las Historias de la Literatura, como Stevenson, con otros que nunca figurarán, como Karl May. Por cierto que, al llegar a quinto de bachiller, comencé a estudiar esa Historia de la Literatura. Y debo confesar que aquel estudio, también me resultó útil.

Los modernos docentes suelen poner a parir la didáctica de la Literatura del Plan que yo estudié. Pues bien, frente a ellos, yo sostengo que esa didáctica



resultaba bastante menos dañina que la de hoy en uso. Es cierto que era absurdamente memorística y que se limitaba a una serie de biografías y un listado de obras. Pero como muchas de aquellas obras venían acompañadas por un resumen de su tema y argumento, a mí me daban pistas de lecturas. Y así, y a través de las pistas, y merced a la maravillosa Biblioteca Pública, es como conocí a De Foe y a Scott y algunas tragedias de Shakespeare que yo leía como si fueran novelas de aventuras, y algo más tarde, algunas cosas de Dickens, Dostoyevski y Galdós. Y, sobre todo, y ésto es lo que es más importante, no me vi obligado a leer, tal como ocurre con la moderna didáctica, "El libro del buen amor", o "El Poema del Cid", o "La Celestina" ni a realizar posteriormente un odioso comentario de texto sobre ellos de acuerdo con las normas de un odioso formulario, como guinda que corona la tarta. En pocas palabras: La Historia de la Literatura que yo estudiaba podía ser inútil, pero me permitía separar la didáctica de la literatura de la lectura de la

literatura, y seguir viendo a ésta, en cuanto era elegida por mí de acuerdo con mis gustos y aficiones, como algo eminentemente lúdico; mientras que con el sistema actual, al fundir la didáctica con la propia lectura, convierten a ésta en algo obligado, sin respetar el gusto ni la libertad del lector; sustituyen el jovial rostro del acto de leer por la odiosa carátula científico-pedagógica, sin otro fruto que el de despertar un odio generalmente ya incurable por cualquier forma de manifestación literaria.

Bien; tras esta última anotación creo que puedo dar por concluida la etapa pasiva de mi encuentro con la literatura infantil, que como se habrá podido observar, no es muy diferente de mi encuentro con la literatura sin adjetivos. Podría destacar, como resumen de este encuentro los siguientes puntos:

— La existencia de una narrativa no impresa que no sólo no interrumpe, sino que favorece, la etapa lectora, y en la que destaco en primer lugar la narración oral y en segundo lugar la narración cinematográfica.

— La importancia que tiene para mi formación de lector una biblioteca pública que facilite el préstamo a domicilio. Si para leer hubiera tenido que permanecer en la biblioteca, yo hubiera leído mucho menos o casi nada. En primer lugar, por falta de tiempo, ya que resultaban incompatibles los horarios de la biblioteca y los de clase; y en segundo lugar, porque aunque hubiera tenido tiempo, no hubiera sentido esa sensación de

libertad que da el tener el libro sin nadie que le vigile a uno, a su plena disposición y en condiciones de leerlo donde, como y cuando quiera.

Pasemos ya al segundo punto. Mi encuentro activo con la literatura infantil como autor más o menos relacionado con la misma.

Yo, como muchos otros, había comenzado a leer de niño. Y en cuanto que era un niño y ejercía una lectura de acuerdo con mis gustos e intereses, me había encontrado con una literatura que, desde este punto de vista, podíamos denominar infantil y posteriormente juvenil. Más tarde, cuando ya no tenía esa condición de niño o joven, leía simplemente literatura sin adjetivos. Aunque bien mirado, la distinción no resulta demasiado clara, porque en la época en que leía *La Isla de Coral* leía al mismo tiempo *Macbeth* y ahora mismo, que estoy releando *La Divina Comedia* releo también a la par *El cazador de ciervos*. Pero el hecho es que a través de las lecturas que comencé de niño, me apasioné de una manera paulatina por la literatura y que este apasionamiento me llevó a escribir.

Por supuesto que cuando empecé a escribir yo era un adulto y escribía para adultos. Siendo pues ya un escritor de adultos, un día la lectura de un libro de un sociólogo, Riesman, me llevó a plantearme la interrelación entre las estructuras sociales y las diversas formas de expresión literaria. Pero en vez de partir para mi análisis de lo que se



denomina tradicionalmente literatura para adultos, lo hice e esas lecturas —o relatos reales— que en la actualidad se encuadran más bien dentro de ese subgénero que se llama literatura infantil y juvenil.

Dejando aparte otros temas que no hacen al caso, en ese breve ensayo que titulé "Narrativa infantil y cambio social" cuestionaba dos conceptos que sí son pertinentes en este Encuentro: el de la existencia de una literatura infantil, y el de la existencia del niño como un ente específico y uniforme.

Cuestionaba la existencia de la literatura infantil ya que una gran parte de los relatos que leen los niños y que se consideran tradicionalmente lecturas infantiles, de esos relatos que yo había ido descubriendo de acuerdo con mis gustos y competencias no dirigidas ni constreñidas, no habían sido, en su origen literatura infantil, sino literatura destinada a un público

de adultos. Desde los cuentos de encantamiento al *Robinson Crusoe*; desde los *Viajes de Gulliver* a los comic, pasando por *Tarzán* y las novelas de *Salgari*, ninguno de esos libros con los que yo me había tropezado en mi niñez, habían nacido con el exclusivo propósito de constituirse en lecturas infantiles o juveniles. La inmensa mayoría de esos libros o de esas historias habían nacido por y para los adultos. Y si ahora los consideramos literatura infantil o juvenil era porque, en un acto libre y voluntario, los niños y los jóvenes habían tomado posesión de esos territorios.

Y cuestionaba en segundo lugar el propio concepto de infantil o juvenil aplicado al hipotético destinatario de esa literatura. Porque dejando aparte la imprecisión del límite que separa al niño del joven y a este del adulto, cuando hablamos del niño lector, ¿a quién nos estamos refiriendo?

¿Será por ventura a ese ser analfabeto y embrutecido, aterrorizado por las palizas de los mayores, a quien únicamente se le considera por las posibilidades que tiene de aportar su esfuerzo en el común trabajo familiar que constituye la inmensa mayoría de la población infantil de la Europa feudal hasta bien entrado el siglo dieciocho? ¿O al pequeño esclavo que se agota en interminables jornadas laborales en las fábricas del capitalismo naciente y rampante? ¿O acaso, para no salirnos de nuestro tiempo, a las famélicas masas del tercer mundo? ¿O acaso, para no salirnos de nuestro entorno, a esas criaturas de nuestras ciudades dormitorio que pululan en torno a los automóviles con el ánimo de robar el transistor con el que puedan proporcionarse su dosis de "caballo" de cada día? No, seguro que cuando se habla de literatura infantil, no se piensa en ninguno de esos niños. Naturalmente tampoco se piensa en la gran mayoría de los adultos cuando hablamos de literatura en general, de literatura sin adjetivo. Pero en el caso del niño, la limitación es aún mucho más drástica.

El hecho es que, a causa de ese ensayo, que por supuesto era un ensayo adulto y para adultos, yo comencé a vincularme al mundo de la literatura infantil. Empezaron a invitarme a algunas conferencias, a algunos encuentros y simposios relacionados con el tema. Naturalmente, y dado el carácter de mi ensayo y mi procedencia de la literatura adulta, mi



postura en estos encuentros era bastante radical, negando el pan y la sal a la literatura infantil, coincidiendo en esto con la postura mantenida por José María Carandell, del que en algunas ocasiones fui compañero de mesa. Particularmente recuerdo un encuentro de literatura infantil hispano-alemana organizado por INLE, en el que todos eran profesionales vinculados de una manera u otra a este invento de literatura para niños, y donde mi ponencia resultó chirriante.

Aparte de cuestionar la existencia de la literatura infantil en el sentido que antes he señalado, y de sostener que la única literatura infantil era aquella que le gustaba al niño, atacaba a los autores específicamente infantiles no tanto por ser el invento de un nuevo mercado, cuanto por su carácter pedagógico y doctrinario. Comenzaba mi ponencia con una cita de Madame de Genlis: "No daré a leer a mis hijos cuentos de encantadores ni aun de las Mil

y una noche —empezaba diciendo la buena señora, para a continuación añadir—. A su edad, ni aun les conviene los cuentos que para ellos compuso Madame D'Aulnoy. Ni siquiera hay uno cuyo asunto sea verdaderamente moral. Todo su interés lo forma el amor. Los príncipes y las princesas bellas y enamoradas son malos, porque impresionándoles únicamente lo maravilloso, sólo conservan en la memoria el recuerdo de jardines y palacios de diamantes. Estas fantásticas imaginaciones dan falsas ideas a los niños".

Tras esta cita pasaba a denunciar que éste había sido, desde el momento de su nacimiento hasta nuestros días, el sino de la literatura premeditadamente infantil; el de la vieja consigna de "enseñar deleitando". Y que no debíamos reírnos de la sandeces de Madame de Genlis, porque tan sólo pensaba lo que hoy día piensan nuestros autores; y que para su tiempo, su mensaje ilustrado era tan progresista como para el nuestro puede ser el feminista o el ecológico, por poner dos ejemplos de mensajes muy frecuentes en la literatura premeditadamente infantil de nuestros días; y que no se trataba de cuestionar los contenidos de los mensajes, sino la postura misma que toma esa literatura como un vehículo de adoctrinamiento, que coacciona la libertad del niño y pretende darle medicinas bajo forma de caramelos.

Como ahora, por motivos que posteriormente expondré, estoy ya en el redil de los autores que escriben para niños con

premeditación y alevosía, es posible que de realizar una ponencia sobre ese tema no tomase una posición tan extrema como la que entonces tomé. Sin embargo, debo confesar que en el fondo mi posición no ha cambiado demasiado.

Porque el quid de la cuestión es la radical diferencia entre el autor y el lector de la obra. Por supuesto que cualquier escritor puede sentirse mucho más listo, mucho más bueno y mucho más guapo que sus posibles lectores y desde esta perspectiva, lanzarle sus mensajes y sus programas. Y por supuesto, son muchos los autores que proceden así. Bien: allá él o allá ellos. Pero el hecho es que se trata de un adulto que escribe para otros adultos, y esto les coloca en un plano de igualdad radical. En cambio, el autor que se propone escribir algo para niños, aunque sea más modesto que el mismo San Francisco de Asís, no puede modificar ese hecho: Que él es un adulto y su lector un niño; que el adulto se encuentra en un plano superior al niño y que por tanto deberá adoctrinarle, guiarle y conducirlo por el camino de la vida de su mano paternal. De ahí que la literatura infantil esté destinada a ser paternalista y doctrinaria y, por muy progresista que sea su mensaje, resultará como tal hecho literario sospechosa.

Pero, como ya anticipaba antes, hete aquí que después de haber mantenido durante años una postura militante contra la literatura infantil, me encuentro

en este momento — ¡Venganzas de la vida!— dentro de la grey de los autores para niños. ¿Cómo ocurrió este hecho?.

Ciertamente no hubo en mí ninguna conversión tipo Camino de Damasco. La cosa fue mucho más sencilla y prosaica. Un día el representante de una editorial me dijo que tenía la idea de hacer una colección de libros para niños, escritos por autores que normal y habitualmente escribían para adultos, y que había pensado en mí como en uno de esos posibles autores. Yo quedé un tanto perplejo y le repliqué que nunca se me había pasado por la cabeza escribir para niños, pero que, en fin, si se me ocurría algo se lo daría. Por entonces yo andaba con una serie de cuentos desarrollados en los años de nuestra posguerra y cuyos protagonistas eran niños. Cuentos para adultos, se entiende. Pues bien, pensé que acaso, sin apartarme del mundo que en aquel momento me interesaba, podía hacer algo apropiado para el lector infantil. Y así es como nació mi "Fosco".

Le entregué el manuscrito al editor, firmé el contrato y cobré el anticipo. Pero como se había producido una serie de cambios en la editorial, la salida de mi libro y de la colección se retrasó. Entonces yo lo negocié con otro editor que fue quien lo sacó finalmente. Ya era un autor de literatura infantil.

Pero resulta que yo tenía un compromiso con el editor primero y un anticipo sobre una obra que él no había publicado.

Así que me ví en la obligación moral de darle otra para la colección, que al fin se había puesto en marcha. Y mira por donde me encontré con otro libro para niños.

A todo esto una editora amiga se molestó porque no le había dado nada a ella y sí a la competencia. Yo no podía defraudar a una amiga. Y he aquí un tercer libro infantil ya en imprenta.

Y como en el primer libro había un ambiente de mi agrado y un personaje que merecía la pena desarrollar, ya tenemos un cuarto libro en preparación.

Y es así como yo, que siempre había combatido a los autores de literatura infantil, me encuentro en un breve plazo que soy uno de ellos, y dado mi ritmo de trabajo, insospechadamente prolífico.

¿Y cual es mi experiencia ante esta nueva situación?. Ya he dicho que el primer libro que escribí, nació porque pensé que no me apartaba del mundo creativo que en aquel momento me interesaba. Ahora bien, desde el principio, y aun partiendo de este hecho y de que, por tanto, al escribir el cuento no traicionaba mis necesidades expresivas, me enfrenté con una serie de limitaciones.

Por supuesto que todo autor piensa más o menos conscientemente en un hipotético lector cuando escribe, pero no de una manera tan clara y condicionante como debe hacerlo el autor de literatura infantil. Si toda obra literaria

pone por una parte una expresión personal que se convierte en un mensaje destinado a un receptor, digamos que cuando uno realiza una obra para adultos, no debe tener tan presente al receptor como cuando escribe para niños. O, en otras palabras, que en la literatura infantil prima de tal manera la función de comunicación que puede condicionar en un sentido limitativo la función de expresión que tiene toda obra literaria.

Este es el primer problema que yo —ahora desde mi experiencia de autor— veo en la literatura para niños. Que el autor, en función de las limitaciones reales o imaginarias de su público debe limitar su capacidad expresiva. Aunque parto de la base de que la libertad absoluta del autor literario para expresarse es un mito, como el de todas las libertades absolutas; que el autor siempre piensa en un hipotético

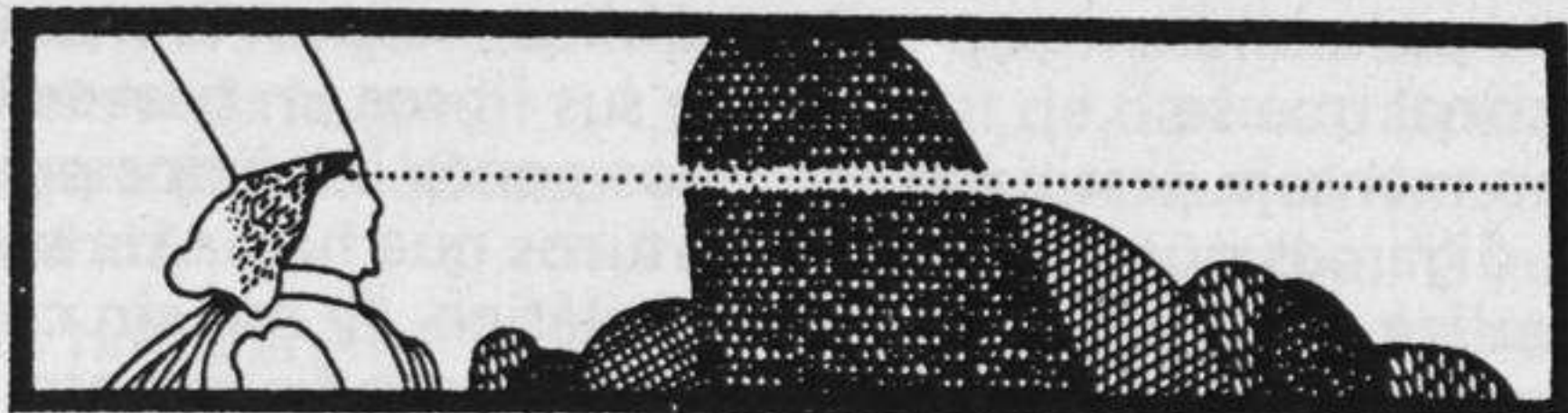


público —sea en la masa que hará de sus libros un best-seller, sea en esos pocos iniciados presentes y futuros que harán de su libro un clásico, (y eso sin contar con ese otro condicionante fundamental que es el propio desarrollo histórico de las formas literarias); sin embargo repito, que ese condicionamiento no es tan rígido como el del autor de literatura infantil que, desde el principio se ve constreñido a la necesidad de acomodar su expresión a las limitaciones reales o imaginarias de sus destinatarios.

Estas limitaciones empiezan en primer lugar por el lenguaje. Uno se preocupa de que su léxico no sea demasiado rico, demasiado alejado del todavía limitado bagaje semántico de su joven lector. Después, la propia estructura de la obra es la que debe cuidarse con su sentido limitativo. Hay técnicas narrativas que resultarían demasiado complejas para nuestro pequeño lector. Hasta la sintaxis es objeto de dudas: Lo mejor será el predominio de las oraciones simples, no abusar de la subordinación. Un estilo directo y conciso.

Pero no es esto todo. También el tema. ¿Esta historia resulta apropiada para el niño? ¿No le resultará demasiado árida? ¿Este episodio, no herirá su sensibilidad; no resultará contraproducente? Y es así como uno, que tanto ha clamado contra la censura, se convierte en censor.

Y ya estamos en el doctrinarismo, en el paternalismo didáctico. Ciertamente he huido en mi obra como de la peste de dar en mi



libro cualquier mensaje, de cualquier intento de adoctrinamiento. He procurado que sea ante todo algo lúdico, algo cuyo principal valor sea el de entretener y divertir a mis lectores. Pero vuelvo al hecho fundamental. Estamos en planos diferentes. Yo soy un adulto y ellos son unos niños. Y si escribo para ellos, lo tengo que hacer desde esta posición de radical desigualdad, con todas sus molestas consecuencias.

En resumen, de mi experiencia como autor infantil, puedo sacar dos conclusiones.

La primera, que yo me he convertido en autor infantil por una exigencia de mercado. Y este hecho personal puedo generalizarlo. Si hoy existe una literatura infantil, si existen autores que escriben para niños de una manera premeditada, es porque existe un mercado. Naturalmente ésto no es ninguna novedad. Cualquier expresión artística nace por las necesidades del mercado. Pero al tratarse de este mercado infantil debemos tener en cuenta algunos factores.

En primer lugar el niño para el que se monta este mercado no es algo abstracto y genérico: no es el niño entendido como un universal, sino ese niño específico

de la burguesía y pequeña burguesía de las sociedades desarrolladas de occidente. Creo que ésto es muy importante, ya que precisamente esta adscripción clasista de los destinatarios va a condicionar en gran parte el contenido de los mensajes.

En segundo lugar si bien el niño es el destinatario de este mercado lo es de una manera indirecta, ya que quien generalmente adquiere los libros no es el propio niño, sino el adulto bajo cuya potestad está. Esto hace que la oferta se haga no tanto en función de los intereses del niño, sino de ese intermediario que es quien pone el dinero y quien, en último término, va en buena parte a fijar las normas de este mercado. En este sentido, esa otra literatura infantil, la que con independencia de que naciera para niños o para adultos ha ido el niño haciendo suya a lo largo de la historia, me parece más libre —siempre en términos relativos— y menos susceptible de manipulación.

La segunda consideración marginal ya ha sido ampliamente desarrollada. Es la de la propia autolimitación que impone el escribir para niños, con la consiguiente caída en el paternalismo y dirigismo que según mi entender, va implícita en toda literatura infantil.

ien. Esta, en resumidas cuentas, es la historia de mi encuentro con la literatura infantil y éstas también las consideraciones marginales que se me han ido curriendo a lo largo de la exposición de la misma, y que espero darán lugar a algún debate en el coloquio.

Únicamente añadiré, para terminar, que cualquiera de ustedes tiene pleno derecho a objetarme que, cómo manteniendo una postura tan contradictoria sobre la literatura infantil, he escrito varias otras para niños. Le replicaré que, en primer lugar, por una simple cuestión de oferta y demanda. Y en segundo lugar porque yo, como casi todo el mundo, soy plenamente contradictorio.

De todas formas después de este breve período de creación para los niños, pienso volver a reanudar mi momentáneamente interrumpida creación literaria en secas, sin calificativo. No sé volveré a la literatura infantil. Todo es posible.

El fenómeno del autor dedicado exclusivamente a la literatura infantil es relativamente reciente. Más frecuente ha sido el del autor que, ocasionalmente, ha realizado algún o algunos libros para niños. Entre ellos quiero recordar aquí a Rudyard Kipling. Es curioso pensar que esa obra que escribió pensando exclusivamente en un público infantil titulada "Precisamente así" esté hoy casi olvidada a pesar de sus excelencias. Sin embargo alguno de sus cuentos para adultos como "La literatura fantástica" o "El rey de

Kafristán" siguen y seguirán siendo leídos por legiones de adolescentes. Y es que uno lanza la botella al mar, pero nunca sabe a donde llegará el mensaje.

## COLOQUIO

**P. Yo quería preguntar si no nos estamos olvidando de la necesidad de los tiempos. Usted, como muy bien ha dicho, recibió un tipo de educación y, probablemente, los aquí presentes estamos más cercanos a la suya que a la que están recibiendo las generaciones presentes. Todos tenemos que asumir ese salto porque la vida se impone y el medio audiovisual se impone. Además, usted ha criticado el que se den conocimientos dulces, el que se intente edulcorarlos y hacerlos más factibles a los alumnos. Cualquier madre que intenta dar una medicina a su hijo procura que esa medicina sea lo más dulce para que el niño se la tome lo más fácilmente. Antes todo el mundo se tomaba el aceite de ricino, se le tapaban las narices al niño y éste se tomaba el aceite de ricino. En la actualidad vivimos en una sociedad en la que se procura que todo le sea agradable al individuo. Por eso yo encuentro justificadísimo que, hoy en día, cualquier profesor intente impartir su materia de la forma más amena posible ya que si no sus alumnos le dirán que "naranjas de la china" y ahí se quedará el profesor con sus conocimientos porque a sus alumnos no les interesarán. La lectura exige un mayor**



esfuerzo que la imagen. Por ésto los educadores se encuentran hoy ante el reto de procurar que sus alumnos descubran el gusto por la lectura y, además, hacerlo de una forma agradable.

Otro factor que, creo, también estamos olvidando es la libertad del individuo. Una libertad del individuo es decir me gusta leer y otra libertad del individuo es decir no me gusta leer.

R. Estoy completamente de acuerdo con usted. Para mí, en la literatura, prima más el carácter de golosina que el de medicina. Habrá gente a la que este tipo de golosina no le guste como hay gente a la que no le gustan los pasteles. Pues bien, que no se tome los pasteles, que no lea. Estoy de acuerdo con Esther Tusquets en que no es imprescindible que la gente lea. Sin embargo, a mí me parece muy bien que la gente lea porque, entre otras cosas, es una importante fuente de placer.

Yo no he visto un mensaje más estúpido que el que dió la televisión hace unos años para promocionar el libro: "Un libro ayuda a triunfar". Si algo no ayuda a triunfar, precisamente es un libro. No se puede enfocar la literatura así. Un libro divierte.

Lo que debe hacer el profesor es enfocar la enseñanza de la literatura con una mentalidad de diversión. Lo que no se puede es hacerlo con una mentalidad científica diciendo que la literatura es una ciencia, una asignatura importantísima

como las matemáticas o como la biología; y diciéndole al alumno que tiene que leer a los clásicos porque para eso están los clásicos. A mí me parece una aberración que un muchacho de quince o dieciséis años tenga que leer "El libro de buen amor", por mucho que el Ministerio de Educación lo diga. Esta es una forma de deshacer lectores. Por el contrario, si el niño o el muchacho tiene libertad y el profesor se limita a orientarlo como a un amigo, el niño se tomará la lectura como lo que es, como una golosina, como una diversión.

De todas formas cuando yo refería a la literatura infantil como medicina hacía referencia a un aspecto concreto de la literatura infantil, a su carácter de vehículo de adoctrinamiento que coacciona la libertad del niño, y pretende darle medicinas bajo forma de caramelos. Por darle medicina al niño ha de entenderse no sólo darle conocimientos, sino también valores, ideologías, etc.

P. La experiencia suya de aproximación a la lectura viene a ser muy semejante a la de la mayoría de los presentes. En nuestra infancia no había televisión y en mi caso, en Galicia, menos porque llegó más tarde. Yo empecé a ver televisión en el año 1963, a los trece años de edad. En cambio ahora, usted lo decía bien, por muchos niños el televisor será su primero, más importante



a veces, único proveedor de historias.

Pero es que la televisión no es nuestra televisión. Ni usted ni yo podemos ni tenemos capacidad para crear una cadena de televisión. Además, la televisión se está limitando a contar las historias que al sistema le interesan que se cuenten, tanto aquí como en Centroamérica. Aquí sí que vale la comparación entre el niño de España y el de Centroamérica. Por ésto yo prefiero el libro a los medios audiovisuales porque el libro es más barato, el libro se escoge o no se escoge. Por tanto, mientras no haya un control real y democrático de los medios audiovisuales los vamos a dejar aparcados y vamos a utilizar la televisión lo menos posible.

R. El libro no va a poder competir con la televisión. Esto es absurdo. El hecho es que hoy día por cada persona que lee un libro hay cien mil que ven televisión. Y ésto lo aceptemos o no lo aceptemos, nos guste o no nos guste, ésto es un hecho incuestionable.

Estoy completamente de acuerdo con usted en que la capacidad de manipulación de conciencias, de imponer una ideología unilateral, de estar al servicio de un determinado imperio es mucho mayor con la televisión que con el libro; y que el libro puede suponer frente a la televisión una cierta parcela de libertad. Pero el hecho es que es una lucha absolutamente desigual. Esta lucha es un poco la lucha de

un gigante contra un enano. También digo que no todo es malo en la televisión. Se emiten cosas muy buenas y cosas muy malas. El niño actual tiene con la televisión una información del mundo infinitamente superior a la de un niño que únicamente se limita a la lectura. Además, hay que reconocer que la televisión es una gran contadora de historias; y que estas historias serán buenas o serán malas, nos gustarán o no nos gustarán, pero son historias que



se cuentan; y el 90% (y me quedo corto), de la humanidad las únicas historias que conocen son las que le cuenta la televisión.

Cuando se hacen programas infantiles de televisión generalmente los niños los rechazan y buscan programas para adultos y esto por algo será.

Son cosas que están ahí y ante las que yo no tengo respuestas. Yo no tengo respuestas para casi nada. Pero yo lo que sí veo son problemas y están ahí.

Cuando ha hablado de **adoctrinamiento y paternalismo en la literatura infantil y se refería, en concreto, al mensaje ecológico, yo me he preguntado enseguida si no había**

**adoctrinamiento cuando leíamos los comic del Capitán Trueno. La pregunta concreta sobre esto sería la siguiente: ¿Por qué vamos a considerar**

**bueno aquel adoctrinamiento y malo el adoctrinamiento que se esté haciendo en la literatura infantil actual?**

Había adoctrinamiento en los comic del Capitán Trueno y, también lo hay en la literatura infantil actual. Yo no digo que el adoctrinamiento sea malo. A la gente le puede parecer bueno si se adoctrina en ecologismo o en feminismo y me parece bien. Pero lo que sí digo es que existe un adoctrinamiento mucho más obvio, más directo y premeditado en la literatura infantil de nuestros días que en los comic del Capitán Trueno. En éstos se puede leer entre líneas y descubrir valores machistas, imperialistas y de culto a la violencia, etc. Pero la función, por así decir, formativa a priori en un libro escrito específicamente por un autor de libros para niños es mucho más evidente que en los comic del Capitán Trueno. Esto es lo que yo he querido decir.

**¿Considera usted malo hacer una literatura infantil directa o lo que puede estar pasando es que se esté haciendo una mala literatura infantil y que poco a poco la iremos haciendo mejor?**

R. En la literatura infantil pasa como en la literatura en general. Hay cosas buenas y cosas malas. Pienso también que como el niño está más indefenso es mucho más fácil caer en lo malo. De todas formas no pienso que sea especialmente mala la literatura infantil actual.

P. **¿No estará ocurriendo que, con nuestra preocupación por lo que nosotros llamamos una literatura infantil de calidad, no sólo no se esté animando a la lectura sino todo lo contrario? Me explico: Hace diez años un porcentaje altísimo de niños iban a comprar cada semana su Capitán Trueno y su Zipi-Zape. ¿No es cierto que con este intento de potenciar lo que llamamos literatura infantil de calidad lo que hemos hecho es ir perdiendo lectores que pasan a engrosar las filas de los adictos a los medios audiovisuales?**

R. Estoy de acuerdo con usted, absolutamente de acuerdo. Pienso que lo importante es que el niño lea lo que le gusta. Si lo que el niño lee es de mala calidad no hay que preocuparse si junto a estas lecturas hay una formación cultural paralela, no específicamente literaria, porque al niño probablemente le cambiará el gusto y pasará a leer literatura de buena calidad cuando se vaya formando y vaya aumentando su nivel cultural.

Transcripción del coloquio:  
*José María de Inés*

## DESENCUENTRO

Lolo Rico

*Lolo Rico, mujer de mucho mundo, es alguien con quien contamos desde el momento en que cayó en nuestras manos su ensayo "Castillos de Arena". El rechazo hacia la llamada "Literatura Infantil" y el mundo que la rodea, después de haber dedicado varios años a escribir para niños y con una larga lista de libros publicados, nos hizo pensar que sus planteamientos serían de gran interés y motivarían un debate fructífero. Así fue.*

"Cuando se me pidió que viniera a dar esta conferencia puse inmediatamente la objeción de que estaba desvinculada —intencionalmente desvinculada— de todo lo infantil. Y muy especialmente de la literatura infantil.

Se me dijo entonces que se trataba precisamente de hablar de mis sentimientos o mi postura respecto a lo infantil, basándose precisamente en el libro al que se ha aludido en la presentación: "Castillos de arena".

Entonces acepté y me pidieron un título para esta charla. El primero que me vino a la cabeza fue "Desencuentros". No con todos vosotros y mucho menos con la organización, a la que agradezco mucho estar aquí. Sino desencuentro precisamente con la literatura infantil. Porque, para mí, un "encuentro" es aquella percepción de cualidades o características que se realiza con la sensibilidad o con el intelecto. Y "desencuentro" es exactamente lo contrario.

La característica fundamental del "desencuentro" sería no

encontrarse a gusto, no estar bien. Y debo explicar por qué.

Aprendí a leer con libros de adultos y bajo la influencia, indudablemente edípica, de mi padre. Después me dediqué a la literatura infantil, con bastantes libros publicados —y algunos de ellos con cierto éxito— sencillamente por incapacidad. No voy a hablar de otros autores, sino de mí: Achaco a la incapacidad el haberme dedicado a los niños. Dentro de esta incapacidad puede haber infinidad de matices: falta de preparación intelectual, las circunstancias de la época en que yo comencé un trabajo profesional, circunstancias familiares, cobardía... no saber o no poder escribir para adultos. En el fondo, una frustración me llevó a escribir para niños. Y dicha frustración no ha desaparecido, sino que a lo largo del tiempo se ha ido haciendo mayor.

En estos años vividos en el ámbito de la literatura infantil pude percibir, creo que con lucidez, la tramoya, la manipulación que



habido —estoy desvinculada desde hace tiempo y no me atrevo a decir que hay, pero me imagino que seguimos igual— respecto a toda la literatura infantil.

Primero tendré que decir qué significa literatura infantil. Es tan obvia la pregunta: ¿Es literatura pequeña? ¿Es literatura hecha por niños? No; se me contestará. Es literatura hecha para niños.

Después bien, yo creo que ni es literatura ni es para niños. No es literatura porque la literatura es un arte. Y si clasificamos las artes de una manera convencional —la plástica, la música, la literatura— tendremos que comprender que no se habla de artes plásticas infantiles, ni se

habla de música infantil, —bueno, desgraciadamente sí se habla de música infantil, pero ya entendéis lo que quiero decir—, salvo cuando los niños ejecutan danza, hacen una pequeña composición, escriben unos cuentos o hacen unos dibujos. Es un intento muy válido para la formación del niño; lo que es indudable es que no es arte. Porque el arte es, en definitiva, y como la palabra indica, un gran artificio que realizamos con la materia sensorial cuya característica principal es la precisa y preciosa elaboración que necesita para la representación de la belleza. Y en la literatura esa materia sensorial es la palabra.

¿Cómo se le puede dar al niño ese grado de sofisticación que requiere la palabra escrita para ser literatura si no es posible que el niño la entienda? Precisamente todas esas connotaciones que tiene la palabra el niño no las puede entender porque no domina el lenguaje. Para él el lenguaje es aquel objeto que la palabra denomina y no se puede hacer con esta materia tan pobre algo tan importante como literatura.

Por otra parte, no creo que sea infantil, sencillamente porque al niño le aburre, se da cuenta de la manipulación y, en gran medida, se debe a ello la falta de afición a la lectura que cada día se desarrolla más.

Se ha dicho que escribir para niños es más difícil, o por lo menos igual, que para adultos. Yo, por mi experiencia personal —no puedo hablar de la de otros—, mantengo que es infinitamente más fácil. Primero, porque no requiere esa preparación intelectual, ese dominio del lenguaje y de la palabra. Segundo, porque el adulto enjuicia y critica, mientras que el niño no. El niño deja el libro, pero no es capaz de hacer una crítica.

Asusta mucho más una página en blanco cuando te diriges a un adulto, cuando tienes que dar un mensaje, y lo tienes que dar implicando tu personalidad, exponiendo tus criterios. Es, indudablemente, más difícil. En cualquier caso, que sea más o menos difícil no me dice mucho. (Abrir una lata de sardinas con los

dientes es harto difícil y sin embargo no es arte culinario).

Me voy a referir a algo que parece contradictorio con lo anterior. Los autores de literatura infantil no escribimos para niños.

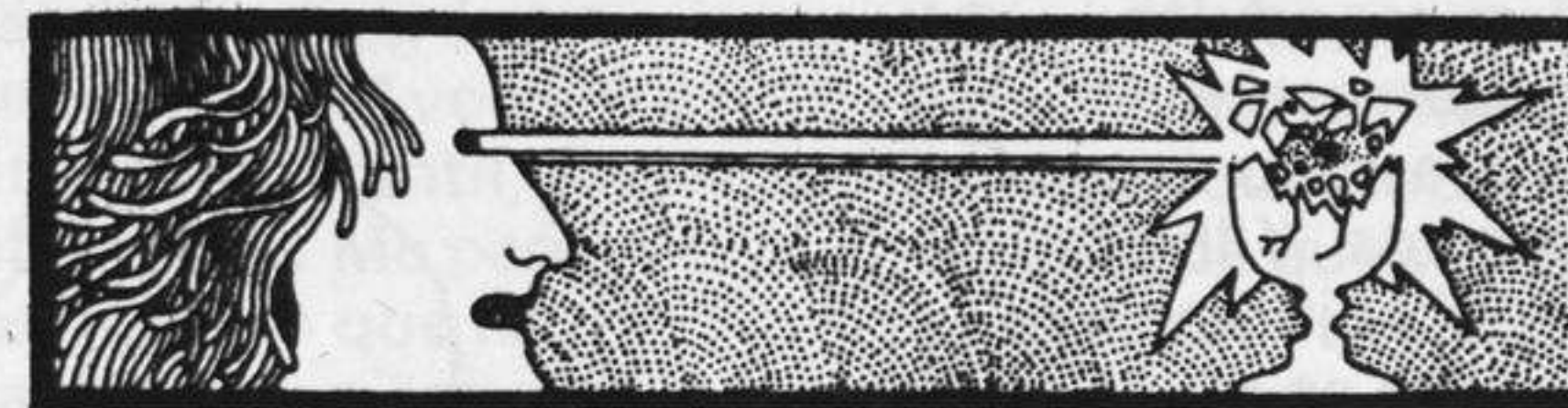
Escribimos para adultos.

Escribimos para un editor, para el librero, para los padres, para los pedagogos, ... Claro, que eso nos posibilita que una obra se venda e, incluso, que tenga una crítica favorable, ya que el adulto es quien enjuicia, y no enjuicia igual algo que es para él que algo que es para los pequeños: El libro infantil, ¿le enseña algo al niño? ¿Hay una carga pedagógica de contenidos? ¿Le dice que tiene que ser mejor? ¿Le pone un mundo idílico? Fantástico. Lo demás tiene poca importancia.

Tampoco creo mucho en la pedagogía tal como se ejerce actualmente. Antes los niños se educaban entre los adultos. Por supuesto, educarse significaba adquirir unas normas de comportamiento puramente externas. El niño, entonces, podía defenderse y defender su mundo de los adultos que no le hacían caso, que le tenían "marginado". A través del adulto veía la vida, la muerte, el amor, el odio, ... y de este aprendizaje él sacaba unos patrones de adulto.

Lo que ha pasado después lo voy a resumir con un párrafo de Michel Foucault, de un libro titulado "Enfermedad mental y personalidad":

"Cuando en el siglo XVIII, con Rousseau y Pestalozzi, la sociedad se preocupó por construir para el niño un mundo a su medida,



con reglas pedagógicas que siguen su desarrollo, permitió que se formara en torno a los niños un medio adulto. Toda la evolución de la Pedagogía contemporánea, con el fin irreprochable de preservar al niño de los conflictos adultos, acentúa la distancia que separa —para un hombre— su vida de niño de su vida de hombre a hecho. Es decir, que para horrorarle conflictos al niño, le expone a un conflicto mayor: la contradicción entre su vida de niño y su vida real. Si agregamos que una sociedad no proyecta directamente su realidad con sus conflictos y contradicciones en sus instituciones pedagógicas, sino que la refleja indirectamente a través de los mitos que la excusan, la justifican y la idealizan; si agregamos que una sociedad imagina su edad de oro en su Pedagogía, se comprende que las fijaciones o las regresiones patológicas sólo son posibles en cierta cultura, que se multiplican a medida que las formas sociales no permiten liquidar el pasado y asimilarlo al contenido actual de la existencia. Las neurosis de regresión no manifiestan la naturaleza neurótica de la infancia, pero denuncia el carácter primitivo de las instituciones pedagógicas. Lo que se encuentra en la base de esas formas patológicas es el conflicto en el seno de una sociedad entre

las formas de educación del niño en las que eyacuta (?) sus sueños y las condiciones que brinda a los adultos donde se encuentran, por el contrario, su presente real y sus miserias".

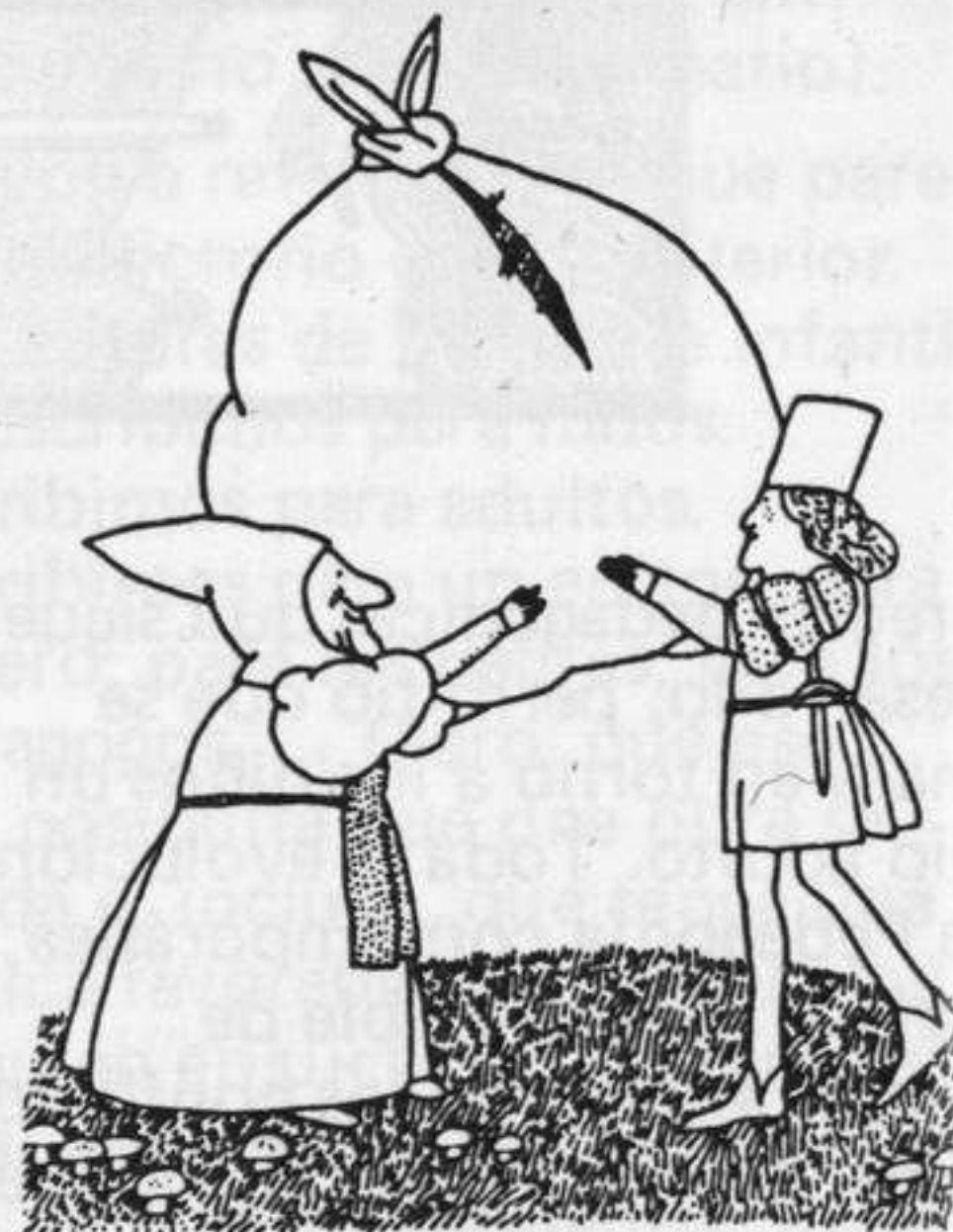
En efecto, a partir del siglo XVIII nos encontramos con una magnificación de la infancia. El niño es un ser puro al que hay que preservar de todo. Sin embargo —y yo lo digo en mi libro—, el niño es en realidad un ser perverso. Creo que los niños, felizmente, no son como los imaginamos; esa idealización no tiene ningún sentido. Por el contrario, lo que sí es un gran peligro es la prolongación indefinida de la infancia tal y como se está viviendo. Y digo esto porque el niño va al colegio desde muy pequeño con otros niños y, al llegar a su casa se encuentra con: televisión infantil, cine infantil, literatura infantil, ... y todo con el calificativo de infantil. Entonces, este niño que crece con mucha dificultad porque se le mantienen todos los derechos menos el de ser adulto, se encuentra integrado —si es que se le puede llamar integración— en una juventud inadaptada que se prolonga indefinidamente, por un lado por motivos laborales y por otro porque no tiene modelos ni patrones adultos.

El joven no quiere ser adulto, no encuentra ningún estímulo para ser adulto. Y esto lo estamos fomentando nosotros. Y lo que está claro es que ni la infancia ni la juventud son nada en sí mismo. Son épocas muy importantes de la vida porque coinciden con la iniciación, pero no son nada si no conducen a ser adulto. Y el ser adulto es algo que no está de moda. Ello va a traer como consecuencia generaciones de adultos inmaduros.

Una buena educación sería, por tanto, aquella que condujese lo más pronto posible a la madurez, que es la única etapa de equilibrio. En este proceso de "inmadurez" la literatura infantil, el cine, la televisión infantil juegan un papel muy importante, no sólo en la inmadurez psicológica, sino también en la intelectual. Se está haciendo una degradación de la cultura con el pretexto de divulgarla, con el pretexto de hacerla entretenida. Nunca aprender ha sido entretenido. Ha podido ser un proceso sublime, pero no entretenido.

Se está llegando a un empobrecimiento de todo que creo puede ser peligroso.

Volviendo a los libros infantiles habría que preguntarse si los niños los necesitan. Yo soy amante de los libros y la lectura, y creo que la lectura es muy importante para esa madurez de la que estoy hablando. Creo que, igual que educar es "hacer adulto lo más pronto posible", me parece que el proceso en el que está basada, la lectura debe acabar lo más pronto



posible para llegar a la literatura de adultos.

Los libros, los libros en manos del niño para que los mire, los rompa, ... creo que estos libros no aportan nada al niño. El libro como juguete es una degradación del libro. El libro no hay que desmitificarlo. Aunque tampoco creo que sea ningún tipo de mitificación que el libro esté donde debe estar: en la biblioteca y que el niño lo maneje con el respeto que merece algo que te va a abrir el proceso intelectual por excelencia, el proceso de entender.

Un niño aprende "a leer" en un libro, en un libro de adultos. Claro está, cuando ha superado el proceso de unión de letras y sílabas, para lo cual hay libros especializados. Pero después aprende "a leer" en un libro en el que quizás no entiende nada —no importa, ya entenderá—. Yo creo que lo único que puede estimularte para aprender algo es precisamente el no entender.

Quizás haya que analizar los libros infantiles —ya no volveré a hablar de literatura infantil, sino de libros infantiles—. Me parece que en estos libros lo que hay, fundamentalmente, es una corrección formal y una gran carga de contenidos. ¿Por qué al niño hay que enseñarle siempre algo? Siempre contenidos pedagógicos, ñoñez, mensaje y moraleja.

Cuando pensamos en niños a partir de 10 años, podemos preguntarnos: ¿Qué ve en la televisión o en la calle un niño de 10 años? ¿Nos hemos parado a observar las conversaciones, los juegos, la problemática de estos niños? ¿Cómo no nos damos cuenta de la hipocresía que entraña esta especie de responsabilidad de todos aquellos —en especial los que tenemos una visión política más analítica— de que lo que está pasando con el niño es que se le ha tomado como objeto de consumo? Nadie hay que consuma más que un niño o un joven. Así se está fomentando, desde un tipo concreto de sociedad, el que haya muchos objetos para niños y jóvenes.

¿Qué sentido tiene la música para niños? ¿Es que no basta con "La Música"? Pues sí, tiene el sentido de que vendan más las casas discográficas. ¿Qué sentido tiene tanto libro infantil? El enriquecimiento de tantas editoriales que han surgido al amparo de este producto. Y lo mismo podríamos decir de la moda infantil, del cine infantil...

¿Cómo se hacen los libros? Se hacen como un negocio, como se hace cualquier otra cosa que no tenga nada que ver con la cultura. Los editores se sientan —he estado sentada en muchas mesas de este tipo— y piensan exclusivamente en los libros que se van a vender. Pensando no en los niños, no en los jóvenes, sino en los padres, en los adultos. ¿A quién importa el niño? La afirmación de que "el niño no importa para nada" se la he oído a editores muy conocidos. No digo que todos. Quizás esté generalizando de forma muy arriesgada; supongo que no todos funcionan así.

En cuanto a los libros para primeros lectores, se hacen teniendo en cuenta solamente las primeras comuniones, la navidad, o el marketing, que es el gran enemigo de la creación. Se piensa un tema, se hacen unos dibujos, y a continuación se crean unos pies que corrigen pedagogos y psicólogos, que corrige el editor. Y a mí me parece bien, porque vivimos aceptando una sociedad de consumo. Pero sepamos lo que se vende y lo que compramos: O es literatura, que nadie corrige, y mucho menos con fines pedagógicos o comerciales; o no es literatura, en cuyo caso, ¿por qué lo estamos magnificando de esa forma?

Creo, no obstante, que ha habido y sigue habiendo cosas valiosas como la literatura tradicional. Todo aquello que ha brotado de una necesidad, de unos anhelos del pueblo sigue siendo válido. En cada generación, hechos ocurridos hace tiempo deben



completarse e incluso reiterarse, aunque de otra forma. Es la única manera que la acción de la humanidad tenga sentido y sea explicable. Sin embargo, nosotros no hemos encontrado la forma de hablar de esa esencia de la humanidad, no hemos encontrado ni superado todo aquello que tenía la literatura popular, porque los mitos que hoy se venden —como Superman— es indudable que son productos estrictamente comerciales.

En mi libro hago un análisis de las canciones, por ejemplo. Se puede ver cómo en el S. XIX las canciones que tenían que ver con la vida y que se cantaban sin ningún tipo de hipocresía, sin tapujos, comparándolas con las canciones infantiles o juveniles de hoy en día, vemos que se ha quitado un tipo de censura para introducir otra. En los mismos cuentos populares, la dureza de tratamiento de muchos temas no está acorde con cómo

tratamos hoy a los niños en la literatura infantil.

Decía antes que el proceso de la lectura yo lo iniciaría con libros de adultos, que no daría los libros a los niños para que jugasen, con afán desmitificador y que no pretendería hacer una divulgación desmedida de la cultura como la que hoy se está haciendo. Pero, sobre todo, en lo que quiero hacer hincapié —y por eso escribí mi libro— es en el peligro que corremos de hacer niños eternos, jóvenes inadaptados, adultos inmaduros. Al darme cuenta de que estamos siendo víctimas de una sociedad cuya única preocupación es producir y vender, y que se está cogiendo al niño y al joven como objeto de comercialización, me vi obligada a decirlo por escrito, de la misma forma que me veo obligada, al haberme pedido que venga a hablaros, a decir aquí lo que pienso.

Creo que este “desencuentro” mi desencuentro, más tarde o más temprano se va a extender. Creo que va habiendo una conciencia de que está muy bien hacer libros para niños pero —por favor— sin tranquilizarnos la conciencia dándole el nombre de literatura.

Si el libro tiene esa sofisticación lingüística que le da la categoría de arte, ese tema vivo en el que el escritor se ha involucrado, entonces ese libro no es para niños —como ha pasado a lo largo de la historia de la literatura—, ese libro es para todo el mundo”.

Al terminar la conferencia se entabló un diálogo vivo, ameno,

en el que los asistentes participaron con el máximo interés. Sería extenso plasmar aquí todas las intervenciones que se prolongaron más aún que la exposición inicial. Por ello nos permitimos a seleccionar algunas que creemos aportan aspectos nuevos o algún matiz de interés.

**P. ¿Qué libros le podríamos dar a los niños entre siete y diez años?**

R. Yo no hablo como experta, sino como madre de familia. Yo daría a mis hijos libros que sean capaces de leer. Libros de literatura para adultos —no literatura infantil, salvo excepciones—. Todos los escritores tienen cuentos con pocas connotaciones culturales, donde el tema es válido para los niños. Al principio les ayudaría contándoselos, facilitándoles la labor. Pero siempre de escritores de literatura. Porque la Literatura es una.

**P. A mí me parece contradictorio lo que dices en estos momentos con lo que has hecho toda tu vida. De repente das un cambio y aborreces todo lo anterior. Entonces, ¿tus libros ayudan a crear adultos inmaduros? La incapacidad que tenías cuando escribías un libro para niños, ¿la sigues teniendo a la hora de hacer el programa “La Bola de Cristal”?**

R. Puede ser conflictivo, duro. Pero creo que es consecuente decir lo que uno piensa y siente. Si yo no creyese que “La Bola de Cristal” es un buen programa, no lo estaría

dirigiendo; de la misma forma que me subo aquí y reniego de mis libros que, como los de cualquier autor de Literatura Infantil —salvo excepciones que no conozco— no sirven para llevar al niño a la madurez. ¿Cómo voy a hacer una excepción de mis libros? Son los primeros que coloco como algo negativo para el niño. En cuanto a “La Bola de Cristal”, no es un programa infantil. Precisamente este proceso mío se inició al hacer “La Bola de Cristal”. Nosotros nos planteamos qué hacer y decidimos no hacer un programa infantil. Por eso precisamente gusta a los niños. Nosotros pensamos a quién iría dirigido el programa. ¿A quién va a ser? Al teleespectador que está delante de la pantalla. ¡Qué manía de hacer programas infantiles, juveniles, para la tercera edad, para mujeres...! ¡Por favor, dejemos esas marginaciones!

**P. ¿Qué ocurre con los niños con un nivel socio-cultural bajo?**



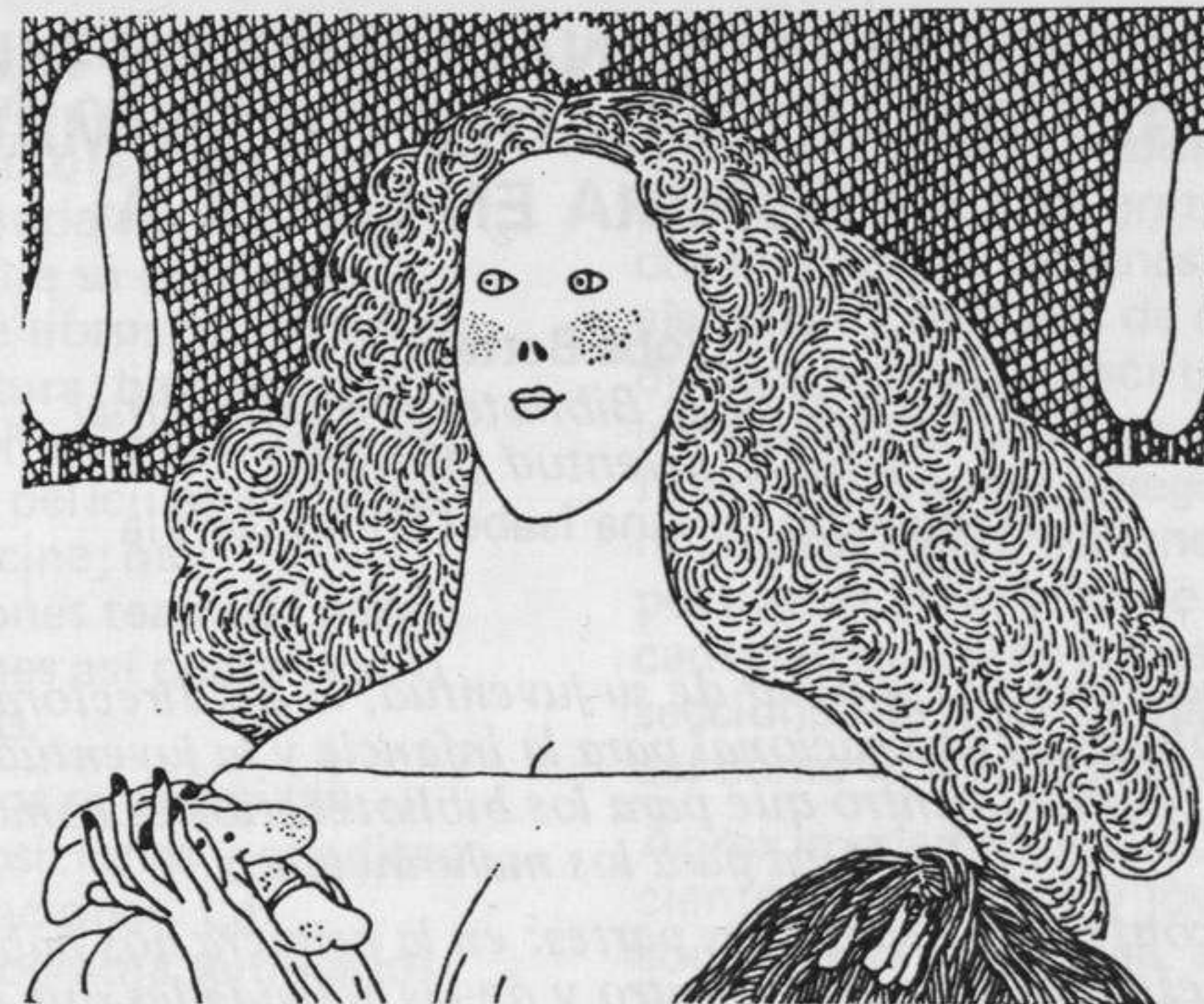
**¿Cómo dar a leer a los niños sin un medio cultural aceptable unos libros de literatura —sea infantil o no— si no desmitificamos el libro, si no desmitificamos la biblioteca?**

R. Creo que tienes mucha razón. Creo que la primera motivación en la infancia para leer es precisamente ver a los padres o a los adultos cercanos que leen. Y eso es en medios socio-culturales altos. Me parece que la narración oral es importantísima: Los cuentos tradicionales, los de siempre, que tienen tanto que ver con la esencia de la humanidad. Me parece que el camino es la narración oral, la narrativa popular y las obras de autores buenos que, buscando, se pueden primero contar al niño y luego darle para que él mismo lo lea. Son necesarias, en efecto, bibliotecas de barrio y de escuela. Que se está hablando



mucho de la cultura como una forma de “estar” y no de “ser” y de una manera muy trivial y frívola.

P. Respecto a la afirmación de que casi es mejor que no hubiese libros para niños y a que la industria editorial española está dominada por un afán de lucro yo quisiera hacer algunas puntualizaciones. Yo no soy un experto en el tema pero conozco un poco las dos cosas. Creo que sería una verdadera tragedia que la labor realizada en este país en los últimos diez o quince años en materia de libros para niños fuera borrada; sería un paso atrás terrible. No quiero decir que todos los libros editados para niños sean excelentes, pero me parece que tenemos un nivel muy bueno y hemos conseguido que los niños disfruten con la lectura y maduren con los conocimientos que reciben a



través de estos libros. Lo demás creo que es una actitud derrotista y maximalista. En segundo lugar quisiera responder a ese afán de lucro del sector editorial. Creo que uno de los problemas fundamentales de muchas editoriales de este país, es precisamente, que en lugar de moverse por motivos económicos lo han hecho por motivos ideológicos, políticos, vocacionales y muchos de ellos se han venido abajo. Además, yo creo que la industria cultural española es una industria deprimida, no sólo la pequeña editorial, sino grandes empresas. La industria editorial es un sector poco atendido y con pocos medios, más que sujetos de hacer negocios, aunque también los hay.

R. No he dicho, aunque lo pienso, que no debe haber libros para niños. Desde luego,

lo que no he dicho es que la industria editorial funcione sólo por afán de lucro. Me consta que hay editoriales que no funcionan así y me consta cómo viven y cómo han vivido. Por otra parte, me sorprende que no conozcas cómo son tratados los autores. Yo no puedo meter a los autores entre quienes trabajan por afán de lucro, porque sé cómo están pagados. En cuanto a la industria cultural, la verdadera industria cultural, está deprimida, por supuesto. Pero sabemos lo que nos están vendiendo esos grandes monopolios editoriales. Precisamente aquella empresa cultural válida se viene abajo y sólo salen adelante y consiguen beneficios aquellas que son anticulturales, las que nos están llevando a la degradación de la cultura.

Transcripción:  
*José A. Camacho Espinosa*

# LA BIBLIOTECA INTERNACIONAL DE MUNICH Y ALGUNAS ACTIVIDADES DE ANIMACION A LA LECTURA EN LA R.F.A.

Lioba Betten

Subdirectora de la Biblioteca Internacional para la Juventud (Munich)

Traducción de Ana Isabel Olmo García

*Lioba Betten es, a pesar de su juventud, la subdirectora de la Biblioteca Internacional para la infancia y la juventud, de Múnich, centro que para los bibliotecarios es como La Meca para los mahometanos.*

*Su conferencia tiene tres partes: en la primera nos habla de cómo está organizado su centro y de las actividades que en él se desarrollan. En la segunda hace una exposición breve pero muy completa del estado actual de la literatura infantil en la R.F.A. Por último nos habla de las bibliotecas infantiles alemanas*

*(este último punto estuvo ilustrado con numerosas diapositivas que a los profesionales españoles nos llenaron de sana envidia).*

## 1.—LA BIBLIOTECA INTERNACIONAL PARA LA JUVENTUD

— *Actividades infantiles y juveniles*

### Observaciones generales

“Antes de hablarles acerca de las actividades que ofrecemos a niños y jóvenes en la Biblioteca Internacional para la Juventud, quisiera hacerles una breve introducción general de lo que es la biblioteca.

La Biblioteca Internacional para la Juventud se fundó en 1948 por iniciativa de una mujer judío-alemana, la señora Jella Lepman. La biblioteca está especializada en libros para niños y adolescentes y, como tal, es una institución central única en el mundo. En

1986 contaba con 430.000 volúmenes escritos en 120 idiomas. En la sala de estudio se ofrecen 20.000 volúmenes de literatura de diversas especialidades profesionales para uso de los interesados (investigadores, estudiantes, profesores, bibliotecarios, etc.). Además, se están clasificando un 300 publicaciones periódicas. Cualquiera de los libros de los estantes se encuentra a disposición del usuario o lector. Contamos con los siguientes catálogos: de autores, de ilustradores, de título, catálogo de clasificación y catálogo de países.

En la sección de préstamo para niños y jóvenes, se pueden sacar libros en 20 idiomas de forma gratuita hasta por cuatro semanas

entro de las actividades que realizamos para niños y jóvenes, invitamos a autores para que hagan lecturas de sus obras; periódicamente se celebran debates sobre libros; se imparten cursos de pintura; hay un grupo coral; se enseña inglés y francés, proyectan películas en tardes dedicadas al cine; hay presentaciones teatrales para niños y jóvenes así como teatro de marionetas.

Todos los años se organizan diversas exposiciones y se editan varias publicaciones. La biblioteca programa seminarios y conferencias sobre literatura infantil internacional. Por medio de nuestro programa de becas, cada año se les brinda la oportunidad a doce extranjeros expertos en literatura infantil juvenil de pasar tres meses con nosotros estudiando y trabajando.

### Préstamo de libros a niños y jóvenes

El departamento infantil y juvenil, entre otros, dentro de la Biblioteca Internacional para la Juventud, funciona como sección pública. Si bien es cierto que los departamentos para niños y jóvenes de la Biblioteca Pública de la Ciudad de Munich tienen aproximadamente el mismo número que la zona de circulación de la Biblioteca Internacional para la Juventud, sin embargo, no son comparables.

Una característica peculiar de nuestra biblioteca es que los libros se hallan disponibles para niños y jóvenes en otros muchos idiomas además del alemán. La sección de préstamo comprende

unos 15.000 volúmenes que niños, adolescentes o adultos interesados pueden tomar prestados de forma gratuita durante cuatro semanas cada ejemplar. Los libros de que disponemos están escritos en los siguientes idiomas: español, finlandés, francés, griego, holandés, inglés, italiano, japonés, portugués, ruso y sueco. La cantidad de libros en las diversas secciones de idiomas varía, así como la frecuencia de su uso.

Aproximadamente el 60 por ciento de los niños y jóvenes socios de la biblioteca, alemanes en su mayor parte, viven en los alrededores de la zona, mientras el 40 por ciento restante procede de otras partes de Munich y de zonas circundantes. En la actualidad hay inscritos unos 1.000 usuarios activos. Mediante su servicio de préstamo, la biblioteca lleva a cabo una especie de proyecto piloto dirigido especialmente a familiarizar al lector alemán con culturas diferentes y conseguir que los hijos de los extranjeros tengan acceso a literatura escrita en su lengua materna.

Periódicamente organizamos acontecimientos públicos diversos, con objeto de que los usuarios mantengan un contacto con la biblioteca que no se reduzca exclusivamente al préstamo de libros.

### Servicios habituales

Para aquellos niños o jóvenes que deseen pasar más tiempo en la biblioteca, uno de nuestros servicios habituales es permitirles pintar o jugar. Asimismo, hay



pequeñas exposiciones, tales como la de ediciones internacionales de cuentos de los hermanos Grimm, que contiene ilustraciones diversas, o la de libros sobre el tema de la paz en todo el mundo...

Se pueden organizar telefónicamente visitas con guía por las mañanas para grupos de escolares y parvularios. Tales visitas requieren un contacto previo con el profesor o monitor, de manera que se pueda tomar en consideración cualquier deseo especial y que la visita se adapte a la edad de cada grupo en particular. En primer lugar se informa a los alumnos, a grandes rasgos, acerca de la Biblioteca Internacional para la Juventud y sus actividades, y más tarde se les da información específica en cuanto al servicio de préstamo y otros programas que se ofrecen. Después de esto, los estudiantes pueden permanecer en la biblioteca para ver los libros que eligen, solicitar su inscripción o llevarse folletos informativos. Cuando son grupos de parvularios quienes visitan la biblioteca, los niños pueden escuchar lo que se les lee mientras ven ilustraciones. A continuación, todos los niños del grupo tienen la posibilidad de escoger un libro y sacarlo prestado. Posteriormente, en el colegio, lugar donde permanecerán los libros durante las cuatro semanas de préstamo, el maestro podrá presentar los libros seleccionados a todos los niños y verlos juntos.

Naturalmente, las visitas con guía se organizan igualmente en

idiomas extranjeros para hijos de emigrantes.

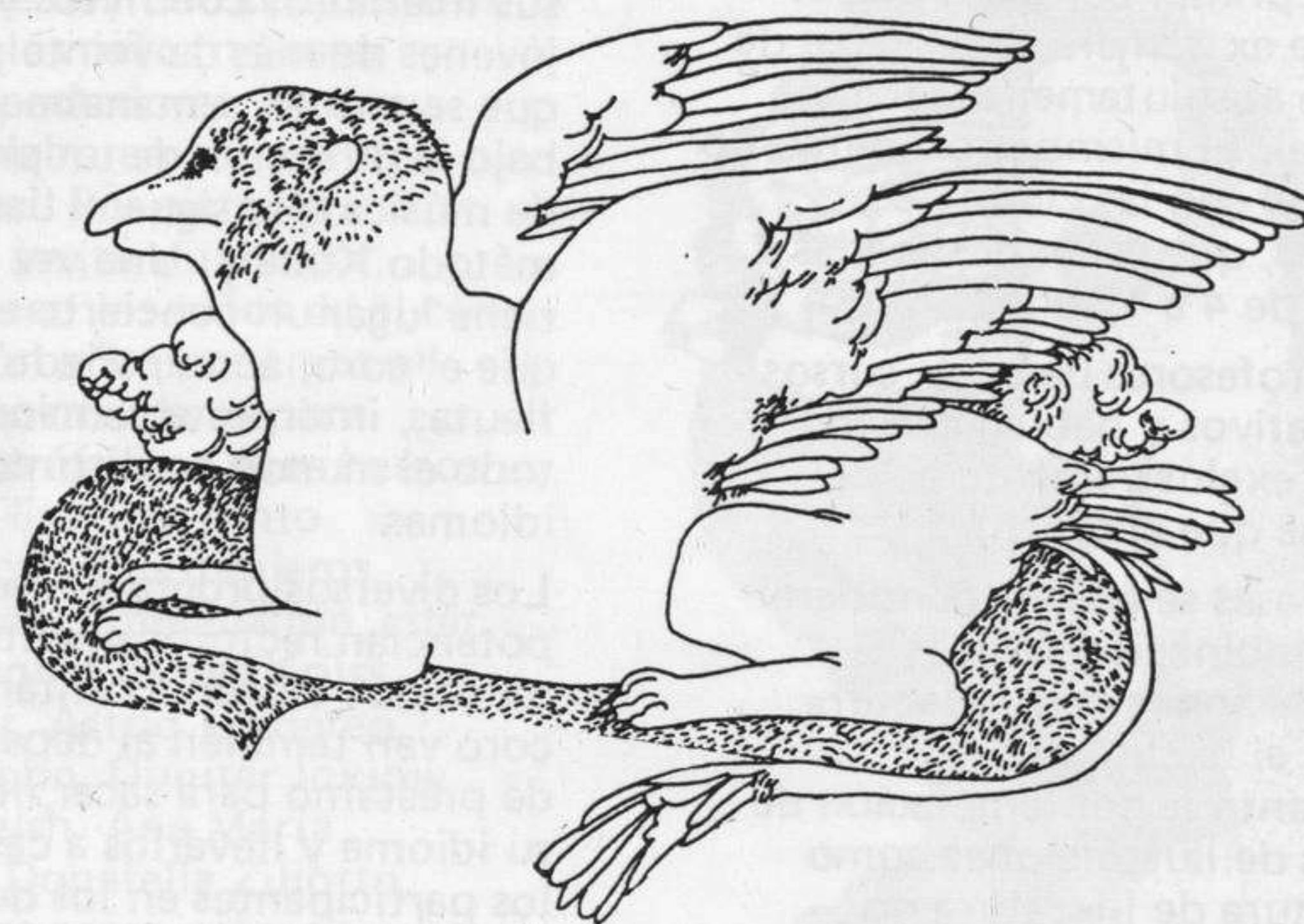
### Taller de pintura

La Biblioteca Internacional para la Juventud ejerce una función didáctica y de seguimiento de siete grupos de hasta diez niños y jóvenes que desempeñan el papel de futuros artistas. Los más jóvenes tienen tres años y los mayores 17. La directora del taller de pintura, que tiene experiencia docente en el terreno artístico además de ser ilustradora de libros, escoge temas de literatura internacional infantil y juvenil siguiendo el curso de las estaciones del año y las festividades.

La actividad del taller de pintura está estrechamente ligada al programa de servicio de préstamo. Cuando éste organiza alguna pequeña exposición, se incluyen en ella los trabajos realizados en el taller de pintura. Por citar un ejemplo, diré que la exposición referente a los cuentos de los hermanos Grimm, incluía figuritas articuladas realizadas por jóvenes artistas, que también contribuyeron con sus trabajos manuales a una exposición de libros acerca de los indios en que se mostraban figuras de indios de tamaño natural. En el verano puede contemplar a los niños con sus batas y sus caballetes pintando por todo el área de Schloss Blumenburg. Siempre les gusta pintar el castillo y sus alrededores.

### Debates sobre libros

Cada dos semanas se celebran debates sobre libros. En estos momentos tenemos tres grupos:



un grupo de lectura para niños de 9 años y dos de debates sobre libros para adolescentes de 10 a 12 años y de 13 a 16.

El director de los debates, profesor y bibliotecario, hace una preselección de libros al comienzo de cada trimestre y, de acuerdo con los participantes, decide qué libros se leerán y cuándo. A menudo se eligen libros relacionados con un tema o acontecimiento de interés actual, suelen ser libros de reciente aparición en el mercado; en algunas ocasiones son obras más antiguas, y muchas veces se trata de traducciones. Los participantes en los debates sobre libros son generalmente alemanes, y su atención está centrada en la producción internacional de literatura infantil y juvenil por este medio. A veces

los participantes escriben sobre el libro que han leído y la experiencia del comentario del mismo, y publican breves reseñas en la revista trimestral "IJB-Report". Además, los grupos visitan editoriales, librerías y otras bibliotecas de Munich. De vez en cuando van a ver películas relacionadas con libros leídos.

### Cursos de idiomas

Hay clases semanales de inglés y francés para niños. No dependen de las clases impartidas en el colegio y su finalidad no es la de ayudar a los niños con sus deberes para casa ni servir de clases particulares. En los cursos de inglés la edad de los alumnos oscila entre 5 y 10 años, lo que significa que todavía no asisten a clases de inglés en el colegio. En los cursos que ofrece la biblioteca,

los niños aprenden con juegos, cartas, pintando, cantando, etc., así su primer contacto con la lengua extranjera se produce de forma absolutamente fácil y natural. El mismo procedimiento se sigue con las clases de francés, que están destinadas a niños de 4 a 12 años.

Los profesores de estos cursos son nativos y hablan con los niños exclusivamente en el idioma que enseñan.

Las clases se han de considerar en combinación con las orientaciones para la lectura y con el hecho de que tanto la contemplación de libros de ilustraciones como la lectura de literatura no novelesca se realizan en común.



### Agrupación coral

La agrupación coral cuenta entre sus miembros con niños y jóvenes de más de veinte países que se reúnen semanalmente bajo la dirección de un profesor de música que sigue el llamado método Kodály. Una vez al año tiene lugar un concierto en el que el coro, acompañado de flautas, interpreta canciones de todo el mundo en distintos idiomas.

Los diversos programas se potencian recíprocamente: los niños que vienen a cantar al coro van también al departamento de préstamo para sacar libros en su idioma y llevarlos a casa, y los participantes en los debates sobre libros muestran interés por lo que se hace en el taller de pintura.

Gracias al funcionamiento de la biblioteca durante los días festivos y de vacaciones escolares nuestros usuarios pueden realizar todas sus actividades habituales, que de otro modo se verían interrumpidas. A diferencia de la participación en los grupos de debate, que es gratuita, se paga una cuota nominal como contribución a los gastos del resto de las actividades.

### Otras actividades

Además de los programas habituales, una vez al mes se ofrecen otras actividades para niños y jóvenes. Por ejemplo, se invita a autores, ilustradores y grupos de teatro. Especialmente bien acogidas son las tardes "mágicas", el teatro de marionetas y cualquier otro

programa en el que se pide a los niños una participación activa. La idea que hay detrás de esto es hacer que los niños no sean simples espectadores, sino que además colaboren en la preparación. Por ejemplo, cuando se invita a un autor, hablamos con los niños de él con anticipación y les ponemos al corriente acerca de su obra. Durante los últimos años hemos invitado a literatos tanto alemanes como extranjeros. Permítanme, simplemente, citar nombres como James Krüss, Peter Spier, Astrid Lindgren, Jürgen Spohn, Dimiter Inkiow, Renate Welsh, Ana María Machado, Donatella Ziliotto, con quienes organizamos tardes de lectura en lenguas extranjeras como francés, turco o portugués.

Por las tardes hay sesiones de pintura y labores de artesanía, se hacen decoraciones para la semana Santa o la Navidad y se realizan intercambios internacionales de sellos. Los niños griegos junto con los alemanes organizaron una exposición. Se fijaron fechas para lecturas habladas, realización de trabajos artesanales y pintura, dirigidas a niños y jóvenes de Eslovenia, Portugal y Alemania, así como de Italia, Países Bajos, y Finlandia. Los niños japoneses mostraron a sus colegas alemanes el arte de origami y juntos contemplaron el kamishibai, teatro del libro ilustrado.

Siempre se realiza un programa especial con motivo de la fecha de nacimiento de Hans-Christian Andersen, 2 de Abril, —en el que



se celebra el día internacional del libro infantil— aunque el programa no tiene que versar necesariamente sobre dicho escritor danés. Esta es una manera de recordar a los alemanes tan especial fecha. Se invita a otras escuelas y bibliotecas a participar en esta conmemoración.

Estamos en vías de dotar a la Biblioteca Internacional para la Juventud de una "mediateca". En alguna ocasión las películas que se exhiben han sido sacadas de las obras literarias originales por niños y jóvenes. Estas son a menudo, películas en lengua extranjera.

### Acontecimientos especiales

Una vez al año, la Biblioteca Internacional para la Juventud

celebra encuentros especiales para niños, jóvenes y adultos. Muestra de ello es la fiesta española que tuvimos, en la que participaron grupos españoles con música y danza. En ella se celebró un concurso para niños basado en preguntas de literatura, a cuyo ganador se le hizo entrega de un lote de libros como premio.

Otros acontecimientos excepcionales son las presentaciones de libros, ocasiones muy festejadas en nuestra biblioteca, a las que invitamos al autor, ilustrador y editor del libro. Se anima a gran cantidad de jóvenes a que participen en la preparación del acto, de modo que el libro pueda ser "enfocado" desde todos los puntos de vista. Esta es una característica que la biblioteca trata de mostrar a sus usuarios: cómo se hace un libro y cómo se puede disfrutar con él una vez publicado.

La biblioteca también celebró acontecimientos internacionales en los pasados años. A este respecto destaca especialmente la cooperación con grupos extranjeros. A cada uno de ellos se le invita a hacer una exhibición de las manifestaciones típicas de su país, que se ofrece a una audiencia internacional de todas las edades.

#### Reuniones de padres y seminarios para maestros de párvulos

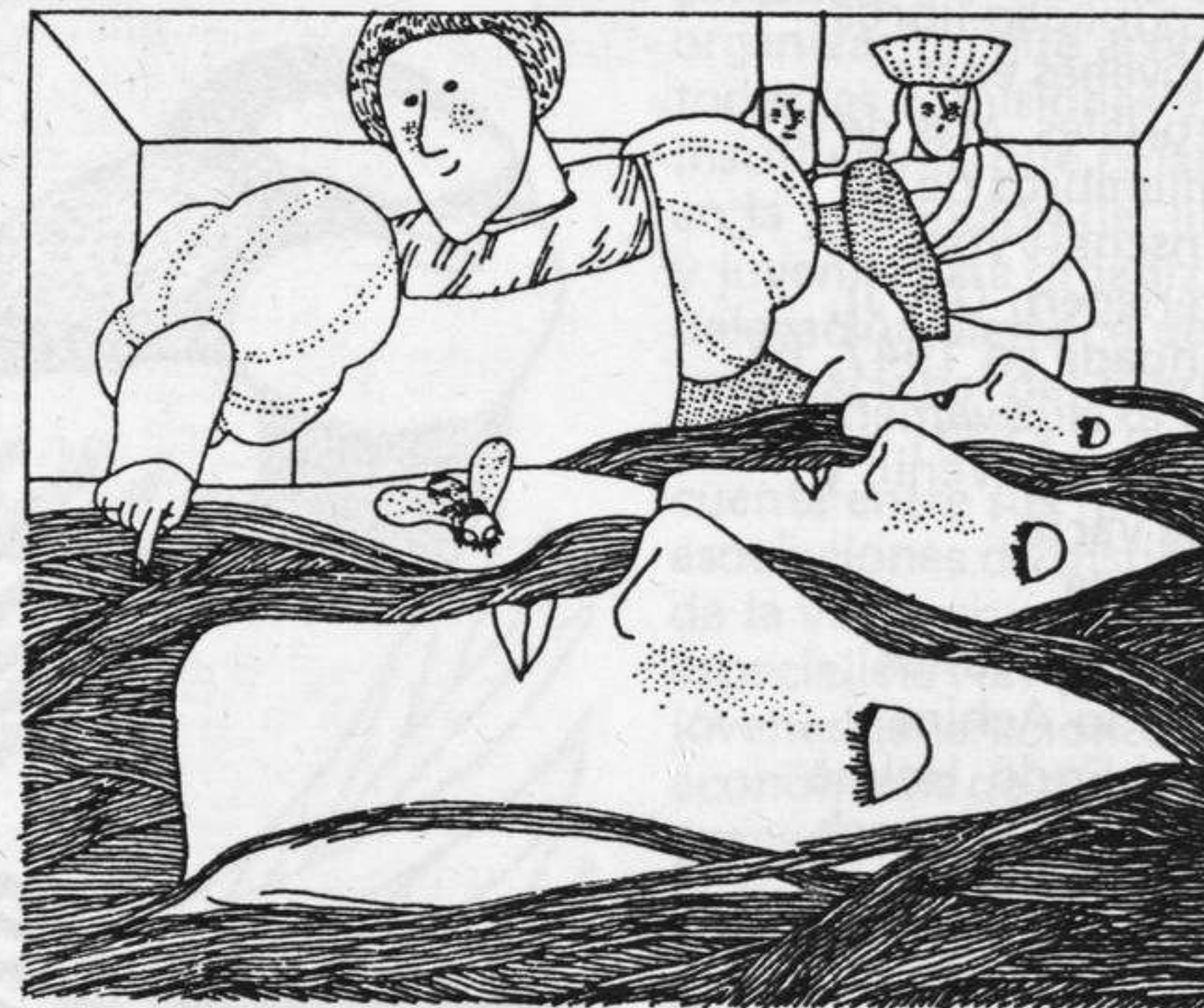
Con menor periodicidad la biblioteca organiza reuniones de padres en las que se da lectura a una ponencia sobre problemas de la enseñanza de literatura. Por ejemplo, el presidente de la

Asociación Alemana de Escritores dió una conferencia que trataba sobre el hecho de "ver la televisión con los niños", un maestro israelita habló sobre "el libro ilustrado como medio de tratar situaciones de tensión o fatiga nerviosa", y el director de un colegio de párvulos demostró los beneficios de "leer y contar cuentos en familia". Las charlas van seguidas de un coloquio, y se informa asimismo del trabajo que ha realizado la biblioteca.

Para los maestros de escuelas de párvulos se organizan seminarios con regularidad. En estas ocasiones se distribuye información acerca del estado actual de la producción del libro ilustrado en todo el mundo.

#### Cooperación

La Biblioteca Internacional para la Juventud coopera con todos los grupos de ex extranjeros constituidos en Munich. La BIJ tiene estrechos vínculos con escuelas de idiomas, grupos de iniciativas especiales y otras asociaciones de extranjeros. Afortunadamente, la prensa dedica mucha atención en los diarios a las actividades infantiles y juveniles; por otra parte, la biblioteca está normalmente en contacto con agrupaciones como "Pädagogische Aktion", "Museumspädagogisches Zentrum", "Theater der Jugend" y también con las bibliotecas públicas de los distintos barrios de Munich. Hay un intercambio de programas e información entre estas instituciones y la BIJ, y es esta especial cooperación la



que hace posible que, por así decir, todos nos conozcamos. Como resultado de tal esfuerzo colectivo, las actividades juveniles internacionales en Munich proceden de muy diversas fuentes y, por otro lado, los niños y jóvenes sienten que son objeto de atención por parte de numerosas organizaciones. De acuerdo con sus objetivos, la Biblioteca Internacional para la Juventud desempeña un papel excepcional y líder en su campo.

#### 2.- LECTURAS Y PUBLICACIONES INFANTILES Y JUVENILES EN LA REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

La lista de libros para niños y jóvenes publicados en la R.F.A. cada año comprende 2.000 títulos aproximadamente, que incluyen nuevas publicaciones en su lengua original, traducciones

—principalmente de países anglo-americanos y escandinavos— y reediciones de obras clásicas, así como otros títulos de gran aceptación.

Sin embargo, el número de libros infantiles y juveniles calificados como "buenos" no asciende a más de 500 por año. Estos son los libros que se presentan y comentan en periódicos y revistas, y se hallan expuestos para su préstamo en los estantes de la tupida red de aproximadamente 10.000 bibliotecas públicas. Se venden en unas 300 librerías y son los que suscitan el interés y ocupan durante más tiempo el debate entre los expertos.

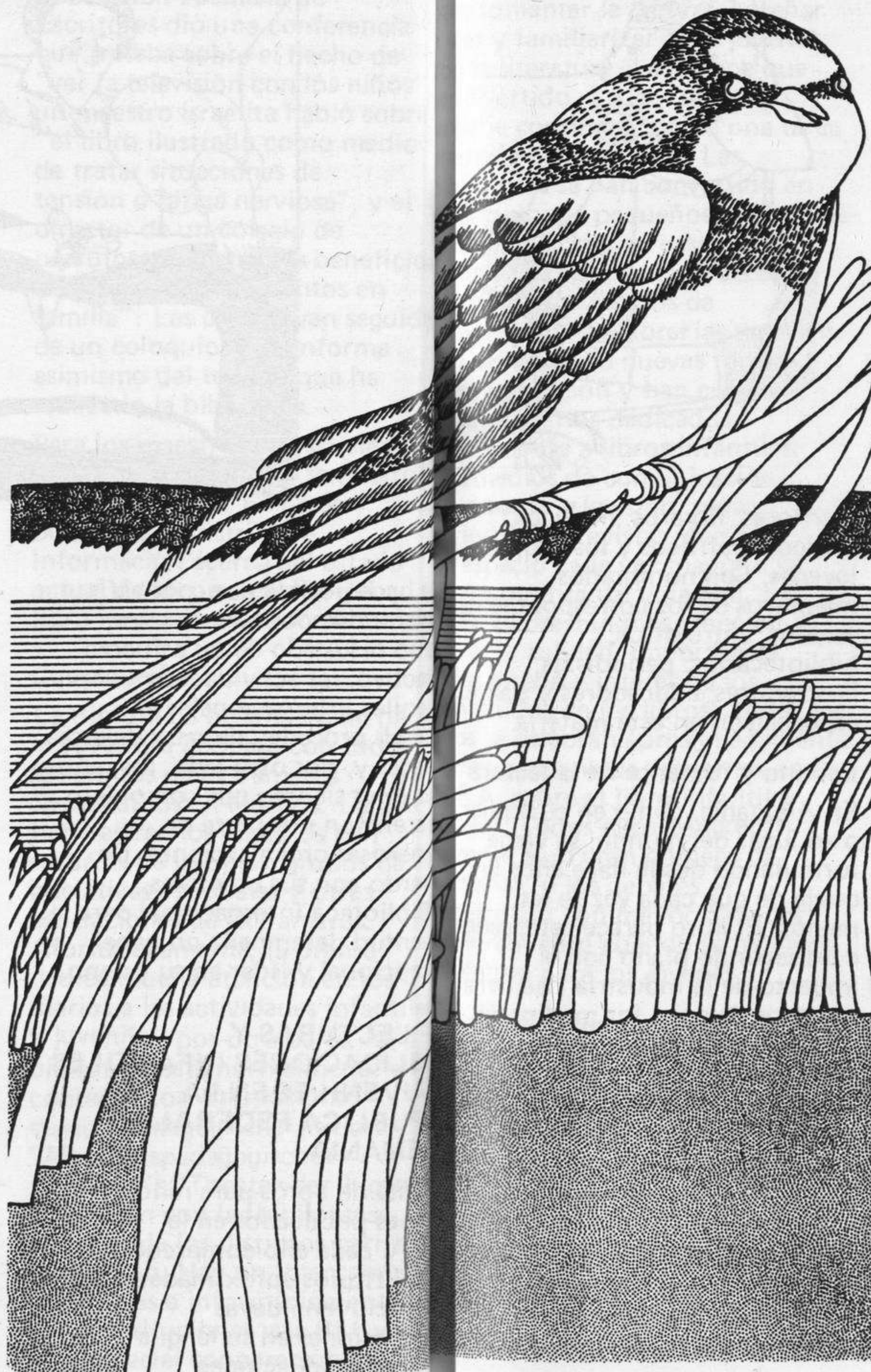
El número de copias publicadas varía considerablemente de un título a otro. Por término medio, la primera edición de un libro infantil abarca de cinco a diez mil copias.

En Alemania publican libros para niños y jóvenes entre 80 y 100 editoriales. Más de 50 de ellas son miembros de la Arbeitsgemeinschaft von Jugendbuchverlegern (AVJ), asociación fundada en 1947. La mayoría edita exclusivamente literatura infantil y juvenil, y su importancia varía considerablemente.

Dejando a un lado algunas excepciones como Achim Bröger, Michael Ende, Helme Heine, Janosch, Ali Mitgusch, Otfried Preussler, Gina Ruck-Pauquêt, Angela Sommer-Bodenburg y algunos otros, la mayoría de los autores e ilustradores trabaja principalmente en otros campos. Dedican su tiempo a escribir libros para jóvenes por razones de índole personal, y con frecuencia con unas precarias condiciones económicas. Casi todos ellos realizan trabajos también para cadenas de radio y televisión y otros medios de comunicación como revistas infantiles o cintas magnetofónicas además de sus compromisos con las editoriales.

#### **Instituciones - Grupos de trabajo**

En la República Federal de Alemania existen diversas organizaciones y asociaciones particularmente activas en la difusión y distribución de literatura aconsejable para niños y jóvenes. El Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V. (grupo de trabajo organizado de literatura infantil) de Munich, fundado en el año 1955, se



considera a sí mismo como la organización que acoge todas las comisiones e instituciones que colaboran en la promoción del libro infantil y juvenil. Esta organización es la delegación alemana del Consejo Internacional del Libro para la Juventud (IBBY). Actualmente cuenta entre sus miembros con 47 asociaciones de distintas esferas de la vida cultural y 170 especialistas en literatura para jóvenes generaciones. Los medios económicos de que dispone proceden del Ministerio Federal de la Juventud, Familia, Mujer y Sanidad. Sus principales tareas son:

- Coordinar y realizar actividades públicas relacionadas con el libro infantil y juvenil.
- Organizar el trabajo anual del jurado que concede el premio de literatura juvenil alemana.
- Elaborar listas de libros recomendables para niños y jóvenes.
- Organizar encuentros nacionales e internacionales de expertos.

Pretender hablarles de todos los otros grupos y círculos de trabajo y sus múltiples proyectos y publicaciones nos llevaría demasiado lejos. Simplemente diré, para su información, que hay alrededor de 20 grupos, cada uno con su peculiar personalidad.

Cada asociación o institución cuenta con el respaldo ideológico y económico de su patrocinador y/o sus miembros. Los presidentes son designados o elegidos. Casi todos publican sus proyectos y actividades en diarios, a veces de su propiedad, o en informes anuales. De este

modo, cualquier otro grupo o persona interesada puede acceder a toda la información que desee. La mayor parte de estas organizaciones son miembros del Arbeitskreis für Jugendliteratur, al que aludí anteriormente.

### Galardones y Premios

Los premios y galardones se otorgan para la ulterior promoción y obtención de una mayor publicidad de libros destinados a niños y jóvenes. Se les premia con una mayor o menor cobertura informativa en los medios de comunicación y con la aportación económica de donantes y jurados, bien sea anualmente, cada dos años o a intervalos de tiempo irregulares.

El premio de mayor prestigio en el campo de la literatura para jóvenes y, al mismo tiempo, el único premio literario que concede el Gobierno Federal, es el Deutscher

Jugendliteraturpreis (el premio alemán de literatura infantil). Este premio lo otorga anualmente el Ministerio Federal de la Juventud, Familia, Mujer y Sanidad, desde 1956. En cada ocasión se eligen cuatro libros de distintos campos de la literatura para jóvenes, a saber: literatura ilustrada, literatura infantil, literatura para jóvenes adultos y literatura no novelesca. Además de la concesión de estos cuatro premios, se destacan otros títulos en una lista de libros recomendados.

En la actualidad hay por lo menos otros 15 premios creados por iniciativa de profesores, editores,



escritores, libreros, médicos, clérigos, políticos y los propios jóvenes. Son nombrados miembros de los correspondientes jurados, entre otros, bibliotecarios, periodistas, ilustradores, educadores y padres especialistas en esta materia.

### Lectura y fomento de la lectura

En Alemania, como en cualquier otro lugar del mundo, se viene formulando desde hace años la queja de que cada vez se lee menos. El libro parece retroceder a un segundo plano con el impacto de la industria que llena los ratos de ocio, los medios de comunicación que consumen largas horas y las muy diversas formas de distracción que se nos ofrecen. Esto ha dado origen a actividades específicas en el campo de la literatura juvenil, para contrarrestar la supuesta tendencia descendente que sigue el libro.

Educadores, bibliotecarios y, sobre todo, editores han pensado

en diversas formas y medios para fomentar la lectura, enseñar a leer y familiarizar a los jóvenes con la literatura. Leer tiene que ser divertido. La lectura no debe considerarse como una tarea aburrida de la escuela. Las bibliotecas se han convertido en lugares donde pequeños y mayores se sienten como en casa; aquí pueden reunirse y tener acceso a libros y otros medios de información. Las librerías también han descubierto nuevas formas de presentación y han creado departamentos dedicados enteramente a libros infantiles. Los medios de comunicación tales como televisión, radio, periódicos y revistas, dedican un espacio cada vez mayor a la literatura infantil y juvenil. Los editores prestan más atención a elevar la calidad, importancia, buen diseño e interés de los contenidos de los libros. Todos los años se celebran aproximadamente veinte encuentros diferentes en la R.F.A. sobre el libro infantil y juvenil. Todos ellos congregan siempre a un gran número de personas, y los debates se desarrollan con mayor o menor acaloramiento cuando se habla de literatura para los jóvenes.

No es éste el momento de contarles con detalles quién lee qué y con qué frecuencia. Afortunadamente, sin embargo, se ha realizado un extraordinario número de estudios al respecto durante los últimos años. Todos ellos bien podrían servir de tema para nuevos encuentros. Lo que es un hecho es que los niños y los jóvenes sí leen, y muchos de ellos leen bastante y con

auténtico placer. Al hablar con ellos se observa lo bien que conocen sus libros y cómo les sacan provecho. Son los libros los que muy a menudo dan pie a los niños para plantear cuestiones y entrar en largas discusiones unos con otros o con sus padres u otras personas mayores.

### 3.— BIBLIOTECAS PARA NIÑOS Y JOVENES EN LA REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

En la R.F.A. tenemos unas 10.000 bibliotecas públicas. En las grandes ciudades el sistema de bibliotecas puede estar basado en una biblioteca central y una serie de filiales. En las ciudades más pequeñas la biblioteca pública abastece con frecuencia los alrededores mediante servicios ambulantes. A lo largo de los últimos 15 años se han creado nuevas bibliotecas muy interesantes en pequeños núcleos de población.

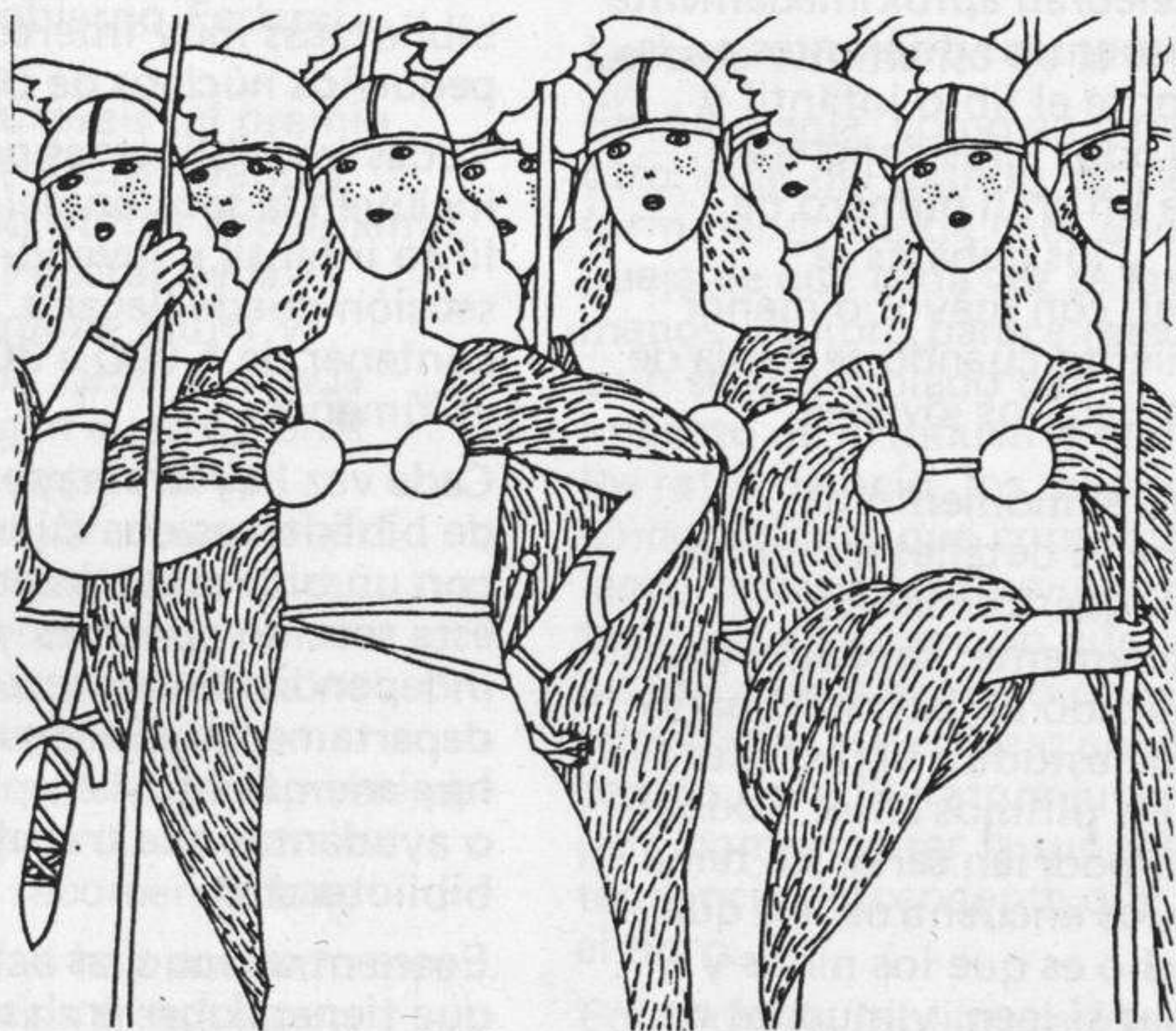
Todas las bibliotecas públicas incluyen la sección del libro infantil y juvenil. Dicha sección puede llegar a contener de 5.000 a 30.000 volúmenes.

Cada vez hay un mayor número de bibliotecas que cuentan con un bibliotecario dedicado a esta sección concreta y que trabaja independientemente en este departamento. En algunos casos hay además otros empleados o ayudantes que trabajan con este bibliotecario.

Entre otras muchas actividades que tienen lugar en las bibliotecas se encuentra la de

recibir visitas organizadas para grupos de jóvenes; de esta manera se consigue que todos los niños conozcan la biblioteca. Es muy importante entablar relaciones con escuelas y jardines de infancia.

Y ahora quisiera mostrarles unas diapositivas que les darán una idea del reciente desarrollo de las bibliotecas infantiles y juveniles en Alemania. Podrán ver que se trata de edificios de moderno diseño arquitectónico e interesante decoración interior; verán también grandes bibliotecas de literatura infantil, así como otras más pequeñas, también para niños, y autobuses que utilizamos como bibliotecas ambulantes. Después les enseñaré otras diapositivas de la biblioteca infantil de un hospital.



Si desean hacer alguna pregunta durante la proyección, con mucho gusto se la responderé.

En esta parte de mi charla no puedo darles todos los detalles e cuanto a nuestro trabajo en las bibliotecas infantiles y juveniles, eso rebasaría los límites de nuestro tiempo. Por supuesto, constantemente se realizan intercambios de opinión sobre este trabajo. Hablamos acerca de la clasificación, la política de adquisición de libros, las distintas formas de presentación y otros muchos temas de interés.

Todos somos conscientes de que el bibliotecario de una biblioteca infantil ha de ser una persona especialmente flexible y con don de gentes, y desde luego todo aquel que trabaje en bibliotecas infantiles y juveniles

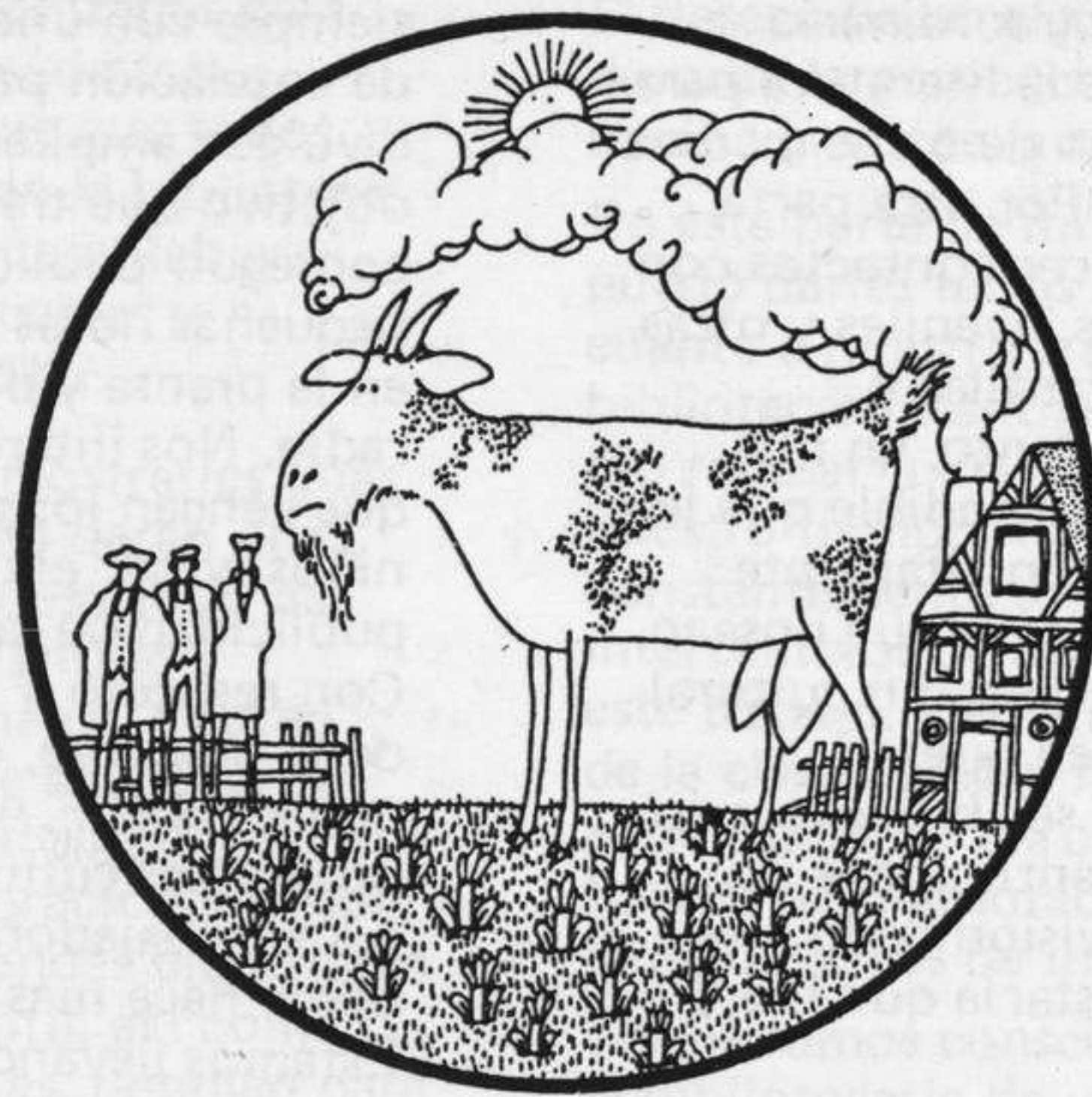
debe tener un extraordinario conocimiento de la literatura para jóvenes, así como de otros medios de información. Por otra parte, se deben establecer contactos con colegios, hogares juveniles y otras agrupaciones infantiles y juveniles; por lo tanto, en mi opinión, es imprescindible que los bibliotecarios estén altamente cualificados, es decir, que posean una excelente formación cultural. Solamente alguien que verdaderamente sea bibliotecario de literatura infantil podrá tener una clara visión de lo que a nosotros nos gustaría que fuera este trabajo".

#### COLOQUIO

**P. Cuando hacéis exposiciones, encuentros u otras actividades sobre literaturas extranjeras ¿exponéis libros en idioma original? Si es así, ¿son los emigrantes quienes participan en este tipo de actividades o toman parte también los niños alemanes?**

R. En esta pregunta hay dos partes. Contesto a la primera: en nuestra biblioteca tenemos miembros del personal de todo el mundo: hay una japonesa, una americana, una española, una griega, una italiana... por lo tanto, cuando organizamos una actividad sobre la literatura de otro país no hay ningún problema con el idioma. En esas ocasiones vienen niños extranjeros (italianos, japoneses, hace poco yugoslavos que hablaban servocroata...), pero también invitamos a niños alemanes. Se programa

siempre con uno o dos meses de antelación para que se divulgue ampliamente, objetivo que tratamos de conseguir publicando pequeñas notas informativas en la prensa y utilizando la radio. Nos interesa también que vengan los padres de los niños, y por ello hacemos publicidad de la actividad. Con respecto a la segunda parte de la pregunta, debo decir que en la R. F. A. realizamos programas culturales dirigidos a los trabajadores extranjeros desde hace más de 15 años. Estamos llevando a cabo y ensayando muchos programas y proyectos, como por ejemplo llevar a los barrios donde viven los turcos libros grabados en cassette en turco, para que los analfabetos se acostumbren a utilizar los servicios de las bibliotecas ambulantes. Hemos ensayado métodos muy avanzados, y todas las bibliotecas están situadas en lugares en los que viven extranjeros (turcos, griegos, italianos, españoles, tunecinos, portugueses o de otras zonas) y tratan de suministrarles libros y cassettes. Hay muchos problemas: por ejemplo los turcos no dejan ir a las chicas jóvenes a las bibliotecas públicas, por sus creencias y costumbres, y este tipo de cosas crea muchas dificultades. A veces el problema es conseguir libros en las lenguas de estas minorías (los libros yugoslavos son especialmente difíciles), a pesar de lo cual la biblioteca pública trata de ofrecer libros a los extranjeros, tanto a los



niños y jóvenes como a los adultos.

**P. ¿Estas bibliotecas de las que nos ha estado hablando tienen algún sistema central de catalogación y clasificación o cada una hace el trabajo independientemente de las demás?**

**R.** Esta es una cuestión muy complicada de contestar, porque en nuestra biblioteca utilizamos la clasificación Dewey, pero la mayoría de las bibliotecas públicas alemanas usan distintas clasificaciones. Ahora estamos tratando de conseguir cierta normalización, pero ya saben que para esto se necesita tiempo. Quizá dentro de 10 ó 20 años se haya conseguido.

**P. Estoy interesado en saber el tipo de formación que tienen los bibliotecarios en tu país, y la forma de acceder al puesto de trabajo.**

**R.** En mi país tenemos la llamada escuela secundaria especializada, que tiene categoría universitaria. Se entra en ella después de un bachillerato que dura 13 años y termina con un examen final. En estas escuelas especializadas de bibliotecarios se estudia durante 6 semestres (3 años) al final hay que presentar una tesina de 90 páginas: con eso se consigue el título de bibliotecario. Una vez en posesión del título comienza la vida profesional, y a partir de ese momento cada uno se especializa por su cuenta, dependiendo del tipo de biblioteca en la que se trabaja (de hospital, especializada, ambulante, escolar, pública general, infantil, etc.).

Transcripción del coloquio:  
Blanca Calvo y Esther Marrufo

## A LECTURA EN RELACION CON LA ESCUELA Y LA BIBLIOTECA PUBLICA: Una experiencia en Cuneo (Italia)

Mario Cordero

Traducción de María Luisa Burgos y Blanca Calvo

*Mario Cordero es un apasionado bibliotecario italiano que nos venía muy recomendado desde Munich. Había estado en la Biblioteca Internacional para la Juventud, donde había dejado muy buen recuerdo. En Guadalajara hizo honor a la fama que le precedía: simpático, parlanchín, arrollador... y muy buen profesional.*

*Muchas de las cosas que dijo coincidían plenamente con lo que nosotros veníamos pensando y procuramos practicar desde hace tiempo, de lo cual nos alegramos mucho: estar en la misma línea que Mario es una gran satisfacción.*

Permitidme iniciar esta conversación con una afirmación un poco provocadora: el problema de la lectura debe introducirse en la biblioteca. Quiero decir que en la biblioteca debe introducirse la lectura como problema de ningún modo obreentendido, esto es: como cuestión social, como complejo fenómeno cultural, como horizonte de organización, como finalidad ineludible de una profesión (la del Bibliotecario). Y no sólo, por ello, como un hecho, como una realidad de hecho. Ha habido un período en la historia de las Bibliotecas en el que se ha labado legítima pero demasiado enfáticamente la neutralidad del bibliotecario, que no debía decir a la gente lo que debía leer sino poner a disposición de todos,

todos los libros sin discriminación. Hay una gran dignidad en esta deontología profesional que ha defendido a menudo a las bibliotecas de la invasión de la ideología y del poder, incluso en países (como los Estados Unidos) no sospechosos. Pero se ha hecho una interpretación rígida de este principio que lo ha reducido a indiferencia frente a los mecanismos reales —con frecuencia discriminatorios y no del todo democráticos— de la lectura, y ha reducido la biblioteca a distribuir automáticamente de libros, más o menos eficiente pero sustancialmente incapaz de salir de una lógica asfixiante de ventanilla que ofrece un servicio repetitivo a usuarios anónimos: la biblioteca presta libros o los ofrece para consultas sin

preguntarse cómo y por qué y sin saber qué es lo que lee la gente y qué gente es la que lee.

Por esto digo que el problema de la lectura, la lectura como problema, debe volver a entrar en la Biblioteca.

Es verdad que las estadísticas hablan de un aumento cuantitativo de la lectura en Italia como —creo— en todo el mundo. Todavía la realidad que ponen de manifiesto los números no permite triunfalismos, porque es contradictoria, ambigua por muchos motivos, inquietante. ¿Y cuál es la realidad?. De un estudio reciente, muy serio y documentado, publicado con un título revelador ("Al menos un libro: los italianos que no leen") se ha venido por ejemplo a saber que (cito textualmente) "para el lector adulto la biblioteca representa un canal marginal" de acceso al libro. Y aún más, que "en los últimos tres meses —los datos se refieren a 1985— 9 italianos adultos de cada 10 no han entrado ni una sola vez en una biblioteca. Con toda probabilidad no lo han hecho tampoco antes. Quiere decir que la mayor parte de los italianos no cultiva éste hábito. No lo ha hecho nunca o, en todo caso, la cosa se remonta a años lejanos. Ciertamente la biblioteca no se ve como instrumento cultural a utilizar, ni para la propia formación ni para el entretenimiento.

Al preguntarse entonces quiénes son los que por el contrario sí la frecuentan... aparece el retrato de una minoría muy cualificada,



que casi permite calificar la visita a las Bibliotecas como una especie de comportamiento de élite. Dos son los datos que no parecen todavía más significativos. El primero es la brusca caída a propósito de la edad: después de los veinticinco años la frecuencia se reduce a la mitad, pasando de cerca del 20 al 10 por ciento de los entrevistados. El segundo se refiere a los hábitos de lectura: Aquéllos que en los últimos seis meses han leído más de diez libros frecuentan las bibliotecas el doble que los que leen menos. Quiere ello decir que el que lee los libros de la biblioteca es ya un lector de antes, ya lo ha hecho por obligación escolar o por interés personal. Se puede, pues, concluir que las Bibliotecas no ofrecen tanto una posibilidad distinta de leer como que insisten sobre un público ya familiarizado con los libros... y que son frecuentadas casi exclusivamente por un público juvenil. Una situación que coincide con la de la escuela. Una utilización que parece terminarse apenas han finalizado los estudios. Sin después retornar

ás. Casi excluyéndola, como si ese algo que pertenece a una edad específica de la vida, a la costumbre que después ya no practica, como si hubiese perdido el sentido".

Con afirmaciones que la experiencia cotidiana en la biblioteca confirma ampliamente sobre las que es necesario volver a reflexionar: recolocando en el centro de los intereses de los bibliotecarios y de las Bibliotecas precisamente eso: la lectura, y reflexionando conjuntamente sobre el problema que plantean las relaciones entre la escuela y la biblioteca.

Como he dicho, los muchachos van a la Biblioteca empujados por la escuela. Ciertamente la escuela ha sido siempre el interlocutor más estrecho de la biblioteca, hasta el punto de parecer como una especie de post-escuela, de tiempo escolar prolongado, de apéndice de la escuela. Marino Cassini, director de la bonita biblioteca infantil de Génova ha escrito:

Hoy por lo general un muchacho comienza a frecuentar la biblioteca infantil (o la sección de niños presente en casi todas las bibliotecas públicas) porque es empujado allí por tres motivos: necesidad de realizar una consulta escolar; la visita organizada por la escuela y la recuperación paterna o materna que le empuja hacia el libro con la idea de que la lectura continuada le ayude a "mejorar el Italiano".

En esta última una experiencia de un bibliotecario vive casi

continuamente y que permite constatar cómo tales visitas presentan la estructura de la biblioteca en una óptica distorsionada: la biblioteca aparece, de hecho, como algo no autónomo, como una institución dependiente, ligada casi como por un cordón umbilical a la escuela. Y así como ésta es por lo general considerada como una imposición, igual viene a ser juzgada la Biblioteca".

Así sucede que cuando los niños y muchachos crecen y terminan su andadura escolar, en su mayoría no vuelven a poner los pies más en la biblioteca. ¿Qué ha pasado? ¿Por qué? Pienso traspasar una puerta abierta (pero no demasiado utilizada por los enseñantes y bibliotecarios, que prefieren soslayar el problema) diciendo que pesan en esta situación, sobre estos hitos no gloriosos de una proclamada educación para la lectura, tres hechos que se comprueban sólidamente en la escuela: la invasión del libro de texto asumido como canal casi exclusivo de comunicación didáctica (acompañado sólo por la lección oral); la reducción de la lectura a una operación meramente instrumental, no motivada adecuadamente, considerada como acumulación de nociones para colocarse en situación de hacer frente a "una pregunta"; la obligatoriedad de la lectura, como se manifiesta en el llamado libro de lectura, igual para todos, de la escuela de grado medio obligatoria.

Si tuviese que sintetizar mi pensamiento diría: en la escuela



la lectura es una obligación. No es una recompensa sino un castigo, no es un placer sino un deber, no es el fruto de una elección sino de una imposición, no es confidencial sino tensa ¿cómo asombrarse de que después sea abandonada? ¿cómo asombrarse de que los niños no amen la lectura?. Un gran escritor para niños, desgraciadamente desaparecido, Gianni Rodari, dejó hechas hace algunos años una serie de reglas para enseñar a los niños a odiar la lectura. "Nueve modos" que son otros tantos puntos que pueden servir para expresar el verdadero revulsivo no sólo a la escuela sino también a los padres y, por qué no, a los bibliotecarios. ¿Cuáles son estos modos, tan conocidos?

- 1) Presentar el libro como una alternativa a la televisión.
- 2) Presentar el libro como alternativa al cómic (la televisión y el cómic transmiten los mensajes de forma que gustan mucho a los chicos y por ello éstos les tienen mucha afición).
- 3) Decir a los niños de hoy que los niños de antes leían más (lo que es un lugar común estadísticamente falso).
- 4) Opinar que los niños tienen muchas distracciones y echarles la culpa de ello.
- 5) Consecuentemente, culpar a los niños si no aman la lectura.
- 6) Transformar el libro en un instrumento de tortura obligando a hacer un resumen, como ocurre con frecuencia.
- 7) Negarse a leer para los niños.
- 8) No ofrecer una posibilidad de

elección suficiente, de modo que el niño no encuentre nunca en casa, en la escuela o en la biblioteca, el libro que le gusta leer.

9) Y por fin, obligar a leer.

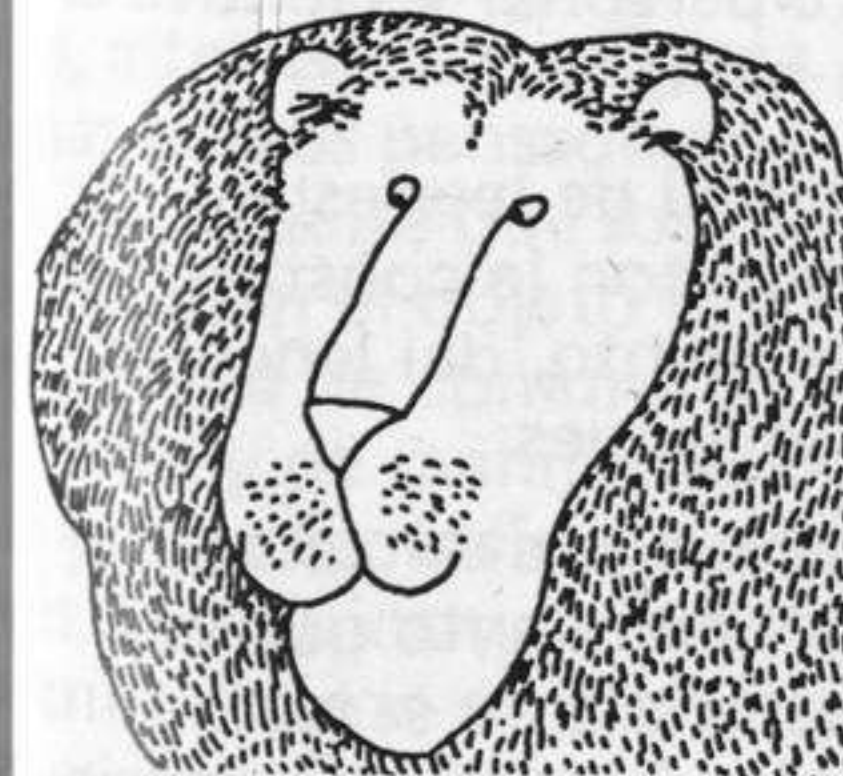
El que esté sin pecado que tire la primera piedra.

Pero si ésta es la situación actual ¿qué hacer?. Yo creo que en esto hay diversos niveles de respuesta:

— En primer lugar, el nivel de una nueva didáctica o de una didáctica renovada. Aquí hay enseñantes y pedagogos con los que yo no quiero y sobre todo no puedo competir. Sólo puedo decir lo que los enseñantes que colaboran conmigo en la biblioteca me han enseñado: se trata de emplear una didáctica que relativice el libro de texto como uno de los instrumentos del trabajo escolar, que no reduzca la investigación a una simple copia de noticias de la enciclopedia sino que valore sus caracteres motivantes y los objetivos de crecimiento de conocimiento, que salga de los muros de la escuela, recogiendo la potencialidad educativa de otras "agencias culturales" presentes en el territorio (museos, bibliotecas, archivos, parques...) Y esto comporta también —he aquí un segundo nivel de intervención y de propuesta la necesidad de crear, y sobre todo de hacer funcionar nuevas bibliotecas escolares ya no marginales (el estante cerrado en el pasillo o en la sala de profesores, tan triste en su inutilidad, reducido a

mbolo inerte de intencionalidad traicionada), sino colocadas de nuevo en el lugar que les corresponde, esto es, en el corazón de la actividad didáctica, allá donde el libro, o mejor dicho los libros, son instrumento vivo de búsqueda y de adquisición de métodos y de contenidos, hasta convertirse en una necesidad para los chicos. En un tercer nivel deberían establecerse nuevas relaciones entre la escuela y la biblioteca pública, menos ocasionales que en el pasado, con vistas a coordinar esfuerzos para educar de veras para la lectura y los recursos bibliográficos, para que a la necesidad y al deseo de leer corresponda siempre la posibilidad de encontrar aquello que se busca.

En fin, todo esto comporta una nueva responsabilidad y la exigencia de una renovación profunda por parte de la biblioteca pública, sobre todo en lo que se refiere a las secciones infantiles que en Italia no constituyen ciertamente un cuadro brillante, con pocas excepciones y una carencia histórica de bibliotecarios



especializados (ya que no existe la conciencia de que una biblioteca para los chicos es una cosa seria, no un apéndice de serie B de la biblioteca de adultos, por lo que debe añadir al mayor grado posible de apertura y de disfrute el máximo de la especialización).

Para vuestro consuelo (!) diré que cuanto he intentado sintetizar aquí es simplemente un largo anticipo de cuanto debo decir para hacer honor a la invitación que gentilmente se me ha hecho. Debo hablaros en realidad de una experiencia concreta de colaboración entre la escuela y la Biblioteca Pública sobre el problema de la lectura. Las consideraciones que preceden no tienen pretensiones de ciencia, sino el carácter de las motivaciones de fondo que siempre están detrás de la experiencia y la sostienen. Una experiencia —seamos claros— que no tiene ninguna presunción de ejemplaridad ni de exhaustividad. Una experiencia no cerrada, sino por el contrario con todas las limitaciones y oscilaciones del working progress, como se suele decir.

Las cosas son así: en el otoño de 1985 un grupo de enseñantes y un bibliotecario (el que os habla) se sentaron alrededor de una mesa y pusieron... las cartas sobre la mesa. ¿En qué sentido? Habíamos constatado una coincidencia parcial pero amplia de objetivos entre la escuela y la biblioteca pública para superar los recíprocos retrasos y para suscitar la necesidad y el placer de la lectura. Y todos estábamos

de acuerdo en que sólo una colaboración constante y programada de las dos instituciones podría dar serios resultados de difusión de los intereses y de la práctica de la lectura, incluso de un uso más correcto y fecundo de la biblioteca. Habíamos llamado a nuestro común empeño, quizás con algún énfasis excesivo, **Proyecto Lectura**, considerándolo como un marco dentro del cual recoger iniciativas didácticas y de puesta al día, de investigación y de animación, de descubrimiento y uso de los libros de maneras y formas nuevas, (o al menos nuevas para nosotros). Como telón de fondo una propuesta: que en toda escuela se pusieran en marcha verdaderos "laboratorios de lectura" en los que la didáctica de la lectura tuviera un espacio donde se pudieran colocar los estantes, mesitas, un rincón para la animación, otro para las proyecciones y la actividad expresiva... Allí donde se ha realizado este proyecto (en algunas escuelas elementales), se han definido así los objetivos:

"... Ofreciendo a los niños condiciones tales que les permitan encontrarse en contacto con los libros se les ayudará a entrar en el juego de la comunicación, a usar signos diversos para conocer, comprender, confrontar experiencias, expresar las ideas, interpretar de modo creativo, descubrir el placer de la lectura y la posibilidad de establecer una nueva relación con el libro.

Ocurrirá entonces que nos apartamos de la idea exclusiva del libro como una cosa que "sirve

para...", relacionado exclusivamente con el estudio, con el aprendizaje escolar, con el cansancio, para hacer en cambio descubrir al niño que si leer no es fácil, puede ser en cambio muy agradable y gratificante...

Una de las condiciones esenciales para alcanzar este objetivo es sin duda la mediación del adulto, que puede asumir un papel muy importante si está dispuesto a involucrarse en la lectura y a percibirla como algo bello, agradable, estimulante y creativo.

La recuperación de la lectura llevada a cabo por el adulto será la traducción práctica de uno de los objetivos fundamentales del LABORATORIO, que consiste en escuchar a un buen lector y discutir sobre lo que se ha leído. Ahora el niño podrá descubrir la lectura incluso como ocasión para estar juntos y vivir nuevas experiencias y como momento de comunicación. La lectura se convierte en comunicación de una experiencia humana en el momento en que el que lee recibe el mensaje transmitido por el autor y hace una reconstrucción propia de los hechos y de las emociones, es decir, da una respuesta personal y creativa al mensaje recibido.

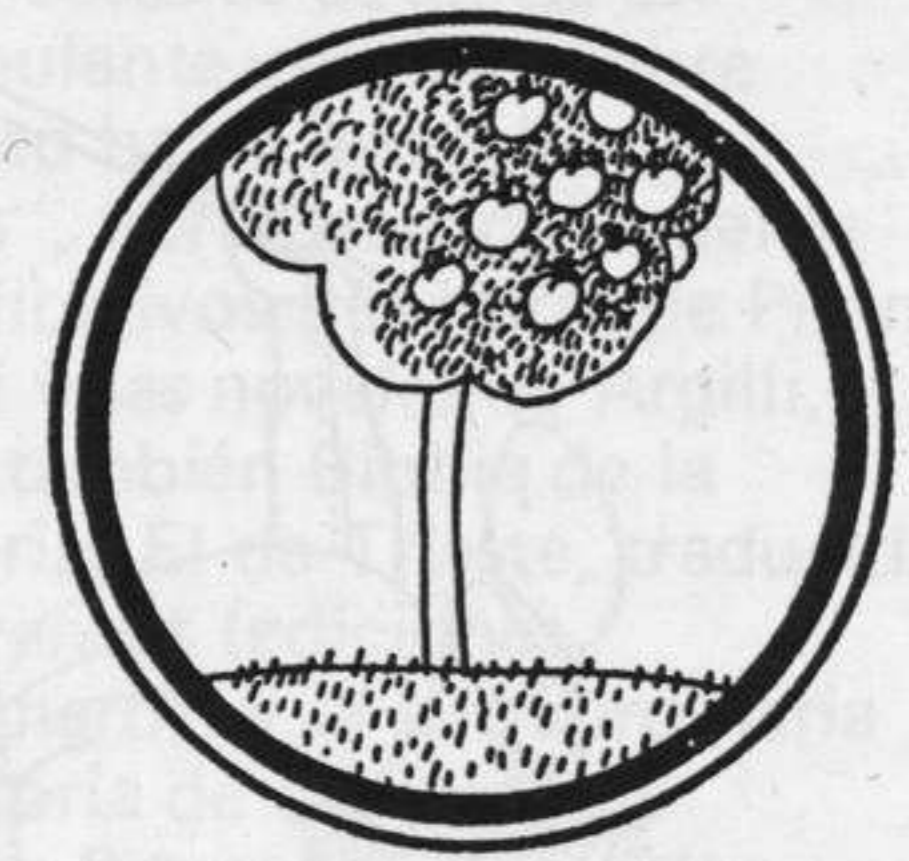
La capacidad de leer está relacionada con la construcción del pensamiento, del lenguaje y de las imágenes.

Saber leer viene a ser saber participar, en cuanto que la lectura estimula en el lector una capacidad crítica y un ejercicio de sociabilidad. Descubrir

juntos las riquezas de la lectura significa incluso ir más allá del libro mismo, descubrir y hacer emerger toda la capacidad expresiva del niño a través del uso de lenguajes diversos".

Sobre estos fines se asientan los objetivos específicos que caracterizan todas las iniciativas del Proyecto Lectura, aún cuando no se haya llegado a la creación del laboratorio. Así, las iniciativas realizadas hasta hoy (iniciativas que han implicado a algunas decenas de enseñantes, por lo demás encorsetados por la obligación), pueden ser consideradas útilmente como respuestas a diversas cuestiones específicas.

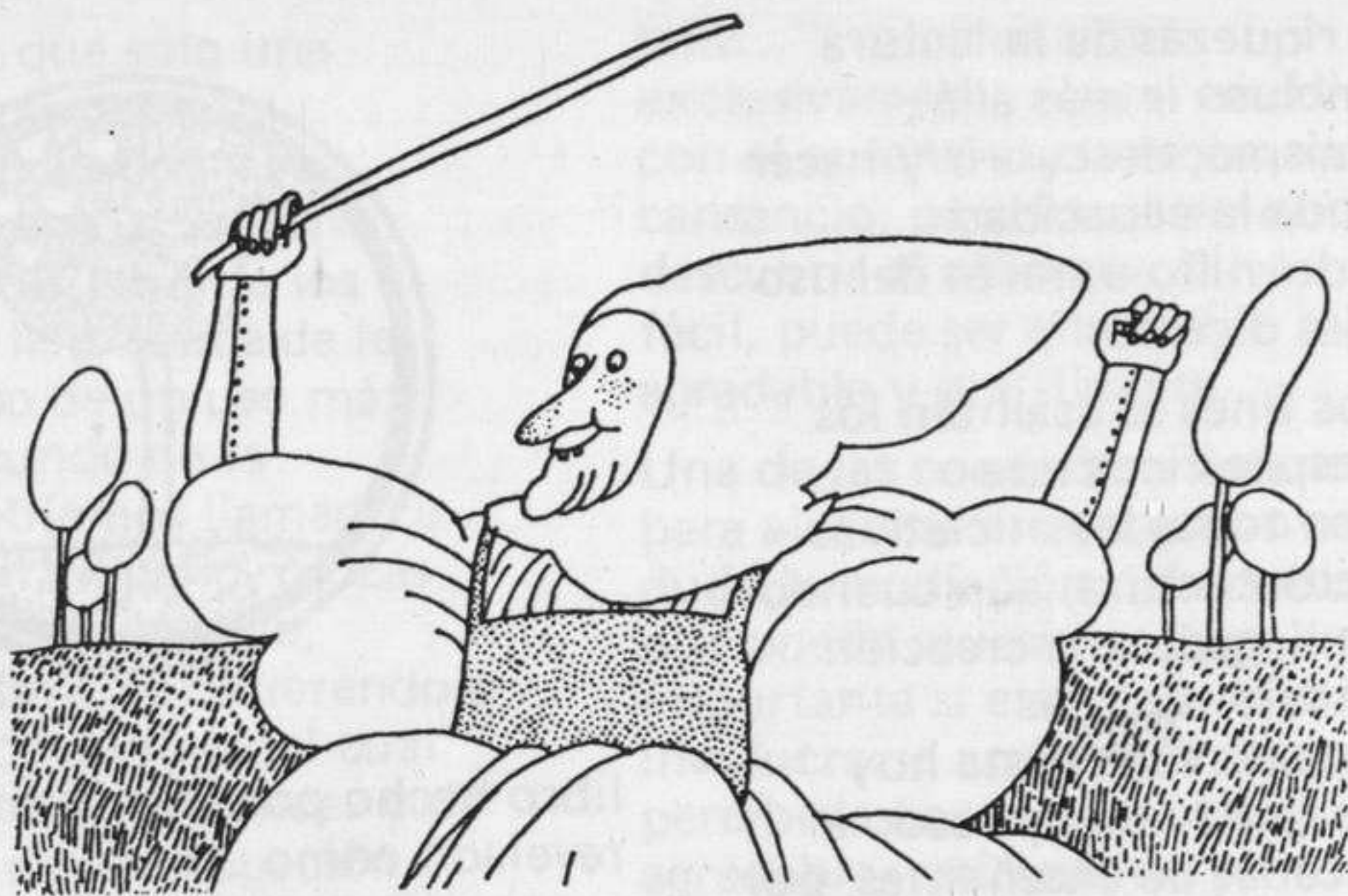
Primera cuestión: ¿cómo organizar el contacto con el libro como objeto, como "cosa" material?. El mercado ofrece en la actualidad una gama bastante amplia y unos productos refinadísimos para la llamada prelectura y para las primeras lecturas. Remito a los catálogos y a las muestras que dan fe de la disponibilidad de este tipo de materiales, útiles para enseñar a hojear un libro, a leer las imágenes, a reconocer materiales y formatos diversos, a convertirse en amigo de los libros, a tomarles confianza. Pero además hemos pensado que sería importante que los niños construyeran el objeto libro como instrumento de comunicación con los demás y de manifestación de la propia fantasía (expresada a través de dibujos y de textos literarios), como objeto mágico, si se quiere. En ciertas experiencias todavía en curso, el



libro hecho por los niños se ha revelado como un momento muy rico de creatividad y como una ocasión significativa de comprensión de los mecanismos de la comunicación escrita o a través de las imágenes. Y en este punto creo que debemos referirnos a la gran lección de Mario Lodi que ha escrito recientemente sobre este tema un libro editado por la IBM italiana titulado "El niño sabio".

Segunda pregunta: ¿hasta qué punto la escritura puede ser propedeútica para la lectura?

La invención de fábulas, su escritura y su dramatización (utilizando los textos de Propp, que facilitan el análisis), ya ampliamente experimentada, resulta útil en este punto. En Cuneo una compañía de títeres ha sido el brazo armado o el arma convincente de este tipo de actividad, que la escuela por sí sola no hubiera podido realizar. Financiada por el Ayuntamiento, esta compañía ha trabajado en la escuela construyendo un espectáculo, y ha propuesto otros espectáculos sacados de los libros. Este es otro aspecto del



Proyecto Lectura: Ofrecer a los enseñantes ocasiones para trabajar con provecho sobre temas relacionados con la lectura. Por otra parte, para responder a la misma cuestión de la que he hablado, sobre todo a nivel de la escuela de grado medio, se ha realizado bajo la supervisión del museo y de la Biblioteca Cívica, un cómic sobre la historia de la ciudad, lo que permitió analizar los cánones expresivos de este medio de comunicación que forma parte del paisaje y de las experiencias cotidianas de los niños, pero que a menudo se consume de una forma acrítica. Hacer un cómic supone comprender el lenguaje y afirmar el gusto, no siempre educado hacia la calidad.

(Observad que avanzo rápidamente: quedo a vuestra disposición para explicar más ampliamente en el debate las experiencias concretas que aquí me limito a enunciar).

Tercera pregunta: ¿qué y cómo leen los niños?. Este es un punto

muy delicado. ¿Puede la escuela entrar con sus métodos en esta problemática sin imponer de nuevo la lectura, con los resultados desastrosos a los que nos hemos referido?. Yo creo que sí. La experiencia realizada me anima en este sentido. Lo hemos constatado en los laboratorios de lectura, en los que se había abandonado la tentación de la obligatoriedad a través de una lectura común y otra voluntaria, una lectura no sistemática y no instrumental. Pero incluso lo hemos constatado cuando la biblioteca ha pedido a los niños de muchas escuelas de grado medio y elemental que realizaran fichas ilustrativas de los libros que habían leído y leían libremente, con objeto de ayudar a sus compañeros a escoger los más interesantes y agradables. En los dos años pasados hemos recopilado centenares de fichas, que después se colocan en la biblioteca a disposición de los lectores, fruto de una "tarea" que los enseñantes han llamado "de

realidad", esto es, no constreñida por la estrechez de un trabajo y de una evaluación) puramente escolar. En este sentido, se ha querido hacer comprender al niño que redactando la ficha responde a una demanda de prestaciones externas a la escuela, relacionada con un servicio público destinado a él y que por ello le interesa mejorar. El cuidado con que se han elaborado estas fichas indica que las motivaciones eran auténticas y fecundas. Y una vez reunidas, estas fichas constituyen hoy un archivo precioso sobre los intereses lectores y sobre cómo los muchachos leen y enjuician lo que leen.

Cuarta pregunta (ison solo 7!): ¿qué saben los enseñantes y los padres sobre la literatura y la producción editorial destinada a los niños?. La respuesta es: poco o nada. La consecuencia es que la selección de los libros que aquéllos proponen a los alumnos o a los hijos es extremadamente repetitiva y en cierta medida incontrolable. No sólo eso: el hecho esencial es que no se puede enseñar a leer libros que no se conocen y que no se aman. No pueden educar para la lectura quienes a su vez no están educados para la lectura. Los niños no son tontos, y se preguntan, con razón, por qué deberían leer algo que les recomienda el adulto sin demostrar ningún interés. Así hemos puesto a disposición de enseñantes y padres, con la ayuda de un tal Roberto Denti, que rige una espléndida librería para niños en Milán (y que entre

otras cosas es autor de un estimulante volumen sobre "Cómo hacer leer a los niños", libros particularmente significativos (las obras de Pinin Carpi y las novelas de Argilli, pero también Bibbia de la editorial El de Trieste, traducida del francés (ediciones Gallimard), y la extraordinaria "Historia de Lavinia" de Bianca Pitzorno): son sólo ejemplos para explicar a qué hemos condenado a los enseñantes y a los padres, obligándoles además —a ellos sí— a redactar fichas de lectura para estar seguros de que no se confunden. Hemos titulado un seminario reciente sobre la divulgación científica "Leer las ciencias", para subrayar que también la divulgación científica debe tener el mismo tratamiento que la lectura de ocio y no obligatoria. Y también con Roberto Denti hemos seleccionado, para hacer una exposición, 500 libros de divulgación disponibles en el mercado indicando la edad para la que son aconsejables. Muchos encuentros con autores y expertos en literatura juvenil han dado forma a algo que querríamos iniciar en seguida: una puesta al día de los enseñantes para superar todo residuo de puro voluntarismo en el empeño didáctico. Por otra parte hemos experimentado que también algunos libros no destinados a los niños pero conocidos por los enseñantes pueden resultar buenos instrumentos para el trabajo escolar. Quizá alguien haya oído hablar del libro de

Edwin Abbott "Flatlandia", que describe un mundo de dos dimensiones, un mundo de cuadros, de triángulos y de líneas, un divertido libro que se ha usado en una escuela de grado medio para enseñar geometría.

Estamos en la quinta pregunta: ¿además de ser un placer, puede la lectura convertirse en una necesidad?

Es ésta una pregunta que la escuela y la biblioteca no pueden ignorar, una pregunta que se refiere al tipo y a las características de un trabajo de auténtica investigación. El pedagogo Francesco De Bartolomeis ha tocado este tema decisivo en numerosos libros, desde el famoso "La investigación como antipedagogía (1969). La investigación escolar debe convertirse en "verdadera" investigación y como tal debe estar motivada. Si queremos salir de una rutina repetitiva y a menudo estéril debemos contemplar la escuela como institución que produzca cultura o, más bien, que produzca cultura además de instrucción. Así, nuestra biblioteca ha encargado a un grupo de clases una investigación sobre un martinete del siglo XVII que se ha conservado, prácticamente íntegro en su estructura, en la periferia de la ciudad, pidiendo a las clases (con la ayuda de un experto en arqueología industrial) la reconstrucción de su historia y del proceso constructivo, para lo cual se han utilizado diversas fuentes escritas y orales, y se ha consultado la bibliografía disponible: el libro, una vez

aceptada la tarea, se convierte en una necesidad.

Sexta pregunta: ¿qué saben los niños y los muchachos de la biblioteca?. Saben poco, pero no por su culpa. La Biblioteca aparece a menudo como un laberinto en el que es extremadamente difícil encontrar un libro justo en el momento justo. Me viene a la cabeza la biblioteca de "El nombre de la rosa" que todos conocéis con seguridad, con sus galerías inaccesibles: en pequeño, algunas bibliotecas reales se le asemejan, porque da la impresión de que se colocan los libros de forma que no se encuentren. Me parece que la biblioteconomía y la pedagogía aún no han profundizado suficientemente el problema de los mecanismos de acceso a las informaciones bibliográficas (catálogos y sistemas de clasificación sobre todo) si no es como reducción y simplificación de los instrumentos adaptados por las bibliotecas destinadas a los adultos. La biblioteca infantil se configura a menudo, desde el punto de vista técnico-biblioteconómico, como una biblioteca de serie B. Por ello se ha hecho un gran esfuerzo para "explicar" la biblioteca a los muchachos de modo que fueran capaces ellos mismos de describirla, de explicar su funcionamiento y las posibilidades que contiene. Ciertamente la visita guiada sigue siendo un instrumento útil, con tal de que no se limite a un paseo cansino y ritual sino que constituya una verdadera "lección". Para ello hemos

preparado un juego, una especie de caza del libro (o mejor de la ficha), para hacer comprender bien el funcionamiento de los catálogos, —ásperos guardianes de lo no leído más que mediadores eficaces entre el libro y el lector—, un juego con puntuación y clasificación. Además utilizamos un cartel y octavillas a ciclostil, destinadas a hacer circular las informaciones sobre la biblioteca, pero sobre todo a implicar al máximo a los muchachos en el descubrimiento de la Biblioteca.

Septima y última pregunta: ¿sirven las bibliotecas escolares?. Si es así: ¿para qué y en qué condiciones?.

A condición de que se renueven en profundidad: ya lo he dicho. Un análisis de las Bibliotecas de los institutos superiores de nuestra provincia ha demostrado

que son ingentes yacimientos tan preciosos como inutilizados, a menudo con millares de libros no catalogados, colocados en locales inadecuados, con presupuestos irrisorios para la renovación de los fondos, y sobre todo al margen de la didáctica que se realiza a diario sin otros libros que los de texto. Aquí existe ciertamente un problema de racionalización y coordinación, para organizar mejor este patrimonio disperso pero no irrelevante y convertirlo en un instrumento de renovación y cualificación de la didáctica. Pero es de nuevo desde el punto de vista de la obligatoriedad desde donde estamos interrogando (y en esto trabajaremos durante el año próximo) sobre el modelo de biblioteca escolar que debe rediseñarse. Estoy convencido de que ésta es una de las fronteras más avanzadas en las que



conviene empeñarse. En el ámbito de nuestros laboratorios de lectura han sido los propios alumnos quienes han organizado, con la ayuda del bibliotecario, su pequeña biblioteca, planeándola a nivel de sus necesidades y de sus exigencias.

Me acerco al final de esta rápida caravana de propuestas.

Decía que el Proyecto de Lectura se ha configurado como marco a rellenar. Quizá ha sido sobre todo un gran caldero en el que han hervido muchas iniciativas y propuestas, algunas buenas, otras menos. Podemos decir sin embargo que la menestra resultante no salió mala. Al final se ha reforzado en todos los que hemos trabajado en el Proyecto la idea de que leer, adquirir el gusto de la lectura es un privilegio que facilita la más auténtica realización de uno mismo. Pero la adquisición del placer de leer no es un proceso fácil: es un resultado que hay que buscar y construir. El placer de la lectura: "Saber leer" en este sentido, es como ha titulado hace varios años un libro Lionel Bellenger. Y ésta es la lectura por la cual nos interesa trabajar, juntas, a la escuela y a la biblioteca".

#### COLOQUIO

P. Los chicos se niegan en cierto modo a hacer pequeñas recensiones. La lectura la ven como trabajo escolar.

R. La pregunta es correcta. Se trata de un trabajo muy arriesgado. Hay que hacerlo con muchísima delicadeza. Es muy importante la forma en la que



se propone la tarea, y la forma como el enseñante sigue su realización. Ha habido enseñantes que no han entendido y que han obligado a hacer las recensiones como si fuera un trabajo escolar y esto es muy negativo.

En Cuneo me ha sorprendido el interés con que se ha hecho este trabajo y también la responsabilidad con que se ha emprendido. Si uno les pide una responsabilidad, los niños responden. De ahí han salido las fichas a las que me he referido (y que podeis ver), y así circula la información. Creo que son muy bonitas y las han hecho los chicos con mucha responsabilidad. He visitado yo personalmente las escuelas y les he pedido que las hicieran, de una forma determinada. No como imposición, sino como una contribución que los chicos hacen a la vida ciudadana y a la vida de la biblioteca.

P. No existen bibliotecas escolares porque no hay maestros bibliotecarios. Debería existir en Magisterio la especialidad de biblioteca. ¿Cuál es su criterio?

R. Estoy de acuerdo con usted. En Italia se ha discutido mucho sobre la figura del maestro bibliotecario, que indudablemente no es tan fácil de identificar. En la propuesta de ley que presentó un grupo parlamentario, estaba prevista la obligación y la posibilidad de contratar a estos maestros bibliotecarios, uno o dos maestros destinados con plena dedicación a desarrollar las tareas de la biblioteca.

Quizás no era la solución óptima, pero era una primera solución. Esta propuesta de ley de momento está estancada, parece que hay bastantes dificultades para volverla a presentar en el Parlamento. Parece que la burocracia ministerial ha sido la que ha parado, los burócratas del Ministerio de Educación. Esto es muy grave.

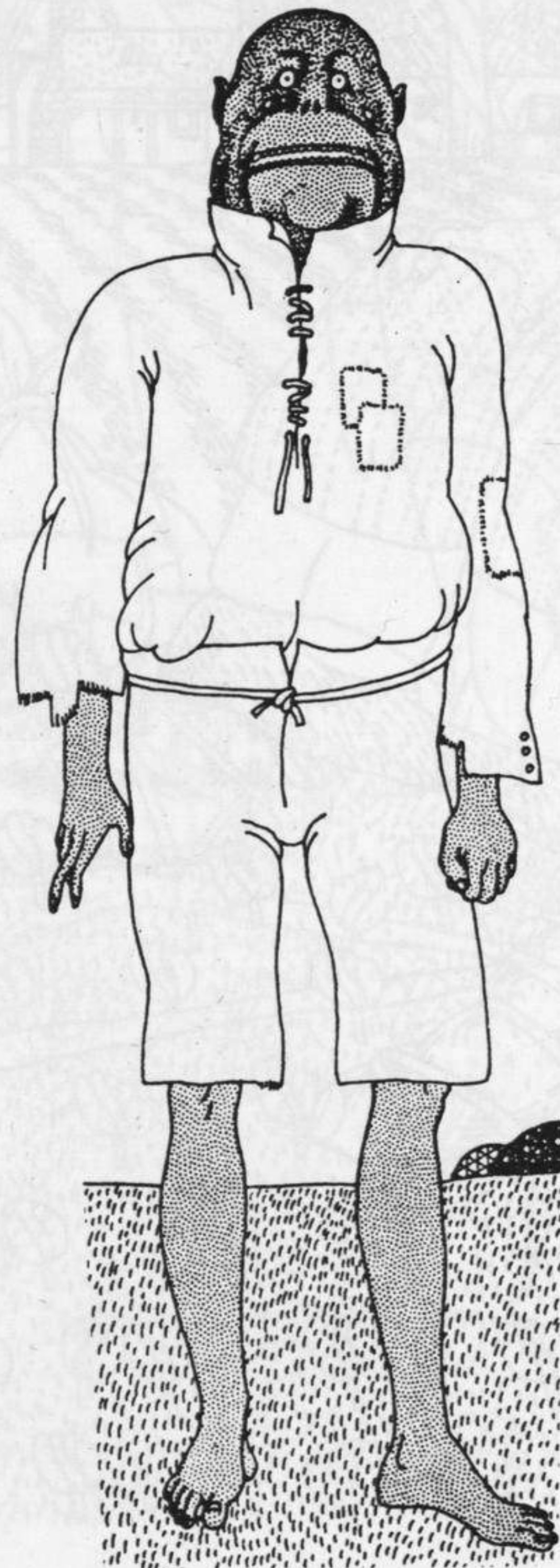
Este es quizás el punto más delicado para que las Bibliotecas escolares den después el salto, de ser inútiles a ser instrumentos fundamentales en la didáctica. La introducción de una nueva profesionalidad en las Bibliotecas será un hecho decisivo e importante.

**P. Discrepo de mi compañero y pienso que al bibliotecario hay que meterlo en la escuela, no al maestro en la Biblioteca.**

**R.** No estás equivocada del todo. El maestro bibliotecario y el bibliotecario maestro: las dos hipótesis son válidas. La segunda es más difícil de poner en práctica, y por motivos de competencias, donde no existe la profesión de bibliotecario. En Italia las bibliotecas públicas dependen de las regiones, y la escuela del Ministerio de Educación, por lo tanto depende del Estado, y hay unos celos institucionales demenciales. En el parlamento ha parecido muy difícil que apareciera la figura del bibliotecario en la escuela. Las Regiones son los únicos entes institucionales que garantizan una formación

bibliotecaria. Estoy de acuerdo en que el bibliotecario sería la solución mejor pero en la práctica no es posible. Os deseo lo mejor si en España se consigue esta posibilidad.

**P. La situación del Bibliotecario en Italia no parece que esté muy bien. En Cataluña hay una ley de bibliotecas aprobada y nuestra profesionalidad está**



**reconocida. Hay una escuela con 75 años de vida. Lo que tenemos muy atrasado es el proyecto del bibliotecario escolar. El bibliotecario debe ir a la escuela. La biblioteca pública es un sucedáneo de la escuela: los niños acuden a ellas a hacer sus deberes. La biblioteca pública se ha convertido en biblioteca escolar. ¿Cómo se puede solucionar este problema?**

**R.** Con voluntarismo, con buena voluntad. Yo paso mucho de mi tiempo en las escuelas, pues algunos maestros me piden que vaya. En cuanto a lo que dices de las bibliotecas públicas, estoy de acuerdo: son un desastre, por el uso imbécil que se hace de ellas, lo que las convierte en oficinas distribuidoras de información en pastillas. Es una falsa investigación que no sirve para nada. Para evitar eso, nosotros hemos hecho dos cosas:

- 1) Adivinanzas y juegos para encontrar los libros en los catálogos.
- 2) Las visitas guiadas, aunque tienen un riesgo, y es que el enseñante le pase la pelota al bibliotecario, que delegue en el bibliotecario.

La visita guiada, a veces, no forma parte del trabajo didáctico, se convierte en una excursión. Para que no sea así esta actividad debe ir precedida de otras actuaciones, como por ejemplo convocar a grupos de enseñantes, y discutir con ellos las visitas guiadas. En una biblioteca puede haber 40 enciclopedias generales, la

Británica, la Americana, etc. Un objetivo que se puede plantear en la visita es enseñar a los alumnos a utilizar las enciclopedias, y seguir después en otras salas de consulta, con los textos manuales, etc., pero siempre habiendo trabajado previamente con los enseñantes. Otra posibilidad: La biblioteca como laberinto en el que hay que encontrar el camino para llegar a la respuesta. Nuestra tarea de bibliotecarios es hacer que no sea un laberinto demasiado complicado. Una biblioteca no puede vivir 365 días al año con la animación, pero sí es importante que entre en los mecanismos de la lectura. La conquista del libro es difícil, hay que ir llegando lentamente, ir adquiriendo materiales, capacidades críticas, y es tarea del bibliotecario ayudar en esta adquisición. Hay una experiencia de este tipo en Turín. En una biblioteca de barrio se ha creado un laboratorio de lectura (del que he traído la documentación) en la que los 365 días del año, al lado del trabajo diario de la biblioteca (entrega de libros, investigación, escucha de disco, etc.), hay un servicio permanente de laboratorios de lectura, divulgación a padres, enseñantes, niños, etc. Voy a dejar todo este material en la Biblioteca de Guadalajara, y estoy dispuesto a mandárselo desde Cuneo a quien le interese.

Transcripción:  
*Sagrario Solano.*

# DEL PODER DE LEER AL GUSTO POR LA LECTURA. ACOTACIONES EN TORNO A LA LITERATURA INFANTIL

Mercé Torrents

*Mercé Torrents es profesora de Pedagogía en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Vich (Barcelona), manteniendo en su trabajo una estrecha relación con varias escuelas y bibliotecas. Es asimismo autora de una serie de libritos para los más pequeños, los "Cuentos de Berta", publicados por la editorial Lumen.*

Como he escuchado muy atentamente todas las conferencias que he oído desde ayer, resulta que después de la primera pensé: "Esto voy a tener que suprimirlo en mi conferencia"; después de la segunda pensé igual..., y finalmente me he quedado hecha un lío, por lo que, contando de antemano con vuestra benevolencia, voy a hacer unas pequeñas acotaciones.

Os invito a andar un poco por los márgenes, a sentirnos un poco marginales ante la gran temática de la animación, de la literatura infantil y de la pedagogía. Desde hace mucho tiempo a mí me apasiona el mundo de los márgenes, de la gente marginada, y he dedicado a ello buena parte de mis reflexiones pedagógicas. Rubert de Ventós, ese filósofo catalán que seguramente conocen ustedes, dice que en los últimos años sólo se puede arrancar un poquito de libertad en los márgenes. En mis clases de Pedagogía de tercero de Magisterio procuro hacer eso, marginándonos un poco,

dedicándonos a no seguir demasiado los rectos senderos de las grandes recolecciones y pensar en aquello que dijo alguien hace cientos de años: "El que sólo conoce el sabor de la vid, se perderá para siempre el dulce, ácido, silvestre sabor de la fresa salvaje". Me gustaría que fuésemos a coger unas cuantas fresas hoy.

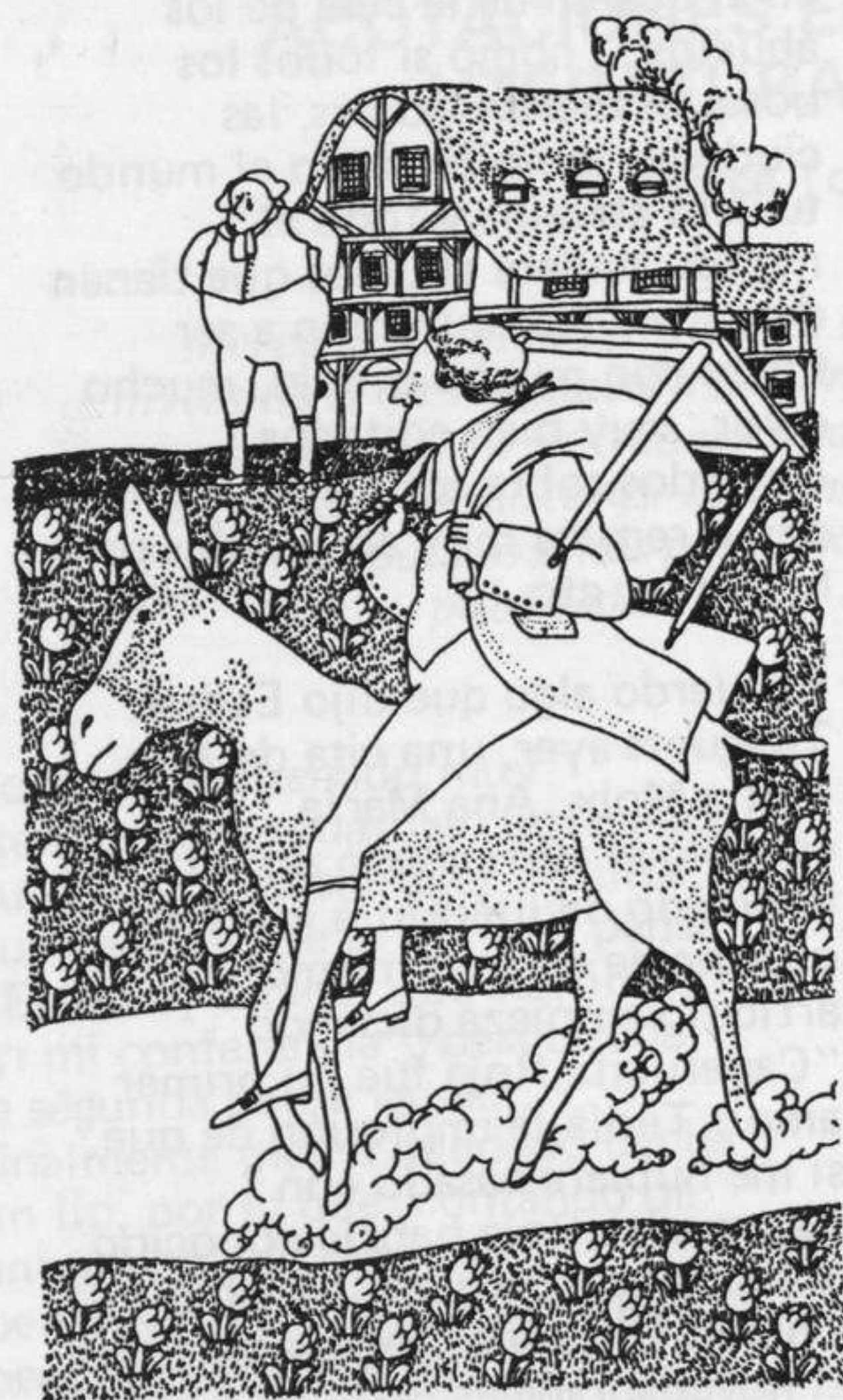
En el curso del Encuentro han salido palabras grandes, importantes: Literatura Infantil, Infancia, Pedagogía, Animadores, Leer..., y ha habido algunos momentos en que a una se le iba deshinchando el alma. Me parece que estarán de acuerdo, por poco que se dediquen a escuchar y a leer, que las palabras son como cajas vacías donde, bajo una misma etiqueta, hay quien mete piedras preciosas y quien mete guijarros del camino; como también que, por desgracia, se encuentran muchos más guijarros que piedras preciosas, con las inevitables consecuencias de desencanto, de aburrimiento, que todo esto comporta.

Hay palabras mucho más propensas que otras a esto, palabras como Cultura, Democracia, Ética, o las que encabezan nuestro Encuentro. Cuanto más crece su uso-abuso, más crece su devaluación y deformación. Esta es mi opinión como lectora y oidora incansable de estos temas, pero últimamente harta ya, si se me permite, desilusionada, aburrida e irritada escuchadora y leedora de estas cosas. Tanto es así, que de un tiempo acá se me hace casi imposible usarlas sin puntualizar. De no hacerlo, tengo la sensación de contribuir a tanto diálogo de sordos o al juego de lía que te lías y a no hablar de realidades auténticas.

Empezando con el primero de los conceptos citados, yo diría que no es **literatura infantil** aquello que no es literatura, y si aceptamos esto, que parece tan obvio, tendríamos mucho camino andado. Voy a citar a este respecto unos datos que publicó el Instituto Nacional del Libro Español: en el año 1982 se publicaron en España 4.841 obras de literatura infantil. Me gustaría saber cómo quedaría reducida esa cantidad si dentro de ese apartado no se pusiera más que literatura. ¿Por qué no se dice que se publicaron 4.841 libros para los niños, libros infantiles sin más, que tal vez sea cierto? Seguro que van incluidos en esa cantidad un tipo de libros que abundan hoy mucho y que levantan el sarpullido de nuestros autores; pero esto no es culpa de los docentes. Son libros que dicen qué encontrarás en el bosque, o

en la ciudad, en el último piso, en el desván de la casa de los abuelos..., como si todos los bosques fueran iguales, las ciudades también, todo el mundo tuviera abuelos y todo el mundo tuviera abuelos que tienen desvanes. Acostumbran a ser libros con mucho dibujo, mucho color, muy bien editados, ofrecidos sobre todo a los adultos como regalos muy adecuados para los niños, etc.

Recuerdo algo que dijo Esther Tusquets ayer, una cita de Ana María Moix. Ana María escribió el año pasado un artículo hablando de literatura infantil, que incide en esto mismo. El artículo empieza diciendo: "Caperucita Roja fue mi primer amor. Tenía la impresión de que si me hubiera casado con Caperucita Roja habría conocido la felicidad completa, escribió Charles Dyckens. Declaración que el novelista inglés manifestó en repetidas ocasiones como reconocimiento a la profunda huella que los personajes y aventuras de los cuentos de hadas habían dejado en su sensibilidad y en su labor creativa. Apasionado lector de cuentos, Dyckens fue en su época uno de los más fervientes defensores en las polémicas planteadas por quienes pretendían censurar e incluso prohibir tales cuentos en nombre de una actitud supuestamente pedagógica, empeñados en proteger la estabilidad emocional del lector infantil". Vieja polémica, pues, la establecida en torno a la conveniencia o no del cuento tradicional, que se extingue y



reaparece a lo largo de los años según las modas, las crisis económicas y las tendencias pedagógicas, y que ha resurgido entre nosotros últimamente. Estos libros provocan generalmente en los niños un rechazo que Ana María recoge así: "Con fines educativos, hoy día el libro infantil ideado para proteger la estabilidad del niño, se limita a la ilustración de listas de cosas, de las mismas cosas que comprenden el entorno más o menos cotidiano. Con fines educativos se intenta apartar al niño de las lecturas que le ponen en contacto con la miseria metafísica y real del ser

humano, pero a cambio, y como si la literatura y la marginación no tuvieran nada que ver en el asunto, se le aburre con listas de oficios, de muebles domésticos, de parentescos, de prendas de vestir, de comestibles... y ocurre que después que el niño lee un libro por cuyas páginas ha desfilado la enumeración de animales de cuatro patas, o de aparatos que pueden enchufarse, surge la petición de la víctima, ya hastiada: Bien, de acuerdo, ya acabamos. Ahora, por favor, cuéntame un cuento. Más vieja que las divagaciones pseudopsicológicas, más vieja que las teorías acerca de qué les gusta a los niños o de qué les conviene leer, más vieja aún que los libros para niños, es la exigente petición: Cuéntame un cuento".

Y es que, por suerte, los niños no se dejan engañar tan fácilmente, como creen muchos adultos, por falsos abalorios en vez de joyas. Y es que los adultos tienen tan devaluada la otra palabra, la de infante, **infancia**, imeten casa cosa en esa cajita!... La idea de los niños como "esos locos bajitos", que dice la canción, es compartida por mucha gente. Adultos con esa opinión abundan entre padres y también entre docentes. ¿Qué otra cosa podría justificar tantas conversaciones impropias que se tienen delante de los niños, el "no se dan cuenta" y la falta de respeto por sus cosas? Sé que muchos adultos protestarían, pero el hecho es que tienen esa idea de los niños. A mí al menos me suenan igual muchas

afirmaciones; en una mesa redonda sobre literatura infantil —y lo pueden encontrar repetido hasta el infinito en bocas y plumas de expertos en el tema— se oyó: "El niño, cuando escoge una historia, **normalmente** escoge una historia realista, de una buena aventura, pero de un grupo". Otra afirmación: "El niño lee aquello que comprende, y si no lo comprende no lo lee". ¿Cómo se puede pontificar así del niño, como si fuera un molde del que los niños reales no fueran más que copias idénticas? Pero ocurre que estas generalidades hacen fortuna, llenan el mercado de colecciones de libros dedicados a los niños en los que un grupo —sea el de "los cinco", luego el de "los siete"—, tienen una serie de aventuras, pero **realistas**, ¡no faltaría más!, porque a los niños "lo no realista no les gusta". De la misma manera salen como setas libros en que se "entiende" todo, como en el que comenta Bruno Bettelheim, "Jeannette et Marc", donde se puede leer textualmente y Bruno nos lo cita:

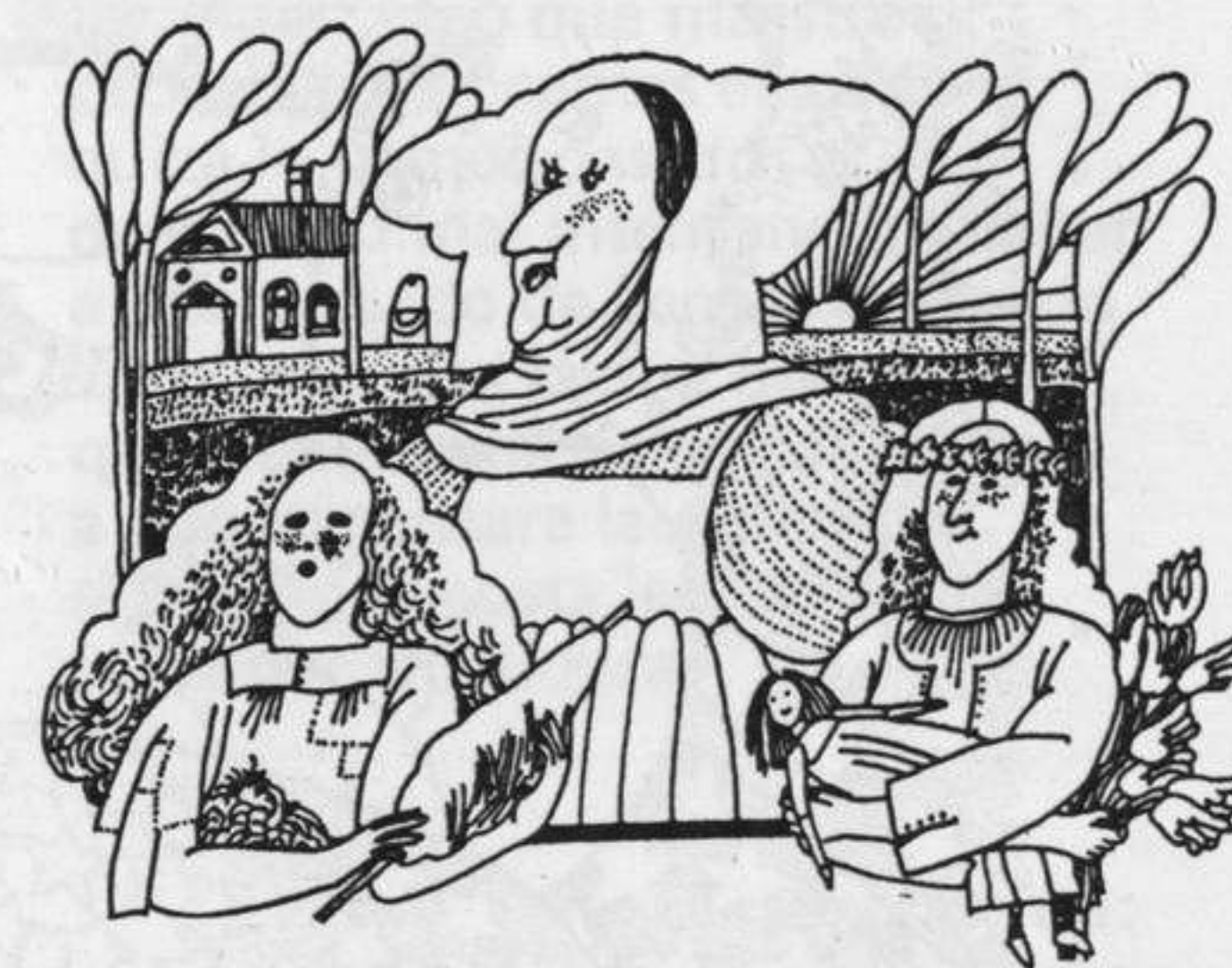
"— Ven aquí Marc, ven aquí; ven aquí Marc, ven aquí; ven aquí Marc y salta, salta Marc, salta, salta.

— Ahora voy, Jeannette; ahora voy; ahora voy Jeannette y salto, salto, salto".

Este texto, nos dice Bettelheim, ocupa siete páginas; el libro tiene 177 páginas de texto de ese estilo; la palabra "ven" se repite 43 veces; 39 veces se ordena "mirar" al lector algo que hay en los grabados de la misma página... Convendréis conmigo que

en este libro se comprende todo, pero que no hay quien lo aguante, y los niños no lo resisten.

Esta gente tiene que haber mirado a los niños muy por encima, como nos dice el genial "Frato" —Francesco Tonucci— cuando da la definición del niño como "aquello que siempre se ve desde arriba". Si tantas personas mayores no hubiesen olvidado que ellos también fueron niños, si alguna vez escuchasen al niño que todos, menos los que lo han asesinado, llevamos dentro, la caja con la etiqueta "niño" estaría llena de buena materia prima: se trataría de nosotros mismos. El niño es el padre del adulto, y, por suerte hay adultos que son conscientes de ello, y yo aconsejaría que nos dejáramos orientar un poco por ellos. Del gran Piaget, por ejemplo, además de aprender la pedagogía operatoria, podríamos también hacer nuestro el eje de su trayectoria vital que él mismo describe así: "El ideal que personalmente procuro conseguir es el de seguir siendo

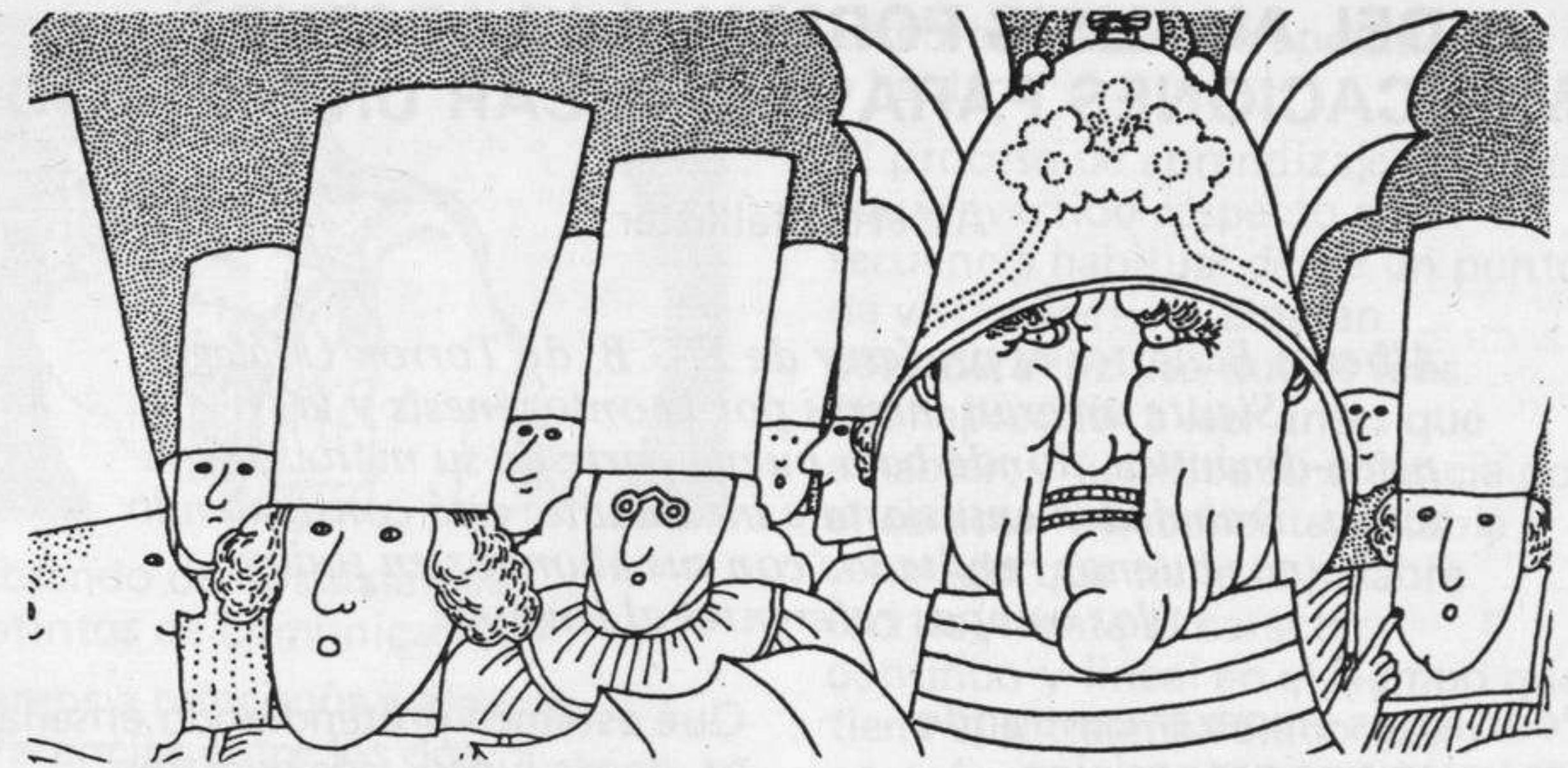
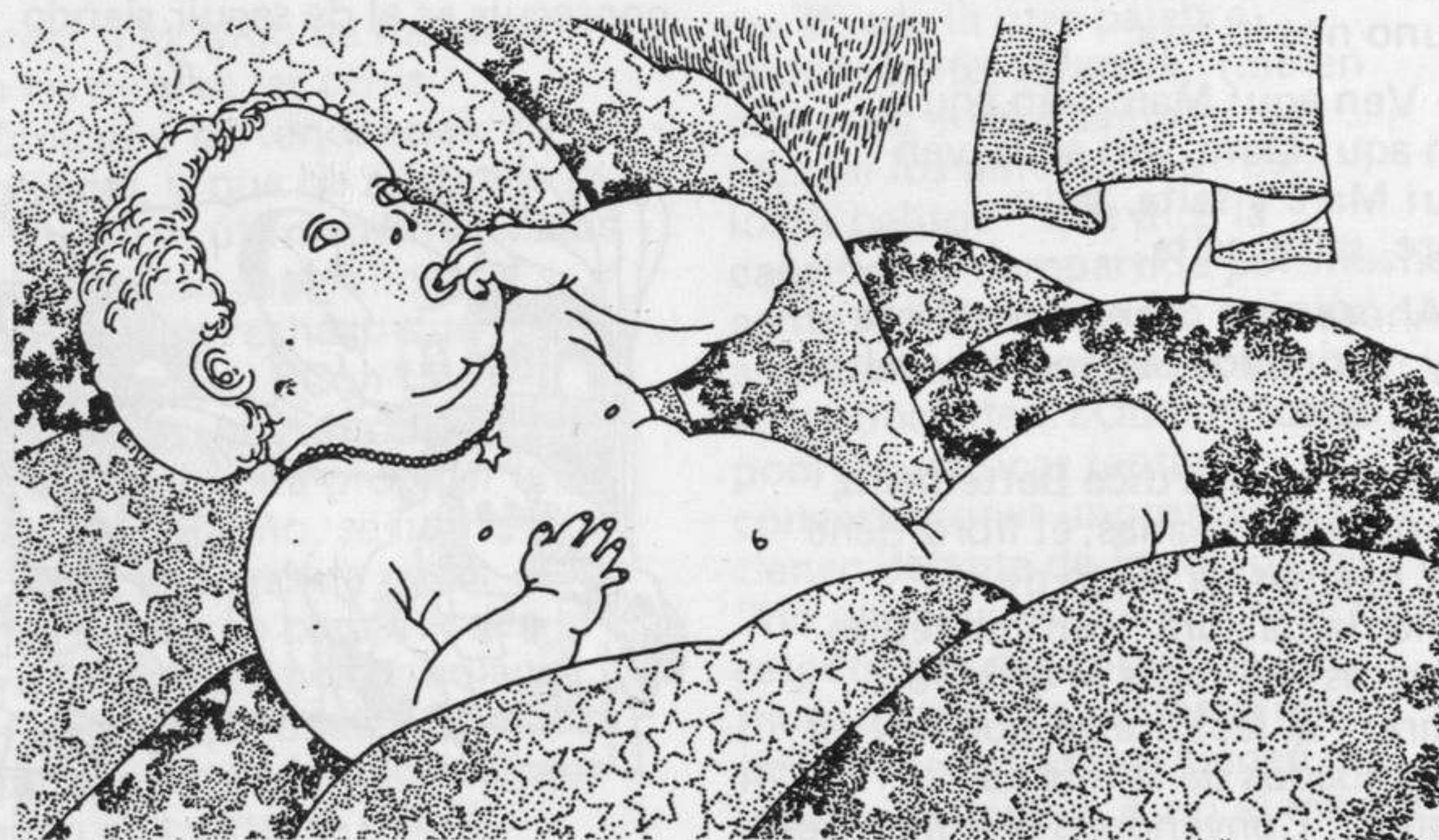




niño hasta el final". Del genial "Frato" nos convendría aprender su mirar, sobre todo la escuela, la pedagogía, la literatura infantil, la educación, con ojos de niño. Con Gianni Rodari nos enamorábamos de una oreja verde: "Un día, en el tren que sube al valle, vi un hombre con una oreja verde. Señor —le digo—, usted tiene ya cierta edad, ¿saca algún resultado de esta oreja verde?. El contestó: Sí, ya lo sé, es una oreja niña; la traigo para gozar los goces que la gente mayor no acostumbra escuchar. Escucho lo que dicen los pájaros, los árboles, el viento, las nubes, las piedras... A los niños también los entiendo cuando dicen ciertas cosas que para los mayores no son otra cosa que molestias".

Si hiciéramos caso de la psicología evolutiva, dejaríamos que cada fase de la infancia se viviera "per se", además de preparación para la edad adulta. Creo que de la mano de gente como esta —Tonucci, Rodari,

Piaget—, que es tanto como decir de la mano de los niños, nos meteríamos en otra caja peligrosísima: la de la **pedagogía**. ¿Pedagogía para qué? Esta pregunta es el símbolo de una controversia, que si parece haberse agudizado en los últimos años, creo que se viene llevando desde la constitución de las Facultades de Pedagogía. Con este panorama en que todos se creen con derecho a opinar sobre la educación no es raro encontrar cosas como la publicada en el editorial de un número monográfico sobre literatura infantil de una prestigiosa revista —en campos ajenos a la pedagogía, claro—: "Hay que separar totalmente la pedagogía de la literatura infantil. Hay que escoger libros **no pedagógicos, no didácticos, no moralizantes**, sino sólo aquéllos que tienen cualidades literarias. Por lo tanto el enemigo público número uno de la literatura infantil es la pedagogía". Por favor, la



auténtica pedagogía no tiene nada que ver con éso; creo que todos estaríamos de acuerdo en que no hay por qué confundir pedagogía con pedagogismos, o didáctica con didactismos, o educación moral con moralismos...

Nos faltaría, tal vez, desbrozar dos últimas palabras: **animador y leer**. Todos sabemos la relación de la palabra animador con el "ánima", la "energía". Animar sería poner alma, poner soplo... Creo que todo educador debería ser a la vez animador. Para poder entrar en algún sitio, necesito este mínimo aliento para meterme; si me viene de dentro, pues muy bien, pero si alguien me inclina hacia allí, esto es válido, y en algunos casos hasta imprescindible como en la lectura.

Otra palabra sería **leer**. Creo que fue Goethe quien dijo que nunca se acaba de aprender a leer. A este respecto voy a contar una anécdota de mi época de estudiante con el profesor Valverde, encargado entonces de la cátedra de Estética. Recuerdo la impresión que produjo entre

nosotros, que ya estábamos a la altura de quinto de carrera, en Filosofía Pura, con la pedantería inevitable en esas circunstancias, cuando al presentar su asignatura nos dijo: "Se han matriculado ustedes en Estética, esta parcela de la Filosofía para la cual sólo es preciso saber leer". Esto lo he podido comprobar muchas veces, sobre todo cuando estuve dando Filosofía en el entonces curso preuniversitario, y vi claramente que no podíamos ponernos a filosofar porque los estudiantes no sabían "leer".

Una última reflexión para terminar: creo que maestros, pedagogos, docentes en general, quizá lo hemos pasado demasiado mal intentando enseñar a leer, cuando de verdad que todo es mucho más fácil y que quizá debiéramos dedicarnos más a que les gustara leer, porque si al niño le gusta leer lo demás se da por añadidura.

Transcripción:  
*Enrique Merino*

# DEL ANALISIS FORMAL A LA LECTURA. IMPLICACIONES PARA JUSTIFICAR UN METODO

Alberto Ballester

*Alberto Ballester es profesor de E.G.B. de Torrox (Málaga). Siente un gran interés por la ontogénesis y la psico-dinámica, donde basa buena parte de su metodología activa. Trabajador entusiasta e incansable, está consiguiendo unos buenos resultados con sus alumnos en todos los campos referentes al lenguaje.*

“Podríamos empezar centrando el tema en una proposición que, con seguridad, vamos a compartir con todo el mundo: nos gustaría poder garantizar la formación de lectores que, sesenta años después de su paso por la escuela, fueran capaces de gozar un texto tan plenamente como para seguir leyendo. Tal vez, con más reservas, también podríamos todos asumir que un factor muy importante en este empeño, aunque no sea un determinante exclusivo, sería disponer de una metodología de enseñanza eficaz, no traumática y utilizable con una relativa precocidad; tres cualidades que determinarían una mayor probabilidad de que el aprendizaje que pretendemos obtener va a ser estable.

Otro asunto sería que entrásemos a discutir con qué grado de precocidad pueden pretenderse estos aprendizajes, o qué se entiende por no traumático para un niño; cuestiones ambas que vamos a obviar, de momento, para ocuparnos de qué se puede entender por un aprendizaje eficaz en este campo, y qué posibilidades tenemos de delimitar una metodología de enseñanza.

Qué estamos pretendiendo enseñar es, desde luego, una cuestión distinta y previa al cómo, y es aquí, en delimitar los contenidos de los aprendizajes, donde vamos a centrar nuestros primeros esfuerzos.

“La lengua es un sistema de signos que expresan ideas, y por eso comparable a la escritura, (...), a las señales militares, etc., etc., sólo que es el más importante de esos sistemas”. Aludiremos a este texto, ya clásico, porque Saussure establece una distinción clara entre escritura y lengua, como dos sistemas; aunque entre ellos existan relaciones de determinación recíproca, a las que tendremos que referirnos en nuestro análisis. Conviene dejar claro desde el principio que se trata de dos sistemas, por que expresiones como “lengua en forma hablada” y “lengua en forma escrita” de uso frecuente y habitual, totalmente correctas por otra parte, pueden inducir al error de identificar ambas si se olvida que en la lengua, como en la matemática, por ejemplo, todo es forma y que al referirse a dos formas de expresión nos están



hablando de dos sistemas distintos de comunicación.

Vamos a referirnos a algunas diferencias entre los dos sistemas, de las que ya se pueden sacar algunas consecuencias que nos permiten caracterizar esa metodología de enseñanza de la que hablábamos.

1.— En circunstancias normales, genéticamente, la lengua hablada es anterior a la escrita.

Queremos decir que, normalmente se da un dominio mínimo de la lengua hablada que es previo y parece que sustenta el aprendizaje de la lengua escrita.

Abriendo un paréntesis, merece la pena recordar que hay ciertas experiencias, con origen en la investigación clínica, en las que como un medio para apoyar el desarrollo de nuevas organizaciones neurológicas en cerebros que, habiendo sido normales, han sufrido una lesión cerebral, trataron, al parecer con éxito, de enseñar a leer a niños antes de que hubieran conseguido hablar. Así por ejemplo, Glem J. Doman refería hace ya veinte años, cómo con origen en investigaciones que empezaron en torno a los años 50, habían logrado, con apoyo previo en la lectura, que

cerebros lesionados aprendiesen a hablar.

El proceso de aprendizaje aparece aquí invertido respecto a su secuencia habitual desde un punto de vista genético. Doman considera incluso que es más fácil aprender a leer antes que a hablar; y justifica su creencia por el carácter permanente, estable y separado que tiene la palabra escrita, frente al carácter continuo y lineal en el tiempo que tiene el sintagma fónico que además es dependiente del timbre, tono, gesto y contexto circunstancial, variables puntuales y casi irrepetibles para cada mensaje hablado, pese a lo cual el niño en circunstancias normales aprende a hablar, pareciendo capaz de analizar y aislar lo que tienen en común sitagmas con apariencia perceptuales tan diversas.

Nos proponemos ahora probar, por las consecuencias metodológicas que puede tener en el plano de la enseñanza, que Donam se equivoca en sus conclusiones, pese al éxito de sus experiencias clínicas y a la aparente consistencia de los argumentos con los que la justifica.

Es curioso que Donam, autor americano y relativamente actual, asuma en sus planteamientos un principio que ya era clásico en la escuela soviética y que enfrenta, aunque sólo aparentemente, a Vigotsky con Piaget: “El desarrollo sigue al aprendizaje”. Es decir, todo aprendizaje engendra un área de desarrollo potencial, estimula y activa procesos internos en el marco de las interrelaciones que se

convierten en adquisiciones internas estables. Recíprocamente todo desarrollo, que nunca es un punto estable sino un intervalo de capacidades, posibilita la adquisición de nuevos aprendizajes.

Examinaremos ahora otros hechos distintos a las experiencias de Donam, pero aceptaremos el mismo principio, por otra parte tan asumido: en la ontogénesis (desarrollo, génesis secuencial del ser humano) se dan adquisiciones que preceden y determinan otras que les siguen en el campo de los aprendizajes.

Analizaremos ciertas percepciones acústicas y rítmicas, incluso desde el estado prenatal, como posibles experiencias psicológicas subyacentes a la adquisición de un cierto nivel de aprendizajes, tal vez hasta preconceptos, en el niño y, por tanto, como puentes inclusores, en el sentido de Ausubel, de los que luego tendría que hacer uso para la construcción de aprendizajes más elaborados.

Haremos referencia a datos que aparecen en un maravilloso reportaje emitido en T.V. que prueba cosas que todo el mundo sospechaba pero pocos habían podido ver. Este informe mostraba las reacciones del feto ante los estímulos de un potente foco luminoso exterior y un ruido fuerte: taparse los ojos o los oídos, respectivamente, con las manos (!!). Aunque la sensación del fuerte foco luminoso debe ser poco frecuente, no ocurre así con sonidos y ondas de diversa procedencia y estas imágenes vienen a mostrar que hay sensaciones posibles en nuestra



especie algún tiempo antes de nacer.

Nada impide suponer, sobre todo a partir de un estadio en el desarrollo del sistema nervioso, que desde estas sensaciones se llegue al menos al nivel de aprendizaje de las percepciones correspondientes y tal vez hasta memorizar algunas de estas percepciones y llegar a la construcción de algún preconcepto pertinente. Así por ejemplo, el niño antes de nacer ya podría tener un cierto sentido del ritmo, a partir de su aptitud para las percepciones auditivas de algunos fenómenos periódicos como la respiración y los latidos cardiacos maternos, (también otros ritmos: endocrinos, digestivos, de tono muscular, etc.).



Estas experiencias constituirían el temprano soporte con el que construir un cierto preconcepto de "tiempo psicológico" al que indudablemente el niño llega muy pronto. Este sentido psicológico de tiempo debe servir para la medida muy precisa de pequeños intervalos que debe fijar fácilmente en la memoria próxima, por que sin él, el niño no podría coordinar la gran cantidad de información y respuestas simultáneas que hay que elaborar para andar sobre sólo dos piernas (lo consigue entre los 9 y 12 meses; los estudiosos de la robótica saben lo complicado que es el programa necesario para que una máquina de tres patas camine por cualquier terreno, y con tres patas el problema es comparativamente sencillo).

Tampoco podría coordinar otras experiencias manipulativas que realiza mucho antes en la cuna. Estas precoces experiencias de ritmo serían continuadas en periodo postnatal con otras bien conocidas: día/noche, horarios cíclicos de alimentación, caminar primeras ejecuciones de percusiones (hacer palmitas).

En conclusión, sin entrar a discutir cual pueda ser el momento, lo cierto es que en su ontogénesis el niño oye antes que ve y que esta precoz experiencia perceptiva de ritmos debe tener consecuencias para su pronta percepción del tiempo, también de una cierta idea de preorden de cuyas consecuencias no nos vamos a ocupar aquí. De cualquier forma que sea, no podemos ignorar que el lenguaje natural materno se desarrolla según un sintagma lineal en el tiempo; por lo tanto, a sus caracteres fonológicos específicos y a sus circunstancias de origen y desarrollo, habrá que agregar el tiempo, y el ritmo, como substrato continuo e inseparable de su naturaleza (función lineal que guarda una pobre analogía con las secuencias de grafemas escritos). Por tanto un cierto preconcepto de tiempo sería también indispensable para aprender a hablar.

Una primera consecuencia de todo esto sería el comprender por qué las arritmias detectadas en niños pequeños suelen pronosticar graves dificultades posteriores en los aprendizajes; también la importancia que puede tener la psicodinámica, cuyas relaciones con el lenguaje y otros aprendizajes muy elaborados,

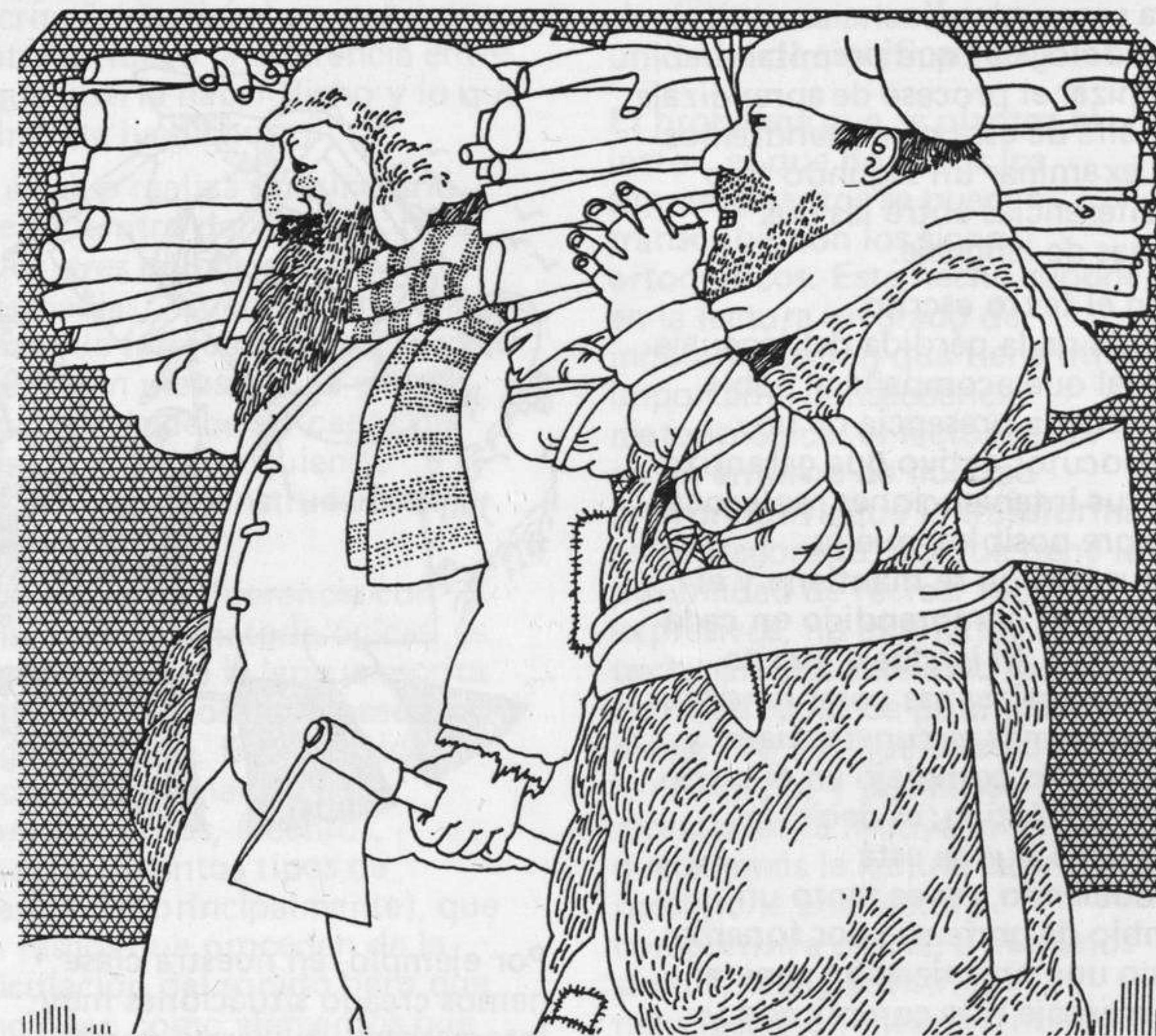
deben examinarse a la luz de la escuela soviética y que ya podemos catalogar como una primera componente de esa metodología para la enseñanza del sistema lecto-escritor que buscamos. (Es probable que la psico-dinámica fuera de gran ayuda durante toda la vida, pero esto nos llevaría a planteamientos de higiene mental próximos a los de ciertas filosofías orientales).

La segunda consecuencia es que ya podemos comprender por qué Donam se equivoca. Tiene razón en las evidentes ventajas que el grafema tiene sobre el fonema (estable, independiente de tono, suprasegmentos, gestos, etc, etc.) pero estas ventajas sólo las tiene para el lesionado cerebral o el sordo-mudo que no ha podido seguir los procesos de aprendizaje que permiten la precocidad en las percepciones auditivas y que determinan una aptitud mucho más temprana para el uso de la lengua hablada que el de la escrita, precisamente por el carácter genético que tiene el aprendizaje humano.

De lo expuesto hasta aquí, podemos concluir en que la lengua hablada le saca una buena ventaja temporal como aprendizaje ya realizado por el niño, al primer contacto que tiene con la lengua escrita; pero esto no es sólo por imposición social de un sistema dominante, la lengua hablada, sino por que las percepciones acústicas son antes, ontogenéticamente, que las percepciones visuales. Lo que ocurre entonces es que, si exceptuamos tal vez algún individuo con una altísima

memoria visual, o al lector ya muy rápido y experimentado, todos los demás leemos, o nos iniciamos en la lectura gracias a un algoritmo, (con propiedad el término /algoritmo/ se usa en álgebra o en lógica formal para designar un procedimiento de cálculo automático; pero nosotros lo empleamos aquí con el sentido más general de procedimiento simple y directo que una vez que se memoriza funciona con seguridad), pues bien, decimos que se da en el proceso de iniciación a la lectura un algoritmo intermedio que consiste en transcribir cada grafema a su o sus fonemas correspondientes, en Castellano es muy fácil porque hay casi una correspondencia biunívoca entre ambos; sólo después, reunidos los fonemas en una imagen acústica unitaria mínima, la palabra, podemos "asociarle" el significado correspondiente y comprender.

Esto no resuelve más que un sencillo problema de transcripción al segundo grado de articulación del lenguaje, que diríamos empleando la vieja dicotomía de André Martinet. Ciertamente pronunciar término a término cada palabra escrita puede parecer a alguien que es leer, y contentar a los padres y al mismo niño que suena, aunque no entienda más que algunas palabras sueltas. Bien; pues, con otros algoritmos al menos, parece que ocurre que gozan de una cierta autonomía respecto al significado; incluso que su aprendizaje puede realizarse por otros procedimientos distintos a los que



las estructuras conceptuales que siempre requieren un aprendizaje significativo, en sentido de Ausubel. Dé manera que es posible que se pueda aprender este algoritmo simple mediante ejecuciones auditivas de los fonemas correspondientes, este debe ser el fundamento de los llamados métodos sintéticos de aprendizaje, incluso puede ser cierto como algunos pretenden, que para llegar a este nivel de lectura, este adiestramiento automático y asignificativo sea más rápido, cómodo y rentable que el analítico, (al niño incluso le puede encantar esta actividad como un juego sencillo y autónomo).

Lo que ya no es tan fácil de explicar es que este método pueda ayudar al niño en la comprensión de sintagmas más largos que la palabra, sobre todo cuando a su longitud se agrega una complejidad sintáctica, o léxica, que supera formas habituales de expresión del lenguaje infantil. Aunque también es verdad que muchos niños tienen tal nivel de competencia lingüística, en el sentido de Chomsky, que con textos no muy complicados y más o menos tiempo y esfuerzo, son capaces de ir encontrando significado a los sintagmas correspondientes y construyendo una comprensión sin ayuda de nadie.

Para sacar consecuencias metodológicas que permitan organizar el proceso de aprendizaje más allá de este nivel, tendremos que examinar un segundo tipo de diferencias entre las dos formas de lenguaje.

— En el texto escrito además de la pérdida del lenguaje gestual que acompaña al habla, se pierde la presencia de un interlocutor activo que garantiza con sus intervenciones recíprocas, siempre posibles, que la comunicación se mantiene y el mensaje es comprendido en cada momento. El lenguaje escrito, para garantizar esa comprensión, se vuelve más circunstanciado y mucho más complejo en el plano morfosintáctico; es decir, la dificultad que se está produciendo, no es tanto un cambio de grafemas por fonemas, como una organización general del mensaje más complicado y distinta de las que producen las situaciones habituales en las que se generan mensajes hablados.

De lo anterior, dos conclusiones metodológicas:

La primera es la conveniencia de que los niños se inicien con textos sencillos que tengan mucho diálogo, es decir, que estén muy próximos a la transcripción de su lenguaje coloquial ordinario.

La segunda, que una buena parte del problema de la lecto-escritura, es una cuestión de competencia lingüística, en el sentido de Chomsky, que se puede afrontar programando situaciones de aprendizaje que fuercen al niño a generar estructuras de complejidad creciente, a partir del lenguaje hablado que ya posee.



Por ejemplo, en nuestra clase hemos creado situaciones muy interesantes utilizando cuatro parejas de radio-telefonos y tres magnetófonos pequeños, de esos que se emplean en entrevistas. Los radio-telefonos garantizan la alternancia del comunicante como emisor/receptor, pero priva del gesto y la circunstancia y no permite que un interlocutor interrumpa al otro hasta finalizar cada período de mensaje, situación que se asemeja a un intercambio de epístolas breves, y obliga a precisiones de lenguaje que lo dificultan.

También se transmiten instrucciones precisas para la ejecución de dibujos de complejidad creciente; se evitan muchas discusiones inútiles si al mismo tiempo se graban estas

descripciones, así el emisor contrasta luego la diferencia entre lo que quería haber dicho y lo que realmente ha dicho.

Un equipo realiza un itinerario preciso dentro del colegio, (tres patios, tres edificios y zonas intermedias). Cuenta pasos, anota puntos de referencia, discute y acuerda un mensaje que graba. Otro equipo debe ser capaz del mismo recorrido siguiendo exactamente las instrucciones grabadas.

— La siguiente diferencia con consecuencias metodológicas, es el hecho de que la lengua escrita pierde elementos que posee la lengua hablada. Esta pérdida afecta a los llamados suprasegmentos, (acentos, pausas y distintos tipos de intenciones principalmente), que son rasgos que proceden de la articulación del sonido pero que funcionan como elementos que se pueden añadir o quitar a un fonema dado o a una secuencia de fonemas.

La importancia lingüística de los suprasegmentos es que sí son rasgos pertinentes en la determinación de significados: muy claramente en el caso de los acentos, /ámo/ y /amó/; las distintas entonaciones son rasgos distintivos entre las frases enunciativas, imperativas, exclamativas e interrogativas y, además, intervienen en la determinación de algunas funciones del lenguaje (connotaciones, función expresiva, estética, etc.); las pausas, por último, acotan grupos fónicos que, si el texto es en prosa, coinciden con unidades

sintácticas en relación con unidades de significación.

El problema que se plantea al lector, es que no todos los suprasegmentos se pueden transcribir con los signos ortográficos. Este hecho supone en la lectura un grado de indeterminación que tiene otra importante consecuencia metodológica: el lector actúa en un entorno de libertad interpretativa que le transforma en protagonista, porque tiene la posibilidad de recrear factores expresivos, no explícitos en el texto, en una actividad lúdica y artística capaz de producirle un placer. De ahí que esta actividad le compense y pueda ser directamente motivadora; pero es que además la lectura expresiva, presupone una lectura comprensiva previa, o al menos simultánea, y constituye la manifestación más potente y directa de cual ha sido la peculiar forma de entender el texto que ha tenido el lector.

En resumen, si pausas y entonaciones organizan la comunicación humana, hay que esperar que la experiencia en la ejecución de una lectura expresiva, sirva también de apoyo en la adquisición de esa competencia lingüística necesaria para la comprensión de textos más complejos y elaborados donde el lector tiene que seleccionar el sentido necesario al contexto de entre todos los posibles para cada unidad morfosintáctica con significado. La ventaja de la lectura expresiva es que el niño puede aprender por imitación”.

## LECTURA Y CREATIVIDAD EN LA ENSEÑANZA

Francisco Rincón Ríos y Juan Sánchez Enciso

*Francisco Rincón Ríos y Juan Sánchez Enciso, profesores de Lengua y Literatura en el I.B. de Cerdanyola, han investigado a fondo sobre las diferentes formas de enseñar la literatura en el bachillerato. Como resultado de este trabajo de reflexión, enriquecido con la práctica diaria, han publicado varios trabajos muy conocidos y apreciados por los profesionales de las enseñanzas medias.*

*Dado que la adolescencia es una edad crucial para el afianzamiento del hábito de lectura, hemos considerado interesante contar con su presencia en el Encuentro.*

Buenas tardes: Lo que queríamos contarles es nada más que la programación que hemos hecho un grupo de amigos que vivimos en un sitio próximo para hacer viables nuestras clases. Pueden preguntarse algunos que qué hace una gente con una programación como ésta para animadores como éstos; yo también me lo pregunté cuando la organización del Encuentro tuvo la amabilidad de invitarme. El último empujón para decidirme a venir fue un recuerdo: en una ocasión salió una noticia sobre nuestra programación en "El País", y al día siguiente se presentó un inspector en la clase y me dijo que venía a enterarse para ver qué era eso que había salido en "El País" y estuvo viendo la clase. Al final, entre otras cosas menos agradables, me dijo que habíamos dejado de ser profesores para convertirnos en animadores. Este recuerdo me animó a venir a un encuentro de animadores.

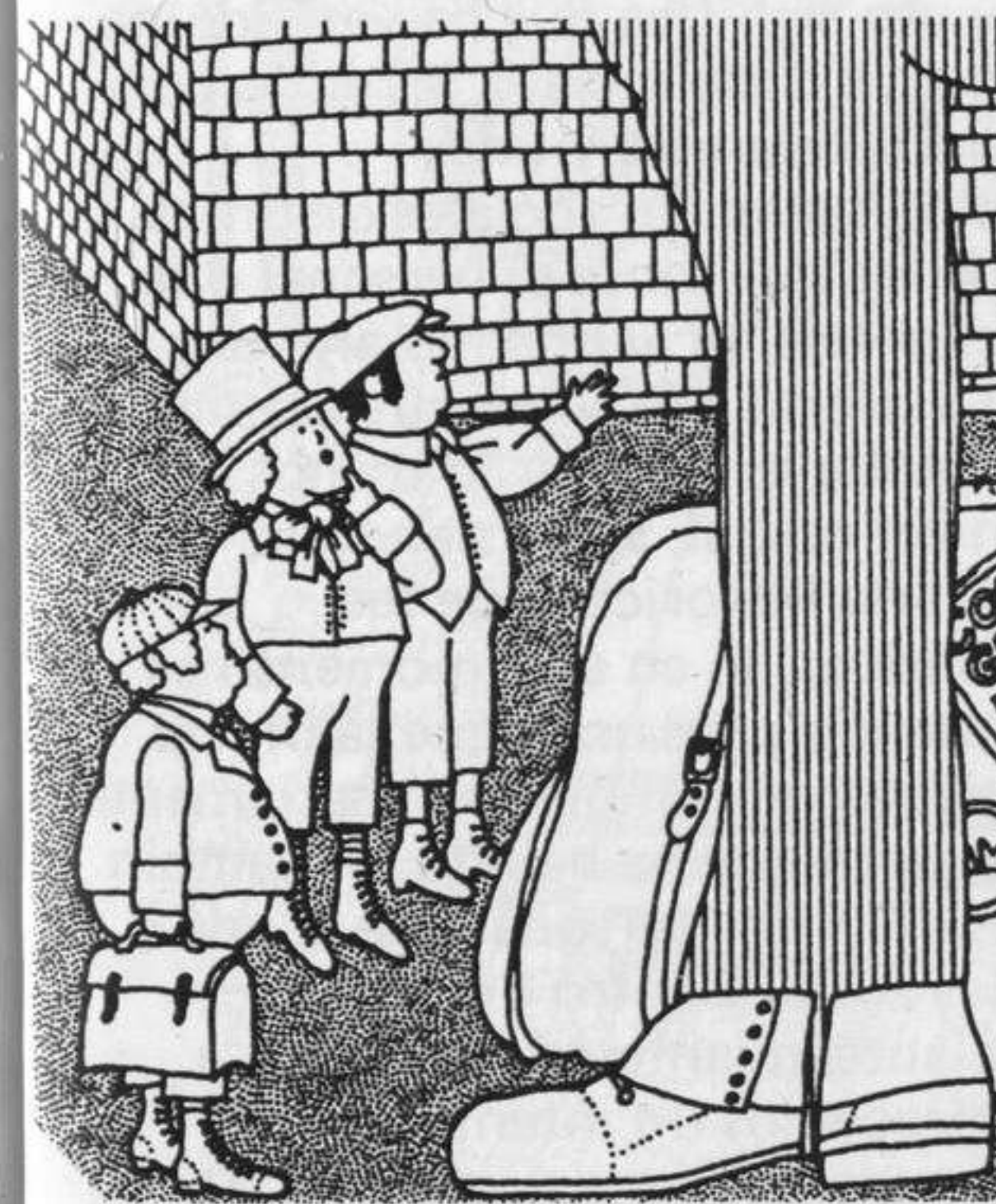
La presentación la vamos a hacer en dos momentos: yo voy a intentar justificar, si es que se

puede justificar, este tipo de trabajo que hacemos desde el punto de vista de la lectura, y, después, mi compañero Juan explicará propiamente la programación.

La programación exactamente no es bachillerato, no coincide exactamente con BUP. La ambición nuestra (pues éramos un grupo de gentes y también se puede llamar ambición a esas cosas), era hacer una programación para los adolescentes, que era el grupo de gentes con los que trabajábamos (entre 11 y 18 años), y además nos parecía que eso de ir para BUP —para la última etapa— era una cosa anecdótica, que en este momento coincidía pero que posiblemente dentro de dos años no coincidiera. Es una programación pensada, viable, de la literatura para adolescentes intentando salvar, o más bien evitar, la estructura habitual de la literatura sobre el esquema historicista de la literatura.

Hay, centrándonos en el punto de vista de la lectura, una serie de datos que son realmente

escalofrantes, esas cifras que publica de vez en cuando el Ministerio de Cultura y que si las publican ellos deben ser muy poco sospechosas: el 20,33% de los hogares españoles no disponen ni de un solo libro, el 33,5% de los españoles no leen ni van a leer nunca un libro, el 91,7% de los españoles no acuden nunca, ni van a acudir, a una Biblioteca. Esto lo dice el Ministerio de Cultura, y uno se queda muy asombrado y se pregunta por qué ocurren estas cosas. Las respuestas son muchísimas y hemos oído de todo a lo largo de estos días: falta de tradición cultural, la política cultural, la falta de bibliotecas públicas, la competencia de la imagen, en fin, montones de cosas. Sin embargo hay una que no se suele dar como causa y que, sin embargo, los tratadistas suelen nombrar muchísimo y pienso que nos afecta enormemente: Richard



Bamberger, por ejemplo, dice: "la lectura en los países está en relación con la orientación que sobre ella se da en la escuela".

Si los datos del Ministerio de Cultura son verdad (que deben ser), y si la causa más importante del nivel de lectura son las escuelas, uno se pregunta qué hacemos en las escuelas. A partir de esto se nos ocurrió analizar qué pasaba en las escuelas, porque si en alguna cosa estamos de acuerdo todos los profesores, me parece a mí, es que la lectura es importantísima, que tenemos que estimular la lectura, es decir, que si hay unas causas, para que la gente no lea no son en absoluto causas personales, sino causas que sobrepasan el voluntarismo personal y que deben venir de otros elementos. A partir de aquí intentamos analizar un poco cuáles podían ser las causas de esa falta de lectura, y empezamos a revisar una cosa que no sé si han tenido la curiosidad de hacer, pero que realmente es curiosísima: las programaciones de lecturas que hemos tenido a lo largo de las leyes de enseñanza de bachillerato. Este hecho nos dejó verdaderamente asombrados, desde la perspectiva de una asignatura como la nuestra (la literatura), que se supone debe proporcionar un estímulo a la lectura. Desde el punto de vista legal la situación es terrible, y por supuesto insuperable para los profesores personalmente.

Hemos tenido prácticamente dos grandes modelos de enseñanza

de la literatura: uno sería el modelo retórico y el otro el modelo historicista.

El modelo retórico se introduce cuando la nobleza feudal deja de serlo y se hace palaciega, con unas necesidades culturales específicas y unos métodos correspondientes a esas necesidades, que se condensan perfectamente en "La Ratio studiorum", como síntesis de la retórica. En la retórica y la didáctica posterior, basada en la ratio studiorum, la lectura está limitada a los clásicos evidentemente, y no a todos los clásicos, a algunos clásicos, mejor dicho a algunas obras de clásicos y además depuradas.

El modelo historicista viene determinado por la nueva clientela didáctica que llega a los centros. La nobleza deja de ser la clase que ocupa las aulas y es la burguesía la que empieza en el S. XIX a introducirse en ellas, como muestra de otras cosas que están pasando en otros sectores. Entonces hay un cambio total de didáctica y empieza a introducirse el historicismo como respuesta a la nueva clase social que ha accedido a la enseñanza. Los historicistas, frente a la única oferta de los clásicos grecolatinos, permiten la lectura de los clásicos vernáculos; pero se introduce la literatura no como modelo lingüístico para el aprendizaje de la literatura misma, sino desde un punto de vista patriótico, como condensación de las esencias de la patria, para conocer obras y autores y no para conocer los textos, las lecturas.

La 1.<sup>a</sup> ley que señala una serie de lecturas obligatorias es la ley Ruiz Giménez de 1953, que marca lecturas obligatorias pero no de obras completas sino de fragmentos tomados de la historia de la literatura; y esa línea se mantiene en el 57, y desaparece toda incitación de este tipo a la lectura obligatoria. Después, y a partir del 68-70 sabemos que se vuelve a recoger pero desde un punto de vista historicista, es decir como conocimiento de los clásicos vernáculos. La oferta que hace el historicismo desde un punto de vista didáctico a la incitación de la lectura es la de los clásicos y es la que se viene repitiendo y la vamos repitiendo en nuestras clases.

El niño empieza a leer a los siete, ocho, nueve años y se le ofrece esa lectura didáctica de los clásicos que se mantiene a lo largo de su aprendizaje. Pero desde hace unos años ha cambiado, se ha democratizado la enseñanza y eso significa que ha venido una nueva clase social a las aulas con unos intereses y unas circunstancias sociales distintas de las que tenía el personal o la clientela, el alumnado anterior. La oferta o la línea que seguimos manteniendo, por lo menos a nivel oficial, sigue siendo la oferta historicista de los clásicos; y, en este momento es cuando pensamos que la oferta tiene que cambiar necesariamente puesto que ha habido un cambio radical del personal que acude a las aulas. Dentro de este planteamiento es donde ofrecemos un intento de programación: la solución la

tenemos que encontrar entre todos, no es una cosa de un señor o de 10 equipos que se lo planteen, sino que entre todos tenemos que ir buscando hasta que encontremos el tono, el contenido, etc., más adecuados a esa nueva clase social, a esa democratización que se ha producido en las aulas.

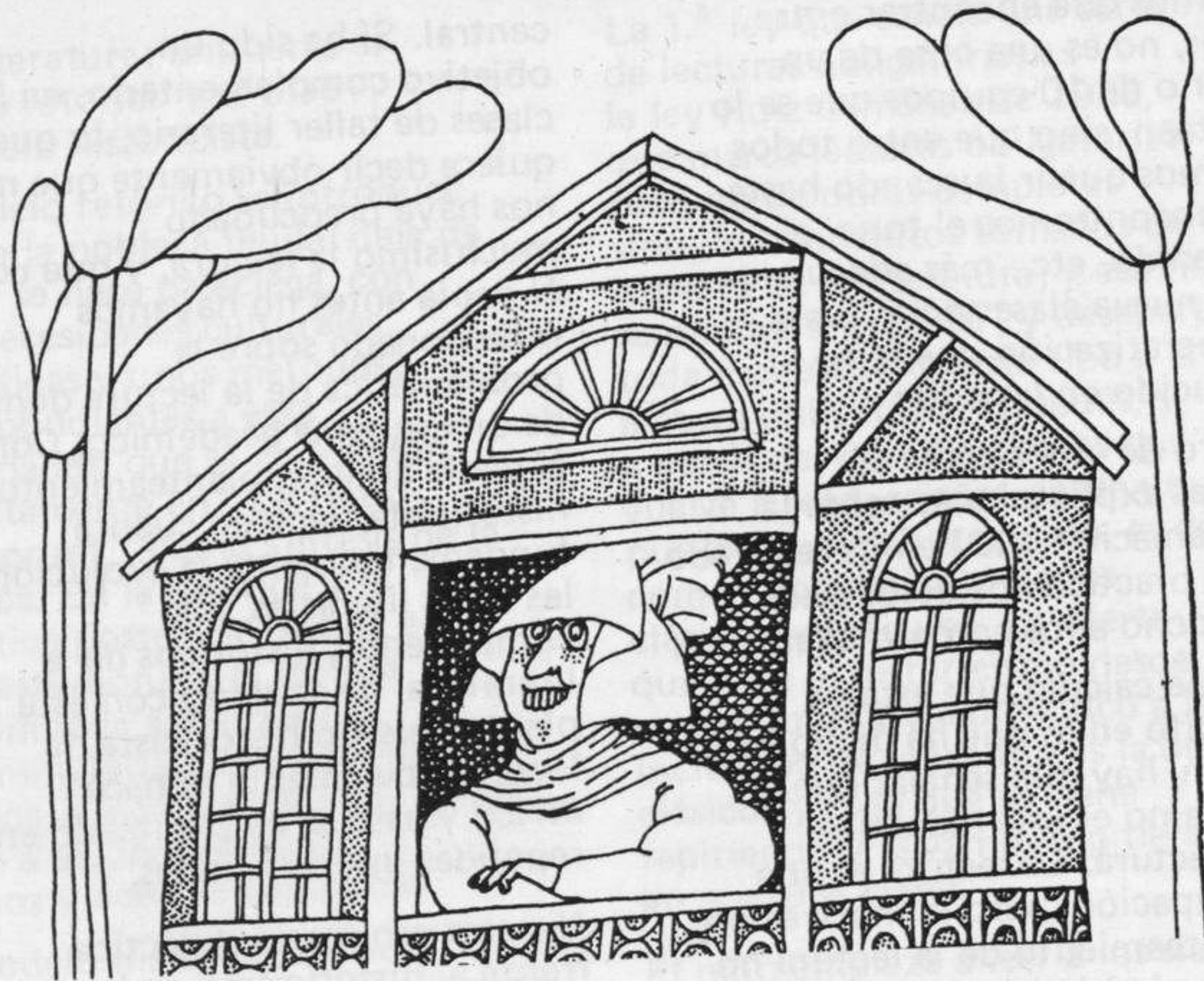
Dentro de este contexto, irán las explicaciones sobre la programación que hemos realizado y que practicamos desde hace unos ocho años aproximadamente.

Aunque calculo que está ya implícito en lo que ha dicho Fco. Rincón, hay que señalar que la nuestra no es una didáctica de la lectura. La lectura es una preocupación, pero la motivación, el planteamiento de la lectura no ha sido el objetivo educativo

central. Sí ha sido un objetivo complementario, en las clases de taller literario, lo que no quiere decir obviamente que no nos haya preocupado muchísimo la lectura, y que como él decía antes no hayamos reflexionado sobre la problemática de la lectura dentro de un esquema académico. Como él decía antes el planteamiento historicista tiene en cuenta fundamentalmente la evolución de las ideas literarias, los componentes históricos de la literatura, de acuerdo con este planteamiento historicista, la lectura obviamente se hace difícil y esto se ha planteado en repetidas intervenciones.

Nuestra propuesta didáctica frente al historicismo en la literatura viene ligada a los talleres





literarios. La "fábrica de teatro" y el "taller de novela" están orientados hacia el punto de vista de la creación idiomática, indagación sobre los personajes, etc. Trabajamos con unos materiales que son utilizados por el alumno en función de su creación personal, es decir, el fin no es que aprendan gramática, sino que aprendan a expresarse. El fin no es aprender literatura, pero aprenden literatura y aprenden gramática concreta a través de la solicitud, solicitudes que tiene el acto creador del alumno, el acto creador es el que dinamiza los conocimientos, y estos no son una finalidad en si, es una reflexión sobre el acto psicológico de la creación literaria, es decir, sobre el extraordinario valor educativo

del proceso creativo. A partir de la actividad creativa, el muchacho dinamiza toda una serie de posibilidades personales, toda una serie de ideas a partir de uno mismo, con sus materiales, lo que obliga a una reflexión funcional sobre la lengua y sobre la gramática. Y si yo tengo que hacer una novela tengo que reflexionar sobre las estructuras de la novela, y tengo que reflexionar, por supuesto sobre los personajes, sobre los temas, etc.

Cuando yo me acerco a la poesía no lo hago desde un planteamiento erudito o crítico, la crítica vendrá al estudiar. cómo utilizo los materiales para producir determinados efectos estéticos o para conseguir expresar unos sentimientos y

emociones que con un discurso puramente lógico no podría expresarlos. Con este planteamiento el acto creativo se convierte en un proceso de dinamización de los procesos personales por un lado y, por otro lado, el aprendizaje de unos recursos en función de las necesidades concretas de la creación.

Bien, a veces cuando se habla de talleres, cuando hemos hablado de talleres, algunos compañeros discrepan, Paco Rincón antes ha hecho una valoración interesante sobre la animación, pero vuelvo a insistir en que con algunos compañeros tenemos mala fama y precisamente tenemos mala fama por eso, porque se nos acusa de animadores, eso evidentemente implica una ideología de la educación sobre la que podríamos estar hablando largo y tendido, es terrible que la crítica sea: sois animadores, animais, se sobreentiende no deberías animar, deberías aburrir y enseñar. Esto último implica una noción de que el aprendizaje y la enseñanza es algo relativamente penoso, en alguna intervención de esta mañana también se ha sugerido algo así.

La tradición de los talleres no es nueva, no es cosa que la hayamos inventado ahora, ni siquiera es tan moderna, yo diría que la tradición de los talleres se inscribe dentro de una tradición pedagógica que yo me atribuyo el derecho de llamar progresista y se remonta a determinados teóricos del Renacimiento, que sigue con la didáctica empirista,

con Rousseau en la Ilustración y que continua hasta finales del S. XIX, es decir, hay toda una tradición, y frente a ella hay también otra mucho más normativa, más enciclopédica que en cierta manera deriva de otras fuentes, por ejemplo de la fuente jesuítica, de la "Ratio studiorum" a partir del S. XVI; no es algo tan nuevo, es falso decir que es una tendencia nueva, porque es una orientación que tiene su historia, sus tradiciones, pero tal vez con un planteamiento intelectual ante la educación diferente.

Yo diría, sintetizando muchísimo porque me veo obligado a decir infinidad de cosas en muy poco tiempo, que el planteamiento de talleres implica dos elementos clave: los medios o instrumentos y los proyectos a realizar. En cada etapa del desarrollo escolar, en cada curso, el chaval tiene que hacer cosas, tiene una serie de proyectos que realizar, en un caso será un cuento, en otro caso será una revista escrita, en otro caso será una divagación creativa sobre "La Celestina" etc. Hay un proyecto a realizar y lo que se le ofrecen son medios e instrumentos. Si el proyecto, por ejemplo es realizar una novela, deberán conocer como medios, la estructura novelesca y los pasos metodológicos que van a tener que dar para poder realizarla; pero desde luego, las ideas, el proyecto, la reflexión del mundo, los sentimientos, etc. los aporta el chaval. Nosotros lo que le damos es la posibilidad instrumental para que eso se plasme en algo, para que eso



se plasme en una creación personal.

Podría contaros, cogida un poco al vuelo, una anécdota ilustrativa, una anécdota interesante, tanto Francisco Rincón como yo y como muchos profesores de enseñanza media estamos hartos de explicar determinadas cosas, y de que aquellas cosas por las que sentimos especial interés o emoción no son muchas veces compartidas por los alumnos. Pues bien, nosotros realizamos con los alumnos un ejercicio creativo sobre "La Celestina"; se trataba de que el alumno estudiando la personalidad de Fernando de Rojas, la hipotética personalidad de Fernando de Rojas, fingiera ser él y le escribiera a un amigo hablándole sobre "La Celestina", todo lo que ha puesto de su vida personal en ella, sus opiniones, su manera de ver el mundo, etc. Después de haber realizado este ejercicio a nosotros se nos ocurrió hacer una prueba, es decir, una especie de examen. En este ejercicio, hecho de una manera muy distendida, después de haber realizado el trabajo sobre "La Celestina" siguiendo la anterior orientación, los alumnos llenaron páginas y páginas que nunca habíamos conseguido por otros procedimientos, es decir, que escribieron siete u ocho páginas sobre "La Celestina", y lo que allí ponían desde luego no eran abstracciones muchas veces incomprensibles para el nivel del alumno que les obligamos a repetir y devolver en un examen, sino que había muchas valoraciones

personales, se demostraba un contacto verdaderamente personal con este texto, una indagación verdaderamente personal sobre el mismo. Hay compañeros que piensan que eso no es cultura, compañeros que piensan que las opiniones que dieron allí los alumnos podrían ser opiniones poco fundamentadas críticamente. Sobre eso podríamos estar hablando horas... Para mí eso es la formulación de la cultura o lo que entiendo por cultura.

Entrando ya en la programación, pienso que era necesario hacer esta introducción para que se entendiera y, comenzando por EGB, nosotros nos hemos planteado en el 2.º ciclo de EGB, en un primer nivel un contacto más serio con la lengua oral. ¿Por qué un contacto más serio con la lengua oral? Porque la lengua oral es la pariente pobre, es decir, cuando a un niño se le enseña a escribir, el niño habla y esa es la contradicción, se le enseña a escribir y no a hablar, de tal manera que va adquiriendo progresivamente una competencia en el lenguaje escrito, pero no se le ayuda a reflexionar sobre sus intervenciones habladas. Generalmente, si os dais cuenta, se dice que hacemos algo con el lenguaje oral, pero nunca se ha convertido en núcleo de una programación en algún momento determinado.

Para 6.º de EGB, que es el momento en el que el alumno está haciendo un uso interesante de su lengua para comunicarse con sus compañeros o para hacer

una reflexión sobre la realidad, planteamos un primer nivel en la lengua oral y a través del proyecto (siempre hablaré de proyectos), de la revista hablada, que los alumnos realizarían un programa radiofónico en el que habría diferentes secciones y por lo tanto para hacerlas tendrían que reflexionar sobre los niveles del lenguaje, sobre usos del lenguaje, articulación, etc., es



decir, sobre todo lo necesario para realizarlo.

Las programaciones las hacemos trimestralmente y 6.º nos parecería un curso puente entre la cultura específicamente oral anterior y la cultura escrita que queríamos introducir en BUP; establecemos una serie de puente entre un nivel y otro, mediante una serie de proyectos trimestrales, y de un proyecto de lectura concreto.

El problema que nos encontramos era normalmente que todos decimos que es importante que lean, pero que una vez que el chico ha aprendido a decir —ma, me, mi, mo, mu— en ningún momento de la enseñanza volvemos a decirle como se logra la entonación lectora, cómo se produce la aceleración lectora, cómo se consigue la comprensión lectora etc., y nos pareció, como un primer paso el lograr o acelerar de alguna manera todos estos aspectos, y eso lo hicimos con el sistema de proyecto que os acabo de explicar.

El segundo paso para cultivar la parte de expresividad lectora la realizamos a través de un pequeño libro que llamamos el manual del cuentacuentos, cuyo proyecto consiste simplemente, en que los chicos proponen durante tres meses un cuento que van a contar en una clase más pequeña. Empiezan leyéndose una serie de cuentos, cogen uno y se pasan tres meses cultivando la entonación, la forma de atraer la atención, etc., y todo esto pensado para una clase en la que cada uno ha escogido un trabajo y para una

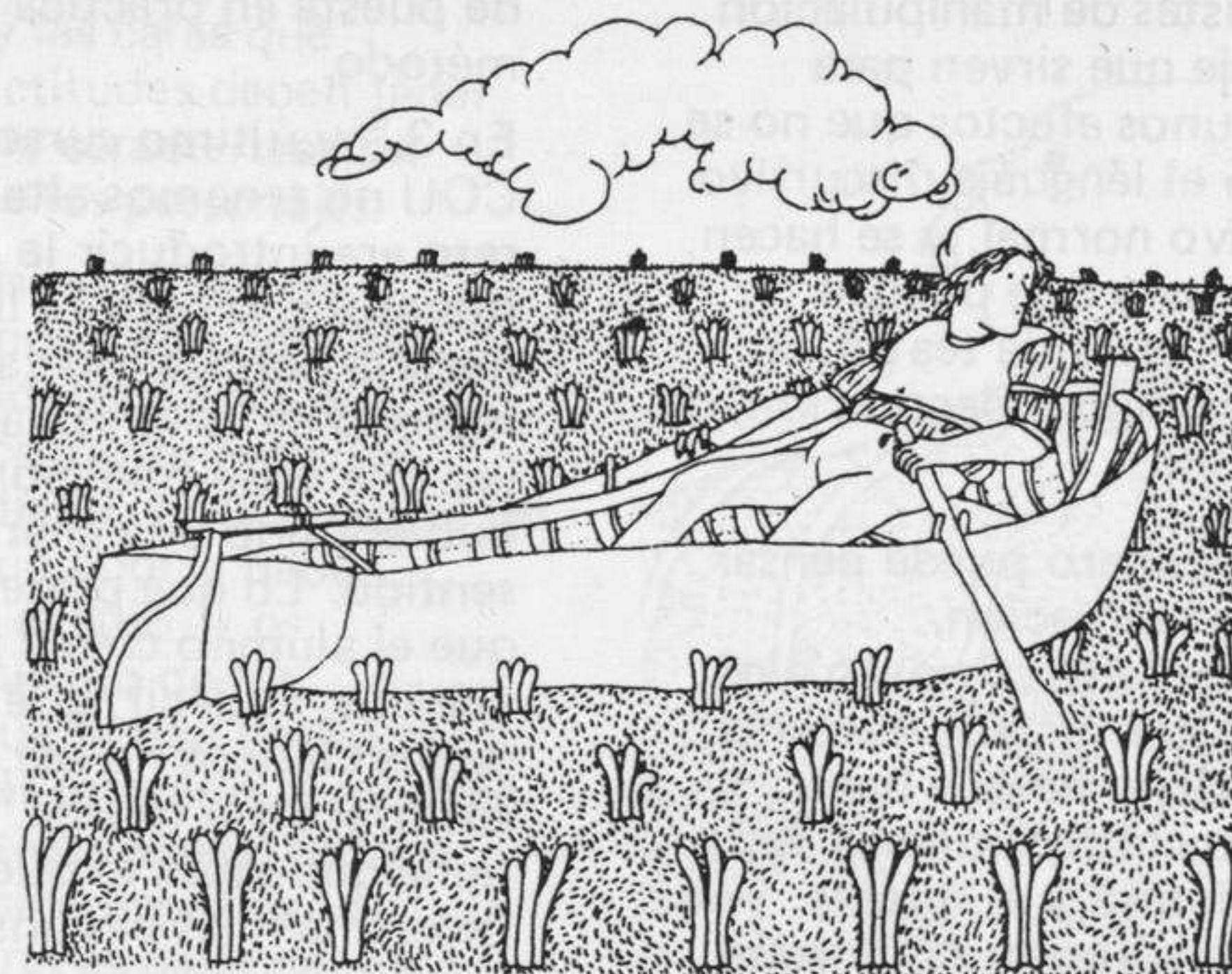
clase de 35, 40 alumnos, al final han de hacer una síntesis de lectura escrita y oral, con un proceso escrito y una finalidad fundamentalmente expresiva y oral a través de la revista hablada; esta sería el proyecto de 6.º que sirve de introducción a una cultura escrita más apropiada ya para la programación de 7.º.

El curso de 7.º es ya un curso de lengua escrita, es decir de cultivo intenso de la lengua escrita, y el proyecto en este caso es el periódico que puede haber en la escuela o cualquier situación en la que se pueda utilizar el periódico en la escuela. Realmente aquí se hace un entrenamiento en el lenguaje a través del proyecto periodístico de revista en una serie de secciones, como tienen normalmente las revistas que les permite estudiar distintos tipos de lenguaje, distintos modelos de utilización del lenguaje, concretamente el lenguaje de la noticia, con unas características determinadas de precisión, exactitud, etc. Un proyecto que hemos llamado el librito "Corre ve y dile". A través del artículo de fondo el alumno entra en contacto con un tipo de lenguaje al servicio de la expresión del pensamiento. Hay muy pocos trabajos en este sentido, hay muy pocos intentos de establecer una gramática del pensamiento, es decir, que es lo que uno hace cuando piensa, cuando reflexiona y escribe, cómo liga las ideas, qué operaciones fundamentales se producen en el acto de la reflexión, y por lo

tanto qué unidades se pueden establecer en función de esa reflexión que muchas veces no tienen que coincidir con las unidades de la gramática tradicional, aunque el análisis sintáctico puede encontrar tal vez ahí su puesto, pero un puesto muy específico y muy concreto.

Finalmente un proyecto de lenguaje literario en la revista, que permite hacer una primera reflexión sobre las características del lenguaje literario, de tal manera que a través de ese proyecto de escritura de una revista se suministran los conocimientos del lenguaje.

Y para acabar ya la EGB con un proyecto histórico de historia de la literatura, del planteamiento no estamos nada seguros, porque lo estamos experimentando en cierta manera, si es posible el estudio de la literatura a una determinada edad. Nosotros siempre hemos pensado que no es posible, estamos probando aquí hasta qué punto es posible o qué habría que hacer para que eso fuera viable, estamos intentando aproximarnos a través de unos determinados recursos a determinados modelos y épocas de la historia literaria, procurando implicarle en esa información que se le da. Por supuesto sería muy largo de explicar la cuestión del lenguaje, habría una cuestión de relación del alumno con el lenguaje de los libros de texto que es siempre ajeno, siempre lejano, aquí lo que pretendemos es que el alumno protagonice determinadas relaciones personales al lado de escritores importantes



o de momentos literarios importantes y lo que buscamos en todo momento es que se sienta vivir en ese contexto o si se le plantean bastantes dificultades que a partir de ahí entienda otras cosas.

En BUP, empezamos en 1.º con un intento de explicación de la lengua a través de la literatura de nuevo, a través de la narración. Concretamente hacemos un trabajo de estilística narrativa, el alumno debe reflexionar sobre los recursos que debe emplear para producir el humor, el suspense y la aventura, y en ese caso se da cuenta que para producir el humor hay fundamentalmente recursos de tipo morfológico, cambios de palabras, añadidos, sufijaciones, recursos de tipo semántico etc.; qué ejemplos son funcionales a la hora de hacer un relato de humor, de suspense, de aventura, etc.; la dimensión de las frases, la rapidez, las relaciones

sintácticas que se establecen entre las frases y que condicionan mucho los efectos que se pretenden conseguir.

En 2.º de BUP el planteamiento es ya muy claro dentro de los géneros literarios, lo que pretendemos es que el alumno sepa escribir una novela, intuya qué es hacer un poema, y monte con sus compañeros una obra de teatro, de tal manera que la introducción a la literatura, si os dais cuenta, no se da a través de la historia, no se da a través de la crítica, porque nosotros rechazamos el crítico en pequeño, si queremos quedarnos con algo en pequeño nos quedamos con el creador y no con el crítico. Y, en fin, lo que tienen que hacer son esos tres proyectos para lo cual se le suministran los elementos necesarios; por tanto se les dan todos aquellos conceptos formales que sirven para hacer una novela, todas

aquellas pistas de manipulación del lenguaje que sirven para conseguir unos efectos que no se logran con el lenguaje discursivo y denotativo normal, y se hacen los grupos para que puedan montar una obra de teatro, es decir de dirección, decoración, de vestuario, etc.

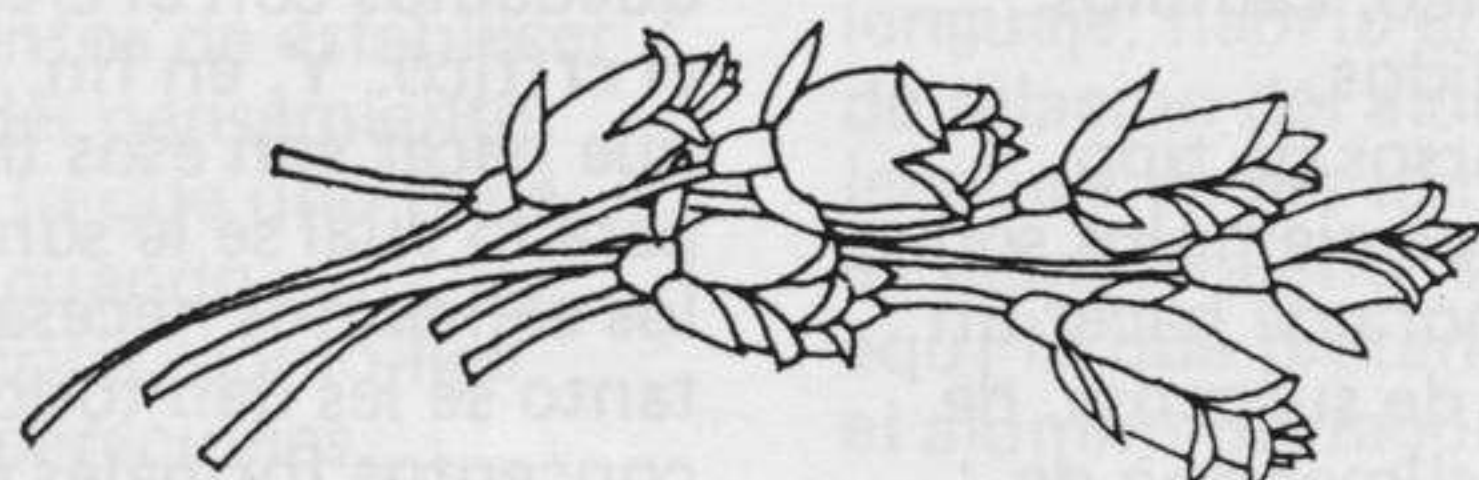
Algún compañero puede pensar que esto es animación.

Anteriormente se comentó algo que nos ha confortado bastante, que es el hecho de que hacer literatura o confeccionarla, les abre a la lectura y al interés por la propia literatura, porque no es una realidad ajena, es una realidad que yo abro, que confecciono, y por lo tanto entra dentro de lo familiar para mí, de lo que está en mi vida.

Si miramos los libros de poesía en los que se recogen los poemas experimentales hechos en clase en cada trimestre nos sorprende el interés poético o literario de muchos de estos textos y realmente nosotros hemos variado mucho después de cinco años de experiencia. Hay cosas que hacen los chavales de 16 años que uno con más base cultural y más sensibilidad artística no lo haría nunca, y eso es una realidad que hay que decir y que estamos comprobando después de seis años

de puesta en práctica de este método.

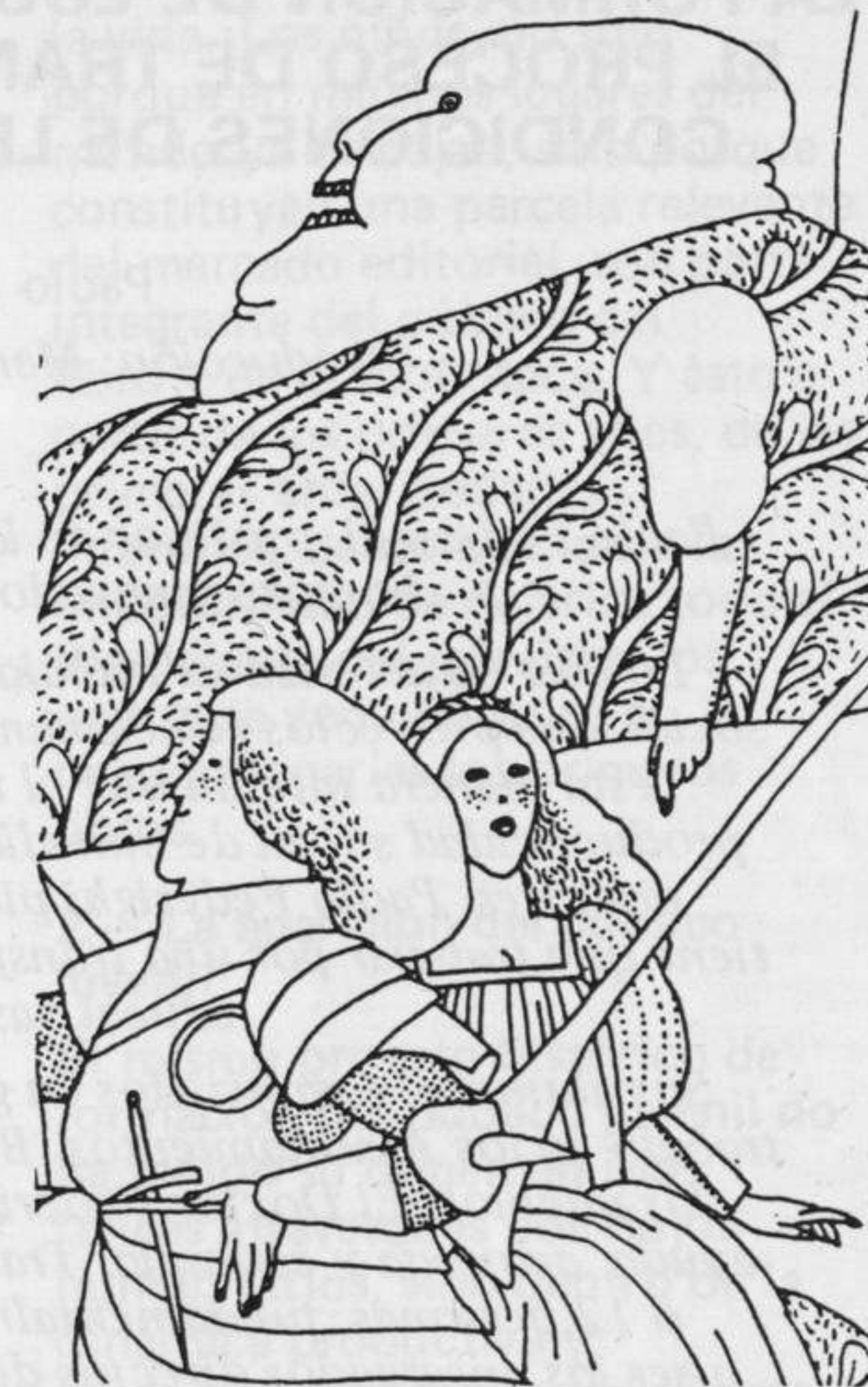
En 3.º y último curso, porque en COU no tenemos alternativa, el reto era introducir la historia de la literatura, la cultura literaria para hacerla pública, no cambiar el método de talleres para volver otra vez a la clase tradicional que hubiera sido una aberración en ese sentido. Lo que pretendemos es que el alumno cree a partir de los clásicos, es decir, que la lectura de los clásicos no sea una finalidad cultural en sí misma. El alumno tiene que saber lo que es "La Celestina", las circunstancias históricas o estéticas que la condicionan, a partir de la lectura de la obra mediante una serie de indagaciones personales que les van a permitir entenderla a su nivel. Porque no hay una sola Celestina, es lo que dicen los puristas, sino tantas Celestinas como niveles de abordaje y como chavales de diferentes edades y distintas situaciones en que puedan abordarla. Concretamente en el caso de la Celestina esto era lo que contaba. La reflexión que se tiene que realizar de toda una obra debe darse en 35 diapositivas, lo que implica una indagación estructural de la obra, sobre lo que tiene sentido dar y lo que no conviene, porque los actores van a encarnarlos en las



diapositivas y las caras que pongan, las actitudes deben tener relación con la caracterización psicológica de los personajes.

El Romanticismo sería otro ejemplo. Vamos a aprender el Romanticismo, pero para que tú crees un apócrifo romántico al estilo Machado, tú te inventes un romántico, que podría haber existido y no existió, y os aseguro que alguno de los románticos que se han hecho en clase tiene más interés que muchos de los románticos reales, porque el Romanticismo español, ya sabemos que no es nada del otro jueves, y algunos de los románticos realizados por los alumnos y encarnados por ellos, a partir de textos del Romanticismo alemán y francés tienen un interés desde la concepción del mundo romántico que nos presentan, que ya quisiéramos que hubiera tenido más de un romántico español. Como veis, el planteamiento es siempre el mismo. La cultura literaria no sirve como finalidad en sí misma, sino que he de hacerla mía en un proyecto personal creativo.

Sintetizando un poco, en la programación de BUP en vez de coger el eje historicista, hemos preferido seguir el eje de los géneros literarios, comenzando con los relatos breves, el cuento y su género, después hemos elegido los grandes géneros de la literatura, novela, poesía, teatro para la programación de 2.º, y en 3.º hemos introducido el ensayo, un ensayo todavía creativo y que pasa por distintas fases y distintos momentos, para llegar



después, y sería el objetivo la programación de COU, al estudio del ensayo específico "científico", científico entre comillas porque depende de la capacidad de los chavales. Con esto cubriríamos todos los conocimientos que ahora se dan, y motivaríamos a los chavales hacia esa cultura, y pensamos que les prepararía perfectamente para la selectividad y podrían estar motivados para realizar estudios literarios y artísticos dentro de la Universidad. Esta es nuestra perspectiva, nuestra experiencia y nuestra esperanza.

Transcripción:  
Sagrario Solano y  
Fernando Yela

# LA FORMACION DE LOS JOVENES LECTORES EN EL PROCESO DE TRANSFORMACION DE LAS CONDICIONES DE LECTURA DEL PUBLICO

Paolo Federighi

Traducción: María Victoria Sorolla

*Paolo Federighi, profesor de la Universidad de Florencia, es un hombre innovador, dinámico, cordial.*

*Lo que caracteriza su trabajo es que trata de vivir la realidad social. Sus proyectos relacionan la Universidad con la sociedad; de esta manera intenta que el trabajo universitario tenga una productividad social de inmediato y no cuando los alumnos sean doctores. Paolo Federighi piensa que es el estudiante el que tiene que trabajar por una transformación social de las condiciones educativas de la gente.*

*Sus alumnos, organizados en grupos, desarrollan programas de trabajo en los Ayuntamientos, Bibliotecas, fábricas, museos, etc, de los pueblos. El Doctor Federighi supervisa sus actividades, los ayuda, aconseja y estimula. Trabajan con grupos pequeños, de 10 ó 12 personas, fundamentalmente padres y abuelos que van a ser los encargados directos de la educación de sus hijos-nietos. Han escogido este procedimiento porque un adulto con interés por conocer y aprender se lo transmite con más viveza a los suyos que el propio maestro, y según nos comentaba están consiguiendo resultados verdaderamente apetecibles.*

*Ha editado varios trabajos, pero la obra de mayor interés para nosotros es: "Público y Biblioteca", de la Editorial Bulzoni.*

## 1.— Un terreno conflictivo

Lo que para nosotros, operadores culturales, debería ser una tarea normal a afrontar en el ámbito de una estrategia educativa para el desarrollo del progreso y de la paz, constituye, en cambio, un trabajo que nos vemos obligados a realizar en términos de conflicto permanente.

En una realidad social y cultural cuyo primer mandamiento es

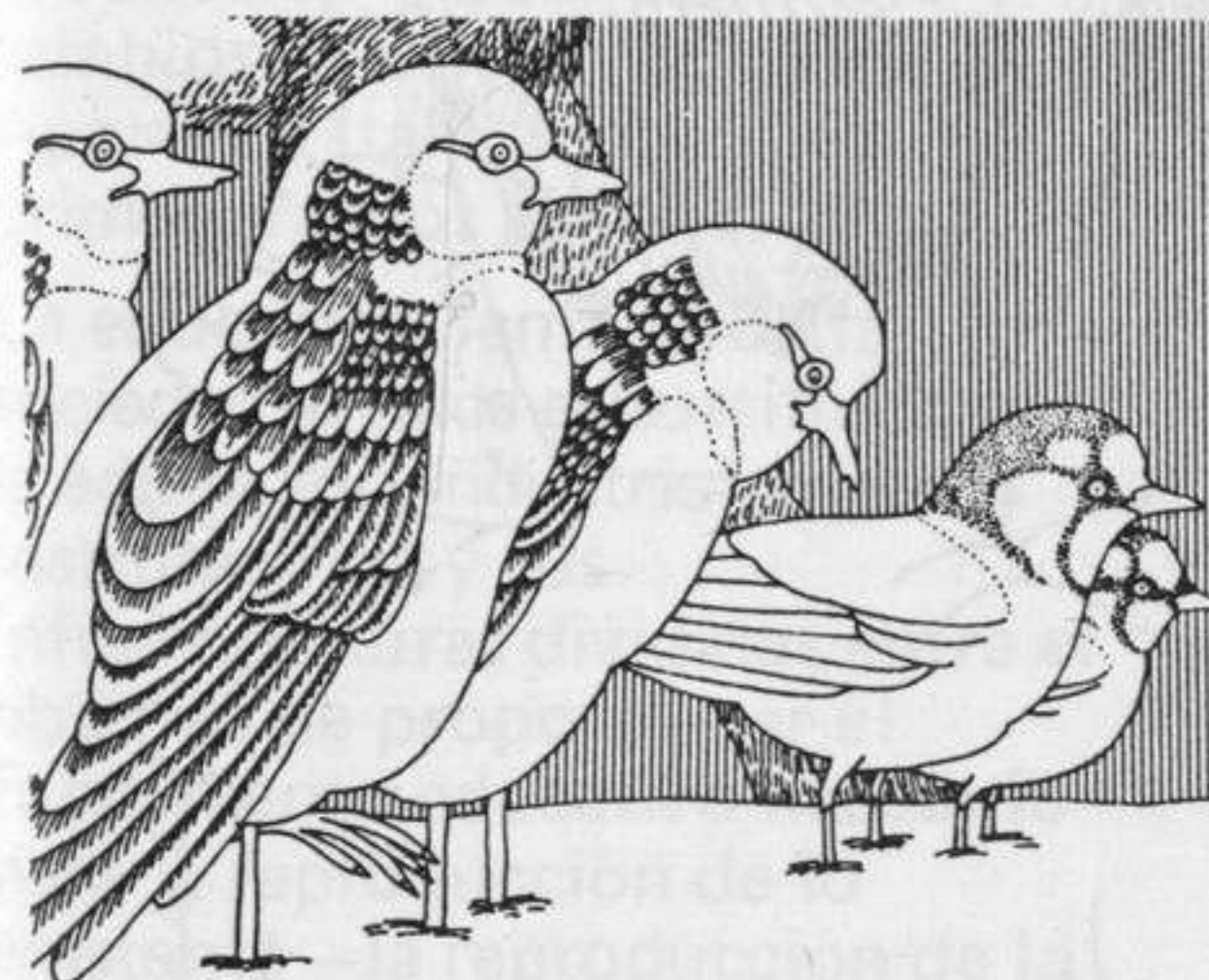
"no leer", operar para el desarrollo de las relaciones entre el público juvenil y el libro no es, por razones objetivas, una cuestión aséptica. Es una cuestión que no podemos de ninguna manera afrontar abandonándonos a lógicas puramente tecnicistas ni, mucho menos, en clave de filantropismo o misionerismo.

Revolución del libro, campañas de difusión de la lectura,

estrategias para el desarrollo de las bibliotecas, lucha contra el analfabetismo, son, y no por casualidad, términos de uso corriente. Todo esto es sintomático. "La educación se ha alejado del ocio para convertirse en un terreno de combate (1).

Además, este campo nuestro de reflexión y de trabajo inevitablemente se conecta con el conflicto entre deseos de las mayorías, que aspiran a realizar su desarrollo intelectual, y las condiciones impuestas por las minorías que detentan el poder económico y cultural. Esta es la verdadera raíz de nuestro problema y no, como a veces se piensa, la competencia entre el libro y los audiovisuales o, por añadidura, el enfrentamiento del que quiere hacer leer y el que no quiere leer.

El hecho de tratarse de los niños no modifica en absoluto los términos del problema. En la sociedad actual los niños y los jóvenes forman parte, a título pleno, de la sociedad. Ya no pueden considerarse estas



edades como de preparación para la vida. Los niños, no sólo porque en muchos lugares del mundo ya trabajan, sino porque constituyen una parcela relevante del mercado editorial, son parte integrante del público del libro y de la biblioteca. Y esto a partir de los primeros años, de las primeras enfermedades infantiles, desde que, ante la imposibilidad de dejarlos todo el día delante del televisor, los padres se ven obligados a proporcionarles los primeros libros.

## 2.— La aparición del público juvenil

El mismo proceso histórico de formación del público juvenil no ha tenido su origen en islas felices atravesadas por flujos humanitarios, sino dentro de la dinámica productiva y formativa de la sociedad. Como es notorio, los mismos conceptos de público juvenil, literatura infantil y libros para niños no han existido siempre. Su aparición coincide con el advenimiento de la sociedad industrial. Evidentemente, esto no significa que en los siglos pasados la lectura fuera una actividad extraña al público juvenil. Ya en el "Fedro" de Platón el diálogo entre Thamous, rey de Egipto, y el dios Th-ut, inventor de la escritura, versaba sobre los valores educativos de la lectura en la formación del hombre (2). Pablo Diácono nos procura, más tarde, un testimonio de cómo el problema de la lectura de los jóvenes era también considerado en la regla benedictina: "In

ecclesia autem die dominico, prius debet legere infans qui peius sapit, deinde qui melius, et post haec crescendo in melius, in ultimo debet legere Abbas (3). Hasta la última década de 1.400 los incunables ofrecen a los jóvenes textos con imágenes, o mejor verdaderos y reales juegos, con la finalidad, por ejemplo, de favorecer el ejercicio de la memoria (como en el caso del "Ars memoriae" de Jacopo Publicio, publicado en 1492) (4). Por este mismo camino siguió más ampliamente en el siglo siguiente Pietro Ramo "un francés que sabe cabalgar la onda gutenberguiana" (5). J.A. Comenius, en el siglo XVII dictaba

verdaderas y reales normas gráficas inspiradas en criterios educativos, para la composición de los libros en las imprentas (6).

Una adecuada incursión histórica nos permitiría recoger testimonios de muchas otras felices intuiciones o anticipaciones. Sin embargo, esto no resulta fácil, porque, si bien existen historias de la edición, de la tipografía, del papel, de las librerías, de las bibliotecas, de la imprenta y del libro, todavía falta una historia del público. E incluso si ésta existiese nos confirmaría que el público juvenil de la "paideia" griega se identificaba con los herederos de la "areté",

de una realidad social y cultural fundada sobre una rígida división del trabajo y del consumo, y sobre "una idealización ateniense del sistema egipcio de las castas" (7).

Asimismo, sobre la larga onda del sistema de las castas, en los siglos y las edades sucesivas el público cambiará sólo en parte: los clérigos, los príncipes, los comerciantes serán la nueva "areté". Las condiciones para la formación de un nuevo público van a tardar en presentarse. De hecho, si creemos a Voltaire, en 1789 apenas el 37% de los franceses sabía firmar, y no más de dos hombres por pueblo sabían leer. Los niños, por tanto, en absoluto podían constituir un mercado.

Con la llegada de la sociedad industrial es cuando entramos en la era de las grandes tiradas y cuando las condiciones cambian, incluso para los jóvenes. De hecho, la clase dirigente se ve obligada a traspasar algunos elementos de sus propios conocimientos a los trabajadores y a los hijos de éstos para adaptarlos a las exigencias de la producción y a sus continuos cambios. Owen en Inglaterra y Aporti en Italia fundan los primeros asilos para niños (8).

La educación familiar de la sociedad arcaica es sustituida por la educación industrial, con sus instrumentos y sus infraestructuras divididas entre el objetivo de proporcionar el fundamento educativo necesario para la reproducción de lo existente —la reproducción de la raza de los obreros— y las

aspiraciones del nuevo público de utilizarlos para su propia liberación. En este clima "la literatura infantil logra su autonomía", y las masas de jóvenes inician lentamente su formación como público del libro (9).

Todo ello se verificó no sin contradicciones, palpables todavía hoy. Así, la pequeña aristocracia de lectores no decae con la llegada de la sociedad industrial. Por el contrario, se reestructuró sobre nuevas bases y utilizó su papel para manejar las nuevas oportunidades históricas con objeto de crear un sistema de distribución y consumo del libro ampliable, pero mediante círculos cerrados. El resultado anacrónico es que, aún hoy, el libro permanece cerrado para el nuevo público, para la mayoría de la población.

En segundo lugar estas ampliaciones necesarias aparecerán bajo pesadas hipotecas culturales. A este respecto son significativas las reflexiones de un educador italiano del tiempo de la presencia de Napoleón en Italia, el Mascheroni, cuando se preguntaba: ¿Cuál ha sido hasta ahora el origen y la base del dominio de los curas?: La opinión. ¿Y cómo la crean (...)? Con la instrucción que dan a los niños, con los libros que recomiendan y prescriben para todas las edades (10). El llamamiento hecho por el Tenca en 1850 a través de las páginas del "Crepúsculo" —"ya no es lícito permanecer indiferentes a un medio tan poderoso y sin embargo tan fácil de educación"— más que



intuición parece una toma de posición de este literato.

En fin, no podemos olvidar concretamente el estrecho nexo existente entre la consolidación de una educación industrial y la industrialización de la edición, que postulaba la existencia de un número siempre creciente de consumidores de textos impresos (11).

### 3.— Desigualdades en la distribución del libro

Hoy, en Italia, las ediciones para niños representan una de las parcelas más importantes del mercado del libro. Sin considerar las ediciones escolares —espinas dorsales de las ediciones—, en Italia en 1986 se han vendido libros infantiles por valor de diez mil millones de pesetas. Por término medio, de cada cien libros vendidos de "varia" —novelas, historias, etc.— veinticinco son comprados por lectores que presumiblemente tienen menos de catorce años. Los tonos de las casas editoriales son triunfalistas: los libros de Prieto Ventura, asegura la Mondadori, se venden más que los de Umberto Eco.

En la educación industrial el consumo del libro se ha hecho cada vez más precoz. Esto responde a una necesidad formativa de la sociedad y a la vez es consecuencia de las modificaciones producidas en la familia y sus tradicionales relaciones educativas, que obligan a los padres a confiar la educación de sus hijos a los "media", bien sea la televisión, bien sea el libro. Los niños son considerados y

utilizados como uno de los públicos más rentables de todos los productos y subproductos de la industria cultural. La educación industrial puede iniciarse mucho antes del primer día de escuela y extenderse más allá del limitado tiempo escolar, hasta llegar a englobarlo.

¿Pero podemos participar, y en qué medida, en el fácil triunfalismo de los editores? ¿Gracias a los brillantes resultados obtenidos en las ventas de libros para niños podemos considerar como solucionado el problema de la relación entre el público juvenil y el libro?

La afortunada andadura de las ediciones infantiles no puede inducirnos a engaño. El niño es un ente abstracto, inexistente. Por el contrario, existen tantos y tan distintos tipos de niños. ¿Quiénes son los que leen libros? ¿Cuáles son sus condiciones de lectura? Hace siete años, en Italia, a lo largo del año, leía por lo menos 1 libro el 24% de la población, en España el 40%, en Francia el 56%, en Suiza el 69%. En los años siguientes la situación italiana parece mejorar notablemente ya que, según otra fuente, se habría pasado en 1987 al 63,5% de la población —pero este incremento se debería, sobre todo, al consumo de novelas "rosas" y policiacas (12). Una encuesta del Instituto Italiano de Estadística de 1985 demuestra cómo 4 millones de familias —el 21,2%— no poseen ni un solo libro, de ningún tipo. Alrededor de 7 millones de casas —el 34,9%— tienen menos de 25 libros. En 3 millones de casas —el 16,2%—

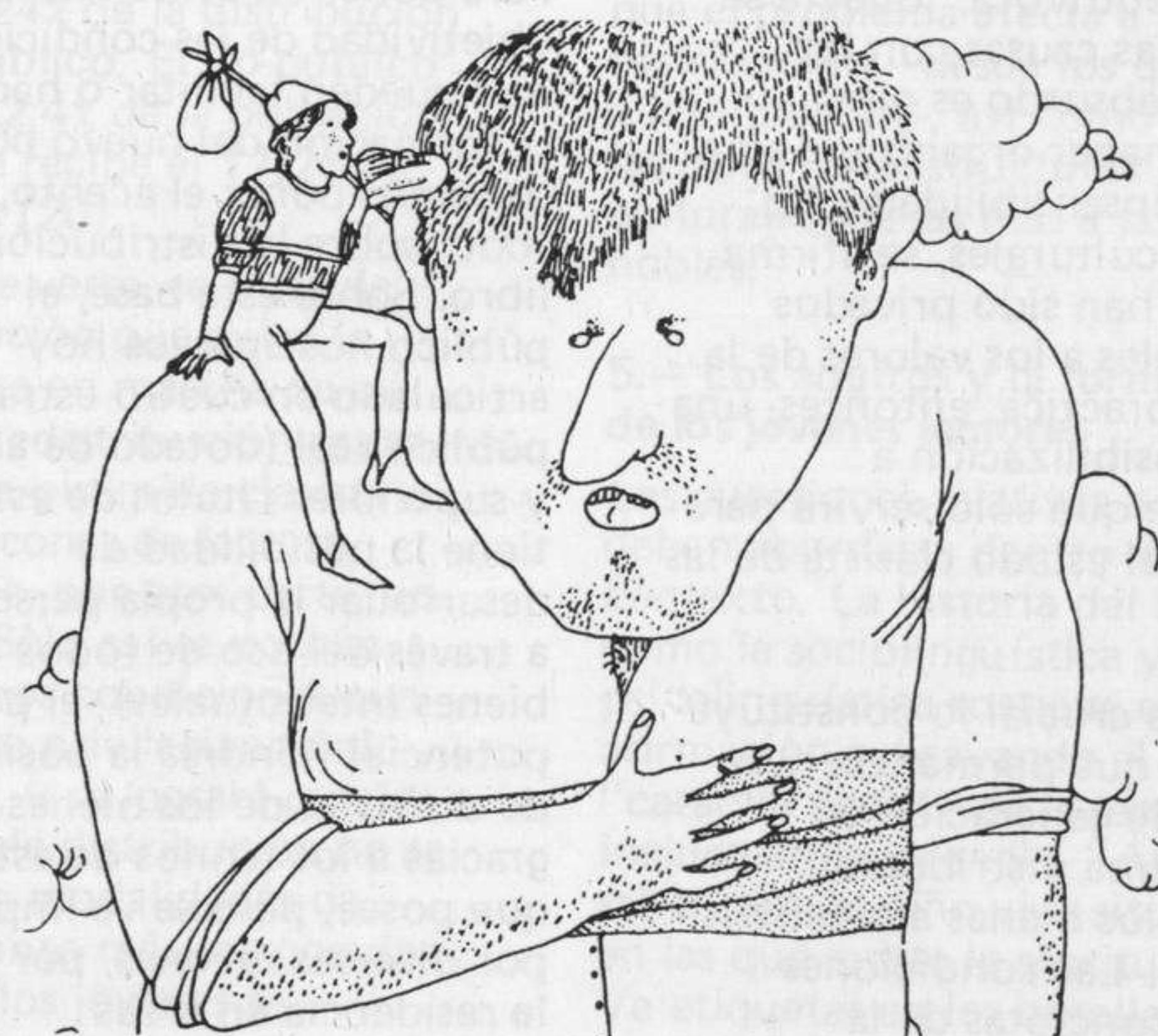
tienen entre 26 y 50 libros. En 2,5 millones de casas —el 12,5%— hay entre 50 y 100 libros. Solamente en 3 millones de familias —el 15%— tiene más de 100 libros. En el Sur esta situación es notablemente más grave dado que el 34,7% de la población no llega a tomar nunca contacto con el libro ni con los periódicos (13).

Las bibliotecas públicas constituyen todavía una realidad sólo virtual para más del 95% de la población. Del mismo modo, las librerías tampoco cumplen su cometido, son igualmente inadecuadas. En Italia los puntos de venta son 3.000, en Francia 12.000, en USA 18.000. Pero para Italia, por ejemplo, es significativo que en 8.300 municipios con menos de 100.000 habitantes existan únicamente 215 librerías (14).

En más de 700 municipios no existe ni un solo punto de venta.

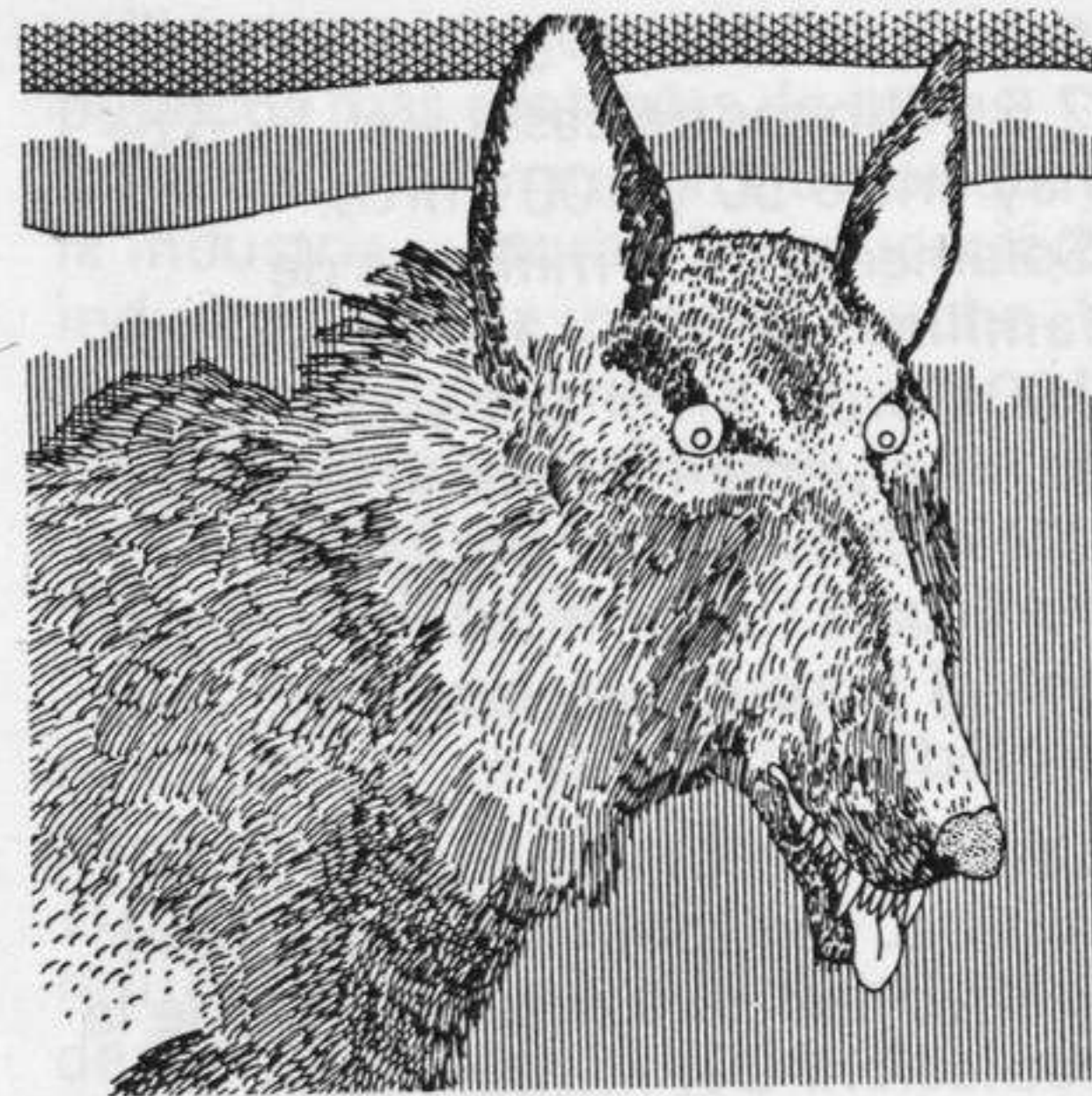
### 4.— Condiciones de lectura y estratificación del público

Los datos enumerados nos ponen brutalmente frente a las desigualdades existentes en los actuales modos de distribución del libro. Su público está únicamente constituido, según la definición de Escarpit por "una pequeña aristocracia de la cultura escrita" (15). Esta se ha ampliado, pero el sistema educativo y cultural en el que circula el libro se basa en la exclusión, en la escisión entre el trabajo manual y el intelectual. Recientemente, y no por casualidad, con ocasión de un balance del Welfare State en Italia, se ponía de manifiesto cómo, a pesar de todo, las probabilidades que hoy tiene el



joven de familia obrera de llegar al nivel de la escuela superior son sólo la cuarta parte de las que tiene un joven procedente de las clases medias y superiores (16). Pero incluso en igualdad de títulos de estudio los efectos de los diversos orígenes sociales y de los privilegios son evidentes. Según una encuesta llevada a cabo en algunas escuelas de la Toscana resulta que alrededor de 1/3 de jóvenes que habían terminado sus estudios se encontraban en condiciones de "analfabetismo de partida", y que, en su casi totalidad, se trababa de jóvenes procedentes de familias con hábitos lingüísticos mediocres (17). A la escuela, como a todas las demás infraestructuras educativas y culturales, los niños pueden acceder solamente tras una drástica selección, sólo aparentemente natural. Sin embargo, a pesar de esta situación inequívoca, todavía se confunden las causas con los efectos. Lo absurdo es que, después de haber organizado una realidad de insensibilidad y de privaciones culturales, se afirma que los que han sido privados son insensibles a los valores de la lectura. Se practica, entonces, una labor de sensibilización a sabiendas de que sólo servirá para comprobar el estado clasista de las cosas (18).

El problema crucial lo constituye el hecho de que permanece y se reproduce de generación en generación una distribución desigual de los bienes educativos y culturales. Las condiciones educativas concretas de la



sociedad adulta son las que constituyen la realidad en la que el joven tiene que formarse. Sin una transformación de las condiciones que caracterizan la relación entre público y libro, el nuevo público juvenil no logrará superar las múltiples barreras.

Para poner en evidencia la objetividad de las condiciones que pueden facilitar o hacer ardua la formación del nuevo público, debemos poner el acento, ante todo, sobre la distribución del libro. Sobre esta base, el público nos aparece hoy articulado en cuatro estratos: el **público real** (dotado de altos y superiores títulos de estudios, tiene la posibilidad de desarrollar la propia personalidad a través del uso de todos los bienes intelectuales); el **público potencial** (tendría la posibilidad de disfrutar de los bienes gracias a los títulos de estudios que posee, pero se ve impedido por diversas razones, por ejemplo, la residencia en áreas

descentradas o periféricas); el **pre-público** (que posee bajos títulos de estudios y no tiene por tanto los instrumentos indispensables; además se le mantiene alejado de las ocasiones o de las infraestructuras culturales a causa de sus condiciones de trabajo, residencia, sexo, o bien porque carece de hábito por su origen familiar); el **no-público** (excluido por su total carencia educativa, por sus duras condiciones de trabajo, por el sexo, etc.) (19).

De acuerdo con esta cuádruple división, hemos hecho una estimación que ha dado los siguientes resultados: el público real, compuesto por el 8,7% de la población, disfruta de una cuota de la distribución educativa y cultural que ronda el 48,3%. El público potencial viene a ser el 14,7% y se relaciona con el 10,5% de los bienes. El pre-público representa el 44,2% y recibe el 24% de la distribución del gasto público. El no-público alcanza el 32,4% de la población y solamente recibe el 17,2% de estos bienes (20).

Como puede verse, se trata de una distribución que exige la rápida puesta en marcha de un proceso de redistribución capaz de invertir la pirámide clasista de las condiciones de lectura, pirámide que, por otra parte, no es estática. Sólo así se podrán conseguir unas condiciones que no continúen privilegiando al público real, y se logrará que los organismos de distribución no se anclen en las modalidades de funcionamiento más retrógradas, incluso que los jóvenes se

fomen para controlar y gestionar los procesos de transformación de los viejos modos de distribución del libro. La **biblioteca** no es un producto terminado que administrar, sino un producto a gestionar hasta transformarla en un **organismo público de uso colectivo del libro** (21).

Tales procesos pueden realizarse si existen unas condiciones educativas generales en la sociedad adulta. Por ello sería absurdo hacer recaer toda la responsabilidad sobre la escuela, o sobre la biblioteca escolar, o sobre la sección infantil (de una pública). El problema debe afrontarse a la vez con todos los organismos de distribución. Nuestros proyectos de renovación deben saber poner en tela de juicio las funciones clasistas y conservadoras que encontramos en los actuales modelos de funcionamiento de las bibliotecas, bien a sabiendas de que el problema afecta a toda la distribución —desde los quioscos a las librerías—, así como a todas las otras infraestructuras culturales, de las más a las menos nobles.

##### 5.— Los adultos y la formación de los jóvenes lectores

Las cuestiones relativas a la lectura deben abordarse dentro de este contexto. La historia del libro, así como la sociolingüística y la psicolingüística sostiene esta afirmación subrayando el "carácter social" de la lectura, incluso en la infancia. "Antes de saber leer, el niño vive situaciones en las que existe la escritura. Ve etiquetas en las botellas,

símbolos en sus juguetes, anuncios por la calle. Bien, éste es el único motivo por el que el niño aprende a leer (22). Si los estímulos culturales no existen en la familia, "el mecanismo escolar muestra todas sus carencias" (23).

La opinión de Bellenger es compartida también por Charmeux. En su opinión, es fundamental poner a disposición de los niños no sólo la literatura infantil sino también las otras formas de textos escritos. Importa poco que tales obras puedan ser compartidas, lo importante es que se inicien en su manejo desde niños (24).

El principio está claro: para hacer leer a los niños hay que empezar por los adultos. O sea, exactamente lo contrario de ese lugar común difundido incluso entre ilustres literatos de que "a leer se aprende sólo de niño" (25). La empresa parece imposible. La pirámide del público tiende a reproducirse de padres a hijos. Las exclusiones que habíamos constatado en la distribución repercuten inevitablemente también sobre el consumo, sobre la lectura. Era cómodo esperar que la escuela, por sí sola, pudiese remediar todas estas deficiencias. Esto no ha sido así. Es necesario tomar conciencia y actuar, en una óptica de educación permanente, a partir de la edad adulta.

Transformando los modos de distribución podemos evitar que al nuevo público se le impida leer. Nuestros objetivos, sin embargo, sólo se cumplirían a medias si no nos preocupásemos

también de los modos de consumo del libro. No se trata de un problema secundario, ni para confiarlo a los técnicos de la lectura. ¿Acaso la Alemania de los años 30 no era una de las naciones con más elevado nivel de lectura?

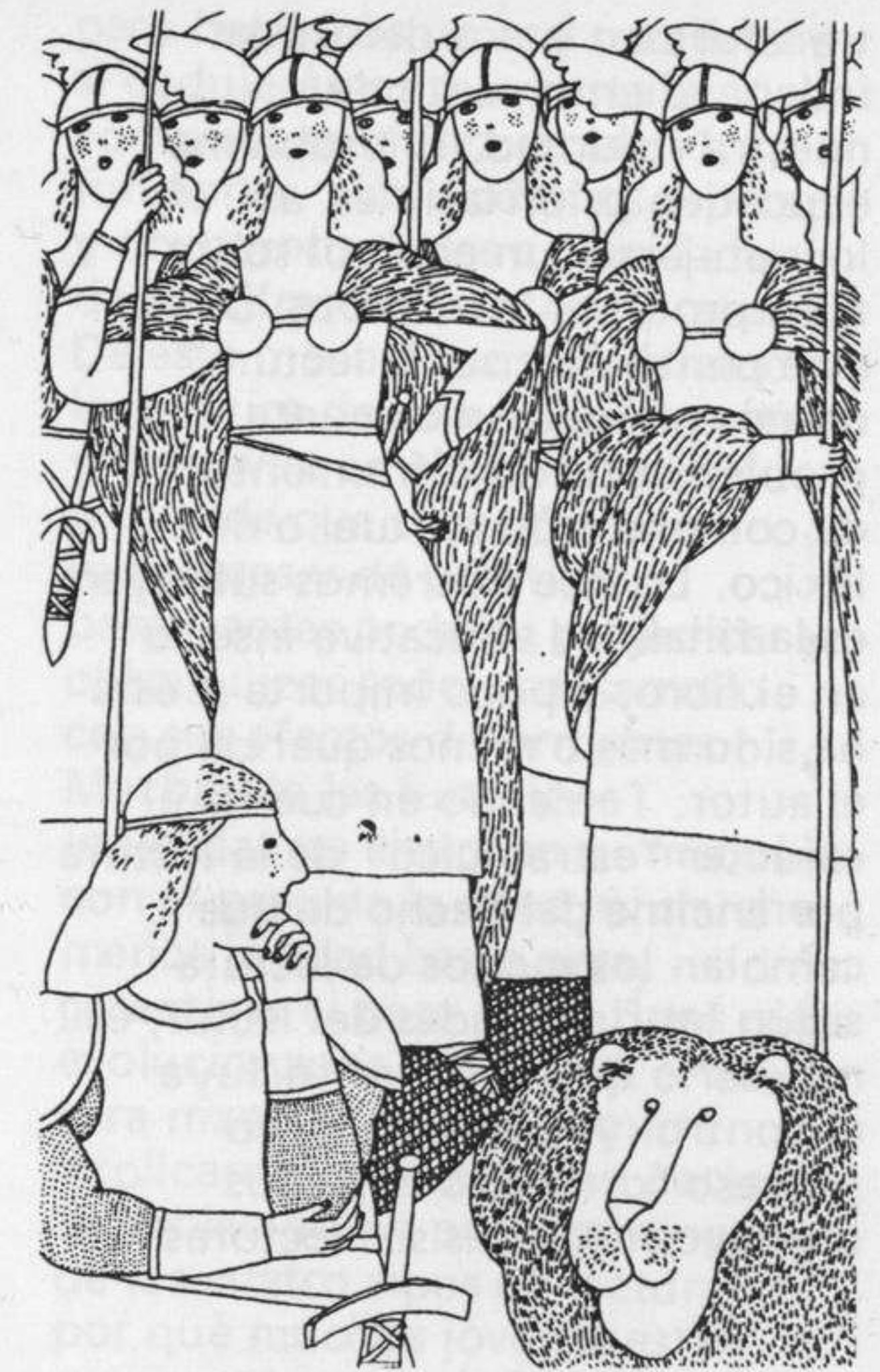
#### 6.— La salvación a través de la herejía del control sobre los valores educativos de la lectura

"Lee, nota, aprende y asimila interiormente" aconseja Adler recogiendo el precepto del Book of Common Prayer (26). En nuestra opinión, con los niños, al igual que con los adultos, el objetivo del trabajo educativo con el libro puede formularse en términos casi diametralmente opuestos. El problema crucial está en favorecer por todos los medios el desarrollo de los procesos de liberación, de "desligamiento". El tipo de relaciones que los niños "naturalmente" se ven inducidos a establecer con el libro se produce en un campo de condicionamientos, de obligaciones, de valores que han conformado capacidades de percepción y memorización, módulos expresivos e intereses que no dejan prever grandes salidas a la creatividad (27). El niño no sólo se ve obligado a convertirse en un precoz consumidor de textos impresos, sino que se le educa y se le limita a precisos modos de consumo, tales como los que se derivan de la división entre el tiempo de trabajo y el llamado "tiempo libre", entre los libros para estudiar y los libros para el ocio, entre la importancia de los primeros y el papel secundario o la falta de

influencia educativa y social de los segundos. El primero para consumir en grupo y para discutir, el segundo para leer en la soledad o en silencio. En nuestra opinión, el problema estriba en cómo sostener y ayudar a los jóvenes en el proceso de liberación de tales condicionamientos, en cómo hacer para que su relación con el libro tenga un valor herético frente a la total aceptación de su relación normal con los "fumetti" (historietas, tebeos, etc).

El libro italiano más difundido entre los jóvenes del siglo pasado fué declaradamente escrito con la finalidad de "instruir en los trabajos más útiles a nuestra plebe, hacer un pueblo disciplinado y generoso, (...), despertar en él, desde la infancia, los sentimientos de amor a la familia, al pueblo natal y a las instituciones nacionales" (28). Se trata del Giannetto, un libro que en 1876, en su 59ª edición vendía unos 3.500 ejemplares al mes.

En cuanto al evidente moralismo de cierta literatura para niños, puede parecer hoy fácil para muchos desligarse de ella. La tarea resulta más complicada con respecto a ciertos productos contemporáneos que, de un modo menos evidente —a través del juego tal vez—, sirven para los mismos objetivos formativos que los antiguos, evidentemente adaptados a las exigencias contemporáneas. El libro es un instrumento formativo que hasta hoy ha jugado un papel relevante en la formación de las personalidades hetero-dependientes. Jamás es únicamente un juego o un



instrumento informativo. No podemos caer en una ingenuidad que, en este caso, tiene poco fundamento. Si realmente queremos jugar, el placer que debemos perseguir a través del libro es aprender a transformarnos para mejor salir del torbellino de los condicionamientos en que estamos inmersos (29).

Lo que preocupa al operador educativo y cultural es que, independientemente de los argumentos tratados, en la relación con el libro nos sumergimos en tal cantidad de contenidos educativos o deseducativos, nos exponemos a tal cantidad de valores educativos o deseducativos que nos



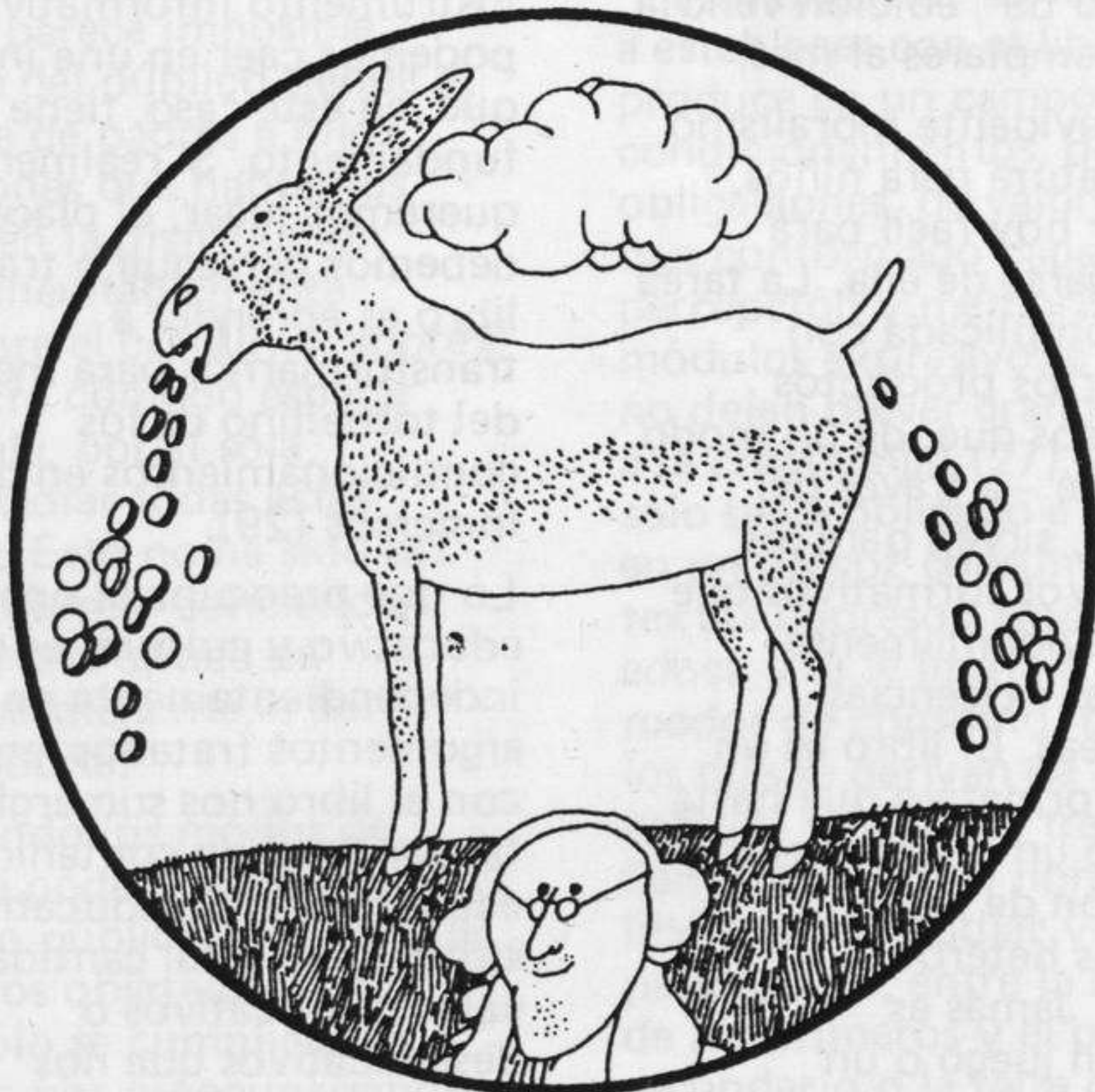
transforman y nos deforman independientemente de nuestra voluntad. El problema educativo prioritario es, así, el lograr ejercer un control sobre tales procesos formativos. Desde este punto de vista la lectura no nos plantea únicamente problemas de desciframiento, ni de comprensión textual o de léxico. Lo que queremos subrayar es la finalidad educativa inserta en el libro, y poco importa si ésta ha sido más o menos querida por el autor. Teniendo en cuenta el carácter "estratégico" de la lectura por encima del hecho de que cambian los modos de lectura según las finalidades del lector, es necesario que el lector incluya el control y la gestión de su proceso formativo entre los objetivos de todas sus lecturas.

Debemos formar un público capaz de responder y de transformar los contenidos educativos de los textos impresos. Un público formado para ejercitar el control de los valores educativos puede sacar ventaja del uso de cualquier libro, incluso del peor.

### 7.— Lectores creativos, lectores-autores o libros-comida para peces

¿Pero el ejercicio del control sobre los valores educativos de la lectura puede practicarse desde la infancia?

Numerosos estudiosos sostienen que a cada clase de edad corresponde un determinado tipo de lectura, que se transforma con el paso de los años. Por lo tanto la respuesta parecería negativa.



Sin embargo merece la pena descender al detalle. Janse, por ejemplo, distingue entre cuatro tipos de lectura. Coloca el primero, de carácter emocional, en torno a los 10 años. A continuación se da la fase del meaning reading, que supone una lectura acompañada no sólo del placer sino también de la comprensión. En torno a los 13-14 años coloca el tercer tipo, caracterizado por el acercamiento crítico. A partir de ahí, la velocidad y la modalidad de lectura ya no encuentra límites de ningún tipo. Otros varios autores coinciden en situar después de los 15 años la "aparición de la lectura adulta" (30).

Esta se produce cuando algunas funciones básicas han alcanzado una madurez suficiente. Tales funciones han sido individualizadas en las siguientes:

1. El desarrollo perceptivo
2. El desarrollo intelectual
3. El nivel de madurez
4. El patrimonio de las experiencias
5. La discriminación auditiva y visual
6. El desarrollo del lenguaje
7. El desarrollo sensorial
8. La ausencia de deficiencias físicas y neurológicas
9. Actitud y motivaciones favorables
10. El desarrollo emotivo y social
11. Los métodos didácticos (31).

El elenco es muy amplio pero tiene la limitación de considerar sobre todo los factores subjetivos y descuidar los sociales. Tiene un indudable valor indicativo,

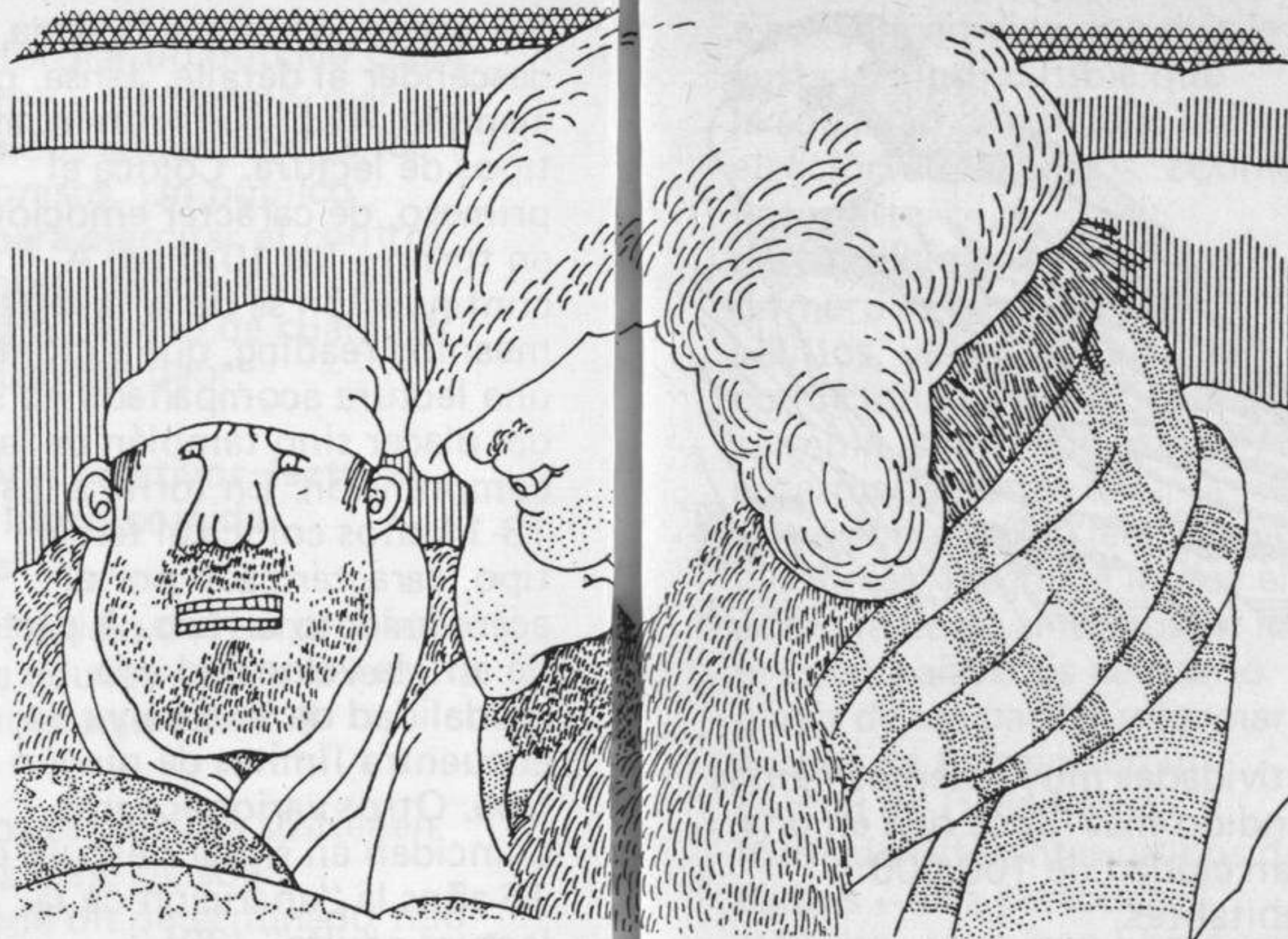
pero haríamos un mal uso de él si dedujéramos que hasta la completa madurez de las 11 funciones, sólo podemos esperar y ocuparnos de las capacidades de desciframiento y comprensión. De esta manera, pospondríamos la práctica de una relación crítica y creativa con el libro hasta el punto de que otros tipos de relaciones y de prácticas pasivizantes podrían perjudicar y obstaculizar todo el desarrollo con sus efectos deformantes. Muchas de las funciones indicadas no alcanzan su madurez con el paso de la edad, ni mucho menos la edad basta para garantizar el paso hacia tipos más evolucionados de lectura. De otra manera, no podríamos explicarnos por qué gran parte de la población no practica ninguno de los cuatro tipos de lectura, ni por qué muchos jóvenes están condenados a un infantilismo permanente de su capacidad de lectura y a quedar excluidos o bien indefensos ante los valores educativos del libro. Y mucho menos, lograríamos explicarnos por qué a pesar de todos los obstáculos, las imposibilidades y los condicionamientos, la sociedad ha cambiado. Cómo, incluso valiéndose de los peores libros, films, programas televisivos, la gente ha conseguido formarse y actuar por una idea de progreso. No lograríamos explicarnos "la a menudo increíble variedad de líneas que cualquier libro ha activado y continúa activando, penetrando aunque sea por azar en los más diversos grupos sociales y estimulando una serie de variaciones transgresivas equivalentes, al menos, a la serie

de variaciones conservadoras que produce" (32).

También en el consumo del libro el público tiene sus márgenes —aunque limitados— de autonomía: el último refinamiento (33).

Su ejercicio, sin embargo, no es automático, espontáneo, ni necesariamente coherente con los motivos de desarrollo del público.

La gestión y el control de la función del libro no es una cuestión personal. Para poner a punto una solución es necesaria una práctica de muchos métodos avanzados y liberadores que pongan al público en condiciones de ejercer el propio derecho a la respuesta y a la expresión. No formaríamos, de hecho, jóvenes lectores, sino sólo hombres a medias si no practicáramos metodologías capaces de conseguir superar la división entre el que lee y el que escribe. A Walter Benjamin, hace 50 años, la situación debía parecerle muy cambiante hasta el punto de permitirle entrever un "lector siempre presto a convertirse en autor" (34). La situación del público, probablemente, ha sido regresiva. Unos pocos autores se hallan frente a millones de lectores (35). Pero el público puede convertirse en autor en el sentido de que, de una "masa informe, pasiva, en regresión" puede convertirse en "una unidad potencialmente capaz de aumentar su propia conciencia histórica y social, capaz de formarse como público que hereda no solo lo mejor de las experiencias aristócratas y



burguesas, sino que puede mirar muy lejos" (36).

Si somos capaces de realizar estos objetivos ya no ocurrirá más —quizás— lo que le sucedió a Pinocho en el curso de una pelea con los compañeros de escuela. Narra el autor: «Entonces los niños, despechados por no poder medirse con el muñeco cuerpo a cuerpo, lo pensaron bien y echaron mano a los proyectiles; y abriendo sus carteras escolares, empezaron a lanzar contra él el Sillabario, la Gramática, el Giannettini, el Minuzzoli, los Cuentos de Thour, el Pulcino de Baccini, los de Adela Turín, los de Lolo Rico, y otros libros escolares: pero el muñeco, que era de ojo despierto y rápido, se apartaba siempre a tiempo, así que los volúmenes, pasándole sobre la cabeza, iban todos a caer al mar.

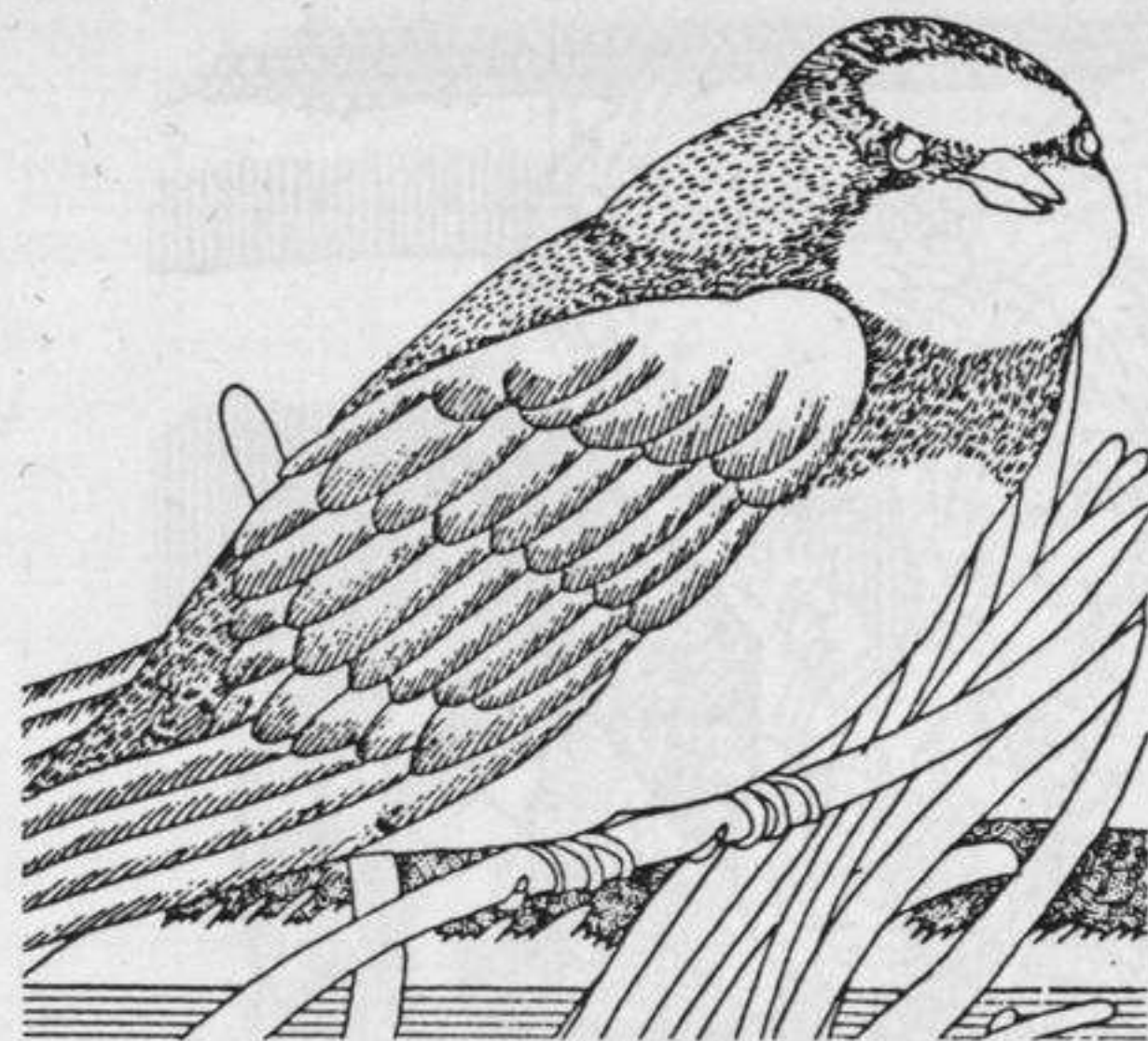
¡Figuraos los peces! Los peces creyendo que aquellos libros eran cosa de comer corrian arriba y abajo por el agua; pero después de haberse tragado alguna página o alguna cubierta, las rechazaban en seguida, haciendo con la boca una mueca que parecía querer decir: "No son cosas para nosotros: ¡nosotros queremos alimentarnos mucho mejor!" » (37).

#### COLOQUIO

**P. ¿Puedes hablarnos de alguna experiencia con estos jóvenes que no han accedido aún al libro? ¿Cómo estableces esa comunicación? ¿Estableces primero un grupo de trabajo y a partir de ahí se llega al contacto con el libro? Me refiero principalmente a adolescentes.**

**R.** Es una metodología muy articulada, global. Ahora tengo dos proyectos, uno en un municipio de 15.000 habitantes y el otro de 150.000. La posibilidad de conseguir los objetivos que propongo depende de la posibilidad de cambiar las condiciones culturales y educativas a nivel global. En el municipio pequeño hemos empezado a trabajar con la biblioteca y después con el museo y la escuela. Hemos empezado a formar grupos de trabajo para gestionar la biblioteca, para definir un proyecto de desarrollo de las funciones públicas y sociales de la biblioteca. Se ha seleccionado el público, no lo que nosotros llamamos público real, pero sí los trabajadores, los que participan en la actividad real de las asociaciones, los abuelos, las mujeres que trabajan en la casa. Con ellos hemos empezado a desarrollar muchas actividades: desarrollo de niveles de instrucción, cursillos para constituir asociaciones. A nivel de la distribución del libro hemos comenzado a no utilizar solo la biblioteca, sino también las peluquerías, para superar las dificultades de entrada a la biblioteca para gentes que jamás han pensado que el libro podría también ser para ellos. En la biblioteca, otra cosa muy importante que hemos hecho ha sido decir: este año tenemos 20 millones de liras (no de pesetas ¡eh!), para los libros. Rápidamente la gente del

país: el hijo del profesor, el hijo del abogado, el hijo del médico ha dicho: —Bueno, tenemos que comprar estos libros, son los libros más importantes que se han vendido este año, Umberto Eco y otros. Nosotros hemos dicho NO! Tú eres parte del público real que es el 5% de la población de este país. Ponemos a tu disposición el 5% de los 20 millones, tú tienes un millón, los otros millones sirven para comprar libros y revistas para el nuevo público, los que no son capaces de decir ahora: Yo quiero este libro. Los libros que hemos comprado ahora no son de gran calidad, son libros de inmediata utilidad, de divulgación, relacionados con los problemas que tienen en el trabajo, en la casa, no libros de gran nivel; pero este ha sido el primer paso. Después hemos comenzado en una escuela de 130 alumnos donde hemos abierto un punto de distribución de libros como hemos hecho con las peluquerías y antes de abrirlo hemos formado a los padres en la distribución y a una profesora de la escuela. El resultado cuantitativo es el siguiente: cada mes 120 niños de 130 del total han leído un libro y por lo que se refiere a los padres hemos llegado a 20-30 cada mes. Otro resultado importante de este trabajo en este pueblo (es un pueblo de 15.000 habitantes), ha sido que hemos creado una feria en toda la región para vender los libros en las plazas. En este país después de 4 años de



actividades muy intensas hemos vendido más libros que en una gran ciudad de 100.000 habitantes.

**P. Me gustaría exponer una experiencia personal y luego que usted me de alguna sugerencia de cómo pasar de un nivel de los que usted ha señalado de público al superior. Mi pueblo tiene 8.000 habitantes y hay 580 inscritos en la biblioteca. Tengo lectores de todas las etapas que usted ha señalado, la mayoría van a leer el periódico. Otros sienten interés por los libros de ciencias ocultas, pero ninguno por lectura formativa. Los niños de 8 a 12 años leen cómic y los ancianos, que mandan a sus nietos a buscar los libros, me piden qué les puedo recomendar. Me gustaría que mis lectores mejorasen su nivel, pero me falta experiencia. ¿Qué puede aconsejarme?**

**R. Si esto es así, mi opinión es que la biblioteca se parece a una farmacia donde la gente va**

a por la medicina que más le gusta. Es indiscutible que la sociedad condiciona la elección de los libros. ¿Cómo hacer este descondicionamiento? Lo primero es partir de los adultos, ya que los adultos condicionan a los niños. Por ejemplo, si un niño está enfermo le ponen la televisión donde "lee" cómics japoneses, luego lee lo que el padre le lleva, al menos en los primeros años. Es necesario partir de los padres y formar grupos de trabajo. En un pueblo de Italia hemos formado diferentes grupos de padres —diez personas al máximo— que leen libros sobre los problemas de la educación de sus hijos, los comentan y se reúnen con expertos una vez al año, no es posible más por dificultades económicas. Una segunda indicación general que es válida para todos es que nosotros los intelectuales, privilegiados del público real, hemos tenido una relación con el libro orientada desde el interés, pero el nuevo público no tiene ese interés. Si tú quieres dar música a los jóvenes ellos te piden pop o rock que es la que conocen pero no te piden a Mozart. Para encontrar nuevas perspectivas de trabajo a nivel metodológico hay que partir de los problemas, no de los intereses. El libro tiene que ser un instrumento capaz de resolver los problemas educativos y de cada día que esta gente tiene y que son más importantes que el

trabajo que hacemos. El libro es un instrumento de poder muy interesante junto con la televisión, que es más peligrosa que el libro sobre todo a nivel educativo porque se expresa de una manera unidimensional. Con el libro se puede hacer un trabajo diferente porque es una fuente de información y es una pena que una parte de la población no lea. En España hay 11 millones de personas que están en una fase de analfabetismo funcional. Mucha gente no ha terminado la E.G.B. y no puede leer. ¿Cuáles son las perspectivas de vida y de trabajo? Muchos de los accidentes laborales se producen entre gente que tiene bajo nivel de instrucción ya que éste condiciona el trabajo.

**P. Me alegra oírte que leer es importante. Me gustaría que desde el punto de vista metodológico nos señalases unos objetivos para los alumnos de los primeros ciclos.**

**R. Toda la información que he obtenido en Guadalajara sobre los trabajos que se hacen, hablan de un buen nivel. Es muy difícil trabajar en la escuela, al menos en Italia. La escuela tiene una estructura y unos programas muy viejos. Es una escuela cerrada a la sociedad y reproduce las diferencias culturales y educativas que existen en ésta. Tengo dificultad para contestar tu pregunta. Creo que no se puede pedir más a los enseñantes, no depende de su responsabilidad todo lo que produce la escuela.**

En Italia, de los jóvenes nacidos en 1966, 950.000 comenzaron sus estudios, 800.000 terminaron los estudios básicos y 150.000 no hicieron nada. De los que terminaron la básica, el 30% lo hace en condiciones de analfabetismo funcional. El 50% de los jóvenes salen de la escuela sin los conocimientos básicos necesarios. Esto no depende sólo de la enseñanza, depende de la estructura escolar, de la imposibilidad de jugar plenamente su rol sin que haya una sociedad adulta capaz de educar a los niños; porque el sistema de educación no se basa en la escuela. La escuela no es el centro del sistema de la educación, es un elemento pero no el centro. En el centro está una sociedad adulta de la cual dependen las soluciones de los problemas educativos de los niños. Los enseñantes tenemos responsabilidades educativas, pero no más que otros. Los programas, la gestión escolar, sus relaciones con la sociedad... No sé aquí, pero en Italia para mí, que trabajo en la Universidad, es muy difícil entrar en la escuela. A veces ocurre que un director cierra las puertas a la sociedad y lo mismo pasa en industrias, fábricas, etc. Depende mucho de nuestra voluntad, de nuestro compromiso social y educativo lo que seamos capaces de hacer y lo que hacemos es bueno, no se puede pedir más. Nuestra manera de trabajar a todos los niveles escolares

siempre debe de partir de la organización de los padres, de la disponibilidad de la biblioteca y de las otras infraestructuras culturales de la ciudad.

Transcripción del coloquio:  
*María Luisa Burgos*



#### NOTAS

1. De Sanctis, F.M., *I ragazzi inventano il cinema*, Cagliari, Edes, 1979, p. 27.
2. Scaglioso, C., *Un passaggio obbligato: dalla mediateca alla biblioteca*, in AA.VV., *Biblioteca e educazione permanente*, Torino, Bottega d'Erasmus, 1980, p. 120.
3. *Venticinque secoli di educazione e scuola in Italia*, Firenze, Centro Didattico Nazionale, 1971, p. 27.

4. Id., Tav. LV.
5. Faeti, A., Frabboni, F., *Il lettore ostinato*, Firenze, La Nuova Italia, p. 89.
6. Comenius, J.A. *Pampaedia*.
7. Marx, C., *Il Capitale*, Torino, Einaudi, 1975, p. 448
8. Bertoni Jovine, D., *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Bari, Laterza, 1965, p. 39.
9. Galante Garrone, V., *Incontri con autori ed opere letterarie per l'infanzia*, Torino Loescher, 1965, p. 26.
10. De Sanctis, F.M., *L'educazione degli adulti in Italia*, Roma Editori Riuniti, 1978, p. 61.
11. AA.VV. *Ex Libris*, Firenze, Le Monnier, 1985, p. 29 e segg. Romagnoli, S., *Editoria e cultura nell' '800*, in:
12. Los datos se han sacado de: Bellenger, L., *Saper leggere*, Roma, Editori Riuniti, 1980, p. 21 e da Ajello, N., *Leggete! disse il robot*, in: "La Repubblica", 20 febbraio 1987
13. Istat, *Notiziario*, A.VI, núm. 12, settembre 1985.
14. Aiello, op. cit.
15. Escarpit, R., *La rivoluzione del libro*, Padova, Marsilio, 1968, p. 21
16. Paci, M., *Stato sociale e redistribuzione del reddito*, in: *La riforma del Welfare*, Roma, Rinascita, 1985, p. 44.
17. Cfr. i risultati delle ricerche svolte da Tullio De Mauro a Scandicci.
18. De Sanctis, F.M., Fasala, F., *Pubblico e cineteche*, Roma, Bulzoni, 1983.
19. Cfr. De Sanctis, F.M., Fed righi, P., *Pubblico e biblioteca* Roma, Bulzoni, 1981.
20. Cfr. De Sanctis, F.M., Fed righi, P., *Adult Education in Italy*, Prague, Ecle-Unesco 1981.
21. Cfr. De Sanctis, F.M., Fed righi, P., op. cit.
22. Bellenger, L., op. cit., p. 95.
23. *Ivi*
24. Cardinale, U., Giachino, G., *La lettura*, Bologna, Zanichelli, 1981.
25. Montale, E., citato in De Sanctis, F.M., op. cit.
26. Adler, M.J., *Come si legge un libro*, Roma, Armando, p. 96
27. De Sanctis, F.M., *I ragazzi...*, op. cit., p. 62.
28. Parravicini, L.A., *Giannetto*, Milano, V. Maisner e Compagnia, 1876, edizione 59, p. VI
29. De Sanctis, F.M., *I ragazzi...*, op. cit., p. 66
30. Cardinale, U., Giachino, G. op. cit., pp. 102 e segg. Cfr., inoltre, Bellenger, L., op. cit.
31. Cardinale, U., Giachino, G., *ivi*
32. Rak, M., *Il popolo del libro. L'editoria popolare italiana nella prima fase della società industriale*, in: *Ex libris*, op. cit., p. 86.
33. De Sanctis, F.M. *Educazione in età adulta*, Firenze, La Nuova Italia, 1975.
34. Benjamin, W., *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Torino, Einaudi, p. 36.
35. Secondo l'espressione del Tenca riportata da Romagnoli nel saggio citato.
36. De Sanctis, F.M., *Pubblico e cineteche*, op. cit., p. 65.
37. Collodi, C., *Le avventure di Pinocchio*, Fondazione nazionale Carlo Collodi, Pescia, 1983, p. 96.

## LA LECTURA Y LA LITERATURA INFANTIL EN LA R.D.A.

Christiane Barckhausen

*Christiane Barckhausen, escritora de la República Democrática Alemana, nos transmitió a través de su experiencia personal la inquietud que hay en su país por la lectura, hecho que se puede constatar por el número tan elevado de bibliotecas y sobre todo por los índices de lectura, que superan con mucho los de cualquier país occidental*

Quiero decir que me apetecía mucho venir a España, aunque pensaba que no era la persona más indicada. Sin embargo me dijeron que era importante que la persona que viniera hablara español, y por eso cayó la suerte sobre mí. Naturalmente hubiera sido mejor que viniera el representante de una editorial de libros para niños y jóvenes. El señor en cuestión tenía muchas ganas de venir pero no hablaba inglés, francés ni español. Les transmito sus saludos y una petición de su parte a los editores y autores que estén aquí presentes: quiere que le ayuden a divulgar un poco más la literatura infantil española en la R.D.A., porque realmente estamos casi sin ninguna información. Hay muchas ganas de traducir libros pero primero hay que tenerlos y leerlos, y esto es lo que les pido en nombre de una editorial juvenil de mi país: puedo dejar aquí la dirección para que ustedes manden los libros que les parezcan más interesantes.

También nos gustaría dar a conocer nuestra literatura infantil

en el ámbito de habla castellana. En Cuba se ha traducido algo pero, como siempre, se traduce primero la literatura para adultos y la infantil siempre se queda en último lugar. Claro que yo debo confesar como escritora que entre mis cuatro libros publicados sólo hay uno para niños, y aunque no reniego de él, normalmente no me enojo cuando en algún artículo o entrevista me presentan, hablan de mis libros y se olvidan de citarlo. Esto es un fenómeno general en mi país: los escritores que escriben para niños no hacen exclusivamente libros infantiles; son los autores más reconocidos de literatura de adultos, que escriben uno, dos o tres libros para niños... pero siempre se olvidan de ellos en la enumeración de sus obras, y es que en la Unión de Escritores de literatura para niños se considera como una cosa un poco secundaria y cada escritor considera sus libros para niños un poco como hijos ilegítimos. Yo, de todas formas, después de este Encuentro y de ver con cuánto compromiso tanta gente trabaja por esta

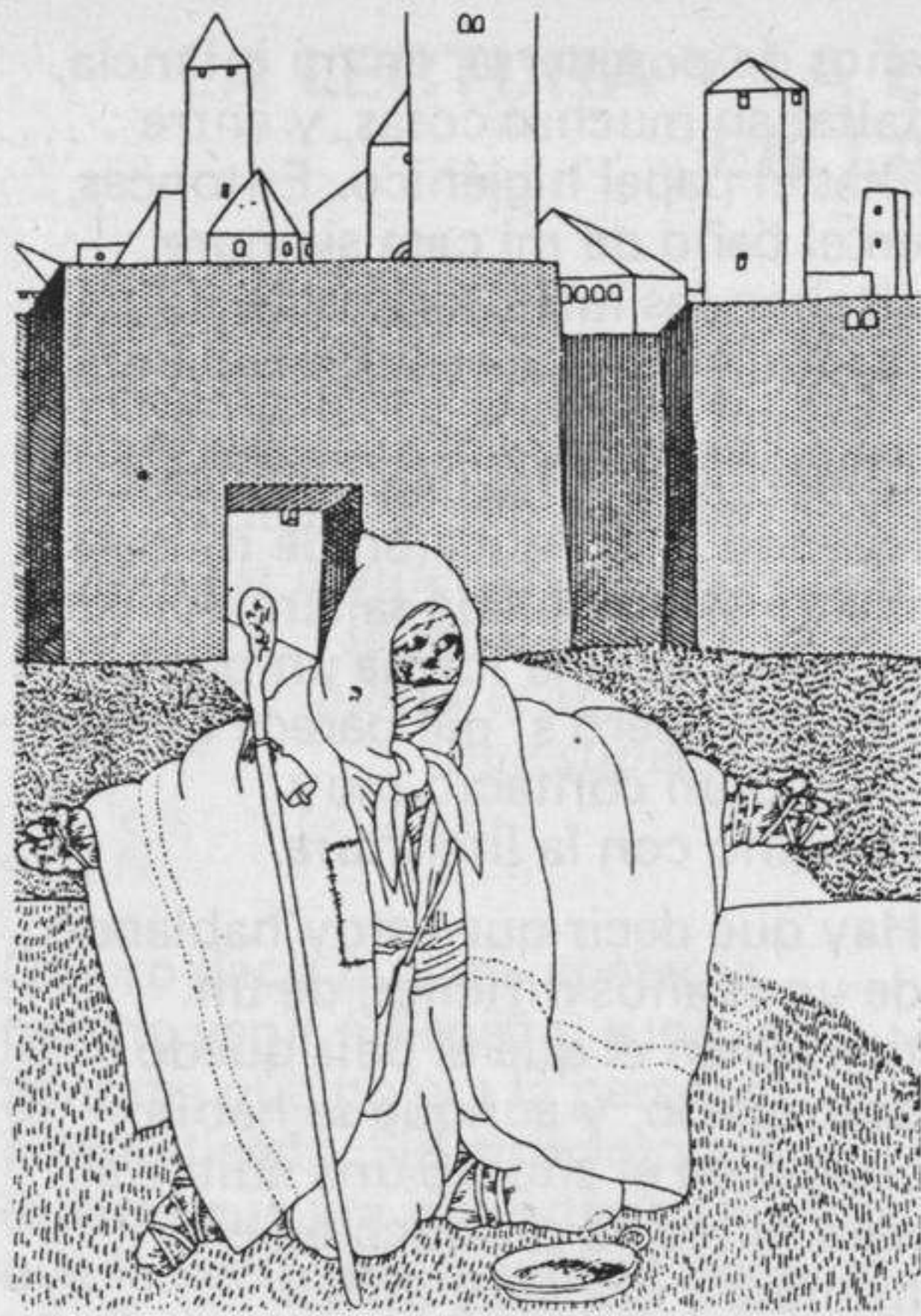
literatura, me siento un poco más orgullosa de haber hecho un libro para niños.

Quiero contar un poco las experiencias personales —ya que parece que todos los autores aquí han hecho esto—, mis encuentros y desencuentros con la literatura y con la literatura infantil. Yo también empecé a tener contacto con la literatura a través de la tradición oral. Tenía una abuela que me contaba cuentos, aunque no con mucha frecuencia, porque era una lectora avidísima y casi siempre, cuando yo quería que me contara alguno, ella estaba sentada con un libro. Además no aceptaba libros con menos de 400 páginas, porque temía el momento en que debía despedirse de los personajes con los que había empezado a vivir y que eran como sus amigos. De todas formas, aunque esto le quitaba tiempo para contarme cuentos, a mí me dio una pauta, porque me hacía ver qué puede llegar a significar un libro en la vida de una persona. Mi madre, que también habría podido contarme cuentos, no lo hacía, porque estaba escribiendo libros. Por eso mi reacción con respecto a la literatura era un poco ambigua: mi madre estaba siempre encerrada —hay que decir que también vivía mi padre, pero estaban divorciados— y no se la podía molestar. Yo tenía celos de los libros porque ella hacía libros para otros, pero a mí no podía dedicarme tiempo para contarme cuentos. De todas formas también mi madre hizo algo para ponerme en contacto con la literatura porque en los

años de posguerra, en mi infancia, faltaban muchas cosas, y entre ellas el papel higiénico. Entonces, en el baño de mi casa siempre estaban los manuscritos de mi madre, cortados en cuatro partes, y yo me pasaba horas encerrada componiendo las páginas y leyendo la producción de mi madre antes de que saliera al público. Es una forma un poco peculiar, pero sí me parece que me dió un contacto muy estrecho con la literatura.

Hay que decir que estoy hablando de unos años difíciles, de un tiempo en el que el país quedó destrozado, y aunque se había creado en el año 45 una editorial para niños, la producción era mínima y era muy difícil conseguir libros infantiles. Por eso yo también empecé a leer muy pronto libros que no estaban destinados a mi edad. Pero quizá haya que preguntarse qué ha hecho la escuela para fomentar la





afición a la lectura. Yo recuerdo la primera maestra que tuve: era una de esas maestras de aquel tiempo que eran solteras y dedicaban todo su tiempo a los alumnos. A veces me sorprendió en clase con un libro debajo de la mesa, leyendo en lugar de prestarle atención, y le agradezco muchísimo que nunca me haya criticado o reprimido por ese hecho. Realmente era una falta de disciplina, pero a ella le parecía que había que fomentar la lectura de todas formas y trató de hacerme entender muy sutilmente que había que leer en otros momentos (lo cual me llevó a cometer otra indisciplina, que era leer toda la noche con una linterna. Por eso llevo ahora gafas). Pero también había otro tipo de profesores, desgraciadamente, que fui

encontrando al ir subiendo de nivel. Tengo un recuerdo muy malo de las clases de literatura, porque casi hubieran podido quitarme las gafas de leer. Hay obras —incluyendo por ejemplo el Fausto de Goethe— que no he podido leer hasta ahora, porque todavía tengo una especie de repugnancia por la forma en la que me las presentaron. Recuerdo cuando me decían: “Expresa en un verso o en cuatro líneas lo que este autor quiso decir en esta balada de diez páginas”, y pienso que era una forma muy torpe de hacer llegar la literatura.

Como dije antes, yo también empecé muy temprano a leer libros para adultos, y recuerdo que hacia los trece años pasé unos meses enferma en casa y leí el “Don apacible”, de Sholojov, que es una obra de cinco tomos, con un montón de personajes. Yo tenía unos muñecos plegables y flexibles que no tenían unas caras definidas, y con ellos iba dramatizando la obra: jugaba horas eternas haciendo teatro con los muñecos. Después vi la adaptación cinematográfica de este libro y me decepcionó terriblemente porque los personajes de la película tenían sus caras marcadas. Recuerdo algo que decía García Márquez cuando le preguntaban si estaba de acuerdo con llevar al cine “Cien años de soledad” y él contestó que no le gustaba la idea, porque cada persona al leer el libro se imagina a Ursula Iguarán, por ejemplo, a su manera, y él no quiere que Ursula tenga para todo el mundo la misma cara y las mismas características.

Naturalmente también leí libros para niños. Con esos sí tenía una relación ambigua, porque me daban mucho miedo. Todavía recuerdo —y a veces se me pone la carne de gallina— un libro de cuentos de hadas muy grueso que tenía determinadas páginas donde yo no me atrevía a meter el dedo porque había una ilustración, una palabra o una frase que me daba un miedo casi físico. Consecuencia también de los libros de hadas fue la idea que yo me formé de las madrastras. Mi padre se había casado con otra mujer, y aunque era una persona muy suave y muy simpática durante años la odié, porque tenía la imagen de las madrastras de los cuentos de hadas.

Por lo que respecta a las bibliotecas, cuando yo me crié no había muchas, y además yo tenía una muy buena en la casa de mi madre, así que no me hacía falta usar las públicas. Eso tiene como consecuencia que ahora tampoco tengo mucho hábito de visitarlas, y todavía hoy soy de esas personas que no devuelven el libro o lo devuelven muy tarde; además me gusta que el libro sea mío, para apropiarme de él. Esto ha cambiado mucho con la nueva generación: mi hija por ejemplo, que nació en 1964, se ha criado prácticamente en las bibliotecas, aunque yo le compraba muchos libros. Además ha trasladado el hábito de utilizar las bibliotecas a las librerías: nosotros vivíamos en el centro de Berlín, al lado de una de las librerías más grandes de la ciudad, y los libros para niños no estaban colocados en los

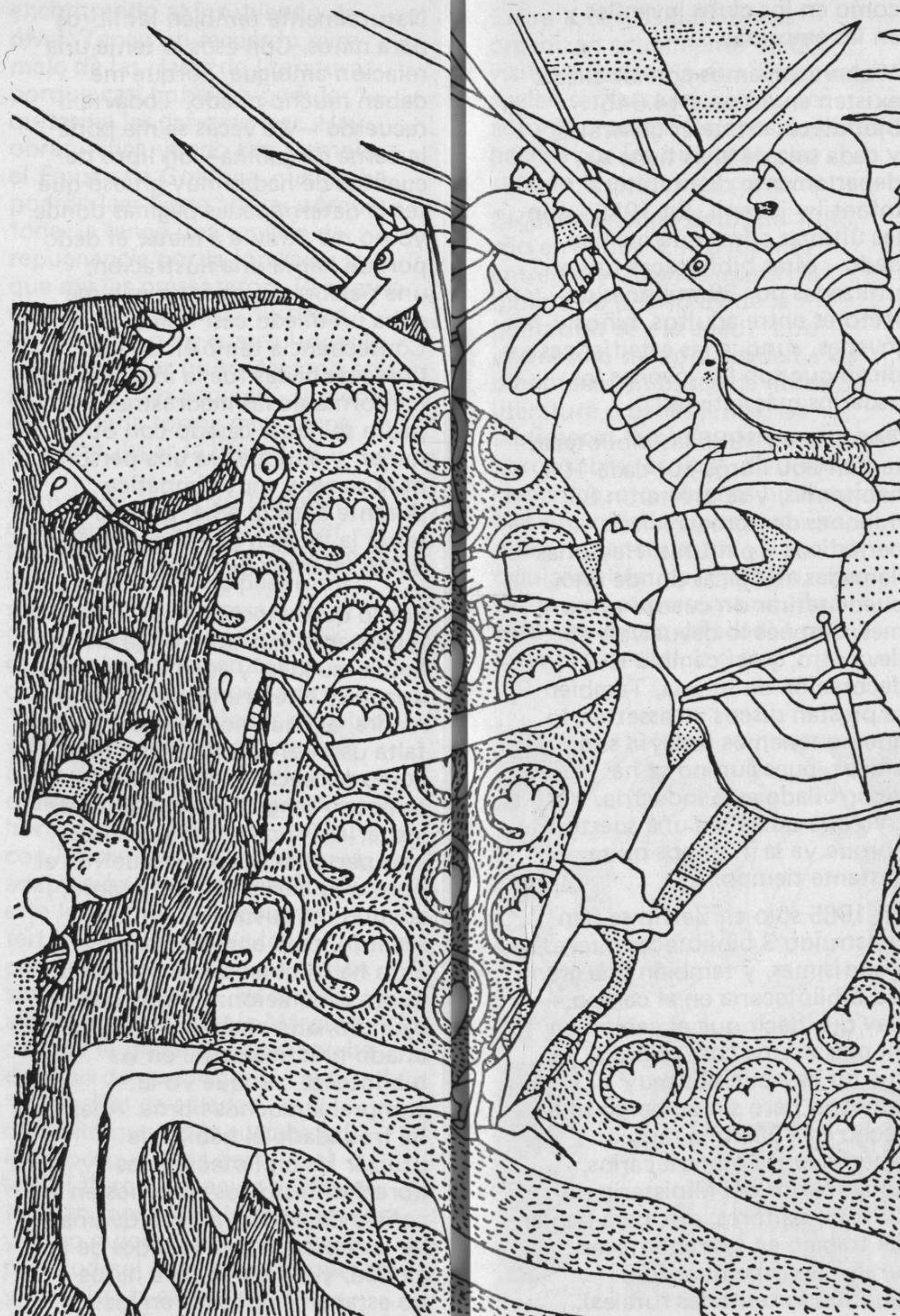


estantes, sino en mesas. Mi hija se pasaba diariamente como una hora en esa librería, leyendo cada día diez o quince páginas de un libro, y así no había que comprarlo porque al día siguiente volvía y continuaba. Además ha estado en contacto con los libros de otros lugares, como la escuela y la organización de pioneros. Por eso el contacto con los libros es algo que le ha acompañado toda la vida.

Yo misma fui a los catorce años objeto de un libro infantil que escribió mi madre quien, como los autores de los que hablábamos antes, escribió catorce libros de los que dos eran para niños: los dos que han tenido mayores tiradas. Uno de ellos —aquél en el que yo figuro— fue publicado a finales de los años 50 y todavía hoy se edita, y tiene varios

centenares de miles de ejemplares. Ciertamente si los libros infantiles no fueran tan terriblemente baratos —al menos eso nos parece a los autores— un autor podría hacerse rico con la literatura para niños. También hay que decir que para las editoriales el libro infantil no es ningún negocio: editar libros infantiles está subvencionado por el Estado, y los libros para niños tienen en mi país unos precios realmente ridículos que no corresponden a su coste real, gracias a una política de toda la sociedad que busca que los libros sean accesibles a todo el mundo y especialmente a los niños.

Después estuve trabajando muchos años como traductora de español. Tengo que decir que una de las cosas que me parecieron más interesantes de la Biblioteca Internacional de Munich es que allí dan clases de idiomas extranjeros, y aprender un idioma extranjero es una experiencia maravillosa porque da la posibilidad de conocer una literatura y una cultura completamente nuevas. Volviendo a mí, hacia los veinte años empecé también a escribir, y naturalmente mi temática correspondía a las experiencias vividas en mis visitas a los países de América Latina: hice varios libros sobre México, Nicaragua... y en Nicaragua surgió también un libro para niños, porque nosotros tratamos por todos los medios de despertar en los niños el interés por otros países, la solidaridad con los pueblos que luchan por su liberación. Este libro infantil fue



para mí un reto, porque los libros para adultos que he hecho son libros de testimonio y éste tenía que ser de ficción, así que por primera vez tuve que aprender a construir personajes y a resolver conflictos. Por eso para mí aquel libro fue mucho más difícil que los anteriores. Después me empezó a gustar eso de dirigirme a los niños, así que hice otros dos guiones para la radio, para unos programas que tenemos en mi país que son como teatro radiofónico, de un cuarto de hora a una hora de duración. Uno de ellos trataba sobre la alfabetización en Nicaragua, y la otra sobre un día en la vida de Sandino.

Siempre me ha dado mucha alegría enfrentarme a los niños lectores en encuentros programados para dialogar con ellos, pero también muchos nervios, porque uno nunca puede saber las preguntas que van a plantear los niños. Los adultos son más previsibles, pero los niños salen con cosas sorprendentes. Por ejemplo, en el libro que escribí sobre Nicaragua hay un personaje que es un muchacho que yo conocí y me contó su vida. Ese chico no tenía zapatos, y eso es una cosa que nuestros niños no entienden, porque sus mamás nunca les dejan ir descalzos. Aún es más grave el concepto del hambre. Nuestros niños están preocupados porque las madres por las mañanas siempre les damos bocadillos, manzanas... y casi siempre buscan un cesto de basura y lo tiran. Así que ¿cómo voy a transmitir lo que es el

hambre a un niño bien alimentado?. Por eso uno aprende mucho con los niños. En el libro del que estoy hablando hay una escena que yo había hecho casi sin querer, en la que un guardia nacional de Somoza da una patada a un perrito. Esto impresionó a los niños mucho más que cualquier relato que hable de la represión de la población campesina de Nicaragua por parte de la guardia nacional. El perro es lo que realmente conmueve a los niños.

Aquí se ha hablado de las estadísticas de lectores. Yo también voy a dar cifras, pero antes quisiera decir que la literatura y los escritores son una especie de propiedad pública en mi país. Un escritor, si no se pone duro, podría pasarse todo el año yendo de un pueblo a otro para leer parte de sus obras y dialogar con el público. Hay autores que escriben un libro y después se pasan la vida viajando y dando lecturas que además se pagan, porque esta actividad se paga con los fondos de las bibliotecas, de las fábricas, etc. Hay bibliotecas en todas las fábricas grandes y se invita mucho a los autores, incluso hay una especie de tratados de amistad mediante los cuales algunos autores se "asocian" a una fábrica a la que acuden constantemente y participan en las reuniones de los colectivos y en las fiestas o incluso escuchan los problemas que les cuentan los miembros del colectivo. Es, como se ve, una relación muy estrecha, y estas lecturas de autores se hacen tanto en las bibliotecas públicas

como en los clubs juveniles y en las empresas.

Y ahora vayamos con las cifras: existen en mi país 14.645 bibliotecas estatales generales, y cada una de ellas tiene su departamento de literatura infantil y juvenil. En 1985 —son las últimas cifras que me han dado— estas bibliotecas fueron utilizadas por 39 millones de lectores entre adultos, niños y jóvenes, aunque las estadísticas dicen que son los jóvenes los usuarios más activos.

También en 1985 las bibliotecas tenían 260 libros por cada 100 habitantes, y se prestaron 88 millones de libros, revistas, periódicos y pinturas. Hay unas llamadas artotecas donde uno puede retirar un cuadro por un mes; después lo devuelve y se lleva otro, y así cambia la decoración de su sala. También se prestan discos y cassettes; lo que no tenemos todavía son vídeos, pues aún no se ha desarrollado esta industria. Yo creo que quizá sea una suerte, porque ya la T.V. nos quita bastante tiempo.

En 1985 sólo en Berlín se han construido 3 bibliotecas nuevas, grandísimas, y también una gran red bibliotecaria en el campo. Hay que decir que el campo en mi país es una cosa relativa, ya que no hay pueblos muy remotos, pero sin embargo se ha hecho en 1986 una reunión especial entre bibliotecarios, funcionarios del Ministerio de Cultura, editores, etc. para hablar del trabajo en las bibliotecas rurales (existen unas 538 bibliotecas centrales rurales).

Entre todas las bibliotecas organizan anualmente 45.000 visitas guiadas y actos. Estos actos suelen ser lecturas hechas por autores o presentaciones de libros hechas por los bibliotecarios sin que el autor esté presente.

Seguimos dando datos de 1985, año en el que 1.170 jóvenes entre 14 y 20 años usaron la biblioteca (un 40,8% de la población de esa edad). Los jóvenes no siempre acuden a las bibliotecas en busca de libros de literatura o bellas letras; las bibliotecas también tienen muchos libros sobre técnicas, divulgación científica, etc. Muchas bibliotecas han organizado clubs juveniles que programan actos regularmente: por ejemplo, una vez al mes se presenta un libro para este grupo de edad. Los jóvenes van al club a esos



encuentros con autores, pero también tienen bailes, fiestas, se organizan excursiones (a una imprenta, una editorial...), etc.

Yo diría que los datos sobre la utilización de las bibliotecas no reflejan ni mucho menos los hábitos de lectura, porque el alemán tiene una particularidad que por ejemplo no tiene el soviético: al alemán le gusta tener libros en su casa, y sobre eso también hay anécdotas porque a veces se llega a situaciones extremas. Una amiga mía, librera, me contó que un día llegó una señora a su tienda y le dijo: "Yo necesito un metro y medio de libros rojos". Resulta que había amueblado su casa y quería los libros para combinar con los muebles. Eso existe, pero naturalmente son casos muy contados.

En 1985 cada ciudadano gastó un promedio de 50 marcos en libros, y en cada unidad familiar hay un promedio de 143 libros propios. Por lo que respecta a las librerías, existen 700 estatales, varias municipales y 75 especializadas (en técnica, por ejemplo), además de 400 privadas. Las librerías del país tienen 60.000 clientes cada día y realizan exposiciones con venta, presentaciones de libros, lecturas a cargo de autores o van a las grandes fábricas y venden allí los libros. En las fábricas además hay bibliotecas sindicales que tienen unos carritos para libros con los que la bibliotecaria visita los puestos de trabajo y hace allí los préstamos para que los obreros



no tengan que trasladarse a la biblioteca en la pausa para almorzar.

En mi país hay 78 editoriales de las cuales 7 están especializadas en literatura para niños y jóvenes. Entre todas editaron 6.475 títulos en 1985, con una tirada total de 144 millones de ejemplares; eso supone una producción de 8 a 9 títulos y folletos per cápita. En algunas encuestas se ha visto que los jóvenes utilizan las bibliotecas más que los adultos; esto se explica por lo que les he comentado antes: mi generación no se ha criado con bibliotecas, pero la de mi hija se ha formado prácticamente en ellas. Los títulos de literatura infantil que se editan al año son 750 u 800, también con tiradas altas, de forma que a cada niño le corresponde una media de 9 libros. Y en las bibliotecas hay 12 millones de libros infantiles.

La primera editorial para niños se creó en 1945, como primera editorial antifascista de literatura infantil, y el primer libro que se editó fue uno de Bertold Brecht: "Sócrates herido". Ahora sigue publicando libros para niños de 5 a 14 años, y está hermanada con otra que está en el mismo edificio y se encarga de la literatura para jóvenes de 14 años hasta 20 más o menos. La primera de ellas ha publicado, por poner un ejemplo, 7,6 millones de ejemplares de las obras de los Hermanos Grimm. Hay otra editorial llamada "Mundo Joven" que edita 15



periódicos y revistas para niños y jóvenes: existen revistas regulares incluso para niños de 3 años (concretamente una titulada "Buni". Buni es un osito como el que tienen los niños para irse a dormir, y la revista presenta temas adecuados para esa edad). Hay otra editorial que dedica una sección especial a publicar libros infantiles en la lengua de una minoría étnica que hay en mi país (los sorabos), con el fin de que ellos mantengan su cultura.

Algunos datos que demuestran la vitalidad del sector literario infantil y juvenil en mi país son los siguientes:

— En 1970 se creó en Berlín un Centro de coordinación, información científica y divulgación de la literatura infantil, que pertenece al Ministerio de Cultura. En la actualidad realiza trabajos científicos y encuestas sociológicas sobre los hábitos de lectura.

— Cada año hay un acontecimiento muy importante y muy codiciado por los autores (todos quieren participar): son las jornadas de literatura infantil y juvenil, que este año se han realizado por vigésimo sexta vez. En ellas participan más o menos doscientos autores, ilustradores, traductores, editores, bibliotecarios, profesores... los que menos asisten son los padres, aquellos padres que no se han criado en las bibliotecas.

— La Biblioteca Nacional tiene un departamento de literatura infantil y juvenil desde el año 1951, con una colección de obras alemanas y extranjeras de todas las épocas. En la actualidad tiene 95.000 volúmenes, pero es un fondo reservado a los adlto que se ocupan científicamente de la literatura infantil.

— Desde 1972 mi país está afiliado al IBBY y edita una revista que se llama "Aportes a la literatura infantil y juvenil". Este centro otorga anualmente medallas a colaboradores de editoriales, bibliotecas, librerías, y a personas que han tenido méritos especiales en favor de la literatura infantil.

— La Academia de arte concede anualmente un premio a un autor de literatura infantil.

— También, naturalmente, el sector editorial participa anualmente en la Feria de Bolonia.

Volviendo a los hábitos lectores de los niños, se ha visto en las encuestas que el 70% de los niños entre los 6 y los 14 años y el 42% de los jóvenes de 14 a 18 años utilizan constante y regularmente

las bibliotecas. Y por lo que respecta a los temas de los libros infantiles se ha visto que entre los 12 meses y los 18 se les da a los niños unos libros plegables que representan objetos muy sencillos del medio ambiente en que viven, para ayudarles un poco a formar su lenguaje y su sentido de los colores. Para los niños de 2 a 4 años hay una pequeña colección fotográfica y una pequeña colección de inventos, así como una serie que presenta oficios, profesiones y situaciones que el niño ve en su vida diaria; pero estos libros ya requieren un diálogo entre los adultos y los niños sobre lo que se representa en ellos. De los 5 a los 7 años los niños ya van a conocer las bibliotecas, aprenden a utilizarlas y adquieren el hábito de usarlas. Se ha visto que las niñas a esta edad prefieren leer los cuentos de hadas y los niños los temas cómicos. De los 6 a los 10 años crece el interés por historias de la vida real y la actualidad contemporánea. De los 11 a los 13 crece la necesidad de identificación con un protagonista que sea valiente o inteligente, pero también empieza el interés por la ciencia ficción y por las historias de animales. Las niñas en esta edad leen más continuamente que los niños; hasta el sexto grado crece el interés por la lectura en ambos sexos, pero a los 12 empieza a estancarse.

Se ha visto que el 40% de los niños que van a las bibliotecas permanecen en ellas una hora o más tiempo. A partir del quinto grado escolar crece el afán por

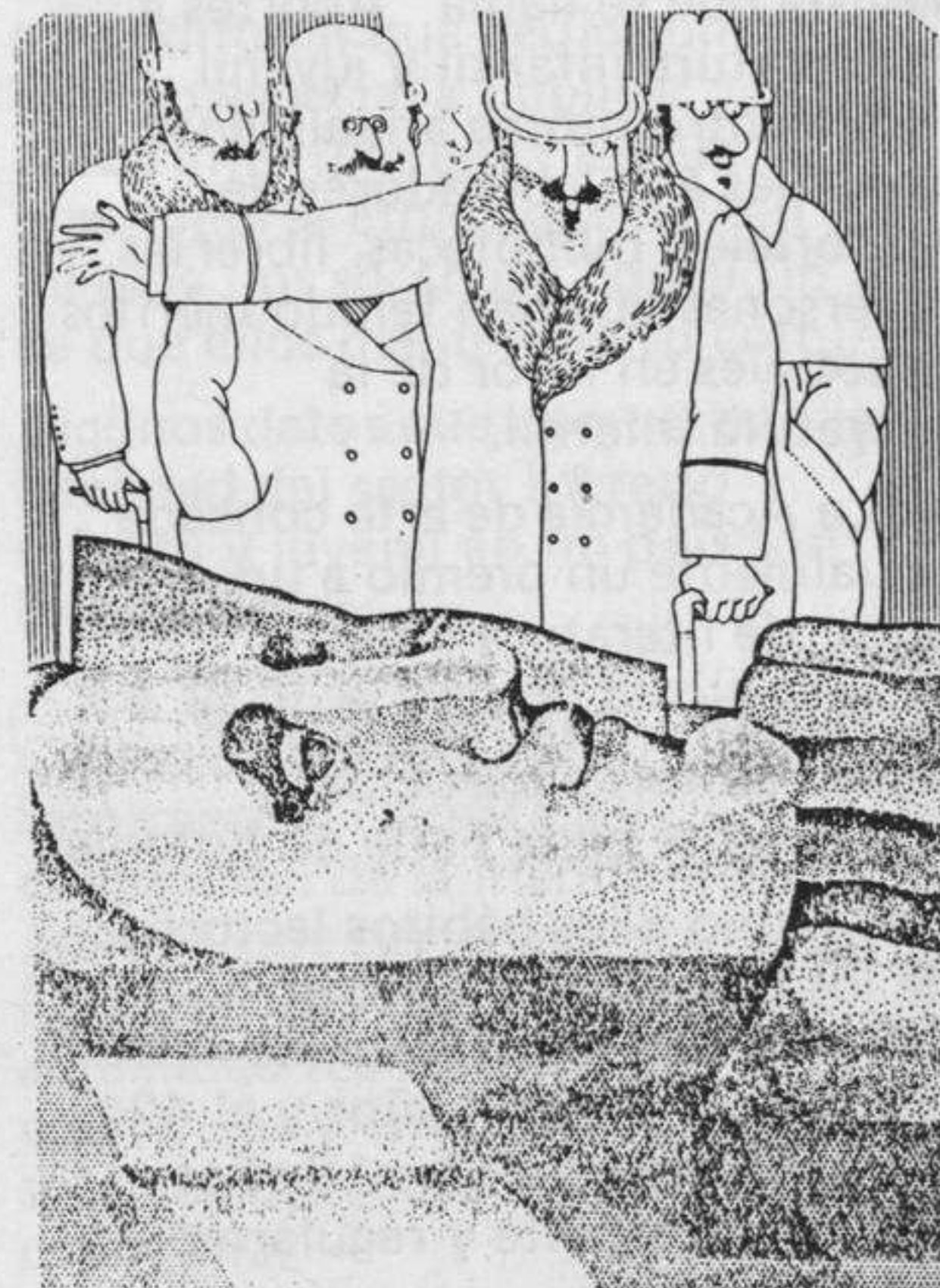
comprar libros para poderlos tener en casa, y yo no sé cómo será en España pero en mi país las editoriales, tomando en cuenta el afán coleccionista que tienen los niños de esta edad, edita casi todos los títulos en series y como los libros son muy baratos y todos iguales, del mismo tamaño, los niños coleccionan las series. Esto tiene un efecto un poco negativo para más tarde, porque esta costumbre de las series continúa después en los libros para adultos, y ésto limita al autor que ha de hacer obras de un determinado volumen para que encajen en una serie. Además la presentación del libro también está condicionada por la serie en la que se publica.

El 49% de los alumnos de los grados 5.º a 7.º y el 55% de los jóvenes de los grados 8.º a 10.º tienen más de 40 libros de su propiedad en casa. En los grados superiores (9.º a 12.º), poco antes del término de la escuela y el paso a la universidad, decrece el interés por la lectura y crece el atractivo de los medios electrónicos. En general las niñas leen más y discuten más sobre lo que han leído. También en esta edad empieza a crecer mucho el interés por los temas de divulgación científica, lo cual es natural porque es la época en que un joven tiene que empezar a preocuparse de la profesión que va a aprender.

Un fenómeno muy frecuente en el mundo del libro infantil en mi país es el intercambio entre los lectores y los autores, ilustradores, etc. Conozco un ilustrador que cuando va a visitar

a los niños recoge los dibujos que éstos hacen y se los lleva a su casa, y dice que tiene una colección impresionante que cada vez que la contempla empieza en él un proceso de autoconocimiento y reconocimiento y esto le sirve de estímulo y también para corregir determinadas costumbres y hábitos.

Hay también un autor que cuenta que recibe constantemente una especie de bombardeo de poemas de un muchacho que le pide su opinión sobre lo que está haciendo. Entonces él le dijo en una carta con mucho cuidado que sería mejor que leyera cien páginas y escribiera una en vez de hacerlo al revés. La respuesta del muchacho fue que cómo iba a encontrar tiempo para leer si siempre estaba escribiendo.



El estímulo a los niños para que produzcan su propia obra digamos literaria es algo que apoya también la Unión de Escritores, y en el marco de las Jornadas de Literatura Infantil que se realizan anualmente se hace un llamamiento a los niños para que envíen poemas, cuentos, pequeñas escenas de teatro, etc. Hasta ahora se han recibido más de cien mil poemas y cuentos, etc, y miles de dibujos, trabajos plásticos y fotografías.

Otra forma de fomentar la creatividad es la que practican algunos autores, que a veces cuando hacen lecturas a los niños no terminan la historia y piden a los niños que la completen ellos.

Los encuentros o jornadas de los que he hablado ya son reuniones que congregan a personas que producen, ilustran, evalúan, editan, reseñan y propagan la literatura infantil, y esta concentración de gente interesada en un mismo asunto es realmente algo único en nuestra sociedad y no existe algo paralelo en la literatura para adultos. Hay que decir también que los escritores que fundamentalmente hacen libros para niños son los más comunicativos: en la Unión de Escritores tratamos de organizar charlas y sesiones en las que los autores lean sus manuscritos, y los únicos que lo hacen son los de literatura infantil porque tienen un círculo de trabajo muy activo y no tienen reparos en leer parte de un manuscrito recién empezado. Es el suyo un

ambiente muy especial, y a todos nosotros nos gusta ir a las cosas que ellos organizan. En el marco de las jornadas de literatura infantil la Unión de Escritores programa conferencias teóricas sobre determinados temas. Voy a darles algunos ejemplos:

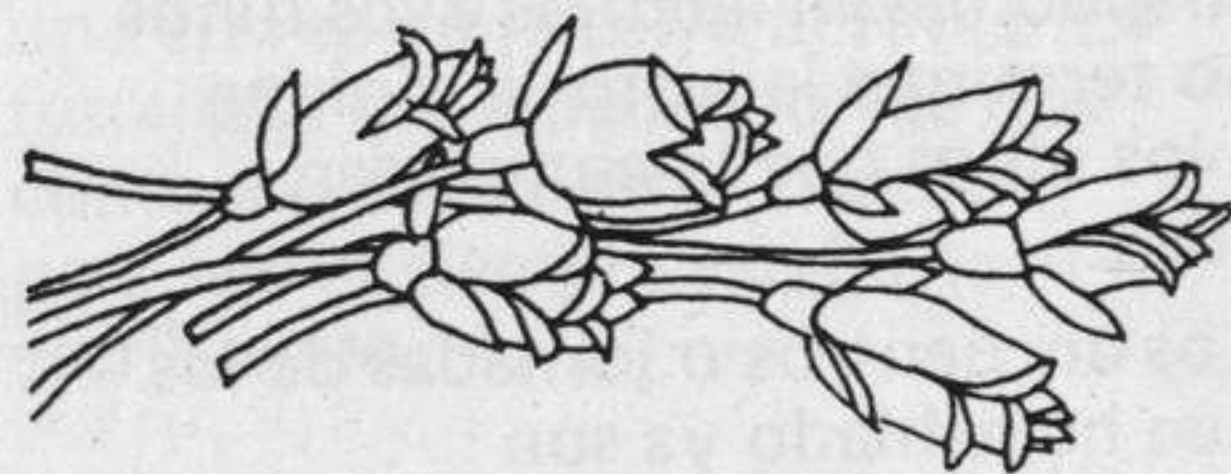
- “Protagonistas y conflictos en la literatura infantil”,
- “El concepto de realismo en la literatura infantil”,
- “Fantasía e imaginación y realidad en la literatura infantil”,
- “La búsqueda de los padres” (u otros temas sobre los padres),
- “El internacionalismo en la literatura infantil y juvenil”,
- “La presentación de la clase obrera en la literatura infantil”,
- “La poesía y la visión poética en el mundo de la literatura infantil”,
- “¿Se puede pintar un perro de color azul?” (Conferencia especial para ilustradores),
- “Divulgación de las cuestiones sexuales para niños”,
- “Las relaciones de pareja entre niños y jóvenes: realidad y literatura”,
- “De lo bello y lo didáctico”,
- “El libro infantil, una ventana hacia el mundo”,
- “La imagen del héroe en la literatura infantil”,
- “Historia e historias”,
- “Trabajo y familia en la literatura infantil”,
- Etcétera.

Hay que decir que en general la literatura para niños en mi país siempre tiene un papel de vanguardia, y trata temas que

en la literatura de adultos son tabues o no se tratan con mucha franqueza, como puede ser el problema de la muerte digna, el trato a los ancianos (la costumbre de mandar a los padres a un asilo de ancianos donde están bien cuidados pero les falta el calor familiar), los problemas presentados por el divorcio (muy frecuente en mi país), los problemas de mini-familia (madre o padre solo con un niño), los problemas de los nuevos matrimonios de los padres y el nacimiento de un nuevo hermano, los problemas de la destrucción del medio ambiente, los problemas de la soledad en las ciudades-dormitorio, los problemas de soledad del niño porque los padres trabajan y tienen compromisos sociales... Y realmente muchas veces nosotros somos los primeros compradores de esta literatura porque vemos que reflejan la realidad del país. Por eso digo yo que es muy extraño que nuestros autores de obras para adultos olviden siempre hablar de sus libros para niños y que los que hacen casi exclusivamente libros para niños se sientan un poco discriminados. No hay ninguna razón para ello.

Lo que quería decir para terminar es que una cosa que me ha alentado a venir aquí es el hecho de que los bibliotecarios en mi país son los mejores aliados de los escritores para niños y jóvenes; sin ellos nuestros libros no llegarían como llegan a los niños. Por eso creo que la próxima vez podrá venir un bibliotecario. Pero también

quiero agradecerles mucho la ocasión que me han dado de venir. Yo también he tomado buena nota de lo que se ha dicho aquí; han sido cosas muy estimulantes y me van a dar que pensar durante mucho tiempo. El problema del sexismo en las ilustraciones es un tema que me voy a poner a investigar, a ver cómo está en nuestros libros, porque es algo que me ha preocupado. Creo que este tipo de intercambios de experiencias es valiosísimo, y ojalá que lo podamos continuar en el futuro.



#### COLOQUIO

**P. Me ha gustado mucho todo lo que nos has contado. A los profesionales españoles nos marca caminos, ya que muchas de las cosas que lleváis a cabo en tu país están aquí por hacer (especialmente las publicaciones periódicas para niños, que en España son muy escasas). Te querría preguntar si la solidaridad hacia otras sociedades que demuestra la literatura infantil de la RDA no está condicionada por una visión política que discrimine sociedades capitalistas y sociedades no capitalistas. ¿No hay una discriminación excesiva**

**para tratar las diferentes sociedades, los diferentes bloques?**

**R.** Nunca hay en los libros infantiles, ni en las palabras de los profesores discriminación de ninguna clase hacia los niños. Lo que puede haber son críticas o análisis de sociedades, de autoridades o de explotadores. La solidaridad, evidentemente, no se dirige hacia los niños que lo tienen todo, sino hacia los niños de Nicaragua o de Chile, por ejemplo. En mi país viven muchos niños que han tenido que salir de Chile, y es necesario que nuestros niños entiendan a aquéllos de sus compañeros que tienen otras costumbres, que sepan por qué están en nuestro país y no en el suyo. También hay solidaridad hacia los niños con problemas físicos o mentales. La literatura infantil no presenta un mundo irreal, sino que enfrenta a los niños con las insuficiencias, y es bueno que el libro presente al niño la sociedad real.

También las revistas tratan de provocar solidaridad. La revista Bumi hizo una campaña para que cada niño enviara uno de sus juguetes a un niño de Nicaragua, y hubo tantos que no cabían en el barco. Fue muy bonito, porque además los niños mandaban sus juguetes preferidos.

**P. ¿Hay en la R.D.A. alguna formación específica para ser librero? Si la respuesta es afirmativa, como sospecho, ¿éstas titulaciones son**

**oficiales? y ¿el Estado participa financieramente en este tema?**

**R.** Para trabajar vendiendo libros en mi país hay que pasar por una escuela y cursar seis semestres (3 años). Se llama "Escuela especializada para libreros" y está en Leipzig. Algunas asignaturas son las mismas que para cualquier tipo de vendedor, pues hay ciertas cosas que se tienen que saber si se trata con clientes, pero hay materias especializadas. Al finalizar los tres cursos, los alumnos consiguen un diploma de formación profesional, pero pueden seguir especializándose, por ejemplo en lenguas extranjeras (muchas librerías tienen una sección de lenguas extranjeras), en libros de arte (o en obras de arte, pues existen las artotecas, que venden reproducciones), o en libros antiguos (tenemos en mi país una cosa nueva que es el anticuariado moderno, donde uno puede llevar libros de los años cincuenta por ejemplo, que ya están agotados, para venderlos, y se venden muy baratos. Así, el anticuariado no se refiere ya solo al libro muy antiguo sino también al de los primeros años de nuestra producción literaria). Otro fenómeno que se está produciendo en la R.D.A. es la reorganización de las librerías. Durante años se han abierto librerías autoservicio, en las que el cliente entraba, buscaba sus libros, los ponía en un cesto y pagaba al salir. En ellas era imposible el contacto con el

librero, porque no había librero: solamente estaba la cajera. Ahora hemos visto que el libro no se puede vender de la misma forma que las salchichas (aunque incluso para comprar salchichas le aconsejan a uno), y se está volviendo a la librería que facilita el contacto cliente-vendedor.

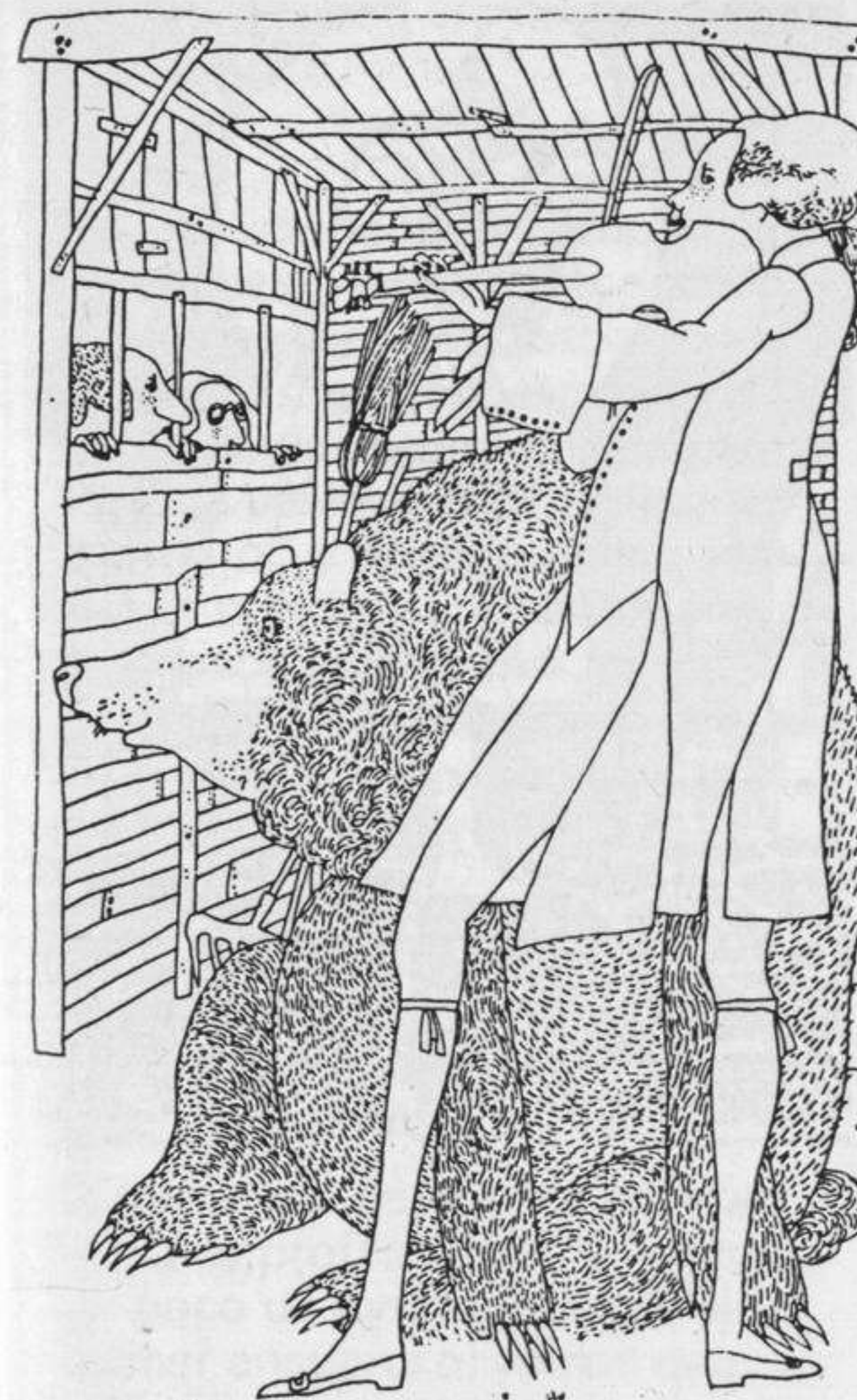
**P. Yo conozco un poco la edición alemana y querría preguntarte si desde hace 4 ó 5 años habéis mejorado la calidad de los libros de arte, porque me pareció apreciar que quizá en la impresión y en el papel no estabais a la altura de los últimos avances de las artes gráficas en el resto de Europa. También querría preguntarte si el cómic para niños ha evolucionado, porque los que**



**yo conozco me parecen de gran calidad pero un poco rígidos. En el caso de que esta industria haya mejorado ¿en qué sentido lo ha hecho?. Mi tercera pregunta es si ha seguido creciendo el interés por las ediciones de música, pues me pareció apreciar que estabais desarrollando una gran labor en el campo de la música para niños.**

**Y por último, creo que habéis desarrollado una labor de ayuda a la edición cubana, me parece que hay un convenio de varias editoriales con alguna editorial cubana. Creo que esto se debe en parte a que los países que tenían que haber hecho este convenio —léase España, por la proximidad lingüística— no lo hicieron en su momento. Querría que me informaras sobre esto.**

**R. Respecto al tema de la calidad quiero decirte que casi todos los libros de calidad que tenemos son para la exportación. Nosotros no tenemos papel, ni los materiales que hacen falta para fabricar libros, de forma que tenemos que importarlos y pagarlos con divisas, con moneda dura que no tenemos, ya que la nuestra no es convertible. Por ello hacemos algunas obras de calidad —libros aislados que tienen una gran demanda en el mundo y sirven un poco para financiar los materiales que nosotros compramos—, pero aún nos falta mucho por hacer en este punto, aunque creo que ha mejorado un poco. Sobre los cómics me resulta difícil contestarte, pues yo**



**ni siquiera los conozco. Sé que en algunas revistas infantiles hay series de dibujos, pero no los tengo presentes realmente; incluso me sorprende que sepas más que yo sobre este género. También me hablabas de la música, y ocurre como antes: no estoy muy bien informada (a ver si pronto me hacen abuela, y así estoy más al tanto de lo que ocurre con la literatura infantil). Sé que se editan discos y cassettes con textos infantiles (cuentos de hadas y obras de autores nuestros muy conocidos). Estos materiales se prestan en las bibliotecas, pero sobre todo se usan en las guarderías, donde**

**los niños escuchan los cuentos en grupo.**

**Con respecto a la colaboración con Cuba, creo que no está dicha la última palabra. Hay posibilidades de trabajar con otros países, por ejemplo Nicaragua, o España. ¿Por qué no se va a poder hacer un convenio con una editorial española?. Como dije antes estamos ávidos por saber qué es lo que se hace aquí, y tenemos muchas ganas de dar a conocer nuestros materiales.**

**P. Querría que nos hablaras un poco de cómo está introducida la literatura infantil en los programas de enseñanza, pues yo sé que algunos niños tienen libros obligatorios para leer durante los cursos. También me gustaría saber qué papel tienen las bibliotecas escolares.**

**R. Existen las bibliotecas escolares, pero como las bibliotecas generales tienen una red muy densa en el país y todas ellas disponen de un departamento infantil, las escolares están especializadas en libros de consulta que los niños necesitan para sus clases, mientras que la literatura infantil se encuentra en las bibliotecas públicas.**

**Con respecto a la otra parte de tu pregunta, naturalmente hay libros que están incluidos en los programas de clase de literatura, pero como decía antes lo fundamental es la forma en que el profesor utilice este material. De todas formas los profesores pueden variar, hay flexibilidad para que cada profesor escoja libros que no**

están en los programas: en concreto mi libro infantil no está incluido, pero en una ocasión una profesora tuvo interés en que lo leyeran sus alumnos y después fui yo a hablar con ellos sobre el perro y todas esas cosas.

**P. ¿Los medios audiovisuales restan tiempo a la lectura en tu país?**

**R.** Como en todo el mundo, también en la R.D.A. los medios electrónicos quitan tiempo a la lectura. Quizá una de las ofertas, el vídeo, no influya, pues es una industria muy poco desarrollada, pero la T.V. se ve mucho, incluidos tres canales de la R.F.A. que se cogen en nuestras televisiones. Hay otras muchas cosas que podrían disminuir el interés por la lectura (como por ejemplo el deporte, que es una actividad masiva), pero en general se complementan.

**P. ¿Puedes hablarnos del precio de los libros?**

**R.** Teniendo en cuenta que el ingreso medio de un obrero es de 1.000 marcos, los libros no son nada caros. Un libro barato puede costar 1,25 centavos, y los más caros pueden costar entre 5 y 6 marcos. Son evidentemente precios políticos; el coste real es muy superior, pero interesa mantenerlos.

En este mismo sentido podemos decir que los autores están bien pagados. Por ejemplo, por una lectura de las que se hacen en fábricas, escuelas u otras instituciones se pagan entre 150 y 200 marcos (recuerden los



1.000 marcos de ingreso medio de un obrero), pues se ve la necesidad del contacto autor-lector.

**P. Nos ha dado las estadísticas positivas. ¿Podría darnos también las negativas?**

**R.** No tengo datos de ese tipo, aunque de las cifras que he dado se podrían deducir. Por otro lado está la calidad de las lecturas. No basta saber cuántos leen; habría que preguntarse también qué lee la gente.

Transcripción:  
*Blanca Calvo, Esther Marruedo y Sagrario Solano*

## CONCLUSIONES

Después de hacer el cómputo de las encuestas entregadas por los asistentes a este III Encuentro y analizadas las respuestas que mayoritariamente se han dado, a uno le vuelve a "picar el gusanillo" y apetece más hablar ya del próximo encuentro que del que acaba de terminar. Pero dejemos que cada tiempos traiga su quehacer y vayamos ahora al balance del tercero.

Este año nos hemos reunido alrededor de 280 personas entre asistentes (235), conferenciantes (12), colaboradores (15) y organización (17).

Si hablamos de la asistencia por sectores profesionales y hacemos un poco de memoria desde el primer encuentro, vemos que mayoritariamente siguen siendo docentes y bibliotecarios quienes se congregan en Guadalajara para hablar del libro infantil y la animación a la lectura. Ahora bien, ese equilibrio que se había mantenido en los dos encuentros anteriores —en el primero algo favorable a los docentes y en el segundo a los bibliotecarios— se ha roto en esta ocasión, inclinándose la balanza a favor de los segundos (53% de bibliotecarios y 38% de docentes). El resto de la participación ha sido muy heterogénea, destacando un 3% del sector editorial. (Ver cuadro 1).

La participación por Comunidades Autónomas también mantiene la tendencia de otros encuentros: Madrid (24%) y Castilla-La Mancha (21%) siguen destacando sobre el

resto. Ahora bien, este año el reparto ha sido mucho más extendido y las únicas Comunidades no representadas han sido las insulares. (Ver cuadro 2). Esperamos que esta tendencia se mantenga y que poco a poco nuestro deseo de poner en contacto a todos los grupos o personas que trabajan en toda España se vaya haciendo realidad.

El deseo de encontrar otras personas del mismo ámbito profesional con quienes comunicarse e intercambiar experiencias sigue siendo el motivo principal que mueve a participar en estos encuentros, aunque este año también han sido muchos los que han asistido a la vista del programa y de los temas a tratar. Otros, por el contrario, guardan grato recuerdo de los anteriores y vienen con el ánimo de repetir. (Ver cuadro 3).

Siguiendo con el análisis de las encuestas, los resultados de la segunda pregunta nos hacen pensar que estamos ofreciendo a los asistentes una infraestructura y unos servicios satisfactorios. No obstante, como estos datos vienen matizados con sugerencias o críticas en la última parte del cuestionario, las recogemos y las anotamos para la preparación del siguiente encuentro (Ver cuadro 4).

A la hora de llevarse en la maleta un grato recuerdo del Encuentro, hay un gran abanico de opciones, aunque se destacan: Un 19% de

participantes para quienes lo más interesante ha sido el contraste de opiniones y la polémica que se ha suscitado entre distintos ponentes. Otro 19% se ha quedado con la alta calidad —globalmente, se entiende— de las ponencias presentadas. Hay un 13% que destacan la presencia de extranjeros como lo más notable del Encuentro. El contacto con la gentes o el intercambio de experiencias es señalado por otro 13%. Y con un porcentaje algo menor han destacado: el gran interés mostrado por los propios asistentes a lo largo de estas jornadas (9%), el buen hacer de la organización (9%) o los coloquios que siguieron a las distintas ponencias (7%). (Ver cuadro 5).

Por el contrario, a la hora de hablar de los aspectos de menor interés los asistentes se manifiestan así: Un 33% dice que todo le ha parecido bien y que no eliminaría nada del Encuentro. El 7% de las encuestas hablan de un horario demasiado apretado, sumándose un 6% que opina que han sido demasiadas conferencias. Otro 7% habla de un exceso de teorización y falta de profundización en algunos de los temas tratados. A partir de ahí las opiniones son de los más diversos: Algunos critican las ponencias que tienden a desanimarnos en nuestra labor de "animadores". Otros se quejan de quienes han leído las ponencias, o quienes se han prolongado dando poco tiempo al coloquio. Hay a quien se le queda corto el fin de semana y desearía que el Encuentro durase algún día más. Algunos mencionan la falta de puntualidad (son pocos, pero lo anotamos para el próximo)...

Podríamos seguir con una docena más de opiniones, pero las creemos menos significativas al ser suscritas por una o dos personas solamente. (Ver cuadro 6).

La variedad de aspectos tratados a lo largo del Encuentro y el gran número de ponencias presentadas este año ha permitido llegar a los intereses de todos los congresistas, de ahí que la valoración de los ponentes esté bastante equilibrada, si bien hay temas que parecen ser del interés de una gran mayoría: El estudio que se presentó acerca del diferente tratamiento de los sexos en los libros infantiles ha sido muy destacado —nos preguntamos si este dato tendrá algo que ver con este 75% de participantes femeninas—. Los asistentes han valorado también muy positivamente el tratamiento dado a las relaciones entre la Biblioteca Pública y la Escuela, a la vista de las implicaciones de uno y otro sector. Destacamos, por último, el interés que suscitó la presencia de una escritora de la Europa del Este, que ofreció datos en gran parte desconocidos para nosotros.

Terminamos con el análisis del Encuentro propiamente dicho: tan sólo el 2% de los asistentes han visto insatisfechas sus expectativas al iniciarse el mismo, siendo el 40% a quienes ha satisfecho totalmente. En cualquier caso, más del 99% creen conveniente que los encuentros se sigan convocando.

Las reflexiones vertidas en la pregunta en la que se pedía opinión acerca de la "animación a la lectura" han sido muy variadas y, en la mayoría de los casos, del



máximo interés. Presentamos algunas intentando hacer un esfuerzo de síntesis casi telegráfica:

— La animación a la lectura es un capítulo importante en la edad

infantil; es necesaria para llegar a hacer buenos lectores (dice el 30% de los congresistas). Muy particularmente en las zonas deprimidas o marginadas. ¿De qué sirve una biblioteca muy bien organizada y unos ficheros perfectamente preparados si no hay actividades que dinamicen la biblioteca? Una biblioteca sin animación es una biblioteca muerta.

— Habría que extender la "animación a la lectura" fuera de la escuela y la biblioteca: asociaciones, empresas, familias (aquí especialmente necesario), captar los medios de comunicación social (en particular televisión)...

— No son pocos los que plantean sus dudas de que la "animación a la lectura" sirva para hacer "lectores". Pero, al menos, ayuda a que el libro esté más cerca del niño.

— En cualquier caso —como indican varios de los asistentes— lo que sí es necesario para hacer lectores es una correcta política cultural, con presupuestos que permitan disponer de bibliotecas bien dotadas de libros, de bibliotecarios y de técnicos en animación. Tanto en la biblioteca pública como en la escolar.

— Son necesarios trabajos de investigación experimental para hacer un análisis en profundidad de las técnicas de "animación a la lectura".

— En este campo la colaboración entre la Escuela y la Biblioteca Pública es de una importancia capital.

— La continuidad, el seguimiento de los lectores, programas a largo

plazo con una valoración sistemática de resultados son imprescindibles para que la "animación a la lectura" dé resultados de calidad.

— Hay quienes piensan que la "animación a la lectura" es algo incidental, pero que no cambia realmente los hábitos culturales o las estructuras sociales. Por el contrario, lo que se necesita es una actuación a nivel global, que abarque a todos los grupos sociales y que lleve implícita una crítica a la civilización en la que vivimos.

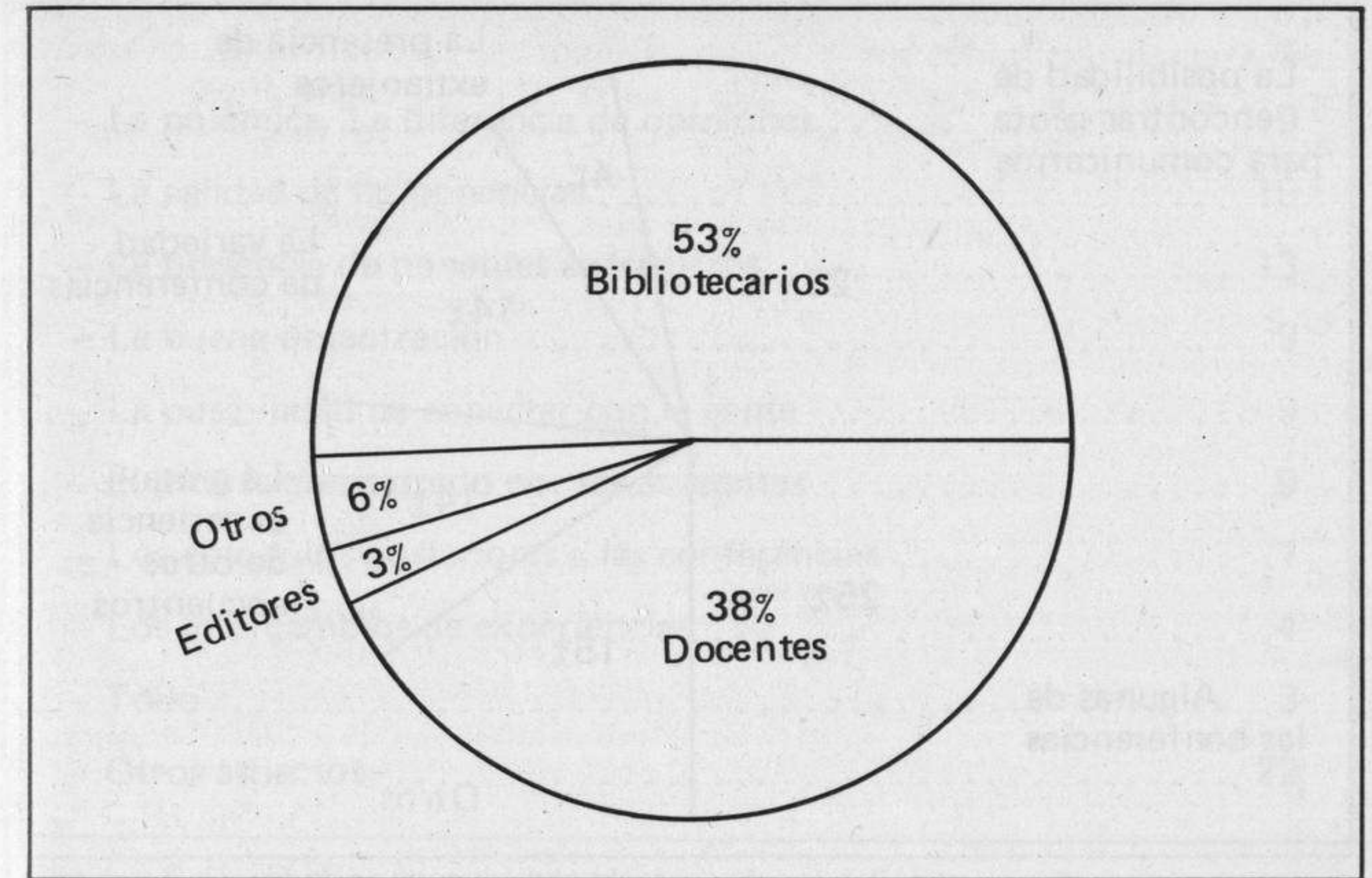
— Es precisa una toma de conciencia generalizada por parte de bibliotecarios y docentes para hacer del contacto con el libro algo habitual.

— Ofrecemos, por último, las opiniones de algunos participantes que hablan de su experiencia personal: "Este trabajo permite unas relaciones más estrechas y

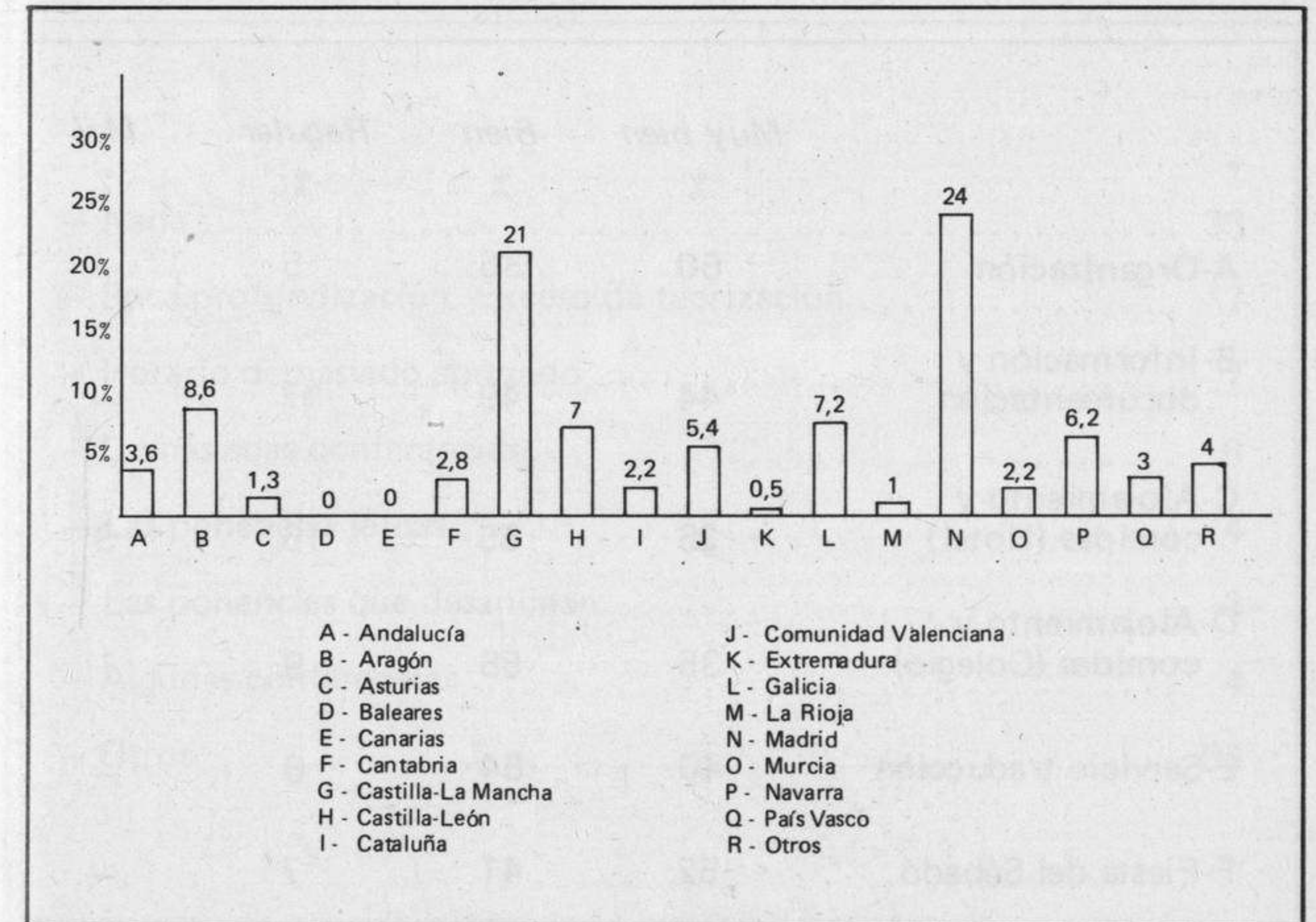
cercanas entre el educador y el alumno; es una actividad con otro cariz." "Llevo cuatro años trabajando con los mismos niños y creo que les gusta mucho leer". "Me propuse que los niños fuesen más felices acercándose al libro y creo que lo he conseguido." "Resulta estupendo ver cómo los niños se entusiasman cuando escuchan la lectura de un cuento".

Las sugerencias finales han sido de los más variopinto. Las que se refieren al campo de la literatura infantil o de la animación a la lectura creemos que están suficientemente representadas más arriba. Todas las que hacen mención al desarrollo de las jornadas las guardamos en la carpeta del IV Encuentro. Y agradecemos esa veintena de felicitaciones que nos animan a seguir adelante.

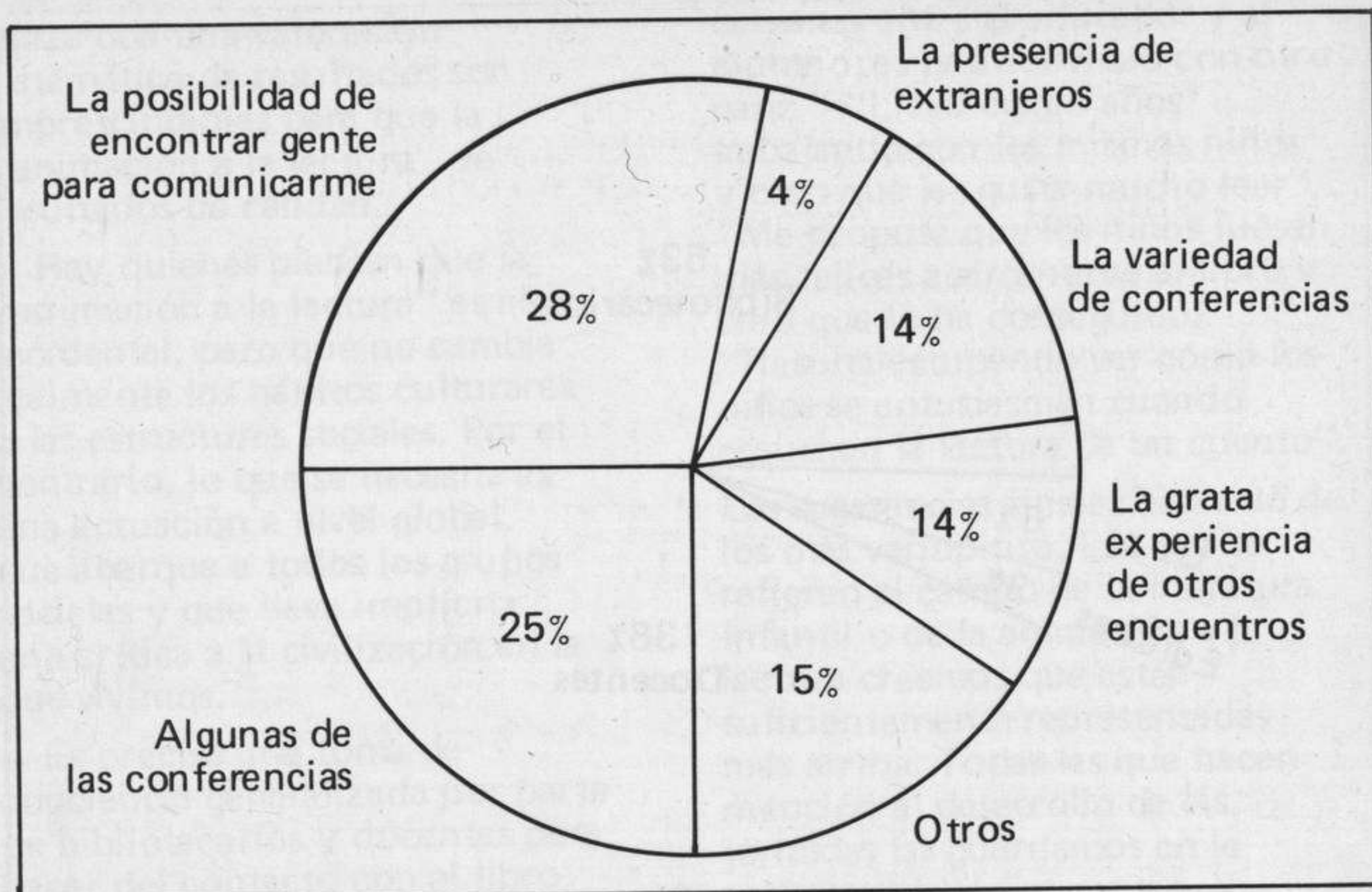
*José Antonio Camacho Espinosa*



**Cuadro 1.** Reparto por sectores profesionales en %.



**Cuadro 2.** Distribución por Comunidades Autónomas en %.



**Cuadro 3.** Motivo que te animó a asistir al Encuentro.

	<i>Muy bien</i> %	<i>Bien</i> %	<i>Regular</i> %	<i>Mal</i> %
A-Organización	60	35	5	—
B- Información y documentación	44	49	7	—
C-Alojamiento y comidas (Hotel)	26	55	16	3
D-Alojamiento y comidas (Colegio)	35	55	9	1
E-Servicio traducción	40	54	6	—
F-Fiesta del Sábado	52	41	7	—

**Cuadro 4.** Valoración del Encuentro por aspectos

	%
— La polémica. La diferencia de opiniones .....	19
— La calidad de las ponencias .....	19
— La presencia de ponentes extranjeros .....	13
— La buena organización .....	9
— La posibilidad de conectar con la gente .....	9
— El interés demostrado por los asistentes .....	9
— Los coloquios posteriores a las conferencias .....	7
— Los intercambios de experiencias .....	4
— Todo .....	3
— Otros aspectos .....	22

**Cuadro 5.** ¿Qué es lo que más destacarías del Encuentro?

	%
— Nada .....	33
— Poca profundización. Exceso de teorización .....	7
— Horario demasiado apretado .....	7
— Demasiadas conferencias .....	6
— Las ponencias leídas .....	4
— Las ponencias que desaniman .....	3
— Algunas conferencias .....	4
— Otros .....	36

**Cuadro 6.** ¿Qué suprimirías del Encuentro?



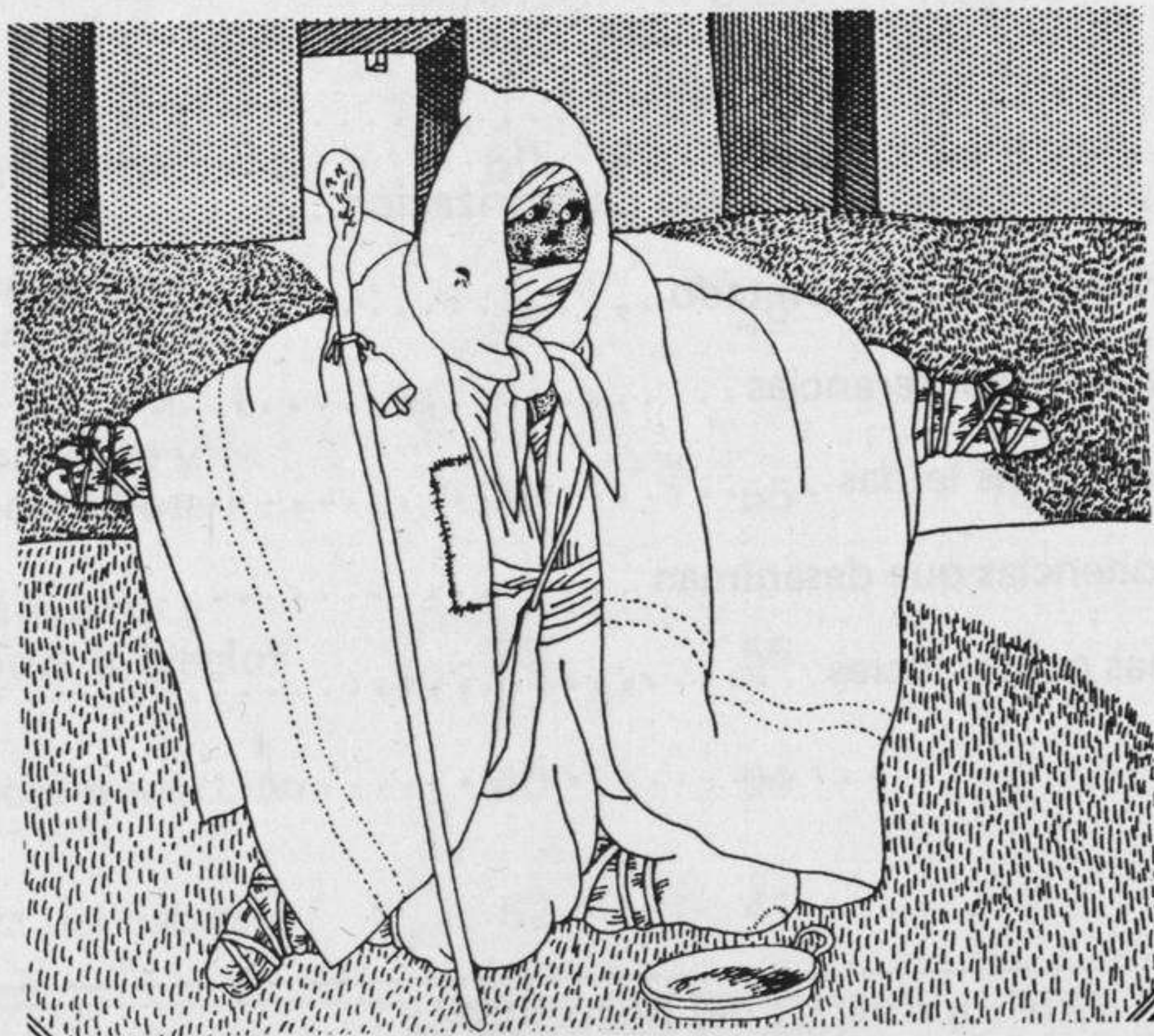
## CLAUSURA

Muchos nos han preguntado si habíamos hecho un encuentro en plan de provocación, si nuestro fin había sido la polémica. La contestación es: No, pero sí. No se buscaba eso como fin, pero sí queríamos que estuviera presente. O lo que es lo mismo: no sólo se ha buscado la polémica, pero también se ha buscado. En España el mundo de la literatura infantil es el reino del autobombo en gran parte, y eso no nos gusta. Hay una canción de Aute, que dice que "el pensamiento no debe tomar asiento. El pensamiento es estar siempre de paso", y nosotros pretendemos eso: estar de paso para seguir avanzando.

Y llegado el momento de la

despedida no podemos hacerlo así, sin más. Sin agradecer a los ponentes, tanto nacionales como extranjeros, su interés por venir a contarnos sus trabajos e ideas para dinamizar al grupo de asistentes, para promover la reflexión sobre lo que estamos haciendo y cómo no, mucha discusión. Y lo más importante, agradeceremos a todos vuestra asistencia, esta "sentada" que os ha hecho sacrificar un fin de semana. Hemos constatado que hay muchos que han venido a los Encuentros anteriores, lo cual nos anima a continuar en la brecha tratando de introducir novedades y mejorar aquellos aspectos que nos vais sugiriendo:

A todos, muchas gracias.



## Boletín de suscripción

APELLIDOS  
NOMBRE  
DOMICILIO  
CIUDAD  
PROVINCIA

Deseo recibir la revista ¡Atiza! a partir del número:

Forma de pago: Giro postal   
Talón bancario   
Contra reembolso

Fecha y firma

REPETIMOS: Si son números de 1986 en adelante, dirigirse a Ed. Siglo XXI. Los anteriores (hasta el nº 15, inclusive), al Seminario de Literatura de Guadalajara.

## Boletín de suscripción

APELLIDOS  
NOMBRE  
DOMICILIO  
CIUDAD  
PROVINCIA

Deseo recibir la revista ¡Atiza! a partir del número:

Forma de pago: Giro postal   
Talón bancario   
Contra reembolso

Fecha y firma

REPETIMOS: Si son números de 1986 en adelante, dirigirse a Ed. Siglo XXI. Los anteriores (hasta el nº 15, inclusive), al Seminario de Literatura de Guadalajara.



---

## AVISO A LOS SUSCRIPTORES

---

Las suscripciones a la revista **¡Atiza!** correspondiente al año 1986 (y sucesivos) se gestionarán a través de la Editorial Siglo XXI, c/ Plaza, 5 - 28043 Madrid. El precio de la suscripción es de 600 ptas.

La tirada anual es de cuatro números y la suscripción es por un año natural.

Para solicitar números anteriores es preciso dirigirse al Seminario de Literatura Infantil y Juvenil. Biblioteca Pública. Palacio del Infantado. Guadalajara.

Cada número suelto cuesta 150 ptas.

Los cuatro números de 1985, 500 ptas.

---

## AVISO A LOS SUSCRIPTORES

---

Las suscripciones a la revista **¡Atiza!** correspondientes al año 1986 (y sucesivos) se gestionarán a través de la Editorial Siglo XXI, c/ Plaza, 5 - 28043 Madrid. El precio de la suscripción es de 600 ptas.

La tirada anual es de cuatro números y la suscripción por un año natural.

Para solicitar números anteriores es preciso dirigirse al Seminario de Literatura Infantil y Juvenil. Biblioteca Pública. Palacio del Infantado. Guadalajara.

Cada número suelto cuesta 150 ptas.

Los cuatro números de 1985, 500 ptas.



Consejería de  
Educación y Cultura

**Junta de Comunidades de  
Castilla-La Mancha**

Servicio de Publicaciones