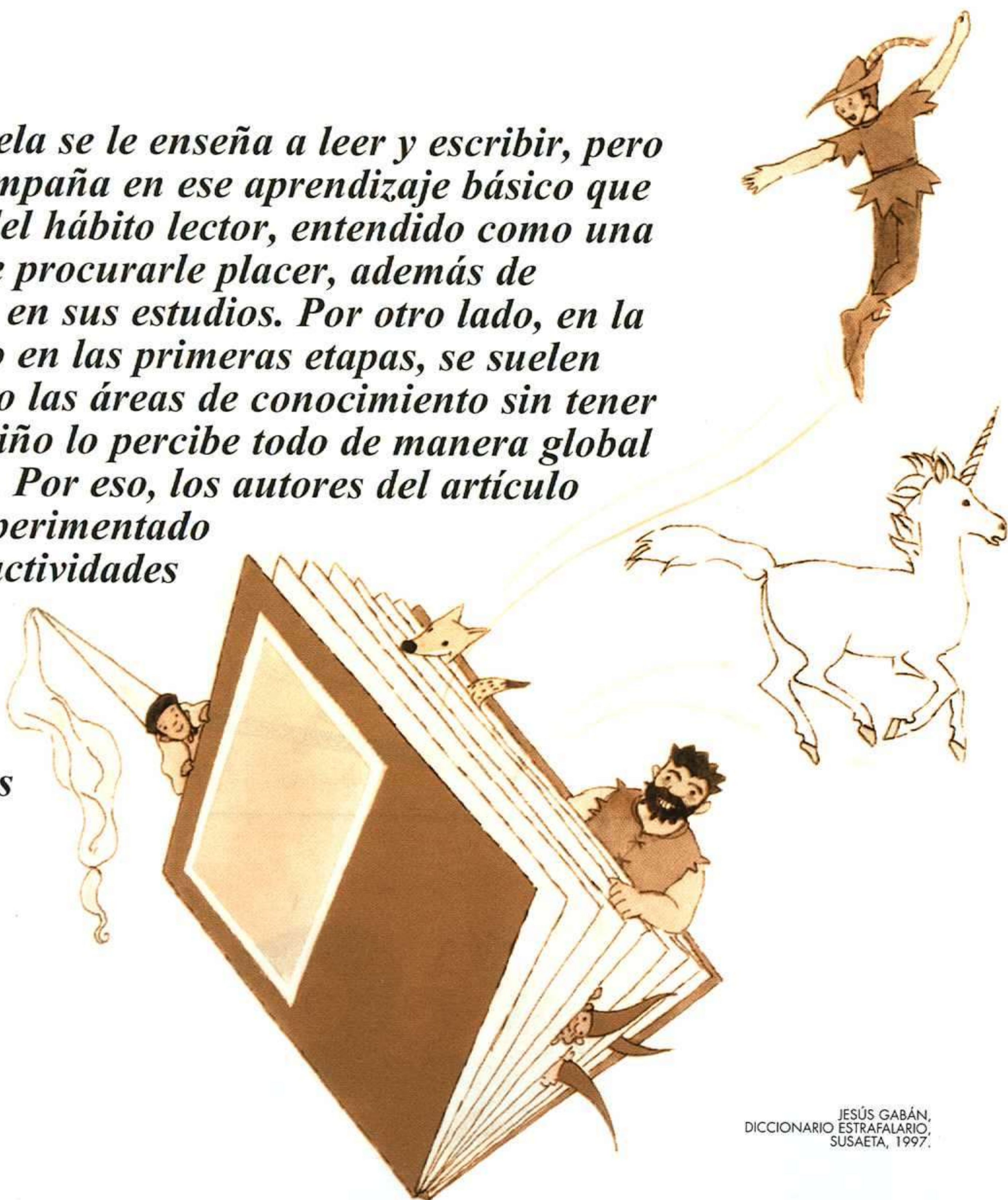


Literatura infantil y educación artística

por Autores Varios*

Al niño en la escuela se le enseña a leer y escribir, pero luego no se le acompaña en ese aprendizaje básico que es la adquisición del hábito lector, entendido como una destreza que puede procurarle placer, además de permitirle avanzar en sus estudios. Por otro lado, en la enseñanza, incluso en las primeras etapas, se suelen parcelar demasiado las áreas de conocimiento sin tener en cuenta que el niño lo percibe todo de manera global e interrelacionada. Por eso, los autores del artículo han diseñado y experimentado toda una serie de actividades de animación lectora que tienen como base textos de literatura infantil, pero en las que intervienen otras artes, otros lenguajes.



JESÚS GABÁN,
DICCIONARIO ESTRAFALARIO,
SUSAETA, 1997.

El ser humano en su infancia es, por naturaleza, curioso; quiere saber el porqué de todo. Y, entre esas curiosidades que se le antojan, encontramos la que le induce a conocer todo aquello que está escrito: «¿Qué dice ahí?» es una pregunta corriente entre las tantas que formulan los pequeños. Esta curiosidad natural e innata perdura a lo largo de esta primera etapa de la vida, indicando al maestro que el niño quiere aprender a leer. Es un signo de autonomía como ser humano, y es un factor importante para que el maestro canalice estas ansias de aprender y de leer, con el fin de crear el hábito lector.

Desgraciadamente, el maestro de hoy es una persona a la que se le atribuyen tareas que no son de su entero dominio ni incumbencia (burocracia, elaboración de trabajos encaminados a crear leyes, tareas extraescolares, etc.). Esto provoca un cierto malestar y una falta de concentración en su trabajo auténtico: ense-

ñar y educar. La consecuencia directa la encontramos en el deseo de paz y tranquilidad en el aula, lo que motiva el mantenimiento de un respetuoso silencio y una quietud sorprendente, más aún si tenemos en cuenta que los seres que pueblan las clases de Primaria son pequeños humanos cuyas edades oscilan entre los 3 y los 12 años y cuya característica principal es, precisamente, la contraria de la que se les exige, es decir, calma.

Dentro del cúmulo de infortunios que rodea a los niños de hoy, no podemos evitar incluir los problemas de los padres (ingresos y gastos mensuales, estabilidad de la pareja, etc.), lo que conlleva que éstos presten más atención a sus asuntos que a la formación de sus hijos. Esto convierte al maestro en el único abanderado capaz de inculcar al niño

(no en todos los casos, pero sí en muchos) los valores sociales que tanto empezamos a echar de menos en nuestra cultura, las destrezas básicas (necesarias para enfrentarnos de manera digna a la vida) y hábitos de trabajo que serán la antesala del mundo laboral de estos futuros hombres y mujeres. Por lo tanto, el hábito lector será el resultado de la labor concienzuda de los docentes españoles.

Adquirir el hábito lector

Pero, de nuevo, nos encontramos con problemas: ¿qué labor concienzuda se supone que va a realizar el maestro si él mismo no posee ese hábito? ¿Cómo puede estructurarse un plan de trabajo, si los alumnos no se encuentran en las condiciones idóneas para leer? ¿Cómo hacer que a unos niños les guste la actividad por medio de la cual deben estudiar, obtener información y a través de la que serán juzgados, evaluados y etiquetados? Y lo que es más importante: ¿quién les dice ni una sola vez a estos alumnos (y les demuestra con el ejemplo) que leer es algo hermoso, beneficioso y algo que se hace por placer, y no para ser evaluado o para cumplir una tarea?

Estamos de acuerdo en que muchos maestros sirven de *bastón* en esas primeras edades, para aprender a *caminar* por los libros, pero el problema se plantea a partir del primer curso del primer ciclo de Primaria, cuando el niño ya sabe leer y se le deja para que, durante aproximadamente seis años, camine solo. Porque luego, en la Secundaria, se le exigen unas destrezas estrechamente relacionadas con la lectura: buena ortografía, buen estilo, buena estructuración de un texto, etc., que no se han trabajado con profundidad y que no se pueden conseguir en poco tiempo.

En este momento es, pues, cuando debemos plantearnos cómo seguir a lo largo de la formación Primaria y Secundaria fomentando la adquisición de esas destrezas y hábitos (como el de la lectura), de manera que sean unos aprendizajes continuos a lo largo de la vida académica del discente, para que pueda incorporarlos a su vida cotidiana con la misma naturalidad, deseo y placer que otras actividades como el juego o el ver



JESÚS GABÁN, DICCIONARIO ESTRAFALARIO, SUSAEITA, 1997.

la televisión. El error estriba, por lo tanto, en la concepción que tiene el maestro de su asignatura, y en las falsas creencias que revolotean ensombreciendo el proceso educador. Divertirse aprendiendo, hacer ruido en clase, dar la clase de pie o fuera del aula, etc., no son prácticas habituales de los docentes españoles, ni parece que sean bien consideradas entre aquellos encumbrados en las altas esferas de la práctica educativa; ni siquiera por los padres (muchos de ellos víctimas de una educación tan rígida como retrógrada y, a pesar de ello, buena gente dispuesta a cambiar).

Si no se le otorga un atractivo a la práctica lectora en la clase, probablemente terminemos por considerar la lectura como un proceso por el cual obtenemos información cuando trabajamos, cuando nos preparamos para exámenes, etc., nunca para evadirnos, disfrutar y pasarlo bien.

Quizás el lector se esté preguntando cómo conseguir que el proceso de lectu-

ra sea una actividad placentera, porque es fácil denunciar el problema sin proponer soluciones. Sin embargo, más adelante aportaremos ejemplos de actividades que permiten jugar con los textos y consiguen hacerlos atractivos. Será nuestra aportación, nuestro granito de arena, puesto que no pretendemos proveer de *piedras filosofales* que solucionen cada problema que surge en el aula. Sólo se trata de un comienzo. En este

sentido, el primer paso a la hora de reflexionar sobre la literatura infantil debería consistir en un análisis de las definiciones que nos ofrece el diccionario de los términos que componen la expresión.

En primer lugar, *literatura* es definida como «arte que emplea como instrumento la palabra [...]» (DRAE, 1992). Esta acepción nos proporciona información acerca de la actividad que, a través del uso de la palabra, persigue un fin estético; se trata de crear belleza utilizando la lengua. El segundo de los términos, *infantil*, limita la definición de *literatura* en la medida que restringe la aplicación de ésta convirtiéndola en «perteneciente o relativa a la infancia» (DRAE, 1992). Dicha limitación nos aporta ya una idea más concreta de lo que tenemos entre manos, más aún si pensamos que la infancia no sólo es el primer estadio de evolución del hombre, sino que, en esta primera edad, confluyen características

ven como Goya compartían una característica: ambos eran artistas sordos. Pero también puede decirse, sin miedo a confusión, que Goya era sordo y realmente perdió la capacidad de oír, mientras que el músico tenía la misma minusvalía, pero la facultad que había perdido era la visión. Dicho de esta manera parece que hayamos perdido un poco la noción de la realidad, pero, profundizando en la aseveración anterior, el pintor era sordo y no sólo perdió la audición cuando quedó sordo, sino mucho antes; se había dedicado a la pintura y había cerrado los oídos a los sonidos. Con Beethoven ocurrió algo distinto: al quedarse sordo, perdió una facultad que para el resto de los mortales es tan fundamental como la visión, pero, antes de eso, el compositor había cerrado ya sus ojos al mundo del color y de la forma.

Los hechos a los que hemos hecho referencia son de aplicación en el aula. El

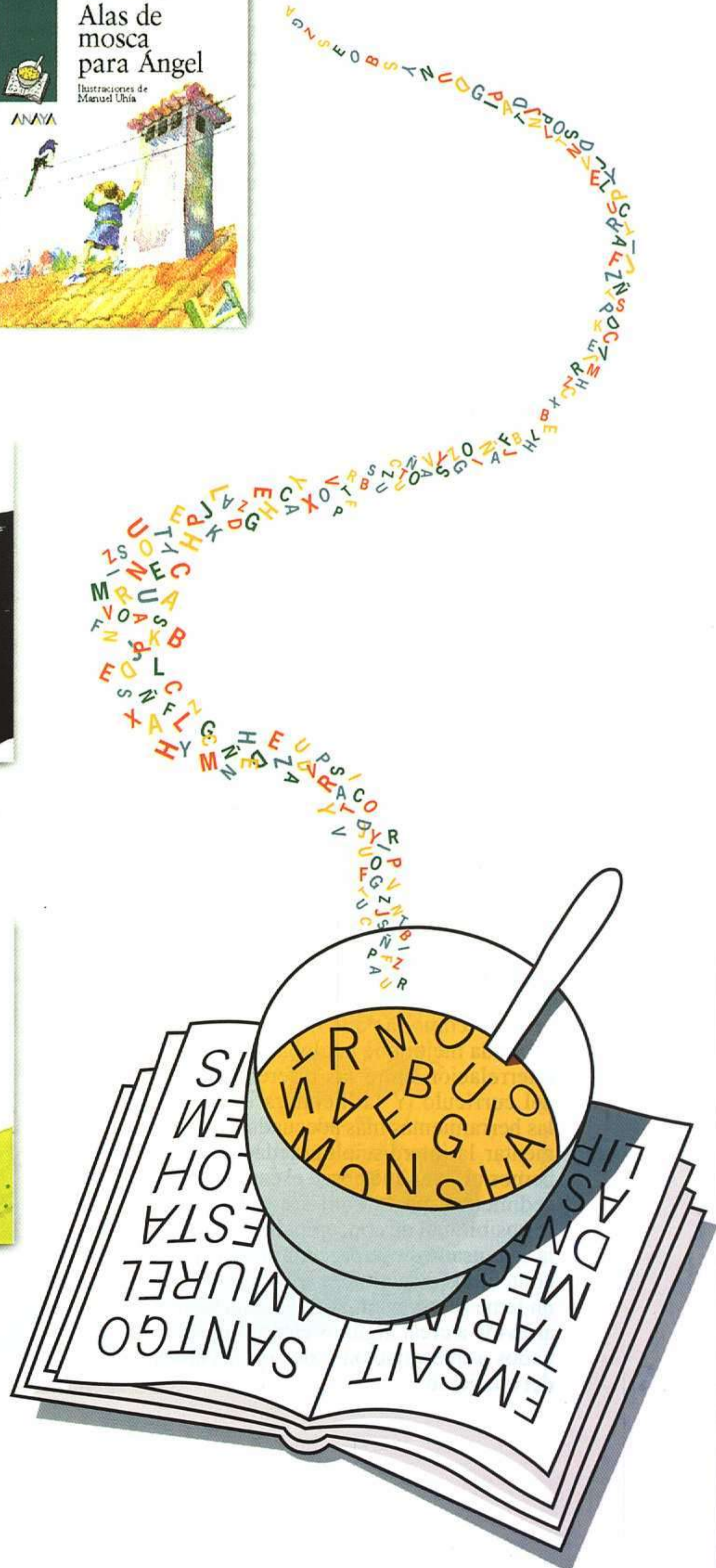
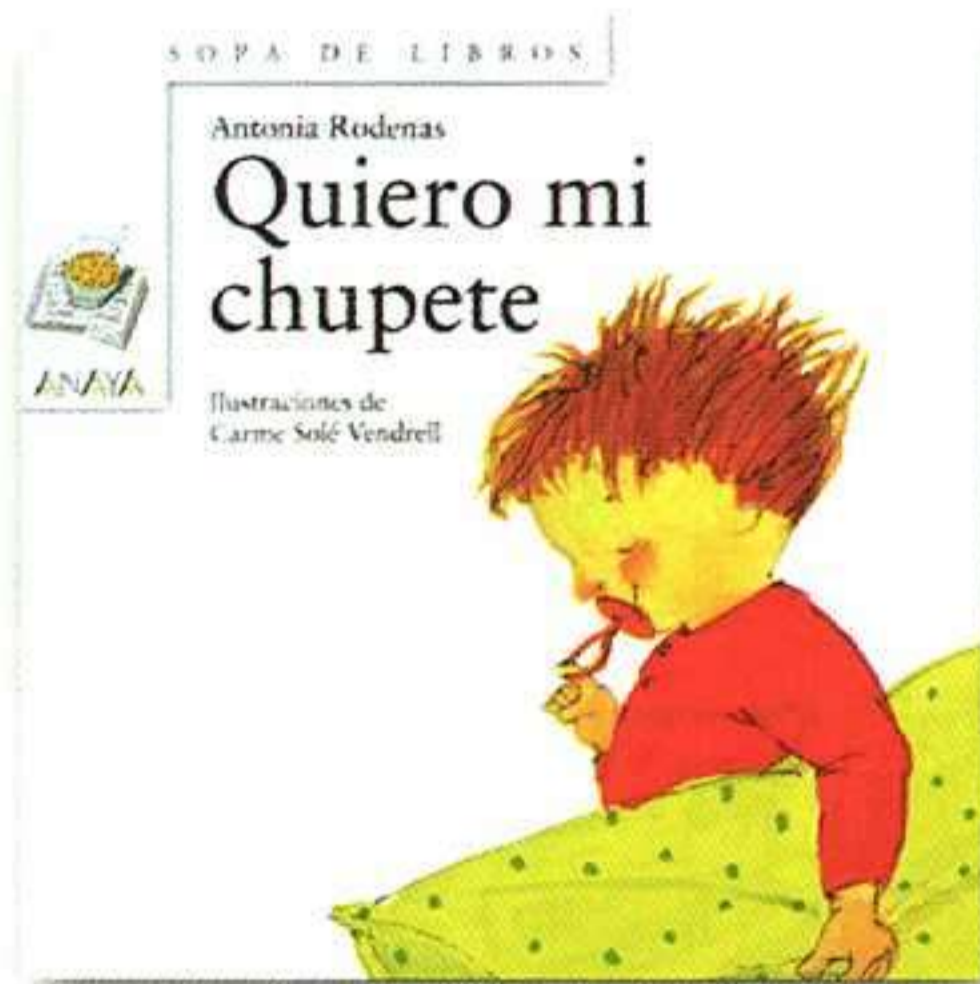
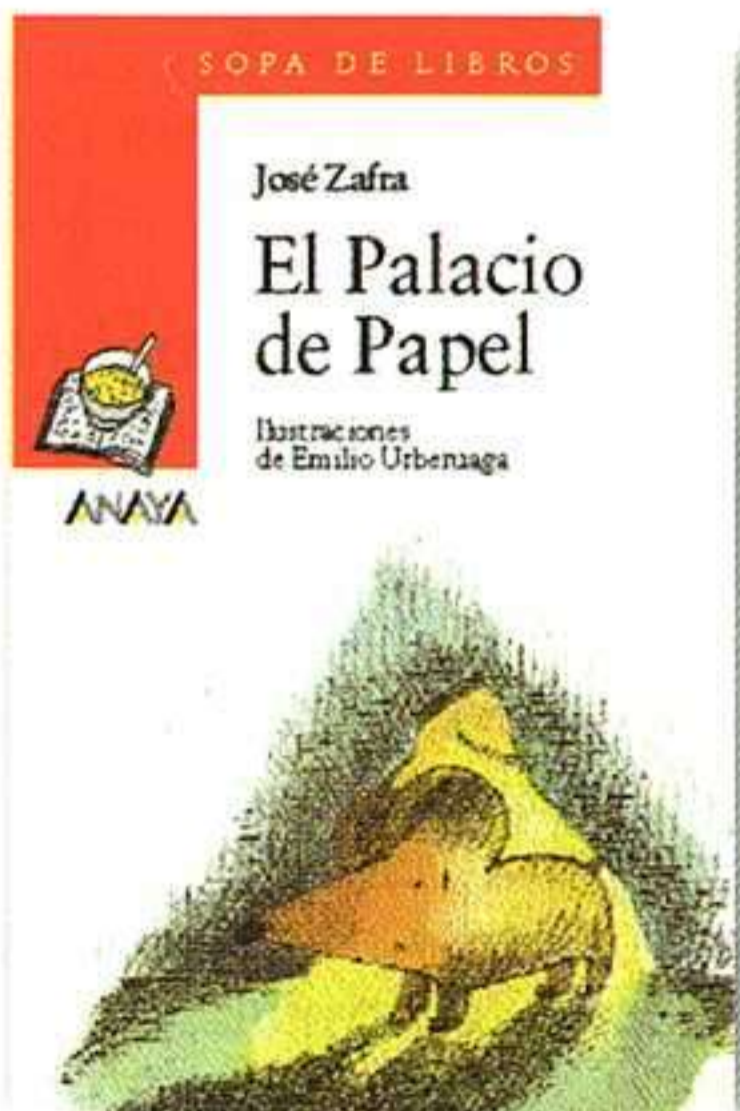
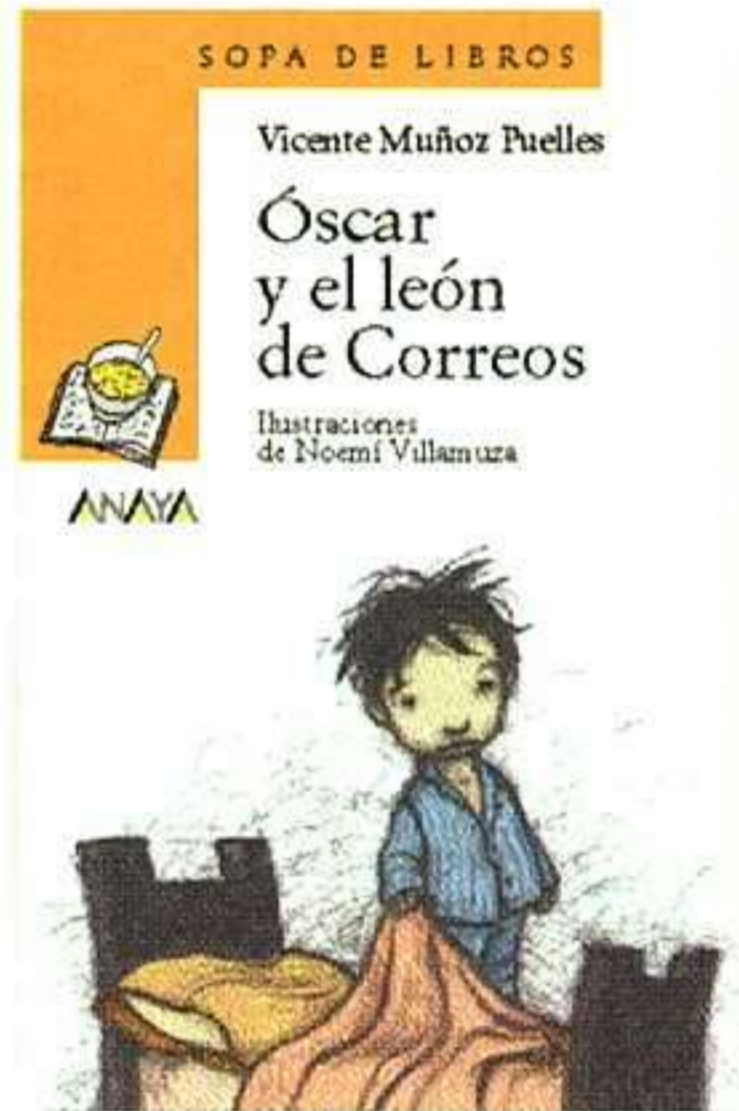
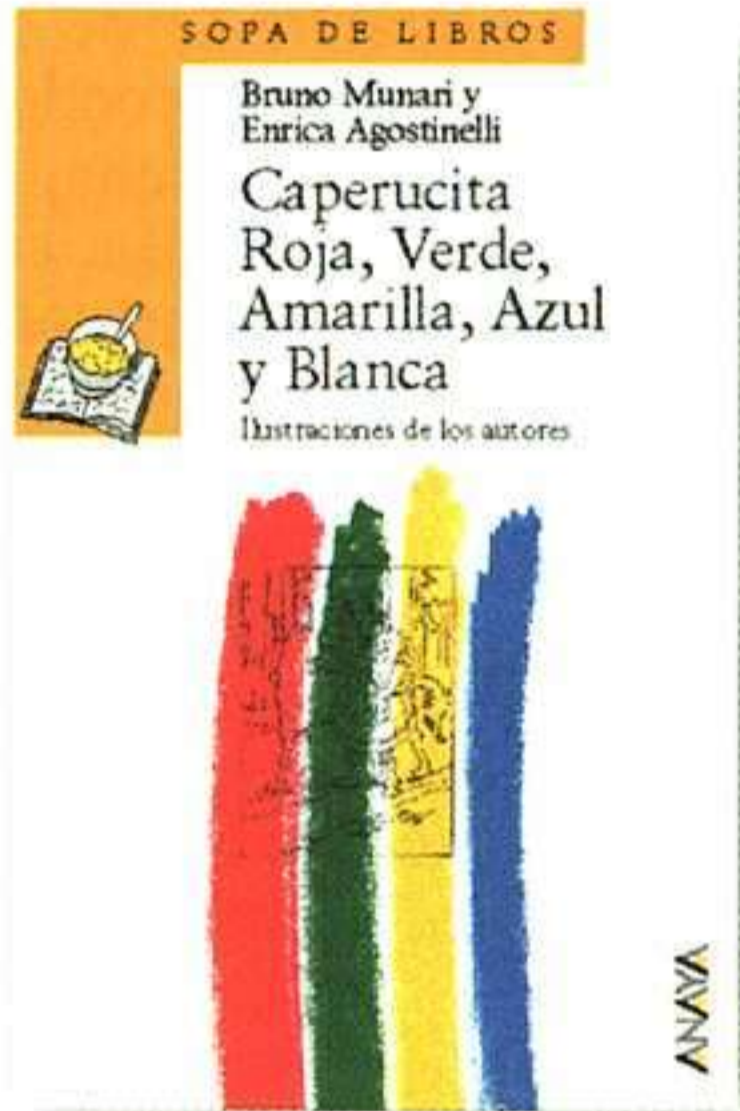


que no deben escapar al maestro: la manera en que el niño ve el mundo, la naturaleza cambiante de ese ser pequeño, factores de orden psicológico, etc.

Podemos afirmar, recordando a Murray Shafer (*El rinoceronte en el aula*, de editorial Ricordi) que, tanto Beetho-

SOPA DE LIBROS

Últimas novedades en una colección que abre las ganas de leer



ANAYA

50 años
1961-2011

niño, en su visión sincrética del mundo, en la que percibe la vida como una unidad, no es capaz de percibir el arte de los sonidos desligado de las demás artes; la vida es arte para él y, por supuesto, el arte es vida; ambos se funden en una sola cosa.

Cuando comienza su andadura por las aulas, *gracias* a la labor del maestro, los niños descubren que el mundo (al contrario de como ocurre en la vida real) se fragmenta en letras, números, colores, sonidos, etc. Pero no queda ahí la cuestión: cuando cae en sus manos un hermoso poema que despierta en ellos determinadas sensaciones placenteras y unos sentimientos quizás aún desconocidos hasta ese momento, su primera reacción es leerlo o cantarlo en voz alta, porque se regocijan del efecto de esos sonidos aplicados a aquel puñado de letras. Un «¡Calla, que molestas a los demás! Y siéntate, que distraes a tus compañeros» es lo que reciben como respuesta. Esta reacción del enseñante es, lamentablemente, previsible. De esta manera, el niño recibe un mazazo de efectos negativos para su *sensorium*, ya que gozaba de una compactación virginal: «¿Molesto? ¿En *mi* mundo? ¿Distraigo? ¿A quién? ¿Es que existe alguien más?». Y, lo que es más importante: ¿cómo va a desligar el sonido de la lectura y el placer?, si para él todo es una sola cosa.

En nuestra humilde opinión, el maestro, con quién sabe qué formación y experiencias, no debe ser quien cierre los ojos o los oídos de los alumnos, ni quien aborte los gestos de un ser que se desarrolla. Debe ser cada uno el que decida ser sordo, ciego o permanecer inmóvil. Y, para evitar lesiones sensoriales irreversibles como las que hemos comentado, nada mejor que la globalización y la interrelación entre las diferentes áreas del currículo. Y la literatura es una de las herramientas más adecuadas para fomentar la interdisciplinariedad. No debemos olvidar que posee el carácter procedimental que le confiere el lenguaje, la posibilidad de conceptualización para la que usamos ese procedimiento, y los contenidos de actitud que pueda ofrecer un tema transversal. Por ello, nos hemos atrevido a crear algunos ejercicios destinados a interrelacionar dos o más áreas del currículo.

En primer lugar, y sea cual fuere el resultado de nuestra creación, deberíamos tener en cuenta que los textos para niños se asientan sobre una serie de bases, imprescindibles para el éxito de la lectura, una de las cuales es la sencillez o, mejor dicho, la aparente sencillez. Creemos

que una obra de literatura (o de cualquier otro arte) debe ser una condensación, un proceso de ida y vuelta. Para hacer más comprensible la idea, sirvamos de este ejemplo: imaginemos que vamos caminando y en nuestro trayecto encontramos una gran caja que dice



«creatividad». La cogemos y seguimos andando, pero aparece una cajita en la que leemos «moralidad». Seguimos adelante y damos con una tercera caja que reza «sorpresa». Y así, durante todo nuestro camino, vamos hallando cajas y cajas de manera que nos resulta imposible llevarlas en las manos. Pero a la vuelta, comprendemos que podemos poner unas cajas dentro de otras. Y así lo hacemos. Cuando regresemos de nuestro paseo, llevaremos en la mano una sola caja que contiene a todas las otras. Quiere decir que hemos condensado todo aquello de lo que no queríamos prescindir en algo aparentemente sencillo, pero que es la suma de los elementos que componen nuestra obra.

En cuanto a las actividades que proponemos, se trata de instar a nuestros alumnos a la creación y análisis de los textos. Son ejercicios en los que la elaboración y la disección del texto en sí es una anécdota, porque el niño las realiza como medio para lograr otro fin aparentemente no académico. Debemos recordar que la diversión es un factor fundamental en el aprendizaje. Tenemos que desechar la idea de que la infancia y la adolescencia son estaciones de tránsito del ser humano hasta llegar a la edad adulta. Para ello, proponemos implicarnos más como docentes en los divertimentos de nuestros alumnos. En este sentido, compartimos el punto de vista de Paul Hazard (citado por Lage)¹ cuando afirma que para los latinos, los niños son futuros hombres, mientras que para los nórdicos, los hombres no son más que ex niños.

Actividades creativas

Ofrecemos aquí tanto propuestas de actividades creativas, como de análisis de textos. Dentro de la primera categoría encontramos ejercicios tales como:

— Conversión de un texto de un género a otro. Convertir un poema en una pieza en prosa, o jugar a dramatizarlo, etc., explorando todas las posibilidades que ello implica. Luego, se puede dar a conocer el resultado a través de una representación ante los compañeros, o mediante su difusión en el periódico escolar, en el panel de clase.

— Crear cuentos absurdos. Un sistema es que el relato se elabore entre todos los alumnos y que en vez de tener el desenlace lógico, le atribuyamos cualquier otra posibilidad. De esta manera podremos comprobar que somos nosotros los que controlamos la realidad y que la podemos manipular a nuestro antojo, al menos en la plano de la ficción de nuestro cuento. Es un buen ejercicio para ejercitar la creatividad y la originalidad.

— Construir historias a partir de palabras extraídas al azar del diccionario.

— Cada alumno realiza un dibujo sobre un tema de su elección. Luego juntamos los dibujos y tratamos de darles unidad narrativa, de manera que acaben contando una historia. Habrá tantas historias como combinaciones logremos hacer.

— Convendría que el profesorado se acostumbrase a contar de todo a los alumnos. Importa más el cómo se dicen las cosas, que lo que se dice. Incluso, se puede echar mano de textos destinados a un público adulto, y hacerlos comprensibles para los más pequeños. De esta

manera se evita la ñoñez de los temas considerados infantiles y que impiden la formación de los niños como miembros de la sociedad.

— Creamos una serie de octavillas. En unas, los alumnos inventan personajes (malos/buenos, reales/ficticios, uno/varios, etc.), en otras situaciones (en casa, en el campo, en un volcán, en la selva, etc.), acontecimientos positivos, acontecimientos negativos, solución al problema, final (feliz o no). Luego mezclamos las de cada categoría y vamos sacando al azar una de cada montón, y con lo que obtengamos tenemos que construir una historia, dar coherencia a los elementos que nos han tocado.

— Los alumnos, colocados en corro, deben inventar partes de un relato y escribir en un papel sus ocurrencias. El ejercicio puede entonces tener dos modalidades: que uno empiece la historia y los demás la vayan continuando de acuerdo con lo escrito previamente; o que cada uno haga la continuación ignorando lo que su vecino ha escrito antes. Podemos introducir condiciones y limitaciones para dirigir la improvisación.



JESÚS GABÁN, DICCIONARIO ESTRAFALARIO, SUSAEIA, 1997.



GUSTI, DICCIONARIO IMAGINARIO, S.M., 1992.

— Ejercicio de mímica que consiste en que los alumnos vayan pasando por un *escenario* y haciendo una mímica muy sencilla. Los demás irán escribiendo lo que creen interpretar a partir de los gestos que sus compañeros han hecho. Luego, en grupo, intentarán construir una historia, en el género que sea, con la información recogida.

— Teatro de títeres y sombras. Consiste en la creación (o recreación) de textos para ser dramatizados, en los que añadimos ciertos elementos y recursos, como la voz, la motricidad, el manejo de las marionetas, etc. Así potenciamos la exploración de las posibilidades expresivas de manos, cuerpo, voz.

— Canción con mímica. Existen múltiples juegos y canciones del folclore infantil que permiten la utilización de los dos lenguajes. Se trabaja así la expresividad y la comprensión y, de paso, sirve de motivación.

— «Adivina, adivinanza». Por medio de sencillas adivinanzas, manifestadas oralmente o leídas, se conduce a los alumnos hacia ejercicios de expresión corporal, plástica, etc. para responder, adivinar.

— «Un cuadro, un cuento». Se trata de observar y analizar un cuadro —abstracto o figurativo— y escribir o describir las impresiones y sensaciones que nos produce.

Actividades de análisis

Son ejercicios que requieren que los alumnos lean y comprendan bien los textos, de otra manera es imposible llevar la actividad a buen puerto. Más que su imaginación, han de utilizar su capacidad de análisis.

— Leer breves historias o cuentos. Luego, cada alumno, sirviéndose de la mímica, debe explicar a los demás lo que ha leído. Éstos podrán formular además preguntas que puedan contestarse con gestos.

— Se reparten textos al azar. De cada texto hay dos copias. Los alumnos los leen y, luego, conversando en parejas, deben averiguar quién tiene su mismo texto. El ejercicio se puede complicar dándoles textos muy parecidos. Cuanto más lo sean, más tendrán que analizar y contar a sus compañeros para descubrir

el texto idéntico al suyo. Si la cosa se resuelve con gestos, en vez de con palabras, la dificultad aumenta.

— Repartimos textos fragmentados en dos partes. Una vez leídos, los alumnos deberán descubrir quién tiene la otra mitad del suyo. También podemos complicar el juego haciendo que los textos se parezcan.

— Cortamos un texto en muchos fragmentos (tantos como alumnos componga el grupo/clase). Cada alumno tendrá que colocarse en el lugar que le corresponda en el corro, de manera que el texto quede ordenado. Al final, cada uno lee su fragmento y escucha el texto completo.

— Lectura rítmica de textos. Leemos poesías, retahílas o texto en prosa, pero con la condición de que mantengan un ritmo, una velocidad invariable entre los acentos. Luego, se trata de: caminar al pulso rítmico del texto; de pasarse un objeto siguiendo también este ritmo del texto; de dar palmadas o de percutir con el lápiz como si el texto fuese una partitura; de leer el texto con acompañamiento rítmico de instrumentos (musicales o timbres corporales).

— Dibujar lo que sugiera el texto; la clave, lo más importante de lo leído será lo que cada lector refleje en imágenes.

— Tras la lectura oral (y lectura individual después) de cualquier texto (poético, narrativo, descriptivo, etc.) podemos proponer actividades de expresión oral, escrita, corporal o plástica para resumir el texto, responder preguntas sobre él, etc.

— Ilustraciones. Además de ser una técnica de animación a la lectura, el análisis de las ilustraciones de libros de LIJ permite la doble lectura de considerar su función de apoyo al texto y la de concretar diversas técnicas de trabajo: dibujo de personajes, de vestuario, de ambientes, de escenarios que enriquecen la comprensión y el reconocimiento del texto. Además, podemos comparar, modificar, crear o recrear textos sirviéndonos de las ilustraciones.

— «Las cuatro estaciones». Se trata de buscar textos cuyos contenidos se relacionen con las estaciones del año, para recitarlos. La idea se centra en coordinar la música, la lectura, la recitación y algunas creaciones plásticas de los alumnos alusivas al tema, para luego comparar la afinidad de sensaciones que produce cada momento musical, plástico, literario. Se pueden hacer múltiples combinaciones, incluso utilizar los poemas de los que se sirvió Vivaldi para componer *Las cuatro estaciones*.

— Onomatopeyas. Los alumnos analizan, en un texto extraído de cómics o de otros medios, la importancia de las onomatopeyas. Luego, desde la expresividad de los significantes y significados utilizados en los mismos, puede derivarse tanto hacia la expresividad fácil corporal, como hacia la gráfica y plástica.

— Técnicas radiofónicas. Elaboración de programas radiofónicos para desarrollar cualidades expresivas de la voz, análisis de los componentes comunicativos, interrelación de mensajes sonoros y musicales, para poder recurrir a las posibilidades expresivas de la plástica y llegar así a describir, recrear carteles, grabados, etc.

— Técnicas cinematográficas. Puede recurrirse a la grabación y reproducción en vídeo de representaciones o dramatizaciones elementales. Preparar la representación, construir la escenografía, etc.,

supone tanto interrelacionar actividades como integrar lenguajes expresivos. La grabación permite el análisis colectivo de trabajo.

— Analizar la estructura métrica y rítmica de una canción elegida por el alumnado y, basándonos en el *esqueleto* de la misma, inventar un texto alternativo con variantes de diferente contenido según la consigna propuesta: amor, dolor, ironía, humor, etc. Incluso se puede utilizar una música instrumental e inventar una letra que encaje en las connotaciones del texto musical analizado.

— Representaciones teatrales. Llegar, en último extremo, a la representación de textos teatrales, tanto de creación colectiva, como de autor.

Cultivar la inteligencia emocional

Para desarrollar el pensamiento creativo, tan prioritario en estos primeros niveles educativos, es preciso favorecer desde el afecto, la inteligencia emocional. «Para que las palabras sean efectivas han de ser afectivas», se advierte con absoluta claridad desde diversos frentes. Con tal convencimiento, defendemos la lectura y la imaginación como fines que han de considerarse urgentes por ser fundamentales para descubrir, aprender, crear, soñar...

La percepción como primera fase de la creatividad, la asociación subsiguiente y la comunicación colectiva habrán de potenciar y enriquecer la propia expresión personal y darán como resultado la originalidad. Son tres fases sucesivas e imprescindibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que es el eje de las actividades de Lengua y Literatura. A partir de las fases mencionadas (creación, asociación, comunicación) se sugieren diferentes juegos, todos ellos de refuerzo y resultado a la vez. A este respecto, es muy sugerente el artículo de Menéndez-Ponte² sobre los cuentos y el pensamiento creativo.

Froilán Escobar,³ reflexionando «bajo el signo de la maravilla», recuerda la necesidad de promover la oralidad, la escritura y la lectura como la interrelación más adecuada que puede beneficiar la fantasía y la imaginación: ambas pueden

ser eficaces elementos para el desarrollo humano de los escolares.

Las características psicoevolutivas del alumnado de Educación Infantil y Primaria (y la propia naturaleza tanto del lenguaje literario como del artístico) proporcionan (y requieren) un enfoque global e integrado. *Comprensión y expresión*, como habilidades que corresponden a las destrezas de la comunicación, se dan juntas. Y, si son inseparables, no es coherente (ni didáctico, por tanto) hacer una diferenciación sin sentido. Este tratamiento interrelacionado requiere el paralelismo entre los procesos de creación y de investigación. La experimentación y manipulación del lenguaje—de los diferentes lenguajes— ha de ir en paralelo, como aprendizaje por descubrimiento y autoconstrucción de conceptos, de procedimientos y de actitudes para el alumnado de estos niveles educativos.

Es, por desgracia, fácil, pero suficientemente peligroso, *cortar las alas* a los escolares, tanto por defecto como por exceso. Por exceso, proponiendo actividades que se realizan sin ninguna programación que les dé unidad y sistematización, con lo que quedan reducidas a ocasionales y no resultan eficaces (véase Colomer)⁴. Por defecto, no dando la importancia debida al denominado —gracias, Millás— «aparato imaginario», tan útil, tan fundamental, tan importante, como el aparato locomotor, digestivo o circulatorio. Si es cierto que la enseñanza de la literatura, la educación de la sensibilidad, la atención a la imaginación no son aprendizajes que se puedan enseñar, sino que se aprenden básicamente por contagio y con técnicas adecuadas, la cuestión es evitar las vacunas. ■

***Autores Varios** son Sosa Alonso, Antonio Jesús y Manuel Abril Villalba, de la Universidad de La Laguna (Tenerife).

Notas

1. Lage, Juan José, «Leer en la infancia», en *Amigos del Libro* nº 40, abril-junio 1998, pp. 45-52.
2. Menéndez-Ponte, María, «Los cuentos y el pensamiento creativo», en *Alacena* nº 30, primavera 1998, pp. 20-22.
3. Escobar, Froilán, «Bajo el signo de la maravilla», en *Amigos del Libro* nº 38, octubre-diciembre 1997, pp. 19-26.
4. Colomer, Teresa, «De la enseñanza de la literatura a la educación literaria», en *Comunicación, Lenguaje y Educación* nº 9, 1992, pp. 21-31.