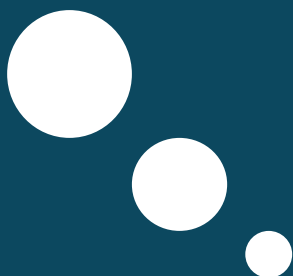


III. GÉNEROS Y EDUCACIÓN LITERARIA



7. LA POESÍA Y LOS NIÑOS

Donde hay niños, hay niños distraídos. Uno lo sabe. Muchos no se centran, otros no están a lo que tendrían que estar. Buena parte de ellos no atiende cuando se requiere su atención. Incluso algunos sonríen y nos miran, aunque en realidad no nos ven, porque están pensando en otra cosa. En algún momento existió una niña así que nos lo contó, ya de adulta, mediante este testimonio:

Soy de ese tipo de persona que –buena nos ha caído– parece que no está haciendo nada, sentada siempre mirando al vacío, pero que dentro de ella se encuentran rascacielos infinitos en construcción. Rascacielos que, pasado un tiempo, asoman, salen a la luz. Escribo porque no sé hacer otra cosa.¹

Quien nos cuenta que escribía –y de qué manera– porque no sabía hacer otra cosa se llamaba Gloria Fuertes. Y sabía observar el haz y el envés del lenguaje, como apreciamos en este poema titulado «Defensa del taco»:

El taco.
Nada de que es pobreza de lenguaje,
es todo lo contrario,
riqueza y libertad de nuestro idioma.
¡Coño con los señores académicos que no sueltan uno!
(así les va en la vida).
El taco evita bofetadas,
bronquitis y altercados,

¹ Citado de la antología elaborada por Jorge de Cascante de Gloria Fuertes, *El libro de Gloria Fuertes. Antología de poemas y vida*, Barcelona, Blackie Books, 2017, pág. 33.

es ético, gracioso y sano,
«canto por no llorar»
Yo taqueo por no matar.²

Hay cosas, en efecto, que no pueden decirse de cualquier manera sin asumir las consecuencias. Hay realidades que nos obligan a mirar de un modo distinto, a adoptar otro ángulo.

Hay un mundo –éste– que es mucho más interesante cuando aprendemos a mirarlo a través de la poesía.

EL LENGUAJE POÉTICO Y LA INFANCIA

La maestra uruguaya Mercedes Calvo, autora asimismo de poesía para niños, nos ofrece estas sabias apreciaciones sobre la poesía infantil:

siempre habrá algunas voces que se alcen, incomprensivas y temerosas, anunciando catástrofes educativas si insistimos en incluir en el aula actividades que distraigan los esfuerzos por alcanzar resultados prácticos, medibles, en la adquisición de conocimiento. Indudablemente, una educación que persigue como único objetivo la formación de sujetos rectificadas y competentes, listos para insertarse en el mercado laboral, no puede perder tiempo en fortalecer el instinto poético del niño.

Sin embargo, la relación poesía-niño es natural, ambos términos se nutren de elementos que le son comunes: juego, asombro, afectividad. El niño tiene una particular visión del mundo, una concepción de la realidad que podríamos llamar *poética*, un uso lúdico del lenguaje. Disfruta de las canciones de cuna, las retahílas, los juegos cantados. ¿Por qué, entonces, la llegada de la poesía a la escuela provoca tanta incomprensión en algunos maestros.³

Quedémonos nosotros, sin que suponga menosprecio del resto de cosas que se dicen en estos valiosos párrafos, con las tres

² *Ibid.*, pág. 236.

³ Mercedes Calvo, *Tomar la palabra. La poesía en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica, 2015, págs. 19-20.

características que le son comunes a la poesía y al niño: juego, asombro y afectividad.

En efecto, el *juego* está presente en la relación poesía-niño precisamente porque el placer de experimentar está en los niños. En el juego, además, hay un descubrimiento progresivo del mundo, lo que nos lleva al siguiente punto: el *asombro*. Asombroso es, no cabe duda, decir las cosas, sí, pero sobre todo decirlas de una manera diferente, de modo que nuestra relación con lo cotidiano se vea «desautomatizada», dispuesta para ser observada desde otro prisma. Uno insospechado y diferente, además. Puestos a enlazar una cosa con la otra, digamos que en esa operación va implícita una forma de aprender a querer las cosas y a sentir apego por el mundo, esto es, va implícita una forma de cultivar la *afectividad*. Mediante la palabra nos relacionamos con nuestro entorno y entre nosotros mismos también. Conviene, por tanto, mimarla.

Veamos, por ejemplo, qué sucede con estas adivinanzas que recoge Ana Pelegrín en su *Poesía española para niños*:

Una arquita blanca
como la cal,
que todos saben abrir
y nadie sabe cerrar.

El huevo.

Verde me crie,
rubio me cortaron,
prieto me molieron
blanco me amasaron.

El trigo.

Uno larguito,
dos más bajitos,
otro chico y flaco
y otro gordazo.

Los dedos.

Yo sé de una campanilla
que tan quedito toca
que no la pueden oír
no más que las mariposas.

La flor de campanilla.

Blanca como la paloma,
negra como la pez,
habla y no tiene lengua,
anda y no tiene pies.

La carta.

¿Qué vemos ahí? En primer lugar, un juego. Un juego que lo es de inventiva, de enredar con las palabras eludiendo nombrar justo aquélla que queremos subrayar, como sucede con toda adivinanza. Pero no sólo eso, porque el juego que se nos propone nos obliga a ser observadores, a afilar nuestro ingenio y a ver las cosas de otra manera, en definitiva. Es un juego que nos asombra. Y además es una tradición: adivanzas como las de arriba muy bien pudieran haber sido transmitidas por vía familiar, sobre todo en el pasado, cuando las formas de vida demandaban un sustrato de oralidad cuyo destino era ser legado de padres a hijos o de abuelos a nietos, lo que no significa que hoy haya desaparecido del todo tal sustrato. No, al menos, mientras en nuestros contextos actuales, bastante más desprovistos de oralidad, la escuela siga manteniendo viva dicha tradición. O en otras palabras: mientras la escuela nos enseñe a sentir afectividad por aquello que sólo pervive si nos lo contamos los unos a los otros.

RASGOS CARACTERÍSTICOS DE LA POESÍA INFANTIL

En nuestros seminarios hemos trabajado hasta donde hemos podido el lenguaje poético, pero lo hemos hecho subrayando su vinculación con el cuerpo. Es algo en lo que insistió siempre también el poeta y ensayista francés Georges Jean en algunos

de sus libros clásicos, como por ejemplo *La poesía en la escuela*.⁴ Decía Jean que la poesía es un lenguaje orgánico y vivo, puesto que aunque a menudo exprese lo más abstracto, lo hace siempre a través del cuerpo. De ahí que pusiese siempre en relación la poesía con sus orígenes orales asociados a la voz y la danza. La poesía, según nuestro autor, son los juegos de la voz en el cuerpo. No sólo del aparato auditivo, sino de todo el cuerpo, porque la poesía es respiración, respiración tan literal como que las cuerdas vocales vibran y deslindan las ondas sonoras de los silencios; y es también sensualidad, en la medida en que no se dirige sólo a nuestra parte más cerebral, sino a todos nuestros sentidos. Tal cosa se consigue mediante la función poética de la lengua, en la cual el mensaje pone el acento en sí mismo, en la forma mediante la cual se transmite (de ahí los juegos de palabras, la redundancia fonética, las manifestaciones, los efectos lúdicos del lenguaje, etc.). Incluso muchas cosas que no son estrictamente poesía, como los mensajes publicitarios o los juegos fonéticos, constituyen realidades pasadas por el tamiz de un tratamiento poético. Sólo se requiere de nosotros un oído atento para captarlo.

De acuerdo con este concepto amplio de poesía, algunos de los rasgos formales característicos de la poesía infantil son, de acuerdo con Ana Pelegrín (2015: 7-11), los siguientes:

Repetición. La poesía infantil tiende a reproducir palabras, sonidos y estribillos. Así sucede, por ejemplo, con esta canción anónima tomada de la tradición oral, titulada «Carolina y olé»:

Me gusta Carolina
y olé,
con el pelo cortado

⁴ Lo citamos en la bibliografía y vamos a seguirlo en este punto: Georges Jean, *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*, Madrid, Ediciones La Torre, 1996, págs. 35-48.

y olé,
parece una paloma
y olé,
de esas que van volando
y olé.⁵

La repetición de la coletilla *y olé*, tan sencilla, condensa un potente significado cuando nos aparece en un texto poético, puesto que da fuerza al ritmo y confiere sentido de la musicalidad al poema, embelleciendo lo que en realidad es un mensaje muy simple pero muy efectivo.⁶

Ritmo binario. Sucede cuando dos elementos contrarios y en movimiento se llevan a la poesía como si se tratase del ir y venir de un columpio. Pongamos como ejemplo este poema de Rafael Alberti titulado «Don Diego»:

Don dondiego no tiene don,
don.
Don dondiego
de nieve y de fuego
don, din, don,
que no tenéis don.
Ábrete de noche,
ciérrate de día,
cuida no te corte
la tía María,
pues no tenéis don.
Don dondiego
que al sol estáis ciego;

don, din, don,

⁵ La cita está tomada de la antología realizada por Ana Pelegrín, *Poesía española para niños*, Madrid, Santillana, 2016, pág. 15. Dado que todos los ejemplos están tomados de ahí, en adelante nos limitaremos a poner al final de cada poema, entre paréntesis, el número de la página donde se encuentra.

⁶ Que al chiquillo o a la chiquilla en cuestión le gusta Carolina con el pelo cortado, porque así parece una paloma de esas que van volando... ¡y olé!

que no tenéis don. (69-70)

La repetición de la sílaba *don*, tanto en el nombre del personaje, Don dondiego, como en otros versos del poema, así como su combinación con otras sílabas semejantes (*don*, *din*, *don*), imitan el doblar de las campanas. De ahí esa sensación de movimiento que transmite todo el poema.

Admiraciones. Dado que la poesía infantil está pensada y escrita, sobre todo, para ser escuchada, en ella abundan las admiraciones que delatan suspiros, llantos o diferentes tonos. Obsérvese, por ejemplo, en esta muy conocida composición, «El lagarto está llorando», de Federico García Lorca:

El lagarto está llorando.
 La lagarta está llorando.
 El lagarto y la lagarta
 con delantaritos blancos.
 Han perdido sin querer
 su anillo de desposados.
 ¡Ay, su anillito de plomo,
 ay, su anillito plomado!
 Un cielo grande y sin gente
 monta en su globo a los pájaros.
 El sol, capitán redondo,
 lleva un chaleco de raso.
 ¡Miradlos que viejos son!
 ¡Qué viejos son los lagartos!
 ¡Ay cómo lloran y lloran,
 ay, ay, cómo están llorando! (86)

El tono emotivo del poema recae justamente en aquellos versos que tienen signos de exclamación, donde toda la ternura y la compasión que suscitan los dos lagartos, así como su que-
 rencia por el objeto que han perdido (*¡Ay, su anillito de plomo,
 / ay, su anillito plomado!*), se revelan más que en ninguna otra

parte. Es ahí, de hecho, donde se sitúa el centro de gravedad emocional del poema.

Juego con el sonido de las palabras. Si ya hemos dicho que la poesía es juego, lo hemos dicho porque es mediante ella como el lenguaje explora al máximo sus posibilidades lúdicas. Y esto no siempre es algo fruto de un concienzudo trabajo de autoría individual, dado que el juego trasciende los límites de la creatividad culta y se extiende a todos los estratos. Por ejemplo, en esta composición anónima, «Dicen las ovejas», queda perfectamente patente hasta qué punto el ludismo se ha explorado en la poesía de corte oral más tradicional:

Dicen el borreguillo:
 Meeee...
 Responde la oveja:
 Queee...
 Contesta el borreguillo:
 Voy...
 Responde la oveja:
 Vecen...
 Los carneros dicen:
 Meeee...
 Responden los que lo oyen:
 Mañana te comeré
 y pasado también. (89)

Una composición como la de arriba es puro juego, en efecto, pues si nos fijamos parece pensada para ser cantada a dos voces, y hasta a tres, en una intercalación de narración y respuestas en la que éstas, las respuestas, subrayan la semejanza fonética del lenguaje humano con el balido de las ovejas.

Juego con las canciones y retahílas de la infancia. Las retahílas son series de elementos que se suceden o mencionan de acuerdo con un orden determinado. Se trata de un procedimiento que da muchísimo de sí en las canciones infantiles, como sucede

por ejemplo con ésta, anónima, titulada «En el campo hay una cabra»:

En el campo hay una cabra
 ética,
 perlética,
 pelapelambrética,
 pelúa,
 pelapelambrúa.
 Tienes los hijitos
 éticos,
 perléticos,
 pelapelambréticos,
 pelúos,
 pelapelambrúos. (99)

Obsérvese cómo esta deliciosa y disparatada composición en realidad supone la recitación de una serie de elementos conforme a un orden. Sólo que no se trata de un orden de significado gramatical, sino de otro que agrupa y desarrolla las palabras a partir de la repetición de elementos fónicos. El resultado, puede verse, es asombrosamente divertido.

Recreación de retahílas encadenadas. Otra forma habitual de usar las retahílas en la poesía infantil es mediante el encadenamiento. Esta «Pipirigaña» también está tomada de la tradición oral:⁷

Pin pineja,
 rabo de coneja,
 coneja real,
 pide pa la sal,
 sal menuda,
 pide pa la cuba,

⁷ La pipirigaña, por cierto, es un juego de pellizcarse las manos. Como venimos diciendo, para la poesía infantil conviene señalar con más fuerza incluso que en otras manifestaciones el vínculo entre el lenguaje y el cuerpo, así como la necesidad de interpretar estos textos en un sentido más de performance que hermenéutico.

cuba de barro,
 pide pal caballo,
 caballo morisco,
 pide pal Obispo,
 obispo de Roma
 quita la corona
 que no te la lleve
 la gata rabona. (97)

El texto, apenas una huella de un poema que sólo es tal cuando se interpreta, nos muestra cómo se sucede una serie de elementos que se encadenan: *coneja, sal, cuba, caballo, obispo...* Hemos de sobreentender que cada vez que uno de ellos se dice por segunda vez hay una alternancia en la voz que recita. Dicha alternancia probablemente va seguida de un gesto, el de pellizcarse las manos, que se va turnando hasta el final de uno a otro interlocutor.

Diálogos simples y llenos de ternura. Además de la alternancia del juego, es frecuente en la poesía infantil la forma dialogada. Con frecuencia, de una manera eminentemente narrativa. Así sucede con esta maravillosa «La Caperucita encarnada», del poeta modernista almeriense Francisco Villaespesa:

– Caperucita, la más pequeña
 de mis amigas, ¿en dónde está?
 – Al viejo bosque se fue por leña
 por leña seca para quemar.
 – Caperucita, di, ¿no ha venido?
 ¿Cómo tan tarde no regresó?
 – Tras ella todos al bosque han ido
 pero ninguno se la encontró.
 – Decidme, niños, ¿qué es lo que os pasa?
 ¿Qué mala nueva llegó a la casa?
 ¿Por qué esos llantos? ¿Por qué esos gritos?
 ¿Caperucita no regresó?
 – Sólo trajeron sus zapatitos...
 Dicen que un lobo se la comió. (38)

Se versiona aquí *Caperucita Roja* a modo de diálogo. Una voz pregunta qué ha sido de su suerte a un coro de niños, el cual responde a quien pregunta insinuando el fin trágico de un personaje muy querido por la infancia.⁸

Nos parece, pues, que con este breve muestrario hemos dado puntual cuenta de la riqueza que puede alcanzar la poesía infantil en sus diversos tipos, que describimos a continuación, aunque prácticamente todos ellos están arriba presentes.

TIPOS DE POESÍA INFANTIL

Hay dos grandes tipos de poesía infantil: la de tradición oral y la de autor. Nos limitaremos en este apartado a decir de forma muy escueta en qué consiste cada uno. Para Ana Pelegrín la poesía de tradición oral ha de dividirse a su vez en *poesía popular* y *poesía tradicional*.⁹ La *poesía popular* es aquella parte de la poesía tradicional que puede considerarse de patrimonio tradicional oral infantil (caso, por ejemplo, de la pipirigaña que reproducíamos arriba), así como la poesía que, no siendo tradicional, sí está escrita con rasgos popularizantes, ya tenga esta última un autor conocido (caso del «Don Diego» de Alberti, que poníamos arriba) o ya sea obra de versificadores anónimos (como en «Carolina y olé»). La *poesía tradicional*, por su parte, puede considerarse juego o juego-rima, y no se restringe sólo al aspecto verbal, sino que se presenta como condensación de

⁸ El Coro que responde, por cierto, es un elemento básico de la tragedia griega. Podríamos considerar aquí que el poeta está recreando esa referencia en clave de poesía infantil, lo cual hace que este poema sea más interesante si cabe.

⁹ Ana Pelegrín, «Juegos y poesía tradicional infantil», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1993), págs. 43-51. Se trata de un trabajo que citamos en la bibliografía del tema. La distinción que arriba exponemos se encuentra en la página 44. Hemos, sin embargo, de recordar las advertencias que hacíamos en el epígrafe «Literatura popular y literatura infantil» (página 70 y ss. de este manual) acerca del uso del adjetivo popular, que siempre es mucho más espinoso de lo que pudiera dar a entender la facilidad con la que se emplea.

actos expresivos diversos (entre ellos el lenguaje verbal, pero también el gestual o el sonoro) que ocurren en el espacio y en el tiempo una vez y desaparecen para siempre. En ese sentido, guarda una gran semejanza con el juego dramático.

El segundo gran tipo de poesía infantil, la poesía de autor, no presenta grandes complicaciones en su definición. Dentro de esta categoría podría insertarse sin problemas la poesía no tradicional de autor escrita con rasgos popularizantes. También, por cierto, la poesía escrita por niños en la escuela, pues insistiremos siempre en que dentro de la escuela se detecta una notable capacidad de producción literaria, aunque se trate de una literatura no «publicable» o alejada de los circuitos comerciales del sector editorial. Pero sobre todo hablamos en este caso de los poetas que escriben directamente para niños o que se valen del lenguaje infantil. Por ejemplo, la canción llena de ternura de Federico García Lorca que citábamos arriba, «El largarto está llorando», es obra de un poeta que sabe adaptar un sofisticado lenguaje poético a los lectores más pequeños, aunque no se trate de un poeta que escribiese específicamente para los niños. Sí lo era en una buena parte de su obra, en cambio, Gloria Fuertes, con quien iniciábamos este tema.

POESÍA Y CREATIVIDAD INFANTIL

En la línea de ese reforzamiento del vínculo entre poesía y gestualidad, en que estamos basando nuestra aproximación, seguiremos en este apartado las dos indicaciones que ofrece — una vez más— Ana Pelegrín (1993: 43-44). Habla esta especialista en poesía infantil de la necesidad de reforzar dos características en el trabajo poético con niños: el *sentido de la teatralidad* y la *expresividad corporal*.

Con respecto a la primera, el *sentido de la teatralidad*, diremos que la creatividad infantil tiende por naturaleza a no suprimir el vínculo juego-rima que sí acaba por quedar relegado a medida que, con el tiempo, hacemos de la poesía una especie de sublimación del lenguaje abstracto y desligado de su dimensión lúdica. En el caso de los niños, la representación o *performance* es el acto mismo en que tal vínculo se da de manera más clara, porque la representación o *performance* sucede en un espacio-tiempo simultáneo en el que los participantes-actores actualizan y transmiten el mensaje poético. Siguiendo con la metáfora de las huellas, de la que nos valíamos en nuestro seminario, es en ese breve lapso espacio-temporal en el que los rastros de las pisadas sobre la arena pasan a ser el movimiento, o en el que el texto trasciende su condición de tal para ser poesía, pues mientras dura la *performance* el lenguaje poético es a la vez nuevo y antiguo, recibido y recreado, uno y vario... Amén de estar sujeto de una sola vez a la ley de la herencia y a la de la innovación.

A este último respecto, César Sánchez Ortiz, habla de cierto tópico bastante común entre los investigadores del cancionero popular:

Existe una idea, muy extendida entre los investigadores de la literatura popular y, por lo general, bastante aceptada, de que muchas composiciones de la literatura de transmisión oral, especialmente del Cancionero, se han perdido, o se están perdiendo, porque en las sociedades desarrolladas los espacios urbanos y las costumbres han cambiado, han mejorado las vías de comunicación y se han desarrollado variados medios de comunicación de masas.¹⁰

Se trata en todo caso de una verdad a medias, pues aunque las condiciones que naturalizaban la literatura de transmisión oral hayan efectivamente cambiado, haciendo de ella algo

¹⁰ César Sánchez Ortiz, *Poesía, infancia y educación. El cancionero popular infantil en la escuela 2.0*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2013, pág. 105.

menos cotidiano, se sigue manteniendo intacto en los niños ese sentido de la teatralidad que caracteriza a la poesía como *performance*, de modo que, al menos mientras la escuela no le niegue el acceso a su patrimonio oral, que tal vez hoy sólo ella puede otorgarles, el juego entre lo heredado y lo innovador se seguirá dando.

Ahí es donde entra, para acabar de cerrar el círculo, la nunca bien del todo ponderada *expresividad corporal*. Más allá de la habitual interpretación hermenéutica, el gesto, el ritmo corporal, sigue subrayando la significación del texto poético. No sólo eso: lo amplía, lo prolonga e incluso reemplaza su significado.¹¹ El gesto lleva al espacio la forma externa del poema, haciéndola visible. De hecho, el gesto es parte de la forma misma del poema cuando se empieza a disfrutar verdaderamente de la poesía.

LA POESÍA EN LA ESCUELA

Georges Jean, ya citado en este capítulo, hablaba de la escuela de la poesía. Antes de ser traducido en su integridad el libro arriba citado, *La poesía en la escuela*, ya se había dado a conocer parcialmente algún trabajo suyo en España acuñando el concepto *escuela de la poesía*.¹² Partía el poeta francés de los siguientes postulados, de los que conviene hacernos eco:

- a. *La poesía no se enseña*. La poesía es otra cosa distinta a un género literario más entre otros. La poesía, dice Jean, no se aprehende como las diferentes materias, porque aunque incluya la imaginación y la sensibilidad como cualquier otro género, remonta su origen

¹¹ Pensemos simplemente en que hasta el poema más triste del mundo, recitado con los gestos adecuados, puede convertirse en un acto cómico e hilarante.

¹² Georges Jean, «En la escuela de la poesía», *Educación y Biblioteca*, 24 (1992), págs. 40-41. Es la referencia, también citada en la bibliografía, que vamos a seguir aquí.

al cuerpo. Quiere esto decir que los niños no es que aprendan poesía, sino que descubren que los poemas «les hablan» y que han de sentirse interpelados por ellos.

- b. *El niño nunca descubre solo los textos poéticos.* Los libros de poesía rara vez se encuentran en las bibliotecas familiares, y además es poco probable que los niños los busquen espontáneamente. Para que se produzca el encuentro entre los niños y la poesía, los primeros han de ser invitados, ya sea por sus padres (cosa que, a la verdad, es poco frecuente) ya sea por sus maestros y profesores (cosa que, no lo dude nadie, es inexcusable). Dado que la poesía se alimenta del asombro de los niños, hemos de ser habilidosos para saber captar sus trazos cada vez que aparecen, incluso fuera de la clase de literatura.¹³
- c. *La actividad poética debería ser regular y provocada.* Ésta no está unida, o no debería, al empleo del tiempo curricular, lo que quiere decir que la actividad poética no debiera restringirse a ese momento en que las circunstancias del temario obligan a ella. El profesor debería saber mantener esa actividad más allá de la simple curiosidad puntual, considerando que está obligado a una actividad a largo plazo. Comprender y amar la poesía no es algo que se produzca de manera instantánea, sino que requiere de cierta lentitud en el tiempo. No se puede aspirar a cumplir con esos objetivos si no se tiene claro que la poesía implica por

¹³ Explicar el descubrimiento del fuego, o qué es la fotosíntesis, por ejemplo, es saber captar un destello poético. ¿Por qué no?

parte del niño un cierto trabajo, peculiar y diferente, sin duda, pero no exento de esfuerzos.

- d. *Las verdaderas dificultades comienzan en el colegio.* Porque es en el colegio donde la poesía pasa de ser considerada una actividad a ser reducida a un «género» textual o literario. No es que esto sea inútil (al contrario, hay que conocer las convenciones genéricas, textuales y literarias de la poesía para entenderla mejor), pero según Jean conviene desescolarizar los poemas. ¿Cómo? Mediante actividades de libre creación que se sumen a las propias de literatura; subrayando la necesidad de cantar y de crear con alguien, que está en los niños pero no sólo en los niños (los adultos, que sepamos, cantamos en grupo más de lo que estaríamos dispuestos a admitir);¹⁴ y sabiendo que la educación de la sensibilidad y de la imaginación participa en el equilibrio de la personalidad global, condicionando nuestra forma de ser y de vivir, lo cual ya justificaría de por sí que el aprendizaje de la poesía durase toda la vida.

Para ir acabando nuestro tema, y volviendo a las sabias observaciones de Mercedes Calvo (2015: 72-81), diremos que la poesía tiene una función educativa innegable. No hay más que pensar en que nuestras primeras impresiones del mundo nos llegan a través de ella: cuando nos dirigen canciones de cuna se nos lega una primera forma de simbolismo; con las retahílas y juegos de dedos, aprendemos a reconocer nuestro cuerpo; los trabalenguas y rimas no sólo nos ayudan a superar dificultades de articulación en el lenguaje, sino que nos permiten desarrollar la conciencia fonológica indispensable para el aprendizaje de la lecto-escritura; o cuando participamos en

¹⁴ En un encuentro deportivo, en un concierto, cuando nos cogemos una buena cogerza y... ¡Astuuuuriiaaaaaaaaaa, patriaaaaa queridaaaaaaa!

rondas y juegos colectivos reforzamos la relación con el otro al tiempo que participamos en rituales de interacción social. Como herramienta puramente educativa, la poesía es una forma de explorar el mundo y de aprender, amén de suponer un poderoso proceso de endoculturización, dado que las nuevas generaciones se incorporan a la cultura a la que pertenecen oyendo cantos narrativos compuestos en verso, los cuales transmiten conocimientos y valores esenciales para la comunidad, incorporan códigos morales y configuran el imaginario colectivo. Todo ello sin descuidar que la poesía es a su vez un poderoso recurso mnemotécnico que ayuda a la transmisión de conocimientos y de valores.¹⁵

No es mala, ni mucho menos, esta instrumentalización. Pero Calvo nos recuerda que no debemos perder nunca de vista el carácter lúdico de la poesía. El valor de lo tradicional reside, así, en que es patrimonio de todos, pero sobre todo del niño, pues gran parte de la poesía tradicional ha estado dirigida a la infancia. Más vale, por tanto, reforzar esa ligación afectiva con su propia lengua que sacralizar al poeta como un ser inalcanzable o excéntrico que está fuera de la realidad más cotidiana. No es que no haya que estudiar poesía como «literatura», sino que hay que aprender primero a prestarle atención a las formas poéticas que nos resultan más cercanas, y que son igualmente valiosas.

O por decirlo en otras palabras: más vale ir de la voz a la letra que de la letra a la voz.

¹⁵ Pongamos por caso estos dos: muchos hemos aprendido a memorizar la tabla de multiplicar recitándola en la escuela de memoria (en el fondo lo que pasaba era que nos la aprendíamos cantándola); cuando aprendemos de memoria la alineación de nuestro equipo de fútbol, por otra parte, establecemos un lazo por el cual nuestra identificación con él se ve reforzada.

8. LA NARRACIÓN ACTUAL PARA NIÑOS

Las únicas letras que pueden encontrarse en el libro, amén de los créditos y el título con el nombre de la autora, están en la dedicatoria –«Para mi bebé recién nacido»– que Suzy Lee coloca al principio de su álbum. Luego vemos un fondo en blanco y negro, limpio, abierto, nítido, con una niña en primer plano. Detrás de ella cinco gaviotas en la arena. Delante, una ola en acuarela azul, única concesión al color que vamos a encontrar. La niña se acerca con cuidado, gana confianza, chapotea, se asusta cuando ve la ola levantarse, sale corriendo, se lleva un chapuzón y se sumerge en un estallido azul. El cielo, su vestido, las estrellas de mar, las conchas y las caracolas que quedan en la arena son azules. La niña juega con los elementos y vemos aparecer a su madre con una sombrilla y los zapatitos de ambas –cómo no, azules– en la mano. Se marchan. No hay más. Vemos a la niña despedirse de la ola. Parece feliz.

En *La ola*, Suzy Lee le dedica a su bebé un libro de los llamados para pre-lectores.¹ Y en efecto no hace falta saber leer para disfrutarlo. Basta con verlo, pues lo que cuenta es simple: pequeñas escenas con los elementos mínimos, con los colores mínimos. O no. ¿Es una narrativa pensada de veras para niños? ¿Para niños de Infantil, además, de antes de la Primaria? Es todo eso, sin duda, pero no sólo. En su humildad, Lee pone

¹ Para los interesados, véase Suzy Lee, *La ola*, Granada, Barbara Fiore Editora, 2008.

imágenes a un vitalismo incondicional. Los niños se sienten felices de poder compartir la historia con los adultos aunque todavía no sepan leer. Los adultos probablemente deban su alegría al mismo motivo: compartir tiempo y páginas. No sabemos qué hace específicamente a este libro ser infantil, aunque tenga rasgos evidentes de narrativa infantil. Como toda buena historia dirigida a los niños, habita ese territorio en el que todos, pequeños y adultos, son bienvenidos. El territorio en el que es imposible no encontrar algo valioso siempre.

ELEMENTOS DIFERENCIADORES

La pregunta que debemos hacernos es qué convierte a un libro en aceptable para ese público lector constituido por los niños. La cautela que debemos imponernos, a su vez, se debe a que siempre ha sido una pregunta más fácil de formular que de responder, pues incluso los intentos con los que contamos de lo segundo tienden a ser bastante insatisfactorios. Tal es el caso del de la teórica israelí Zohar Shavit, quien en su día intentó establecer los ejes de una poética para la literatura infantil que vamos a exponer aquí.²

- a. Para Shavit, el texto de *la narración infantil debe pertenecer a modelos literarios ya existentes*, debido a la tendencia del sistema a aceptar sólo lo que es convencional. Así, por ejemplo, incluso en un texto clásico como *Los viajes de Gulliver* tiende a asimilarse su carácter de obra fantástica y de aventuras al tiempo que se desestima como sátira social.
- b. *El texto debe construirse a partir de una fuerte integración de elementos*. La acción de la trama se considera lo más

² Véase Zohar Shavit, *Poetics of Children's Literature*, Athens-London, The University of Georgia Press, 1986, págs. 152-180.

importante, por lo que los textos tienden a acortarse para no entorpecerla.

- c. *El texto debe presentar una complejidad y sofisticación mínimas.* Frente a la norma de la literatura adulta, en el caso de la infantil se hace prevalecer el criterio de simplicidad. Es la simplicidad, de hecho, la que determina los temas, la caracterización de los personajes y las estructuras narrativas según Shavit.
- d. *Los valores preconizados y la moral subyacente deben ajustarse a propósitos educativos e ideológicos predominantes en las formas sociales vigentes.* Como tantos otros autores, Shavit sigue viendo poderosa la idea de que la literatura infantil y juvenil es una herramienta didáctica, esencialmente didáctica, en la que se dan por supuestos ciertos valores inequívocos.
- e. *El lenguaje debe ser simple.* En consonancia con todo lo anterior, si en la literatura canónica adulta el lenguaje es elaborado *per se*, en la infantil se exige una elaboración asociada al didactismo, de modo que sirva para aumentar el vocabulario de los lectores y facilite la comprensión.

Pensamos que con todo lo que llevamos dicho ya en este manual tenemos suficiente artillería como para poner en tela de juicio todos y cada uno de los parámetros que acabamos de citar. Es evidente, para empezar, que la literatura infantil puede integrarse en modelos literarios ya existentes, pero no que por el mero de ser infantil deba hacerlo. De hecho, hay libros que han recorrido el camino a la inversa, yendo desde sus orígenes infantiles hasta su asunción por formas narrativas dirigidas específicamente a los adultos. Tal podría ser el caso, por aludir a un ejemplo ya citado en este manual, de *Emigran-*

tes, del narrador y dibujante australiano Shaun Tan, quien siguiendo el modelo de los libros para un público pre-lector, sin texto y con imágenes que cuentan una historia simple, elabora una compleja fábula a medio camino entre el surrealismo y la saga épica. Para encauzar bien las varias tramas y subtramas de la historia, Tan no se vale ni una sola vez de la palabra.

El mismo ejemplo nos valdría para echar por tierra el segundo supuesto de Shavit, pues hay tramas que son complejas en la literatura infantil sin necesidad de recurrir a la acción por encima de los demás elementos. Algunas, de hecho, tienen un marcado sentido lírico para el que la acción tiende a ir muy por detrás de la sugerencia. En otra historia sin palabras, *Un camino de flores*, de JonArno Lawson, vemos el paseo de una niña que, en compañía de su padre, recoge una rosa de la calle y se la va ofreciendo a los distintos personajes con los que se encuentra. No ocurre nada más, de hecho, pero en todo momento vemos un mundo en blanco y negro que se ilumina sólo por el chubasquero rojo de la niña y el color, también rojo, de la rosa, que a su vez devuelve los matices, los diferentes colores, a los distintos personajes a los que es ofrecida. Recordemos lo que decíamos al comienzo de otra historia sin palabras, *La ola*, de Suzy Lee, en la que vemos a una niña simplemente jugando con una ola de la playa. Más que una trepidante acción, lo que hace irresistible a la historia es su capacidad de sugerencia.

Ninguno de los textos anteriormente citados, pese a ser sencillos, son por lo demás poco sofisticados o carecen de complejidad. Contradiendo a Shavit, diríamos que su complejidad no es mínima, sino que su simplicidad es sólo aparente. Y en otros casos ni eso. Por ejemplo, en el también citado *El apuesto hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*, de Jon Scieszka y Lane Smith, que no deja de ser un álbum ilustrado, el ritmo frenético de la narración no se consigue gracias a la falta de complejidad, sino precisamente gracias a la integra-

ción magistral de una serie de elementos tan complejos como sofisticados. El hecho de que no nos demos cuenta de que es así hablaría en todo caso de la maestría de los autores.

Autores, por cierto, que no tienen propósito didactizante alguno más allá de una vocación impenitente por divertir. Es gracias a empeños de ese tipo como la literatura infantil se sacude cada vez más el yugo de la moralina y el mensaje aleccionador, reclamando un territorio donde los niños son respetados e interpelados con inteligencia. De hecho, algunos álbumes ilustrados de la actualidad no sólo no se proponen dar una lección moral a cada página, sino que se ríen de ese empeño.

Todo ello, sumado, nos lleva finalmente a matizar la idea de un lenguaje simple como elemento diferenciador de la narración infantil. Si por una parte es obvio que ésta se encuentra condicionada por el nivel de comprensión de sus lectores, para los que debe ser inteligible, por otra no siempre los criterios didácticos limitan tanto las producciones con las que contamos. En *La invención de Hugo Cabret*, de Brian Zelznick, el autor se vale de una compleja contigüidad entre imagen y texto que, si bien no es enrevesada desde el punto de vista gramatical o visual, no se puede entender como algo simple, sino más bien extremadamente medido y pensado para que la narración fluya.

En conclusión, no podemos afirmar a ciencia cierta que existan unos criterios diferenciadores claros para la literatura infantil, más allá de considerar el siguiente punto que añadimos de nuestra propia cosecha: la literatura infantil no es excluyente con sus lectores, en tanto invita a participar de ella por igual a los niños que a los adultos, incluso de manera compartida; la literatura que no es infantil *stricto sensu*, en cambio,

es restringida en cuanto a los lectores que se permite acoger, entre los cuales no suelen estar incluidos los niños.

RASGOS CARACTERÍSTICOS

Frente a la dificultad de establecer el elemento diferenciador, como hemos señalado, unas pautas de análisis de la narración para niños de la actualidad nos llevarían a delimitar una serie de características concretas que, en oposición a la idea de un factor diferencial, se aprecian con cierta constancia en la narración infantil sin que esto implique necesariamente exclusividad. Vamos a seguir para ello a Teresa Colomer en su *La formación del lector literario*.³

Para Colomer, el primer rasgo característico de la narrativa infantil en la actualidad es la *configuración de nuevos modelos narrativos*. Éstos vienen definidos por la psicologización de nuestra cultura, así como por la necesidad de asumir nuevas formas de vida y de abordar los problemas más acuciantes de la sociedad occidental actual. De todo ello se deriva la creación de novedosos tipos de libros dirigidos a las distintas franjas de edad, los cuales dialogan tanto con las literaturas adultas canónicas como con las no canónicas. No es casual que se aprecie un cierto grado de apertura en la narrativa infantil que se echa en falta, o simplemente es más discreto, en la literatura dirigida a otras franjas de edad. Así, el diálogo entre las formas narrativas y la imagen, por ejemplo, o la experimentación, son tan habituales en la narrativa infantil como tímidas, a veces, en la adulta.

Como segundo rasgo señala Colomer la *adopción de valores morales de una sociedad altamente industrializada*. Entre la «peda-

³ Teresa Colomer, *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, págs. 146-148. Citamos en la bibliografía este trabajo de referencia.

gogía invisible» (aquella que no apareje explícitamente declarada en el currículum) que se deriva de la narración juvenil asoma una serie de valores que asumen una nueva propuesta moral alejada del tipo de didactismo que detectábamos en los orígenes de la literatura infantil. Hoy es más frecuente ver en los libros aspectos como la verbalización de los problemas, la negociación de los conflictos, la adaptación personal a los cambios externos, la jerarquía no posicional, la autoridad consensuada, la imaginación creativa o la anulación de determinadas fronteras entre el mundo infantil y el adulto.

Un tercer rasgo señalado por Colomer alude a lo que ella llama la *ruptura de la integración del texto*. Frente al modelo novelístico más convencional, la narrativa infantil actual se caracteriza por algunos rasgos propios de la modernidad, tales como dejar irrumpir la imagen en el texto o considerar válidos los hábitos narrativos del mundo audiovisual. El texto actual tiene una cierta tendencia a la fragmentación que se cristaliza mediante la inclusión de tipos textuales variados, la mezcla de géneros literarios, la autonomía de las secuencias narrativas o la presencia de elementos no verbales.

Hay, asimismo y como cuarto rasgo, un *aumento de la complejidad narrativa*. La narración se aparta de los supuestos básicos, huyendo de lo esperable, esto es, procurando otros modelos no necesariamente atados a la estructura simple, el punto de vista omnisciente, la voz narrativa ulterior o el desarrollo temporal lineal.

En penúltimo lugar, como quinto rasgo señala Colomer un *aumento de la complejidad interpretativa*. Contra los supuestos del lector infantil como ser que necesita de un sentido unívoco y de un control narrativo muy enfatizado por el emisor adulto, se destaca ahora el papel explícito del lector. En la actualidad, se tiene al lector por verdadero constructor de sentido de la obra, por lo que se procura buscar su complicidad, un cierto

distanciamiento y una participación activa en el juego narrativo propuesto.

Así llegamos a la última característica señalada por Colomer: la *configuración de la narrativa infantil como una literatura escrita*. Perdidos los contextos habituales de la oralidad, mediante los cuales durante siglos la literatura llegó a los niños por la vía del cuento tradicional, en estos momentos siempre está implícita la idea de un destinatario que lee o al que le leen más que un destinatario que sólo escucha. Esto se traduce en la introducción de la imagen en el texto narrativo o en esa apelación a la participación del destinatario a que nos referíamos antes.

TENDENCIAS DOMINANTES

Seguimos prolongando en este punto la paráfrasis del trabajo de Teresa Colomer.⁴ Para nuestra autora, la clave de las tendencias dominantes hay que buscarla en el tipo de lector implícito que la narrativa infantil busca. En ese sentido, son los rasgos que a este se le presuponen, o los que buscan desarrollarse en él, los que debemos observar.

Para empezar se trata de un *lector propio de las sociedades actuales*. A él se le destinan textos que reproducen los cambios sociológicos y los presupuestos educativos de nuestra sociedad postindustrial y democrática, lo cual conlleva, a su vez, un cambio en la percepción de la literatura de tiempos pretéritos (observada ahora de manera crítica a la luz de los nuevos valores). Hablamos asimismo de un *lector integrado en una sociedad alfabetizada*, para quien, como decíamos, la literatura pasa a ser algo leído frente a la oralidad de tiempos anteriores, y para quien, por tanto, es necesario dotarse de los recursos propios para entender un texto escrito. La *familiarización del lector con los sistemas audiovisuales* está también en la base de las tendencias

⁴ *Ibid.*, págs. 145-146.

actuales, que no temen valerse de los recursos procedentes de estos medios ni fomentar los hábitos narrativos adquiridos a través de ellos, como puedan serlo la competencia en la lectura narrativa de la imagen o la costumbre de enfrentar unidades de lectura muy breves. Nos referimos en todo caso a un *lector que se incorpora a las corrientes literarias actuales*, que cuenta en su práctica con las formas literarias vigentes en un mercado literario, el actual, que se sucede de manera acelerada. Todo ello en un *periodo excepcionalmente rico en la variedad de los modelos ofrecidos*, que son todos los posibles, todos los imaginables en una sociedad del ocio. Por último, las tendencias actuales delatan buscar un *lector que aumenta en edad*, que amplía progresivamente sus posibilidades de comprensión del mundo y del texto escrito a fuerza de serles dirigidos textos que se diferencian según las características psicológicas de la edad y la complejidad de las exigencias de la lectura.

TIPOLOGÍA

En muchas otras partes de este manual hemos hablado de los distintos tipos de libros de los que disponemos en el campo de la literatura infantil actual. No insistiremos mucho ahora en ello, por tanto, pero sí recogeremos una tipología estándar que vamos a tomar de una muy reciente monografía de Raquel Gutiérrez Sebastián.⁵

En primer lugar, el tipo privilegiado de narración infantil en la actualidad sigue siendo el *cuento*, ya sea en su forma folklórica o tradicional. Para Gutiérrez Sebastián la diferencia estriba en que el cuento folklórico o popular se transmite de forma oral y por lo tanto tiene varias versiones, así como un

⁵ Raquel Gutiérrez Sebastián, *Manual de literatura infantil y educación literaria*, Santander, Editorial Universidad de Cantabria, 2016, págs. 104-131. La citamos en la bibliografía.

alto grado de universalidad y el hecho de ser propio de todas las culturas. Frente a esto, el cuento literario posee una versión única fijada por la escritura que suele narrar un solo suceso —a veces más importante que los propios personajes— valiéndose de una extensión breve sin perder su condición artística. Junto a las compilaciones de cuentos tradicionales, libros como *A qué sabe la luna*, de Michael Grejniec, vienen a integrar el espacio del cuento literario.

Con el cuento tradicional suele confundirse a veces el *mito*. Y no es que no existan similitudes entre las dos cosas, puesto que ambos cuentan historias que se transmiten oralmente. Sólo que en el caso del mito la historia que se cuenta, se cuenta para respaldar el sistema de creencias de una cultura o una comunidad. A diferencia del cuento, el mito no busca sólo entretener, sino sobre todo ser una fuente de significados que haga de guía en la vida de los individuos y de las comunidades. En el siglo XIX, esta tradición fue cultivada con éxito por el escritor norteamericano Nathaniel Hawthorne, quien en su *Libro de las maravillas* lograba una deliciosa narración de los mitos greco-romanos dirigida a los niños. A ello vienen a sumarse en la actualidad las adaptaciones de textos de la tradición clásica, como la que la filóloga Rosa Navarro hace de Homero con su *La Odisea contada a los niños*.

Un tercer tipo de narración infantil lo siguen constituyendo las *fábulas*. Éstas suelen ser relatos en prosa o verso con una finalidad moralizante que las inscribe, por tanto, dentro de la narrativa didáctica. Se caracterizan sobre todo por su aparente sencillez, el protagonismo de los animales con funciones antropomórficas y su brevedad. Hoy se siguen editando con cierta asiduidad clásicos fabulísticos como Esopo, La Fontaine o Samaniego, pero sin renunciar al placer de valerse de este tipo para rehacer con criterios actuales un género de historia centenaria. Así, por ejemplo, las *Fábulas contadas a los niños*, adaptación también de Rosa Navarro.

Por último, la novela para niños y la novela juvenil ha sido quizá el género que más tardíamente se ha incorporado a esta tipología. Hay explicaciones históricas para ello. En los orígenes de la literatura infantil no se escribían novelas para niños, pero sí es cierto que las novelas para adultos, desde la configuración moderna del género con *Robinson Crusoe*, pasaron muy pronto a ser consideradas *literatura ganada*. Ni siquiera durante los siglos de ausencia de novelas escritas específicamente para niños puede decirse que no existiera una novela destinada al público infantil, en tanto las versiones y adaptaciones de textos clásicos copaban ese mercado. Con el fomento de la lectura que conocemos en la actualidad, unido al estudio mucho más sistemático de la psicología y la literatura infantiles, ha surgido un nuevo lugar en el mercado para las novelas dirigidas expresamente a los niños y escritas por autores que trabajan tomando como referencia al público infantil. Lo que diferencia a este tipo de literatura es su asombrosa vitalidad, pese a haber sido el último en sumarse a la fiesta. Desde Laura Gallego a J. K. Rowling, la nómina de títulos que podríamos ofrecer amenaza con ser legión.

9. EL TEATRO Y EL NIÑO

Federico García Lorca, que a más de ochenta años de su asesinato sigue siendo nuestro dramaturgo más internacional, contaba en cierta ocasión, durante una entrevista, que en su infancia le gustaba jugar a decir misa y a hacer altaricos, porque era un niño «tonto puro». Años más tarde, en una conferencia titulada «Canciones de cuna españolas», escribía esto:

El año de 1917 tuve la suerte de ver a un hada en la habitación de un niño pequeño, primo mío. Fue una centésima de segundo, pero la vi. Es decir, la vi... como se ven las cosas puras, situadas al margen de la circulación de la sangre, con el rabillo del ojo, como el gran poeta Juan Ramón Jiménez vio a las sirenas, a su vuelta de América: las vio que se acababan de hundir. Esta hada estaba encaramada en la cortina, relumbrante como si estuviera vestida con un traje de ojo de perdiz, pero me es imposible recordar su tamaño ni su gesto. Nada más fácil para mí que inventármela, pero sería un engaño poético de primer orden, nunca una creación poética, y yo no quiero engañar a nadie. No hablo con humor ni con ironía; hablo con la fe arraigada que solamente tienen el poeta, el niño y el tonto puro. Al hablar incidentalmente de las hadas cumplí con mi deber de propagandista del sentido poético, hoy casi perdido por culpa de los literatos y los intelectuales, que han esgrimido contra él las armas humanas y poderosas de la ironía y el análisis.¹

En cierto modo enlaza ahí una asociación que nos interesa: esa tendencia a la fantasía y al juego propia de la infancia que,

¹ Véase Federico García Lorca, «Canciones de cuna españolas», en *Obras* (Miguel García Posada, ed.), Vol. VI, Madrid, Akal, 1994, págs. 297-298.

cuando se materializa y cobra vida, se llama teatro. Quizá, junto con la poesía, el género que mejor casa con los niños.

COMPONENTES QUE INTERVIENEN EN EL DISCURSO TEATRAL

El teatro no es exactamente un género como los demás. De hecho, el teatro entendido como género literario tiene una consideración de lo más problemática, pues si por literatura entendemos lo que se reduce a la palabra escrita y fijada en un libro para siempre, podremos considerar que el teatro puede necesitar de la literatura, pero sin agotarse en ella. No es del todo una exageración decir que la literatura puede ser un componente más del teatro, e incluso uno que no es menor, aunque por sí sola no es el teatro.

En un libro que ya citamos en el tema anterior, escribe lo siguiente Raquel Gutiérrez Sebastián, de quien volvemos a hacernos eco:

El teatro considerado en su dimensión antropológica es una manifestación ritual que recoge los valores e ideales de una comunidad y permite que el ser humano se contemple a la vez que refleja a otro. Por tanto, la tradición teatral es tan antigua como el hombre y tiene un origen mágico-religioso y un sentido ritual, aunque se diferencia del rito en que en este se produce una comunicación no fingida, mientras que en la dramaturgia hay una figuración de la realidad.²

Por decirlo en otras palabras: si participamos, pongamos por caso, en una profesión de Semana Santa, entonces estaremos de alguna manera tomando parte activa de una liturgia en la que no acaba de existir una línea imaginaria entre lo representado y el público, en tanto todo el mundo participa a su manera de un mismo acto, que en este caso tendría que ver con la piedad religiosa; en cambio, si acudimos a ver *Cyrano*

² Véase Raquel Gutiérrez Sebastián, *Manual de literatura infantil y educación literaria*, Santander, Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 2016, pág. 222.

de Bergerac a una sala de teatro (o incluso si lo interpretamos como actores), damos por hecho que tal frontera sí existe, que hay un público que mira y acepta desde la butaca que lo que ocurre en el escenario es ficción, lo cual requiere del establecimiento de un pacto tácito. En el primer caso podríamos hablar de rito; en el segundo, de teatro.

Pero por muy mágico-religiosos que sean sus orígenes, lo cierto es que el teatro tal y como lo entendemos hoy sólo surge a partir de las varias capas de cultura que lo conforman y lo hacen posible en tanto espectáculo, y que requieren para su realización de la concurrencia de una serie de saberes acumulados a lo largo del tiempo. Entre esos saberes, con mucha frecuencia se cuentan los literarios, pues donde hay teatro suele haber también un texto teatral susceptible de ser estudiado por sí solo como un texto literario más y de ser objeto de crítica en ese sentido. A los saberes literarios se le añaden otros, normalmente de carácter técnico, que contribuyen a poner dicho espectáculo en pie. Así, por ejemplo, dentro de este orden queda el conocimiento de la expresión corporal que han de tener los actores y otros componentes materiales tales como las luces, la escenografía, el equipo técnico, el mobiliario, la utilería, el vestuario o el maquillaje. Todo ello sin olvidarnos del público, elemento imprescindible sin el cual la relación existente entre texto literario y lector no podría pasar nunca a convertirse en aquélla otra que se establece entre el teatro y el público.

EL TEATRO INFANTIL: RASGOS PECULIARES

Nos preguntamos ahora qué es el teatro infantil y qué rasgos lo distinguen del teatro para adultos. Como criterio, vamos a seguir las indicaciones que da Isabel Tejerina en su monogra-

fia *Dramatización y teatro infantil*.³ Para Tejerina, el primer rasgo que distingue al teatro puramente infantil es el *maniquésimo moral e intelectual*. En la relación entre el teatro y los niños suelen imponerse las oposiciones binarias (buenos/malos; tontos/listos, etc.), las cuales constituyen una fuente de equilibrio para los pequeños, como de alguna manera sucede también con los cuentos tradicionales. Para los niños el aislamiento y la separación por parejas de contrarios son comprensibles, pues en la proyección identificativa que hacen con los distintos tipos de personajes, muy marcados moralmente, encuentran pautas que les ayudan a poner algo de orden en su caos interno.

Como segundo rasgo peculiar del teatro infantil destaca Tejerina su carácter de *género ávido de acción y dinamismo*. El teatro se vive con una gran identificación, y por lo tanto necesita de la participación de un público que, en el caso del específicamente infantil, tiende a demandar soluciones tajantes y felices. De hecho, para Tejerina el teatro infantil está cerca de lo que se llama «teatro toscó», en la medida en que su objetivo es provocar desvergonzadamente la alegría y la risa. Su dialéctica es especialmente desprejuiciada para mostrar tanto las fantasías más libres y extravagantes como las realidades más anodinas de la vida cotidiana. Al final, el teatro infantil supone un encuentro con la improvisación y la fiesta.

Como tercer rasgo que señala Tejerina para el teatro infantil hemos de consignar la *profunda unión de todos sus componentes*. En el teatro adulto apreciamos una separación clara entre el texto, la dirección, los actores, el montaje y la representación, porque en él, profesionalizado, están presentes tanto la división del trabajo como la especialización técnica. En cambio, en el teatro infantil el texto resulta en general insinuado y

³ Véase Isabel Tejerina, *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*, Madrid, Siglo XXI, 1994, págs. 23-25. Es una obra que citamos en la bibliografía final.

poco preciso, las entradas y salidas se producen en función de la necesidad de acción que el niño tiene y los papeles, lejos de intentar representar profundas complejidades o contradicciones psicológicas, se reparten y son elegidos por identificación. Para los niños, en el teatro todo es juego. Mientras el teatro adulto está muy formalizado y cuenta con un alto nivel de ritualización, en el teatro infantil se da el permanente juego de descubrir la vida.

EL TEATRO DE LOS NIÑOS Y EL TEATRO PARA LOS NIÑOS

Sin abandonar en este punto las indicaciones de Isabel Tejerina, distinguiremos estas dos facetas del teatro infantil: el *teatro de los niños* y el *teatro para los niños*.⁴ El *teatro de los niños* es el teatro hecho por ellos, aunque según matiza la propia Tejerina nunca es enteramente suyo, ya que incluso cuando son los niños quienes componen la obra, la interpretan y montan en su totalidad, siguen necesitando del estímulo de los adultos. En colaboración con ellos, eso sí, los niños emprenden la actividad y reciben la ayuda que necesitan en las diferentes partes del proceso. Cuestión distinta es que la intervención de los adultos pueda oscilar entre el directivismo firme, ligado a modelos estéticos personales, y la promoción de la libertad creadora de los niños que dé impulso a su experimentación propia.

El *teatro para los niños*, por su parte, reproduce la concepción social que se tiene de la infancia. En consonancia con un parámetro que parece fijo para toda la literatura infantil, en sus orígenes era un teatro de adoctrinamiento ejercido desde los mayores hacia los más pequeños, en tiempos en que se trataba ante todo de transmitir la experiencia acumulada para conseguir hacer de los infantes futuros hombres y mujeres de provecho. Pero la participación de los niños en el espectáculo, por lo

⁴ Véase Isabel Tejerina, *Op. Cit.*, pág. 15.

general aburrido y llamativamente didáctico, era en definitiva mínima. No así en el teatro para los niños que se busca hacer hoy, donde, muy al contrario, quizá se estén produciendo algunas licencias creativas y una frescura que a veces ni siquiera son imaginables para su homólogo adulto.

EL TEATRO Y LA ESCUELA

Aunque poniéndoles muchos matices, en este apartado vamos a seguir las indicaciones que ofrece Carlos Álvarez-Nóvoa en su monografía sobre el teatro en el aula.⁵ Vistos los problemas que se generan del teatro desde el punto de vista genérico, literario y receptivo, conviene ahora subrayar los aspectos didácticos. Álvarez-Nóvoa subraya cómo el teatro en la escuela requiere de una serie de actitudes previas que puede ayudar a promover.

La primera de ellas es el *compromiso*, necesario para facilitar una pronta desinhibición y estimular la expresión espontánea. En efecto, la práctica teatral en el aula hace conveniente establecer el compromiso de que todo lo que ocurra durante el proceso es patrimonio exclusivo del grupo y no atribuible a personas ajenas al mismo, lo que si se sabe afrontar sin caer en la restricción sectaria, supondrá alimentar un sentido saludable de la complicidad. Otra actitud que puede afianzarse a través del teatro es la *valoración*, en el sentido de intentar que tanto individual como colectivamente se estimen una serie de cualidades imprescindibles para el tipo de trabajo que requiere el teatro, como puedan ser la generosidad, la sinceridad, la naturalidad, el sentido del humor y de la belleza, la huida de cualquier actitud moralista y la promoción de la preocupación higiénica continua, tanto psíquica como física. La *jerarquía*, o

⁵ Carlos Álvarez-Nóvoa, *Dramatización. El teatro en el aula*, 2ª ed., Barcelona, Octaedro, 2007, págs. 9-11.

lo que tendemos por jerarquía, también es una actitud que puede verse favorablemente transformada por el teatro, sobre todo si tenemos en cuenta que el profesor ha de ser un animador cuyo prestigio resida en su capacidad y entrega. En el teatro, en el fondo, la autoridad reside en el propio grupo, puesto que es el grupo el que somete a análisis y evaluación crítica cualquier decisión importante al final de cada sesión y quien colectivamente decide el rumbo que ha de tomarse en cada momento puntual. Por último, está el *carácter*. Para Álvarez-Nóvoa conviene evitar las místicas grupales en las que el animador es un líder iluminado que impone un código que hay que adivinar para ganar su beneplácito. Si hay algo que define un buen carácter en esta situación, es la capacidad de aceptar lo que se estima conveniente y lo que no en función de acuerdos colectivos.

No hemos promovido demasiado en este manual, sin embargo, la idea del profesor-animador.⁶ Pese a todo ello, reproducimos el pentálogo que lanza Álvarez-Nóvoa y que sí gira en ese sentido con los siguientes puntos esenciales:

1. *El primero es no limitar.* Hay que respetar la absoluta libertad de expresión de los niños, sin imponer los criterios o comportamientos que no hayan sido previamente asumidos por el grupo.
2. *El segundo es no enseñar.* Conviene dejar que cada cual haga sus propios descubrimientos de manera indivi-

⁶ Para lo que este sufrido profesor-no-animador encuentra una modesta razón: enseñar implica decir «no» de vez en cuando; decir «no» implica, se quiera o no, una cierta posición jerárquica sobre los alumnos; una cierta posición jerárquica sobre los alumnos conlleva una responsabilidad; una responsabilidad en la escuela puede ser la siguiente: enseñar. No hablamos de enseñar a enseñar, ni de aprender a aprender, ni de enseñar a aprender ni tan siquiera de aprender a enseñar. Todos estos trabalenguas se resumen y aclaran en esta máxima circular: para enseñar, primero hay que saber; para saber, el destino es enseñar. Mejor no escurramos el bulto. No debería ser tan grave aceptar eso.

dual, de modo cada uno tenga la oportunidad de deducir de ellos sus propias conclusiones.

3. *El tercero es no obligar.* Se hace necesario estimular la participación constante del alumno con una propuesta didáctica continua, sin forzarle nunca a hacer lo que no quiera hacer.
4. *El cuarto es no explicar.* Los ejercicios tienen un valor relativo, por lo que se debe asumir que cada ejercicio sirve para lo que a cada individuo concreto le haya servido, ni más ni menos.
5. *El quinto es no profetizar.* Lo aconsejable es partir siempre de la realidad que se tiene, tanto por lo que respecta al estado físico como al estado de ánimo. Se piensa desde el momento en que se está.

Pero este tema se acaba y yo, como el ignorante profesor que siempre he sido, puntualizo: limitar es cruel, obligar es imposible y profetizar es un disparate, pero enseñar y explicar son dos cosas que tampoco están tan mal.

A. CUESTIONES PROPUESTAS

1. Hemos analizado los rasgos característicos de los tres grandes géneros en su dimensión infantil. ¿Qué peculiaridades genéricas tienen la poesía, la narración y el teatro infantiles?
2. Teniendo en cuenta los rasgos singulares de cada género, conteste a esta pregunta: ¿leer, jugar con los textos o estudiarlos como historia de la literatura? Justifique ampliamente tu respuesta.
3. Indague en las similitudes y diferencias que sea capaz de encontrar entre los géneros. Establecidas éstas, ¿cuál o cuáles de ellos le parecen más adecuados para la Educación Primaria? ¿Los trabajaría de manera separada o interrelacionada?
4. Cualquier otra pregunta transversal que se les ocurra relativa a esta sección, siempre y cuando –y sólo siempre y cuando– se acuerde previamente con el profesor.

B. COMENTARIO BIBLIOGRÁFICO

7. LA POESÍA Y LOS NIÑOS

Una defensa alejada de la poesía como género valioso por sí mismo, alejado de los convencionalismos utilitaristas que tienden a expulsarla de las aulas, la hemos tomado como uno de los motivos principales de nuestra aproximación. A ello nos ha ayudado mucho el precioso trabajo de Mercedes Calvo (2015: 19-20). En una línea similar puede entenderse el segundo de los trabajos de Georges Jean aquí recogidos, de quien hemos subrayado sobre todo la vinculación existente entre la poesía y el cuerpo (Jean, 1996: 35-48). Para los rasgos meramente formales que pueda tener la poesía infantil, nos bastará con recurrir a la enumeración que de ellos hace Ana Pelegrín (2015: 9-10).

Es también a esta autora a quien hemos seguido para establecer los tipos de poesía de tradición oral (Pelegrín, 1993: 44). Consideramos, además, que su trabajo es sumamente valioso para cualquier maestro, dado que se toma la molestia de proponer algunas actividades para trabajar este tipo de poesía en el aula. De ahí que le hagamos hecho bastante caso también (1993: 43-44) en lo concerniente a las directrices que ofrece sobre la creatividad infantil. Hacia el final del tema retomamos algunas tesis de Georges Jean (1992) sobre la percepción escolar de la poesía, género que el autor considera que tiene unas peculiaridades muy singulares. Lo mismo puede decirse de Mercedes Calvo (2015: 72-81), quien nos anima a distinguir –no necesariamente a separar– y a combinar el carácter instrumental y el lúdico en la enseñanza de la poesía.

8. LA NARRACIÓN ACTUAL PARA NIÑOS

De tratar de delimitar los elementos que puedan definir con exclusividad la narración para niños de la actualidad se ocupó en su momento la autora israelí Zohar Shavit (1986). La hemos tenido en cuenta como contrapunto, y nunca mejor dicho, porque nuestra posición ha consistido justamente en demostrar que no es posible dar con un elemento diferenciador de la literatura infantil más allá del público al que va dirigido. Con todo, los elementos que ella ofrece nos han venido

muy bien para avanzar «en negativo», esto es, mostrando cuáles son y, a la vez, cuál es su contrario para ponerlos en duda. Más fácil es delimitar los rasgos característicos de la narrativa juvenil actual, para lo cual nos hemos valido de la monografía de Teresa Colomer (1998: 146-148).

Para establecer las tendencias actuales hemos seguido también la reconstrucción que hace Colomer (1998: 145-146) en la misma obra, quien nos ofrece unas valiosas claves acerca de por dónde van los tiros. A la hora de hacer la tipología básica de la narrativa infantil en la actualidad es difícil no colisionar con los tipos de libros infantiles que ya hemos visto en otras partes de este manual. No obstante, la clasificación que hace Raquel Gutiérrez Sebastián (2016: 104-131) nos puede resultar tan buena como cualquier otra.

9. EL TEATRO Y EL NIÑO

Los presupuestos previos sobre la consideración del teatro en cuanto género con características muy peculiares los hemos obtenido del trabajo, ya utilizado en el tema anterior, de Raquel Gutiérrez Sebastián (2016: 232), aunque los rasgos peculiares del teatro infantil los extraemos de la monografía, profunda e imprescindible, de Isabel Tejerina. De ella recogemos, en primer lugar, las características de este tipo concreto de espectáculo (Tejerina, 1994: 23-25).

Suya es, también, la distinción fundamental entre el teatro de los niños y el teatro para los niños (Tejerina, 1994: 15). Con todo, la relación entre el teatro y la escuela la hemos abordado a partir de la propuesta, interesante pero a veces algo laxa a fuerza de querer ser revolucionaria, de Álvarez-Nóvoa (2007: 9-11), cuyo pentágono reproducimos y rebatimos a un tiempo.

C. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Nóvoa, Carlos (2007), *Dramatización. El teatro en el aula*, 2ª ed., Barcelona, Octaedro.
- Calvo, Mercedes (2015), *Tomar la palabra. La poesía en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, Teresa (1998), *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Gutiérrez Sebastián, Raquel (2016), *Manual de literatura infantil y educación literaria*, Santander, Editorial.
- Jean, Georges (1992), «En la escuela de la poesía», *Educación y Biblioteca*, 24, págs. 40-41.
- _____ (1996), *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*, Madrid, Ediciones La Torre.
- Pelegrín, Ana (1993), «Juegos y poesía tradicional infantil», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, págs. 43-51.
- _____ (2015), «Prólogo» a Juan Ramón Jiménez, Federico García Lorca y Rafael Alberti, *Mi primer libro de poemas*, Madrid, Anaya, págs. 7-11.
- Shavit, Zohar (1986), *Poetics of Children's Literature*, Athens-London, The University of Georgia Press.
- Tejerina, Isabel (1994), *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*, Madrid, Siglo XXI.

III. GÉNEROS Y EDUCACIÓN LITERARIA.....	145
7. LA POESÍA Y LOS NIÑOS	147
El lenguaje poético y la infancia	148
Rasgos característicos de la poesía infantil	150
Tipos de poesía infantil.....	157
Poesía y creatividad infantil	158
La poesía en la escuela.....	160
8. LA NARRACIÓN ACTUAL PARA NIÑOS	165
Elementos diferenciadores.....	166
Rasgos característicos	170
Tendencias dominantes	172
Tipología	173
9. EL TEATRO Y EL NIÑO.....	177
Componentes que intervienen en el discurso teatral..	178
El teatro infantil: rasgos peculiares	179
El teatro de los niños y el teatro para los niños.....	181
El teatro y la escuela	182
A. CUESTIONES PROPUESTAS	185
B. COMENTARIO BIBLIOGRÁFICO	187
C. BIBLIOGRAFÍA.....	189

