

LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL DESDE LOS TEMAS TRANSVERSALES. TENDENCIAS ACTUALES

CARLOS CASTRO DEL VAL
Universidad de Valladolid

En el marco de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, los Reales Decretos que han establecido los currículos de las distintas etapas educativas definen unas enseñanzas que deben estar presentes a través de las diferentes áreas.

Hay ciertas cuestiones de una gran trascendencia en la época actual sobre las cuales nuestra sociedad reclama una atención prioritaria. Son cuestiones en las que se repara fácilmente cuando se analizan los grandes conflictos del mundo actual y los retos irrenunciables que su resolución plantea: la violencia, la escasa presencia de valores éticos básicos, las discriminaciones y desigualdades, el consumismo y el despilfarro frente al hambre en el mundo, la degradación del medio ambiente, los hábitos de vida que atentan contra una existencia saludable... (M.E.C., 1993: 9).

Los contenidos curriculares de los temas transversales son objeto, en la actualidad, de una fuerte demanda social: la sociedad pide que esos elementos estén presentes en la educación. Se trata de contenidos educativos valiosos, que responden a un proyecto válido de sociedad y de educación.

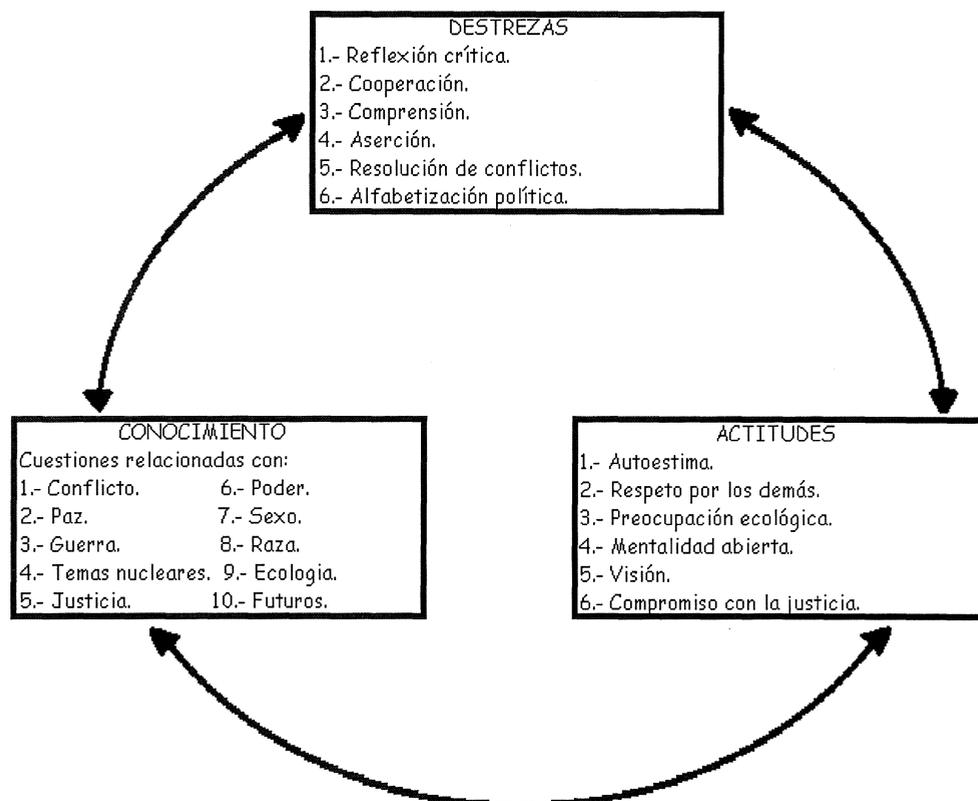
Los temas transversales tienen un valor importante tanto para el desarrollo personal e integral de los alumnos, cuanto para un proyecto de sociedad más libre y pacífica, más respetuosa hacia las personas y también hacia la propia naturaleza que constituye el entorno de la sociedad humana.

Hay una serie de problemas, de grandes dilemas de finales del siglo XX que inciden cada vez más en nuestra vida cotidiana y en la conciencia de los escolares. No es posible ignorarlos puesto que son polémicos, porque son parte del tejido mismo de la existencia al que sin embargo amenazan (Hicks, 1993: 17). La supervivencia futura puede depender, desde luego, de la comprensión de la naturaleza de tales problemas y de que se adopten las acciones necesarias para resolverlos pacífica y creativamente.

Los temas transversales, que constituyen el centro de las actuales preocupaciones sociales, deben ser el eje en torno al cual gire la temática de las áreas curriculares (Busquets y otros, 1993: 23). Si en lugar de considerar las materias curriculares como los ejes longitudinales en torno a los cuales giran los aprendizajes fundamentales, y los temas transversales como un complemento secundario que se entrecruza esporádicamente con ellos, damos a esta imagen un giro de noventa grados y llevamos este nuevo modelo hasta sus últimas consecuencias, nos encontraremos ante un concepto totalmente diferente de enseñanza.

Entre los contenidos curriculares relevantes para las enseñanzas transversales hay, desde luego, conocimientos conceptuales y procedimientos, pero, hay sobre todo actitudes y valo-

res inequívocamente ligados a una dimensión ética que debe propiciar la autonomía moral de los alumnos. (Figura 1).



(Figura 1)

Comentemos el esquema de objetivos:

DESTREZAS

Los alumnos deben ser capaces de abordar las cuestiones con una mentalidad abierta y crítica y estar dispuestos a modificar sus opiniones ante nuevos datos y argumentos convincentes. Deben ser capaces de reconocer y combatir el sesgo, el adoctrinamiento, la propaganda.

Los alumnos deben poder apreciar el valor de *cooperar* en las tareas compartidas y trabajar junto con otros individuos y grupos para alcanzar una meta común.

Deben ser capaces de *comprensión*, en el sentido de imaginar con sensibilidad los puntos de vista y los sentimientos de otras personas, en especial de las que pertenecen a grupos, culturas y naciones, diferentes de los propios.

Han de estar capacitados para poder comunicarse clara y *asertivamente* con otros, es decir no de un modo agresivo, lo que niega el derecho a los demás, o de una manera no asertiva, lo que niega sus propios derechos.

Solución de conflictos, en el sentido de que los alumnos deben ser capaces de analizar de un modo objetivo y sistemático diferentes conflictos e indicar para ellos diversas soluciones.

Y *alfabetización política* (Hicks, 1993: 32), que significa que los alumnos deben desarrollar la capacidad de influir reflexivamente en la toma de decisiones, tanto dentro de sus propias vidas como en la comunidad local y también en los niveles nacional e internacional.

Continuemos con el resumen visual de objetivos referidos a ACTITUDES

Autoestima significa que los alumnos deben poseer un sentido de su propio valor y un orgullo de sus antecedentes específicos sociales, culturales y familiares.

Respeto por los demás en el sentido de que deben tener un sentido de la valía de los demás, sobre todo de aquellos con antecedentes sociales, culturales y familiares distintos de los propios.

Los alumnos deben tener un sentido del respeto por el entorno natural y por nuestra posición general en la trama de la vida (*preocupación ecológica*). Han de poseer también un sentido de la responsabilidad tanto por el ambiente local como por el global.

Mentalidad abierta: Habrá que prepararles para abordar diferentes fuentes de información, personas y acontecimientos con una mentalidad crítica pero abierta.

Deben estar abiertos y valorar diversos sueños y *visiones* acerca de cómo podría ser un mundo mejor, no sólo en su propia comunidad sino también en otras y en el conjunto del mundo.

Deben valorar verdaderamente los principios y procesos democráticos y estar dispuestos a trabajar por un mundo más justo y pacífico a nivel local, nacional e internacional. En definitiva tener un compromiso frente a la injusticia.

Pasemos a los conocimientos de tipo CONCEPTUAL

Los alumnos habrán de estudiar diversas situaciones conflictivas contemporáneas, desde las personales a las globales así como las tentativas efectuadas para solucionarlas. Han de conocer también la manera de resolver, no violentamente, los conflictos que surgen en la vida cotidiana.

Paz: Los alumnos deben estudiar diferentes conceptos de la paz como estado de existencia y como proceso activo, en escalas que se extienden desde lo personal a lo global. Deben examinar además ejemplos del trabajo de individuos y de grupos que operen activamente en pro de la paz.

Guerra: Explorarán algunas de las cuestiones clave y de los dilemas éticos referidos a la guerra convencional. Examinarán los efectos del militarismo tanto en los individuos como en los grupos y en escalas que se extiendan desde lo local a lo global.

Se informarán sobre una amplia gama de cuestiones *nucleares*, defensa y desarme. Han de comprender los efectos de la guerra nuclear y apreciar los efectos de individuos, grupos y gobiernos para trabajar en pro de un mundo libre de la amenaza nuclear.

También deben estudiar diversas situaciones que ilustren la *injusticia*, en escalas que vayan de lo personal a lo global. Examinarán el trabajo de individuos y de grupos comprometidos ahora por la lucha por la justicia.

Y deben estudiar cuestiones referidas al *poder* en el mundo actual y la forma en que su distribución desigual afecta a las oportunidades en la vida de las personas. Deben analizar los métodos utilizados por personas y grupos para recobrar el poder sobre sus propias vidas.

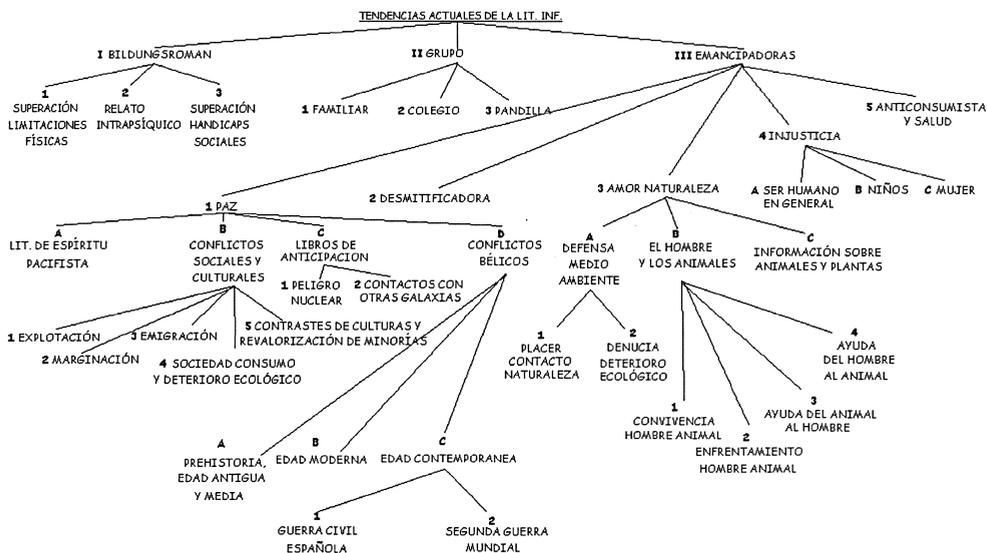
Género: se refiere a que han de estudiar cuestiones referidas a la discriminación basada en el género. Han de comprender sus antecedentes históricos y las formas en que opera el sexismo a favor de los hombres y en desventaja de las mujeres.

También cuestiones referidas a la discriminación basada en la *raza*. Deben entender sus antecedentes históricos y las formas en que opera el racismo.

Deben sentir una preocupación por el *bienestar ambiental* de todas las personas del mundo y por los sistemas naturales de que dependen. Han de ser capaces de formular juicios fundamentales referidos a las cuestiones ambientales y de participar eficazmente en políticas del medio ambiente.

Futuros: En el sentido de que los alumnos deben estudiar una serie de futuros alternativos, tanto probables como preferibles. Han de comprender cuáles son las trayectorias que con mayor probabilidad conducen a un mundo más justo y menos violento y qué cambios son necesarios para lograrlo.

Según estos objetivos y criterios y teniendo en cuenta la existencia de todo un género narrativo como el “bildungsroman” (Baquero, 1970:32) o novela pedagógica (Cubells y otros, 1992:12) o del desarrollo humano (superación de handicaps físicos, psíquicos, sociales, etc.) o “novela aprendizaje”, donde el protagonista, a través de un viaje, entra en relación con un mundo y unas personas desconocidas para él hasta el momento, pero que le ayudarán a desarrollar su propia personalidad (García Padrino, 1992: 552). Teniendo en cuenta la tradición y pujanza de un tipo de literatura en la que el grupo es el que asume el papel protagonista (Amo del, en Cubells y otros, 1990: 79). Y considerando también la fuerte representación de corrientes liberadoras, emancipadoras, etc. (Cervera, 1984: 1998), proponemos el esquema presente en la Figura 2.



(Figura 2)

Esquema al que añadimos, para no convertir este trabajo en interminable, un solo ejemplo representativo español por cada una de las corrientes que se mencionan.

Hacemos excepción con las obras que, con tesis claramente antibelicista, desarrollan su trama durante la segunda guerra mundial, ya que los libros escogidos son tres, por ofrecer puntos de vista desde distintas perspectivas: como una alemana judía, unos japoneses y un soviético.

Dentro de las corrientes pacifistas distinguimos “literatura de espíritu pacifista”, que incluye obras de distintos géneros que muestran caminos de conciliación y solidaridad en la resolución de los conflictos (Azarola y otras, 1985: 8); otra de denuncia de situaciones de explotación, que incluimos bajo el epígrafe de “conflictos sociales y culturales”, como son la falta de trabajo, deterioro ecológico, contradicciones de la sociedad o diferencias culturales, que gravitan hoy penosamente sobre los seres humanos; finalmente se pueden añadir “libros de anticipación” que presentan situaciones no vividas pero que pueden darse ocasionalmente en el próximo futuro.

I.1.

Antón Retaco de María Luisa Gefaell. Barcelona, Noguer, 1982.

Es la historia de un pequeño titiritero contada por él mismo de un modo candoroso. Se llama Antón Recio Gorgojo, familiarmente Antón Retaco. Sus antepasados los Recio eran casi gigantes, en cambio los Gorgojo eran muy pequeñitos.

Se trata de una serie constituida por “El bautizo”, “La función”, “Por los caminos”, “En Villavieja”, “Los niños tristes” y “Del ancho mundo”.

Su protagonista es un niño encantador, que, sin perder su bondad e ingenuidad, se siente feliz haciendo reír y divirtiendo a las gentes de los pueblos.

Al contrario del grupo de artistas, que camina hacia su disgregación y hacia el abandono de la profesión, el pequeño Antón sigue una evolución ascendente (Castro, 1984: 139) en la comprensión del Arte del titiritero, concebido como misión liberadora de las tristezas de los aldeanos: un niño admirable, amante de su arte, humano, generoso, abierto a la comprensión y al perdón de los mismos que se burlan de él y de su familia, porque no alcanzan a ver la noble misión que se han propuesto.

Un enanito con corazón de gigante en definitiva.

Adecuado para Segundo Ciclo de Primaria.

I.2.

Kalamito se aburre de Lolo Rico y Cruz Blanco. Madrid, Altea, 1982.

Kalamito es el protagonista de una serie de cuentos. Kalamito es pequeño. Le gusta jugar y también aprender cosas nuevas. Siempre quiere que los mayores le hagan caso. A veces se enfada o se siente triste o se aburre o tiene miedo o se encuentra solo. Cuando se propone hacer algo no siempre consigue que le salga bien, pero él, que se interesa por todo lo que le rodea, no descansa y lo intenta una y otra vez... Al final, siempre descubre que ha valido la pena.

En “Kalamito se aburre”, muestra de relato intrapsíquico (Gómez en Cubells y otros, 1990: 73), ya que los consejos de su amigo “el rincón” no le sirven de mucho, decide des-

cubrir por sí mismo qué es lo que más le puede divertir y “en los días fríos y grises, Kalamito ha dejado de aburrirse. Se divierte con lo que tiene a su alrededor. Ya no le importa tanto que sus padres no puedan hacerle demasiado caso, porque hay muchas formas de pasarlo bien y un kalamito puede ir las descubriendo en primavera, en verano, en otoño y en invierno. Kalamito se ha dado cuenta de que estar jugando en el bosque con los amigos no es la única forma de divertirse. También puede entretenerse estando solo: su casa es un lugar estupendo”.

Para Primer Ciclo de Primaria.

Cabe añadir que se podrían mencionar numerosos ejemplos dentro de esta línea, valga como muestra el hecho de que, de los cien títulos comentados y clasificados en el libro “100 Barcos de Vapor”, diecisiete “se han agrupado” en el “valor” vencimiento del miedo (Terzi y Ortega, 1986: 246).

I.3.

El polizón del “Ulises” de Ana María Matute. Barcelona, Lumen, 1973.

Es la historia de un niño que, como “Marcelino Pan y Vino”, un buen día aparece en el umbral de una casa solariega habitada por tres hermanas. La vida del niño transcurre entre los prejuicios, los deseos y las decisiones de las “tres señoritas”. Jujú decide recogerse en un “desván”, adentrarse en el mundo del ensueño y de la fantasía, y se crea un barco en el cual entra a formar parte de la tripulación —siempre imaginaria— un preso que se refugia en el “carrero” de la casa. Jujú lo ampara, lo acoge, lo oculta e incluso decide escaparse con él. Por fin cogen al preso, que se había jugado la libertad por salvarle, y, antes de marchar, deja una carta. Confiesa que no es un gran aventurero, sino un pobre ladrón. Nunca olvidará el “Ulises” ni a sus amigos. Le aconseja que cuide de sus tías y asegura que algún día conocerá el mar.

Cuando Jujú pudo levantarse, había crecido tanto que tuvieron que comprarle otras ropas. Todos reconocen que ya es un hombre. Y volvió al trabajo y al estudio. Y pronto tuvo la oportunidad de ayudar a sus tías y se olvidó del “Ulises”.

La vida de Jujú es un constante actuar con una meta clara: la transformación social de la burguesía española.

Desde que fue depositado a la puerta de la casa (en lo cual algo debió de tener que ver la hija del alcalde), ha servido de lazo de entendimiento entre tres hermanas, que vivían juntas pero incomunicadas psicológicamente, cada una con su propio mundo interior; ha satisfecho el ansia maternal recóndita en su alma y les ha traído un cometido en la vida, pues, las tres, prototipos del estudio, del arte y del trabajo, proyectan sobre el muchacho su acción bienhechora, al mismo tiempo que ven en él la continuidad de su persona.

La fortuita intromisión del Fugitivo, una vez superados los primeros momentos de mutuos celos, supone para Jujú el contacto real con un mundo entrevisto por él como lugar de sufrimiento para las víctimas de la injusticia humana y al que su corazón generoso está dispuesto a ayudar. Considerándole inocente, Jujú convierte rápidamente al Fugitivo en Polizón del “Ulises”.

Un pobre ladrón, incapaz de la menor acción generosa, ha aprendido a sacrificar su egoísmo; y el muchacho, capaz de los mayores heroísmos, ha aprendido al final a sacrificar el logro de sus bellas fantasías en aras del deber que le liga a sus generosas, pero desvalidas, “tías”; su verdadero destino está en ser el varón de la casa.

El desenlace resuelve implícitamente tres problemas planteados (Castro, 1982, p. 68): a Jujú le ha enseñado la breve experiencia de los hombres que existen en la vida valores morales por cuya consecución y defensa merecen sacrificarse las bellas fantasías de la adolescencia; el Fugitivo nos ha demostrado que también en los descarriados existen sentimientos humanos, cuyo imperio es más poderoso que las ruines pasioncillas; y las tres hermanas, solitarias en sus respectivos mundos interiores, como tantos otros hombres, han aprendido a encontrarse y comprenderse por los caminos de la ternura y de la ayuda a los desvalidos.

En la concepción de este argumento seguramente se encuentra el reflejo de una vivencia de la autora. Sabemos que Ana María Matute pasaba en su adolescencia grandes temporadas en el pueblo de sus abuelos, Mansilla de la Sierra (Rioja), donde existía un penal. El problema de la justicia humana y de la marginación de los presos debió de impresionar su sensibilidad y le dio más tarde materia de meditación literaria.

Tercer Ciclo de Primaria y Secundaria.

II.1.

Paulina de Ana María Matute, Barcelona, Lunen, 1980.

El grupo familiar sitúa la acción principalmente en momentos de vacaciones y en él cada uno tiene un papel y cada uno lleva a cabo la acción que se le tiene encomendada.

En esta narración, Ana María Matute co-protagoniza Paulina con Nin, el niño ciego que pasa la temporada de frío en casa de los abuelos de Paulina. Nin es un niño normal aunque hipersensible.

La función de Nin en el relato es una función triple:

- 1) Actúa como impulso para la creatividad de Paulina. Paulina es una preadolescente, profundamente creativa y rebelde, observadora, inteligente, aguda, valiente y sencilla. Una niña de la ciudad. Una niña que reflexiona y actúa.
- 2) Nin entra en la vida de Paulina como contraste individual y social. El contraste individual lo realiza desde la amistad entablada y desarrollada en el juego y en el aprendizaje de la lectura. Paulina inventa un método aproximado al "Braille" y Nin aprende a distinguir las letras y después a leer.
- 3) También entra Nin en la vida de Paulina como un aguijón que espolea su conciencia social, los problemas del mundo de la pobreza, de la sociedad capitalista, de la inserción social de aquel que tiene alguna carencia y está marcado socialmente por ella. Y Paulina actúa y sirve de conciencia para el abuelo.

Existe un círculo perfecto en el que se inserta la relación Paulina-Nin (Gómez del Manzano, 1987: 146) y la incidencia social de estos personajes en el conjunto narrativo.

Este círculo temático se cruza por dos diámetros, uno presentado en forma de viaje normal: el que realiza Nin con sus padres cuando le llevan a pasar el invierno a la casa de los señores, y otro el que realiza Nin, solo, en pleno invierno y en plena nevada, en busca de sus padres. El centro del círculo y la intersección de estos dos viajes lo ocupa Paulina, en esa dimensión de conciencia social para su abuelo y para sí misma.

Nin huye para reencontrarse con sus padres, para volver de nuevo a un mundo pobre con todas las consecuencias de la pobreza. La huida se convierte en el centro de la acción y en

el comienzo del desenlace. Y el desenlace se va a realizar no a escala de relaciones entre los niños sino a escala de relaciones entre las familias, a escala social, a escala de ruptura de tradiciones, a escala de un nuevo mundo y de un concepto renovado de la propiedad privada.

Segundo Ciclo de Primaria.

II.2.

Celia en el colegio. de Elena Fortún, Madrid, Alianza Editorial, 1992.

El grupo colegio tiene un desarrollo mediocre y muy tipificado desde el modo en que el protagonista, generalmente niña, se inserta en círculos de amistad, colaboración y trabajo. Prevalce en este tipo de relatos una dimensión moralizadora (Gómez del Manzano, 1987: 96).

No obstante hemos seleccionado este título porque tiene aspectos interesantes.

El núcleo de la personalidad consta del concepto de sí mismo que tiene el individuo y del papel que desempeña en la vida. El concepto de sí mismo es un sistema de significaciones básicas que el individuo posee acerca de sí mismo y de sus relaciones con el mundo circundante (Hurlock, 1961). Ello incluye un sistema de ideas, actitudes, valoraciones y compromisos relativos a la propia persona; contiene una autoimagen física y una autoimagen psíquica. Esta última incluye rasgos que influyen sobre su conducta.

Cuando se habla de Educación para la Salud (uno de los Temas Transversales) se habla de crear, desde la infancia, unos hábitos de higiene física y mental que permitan un desarrollo personal sano, un aprecio del cuerpo y su bienestar, una mejor calidad de vida y unas relaciones interpersonales basadas en el desarrollo de la autoestima de las personas (M. E. C., 1989: 86).

El niño aprende a autovalorarse tanto física como psíquicamente, basado en las actitudes de los demás hacia él, especialmente de aquellos que ocupan posiciones de importancia en la vida, tales como sus padres, compañeros y maestros. La forma en que los demás lo tratan y valoran determina la forma en que él se ha de valorar.

“Celia en el colegio” con sus 244 páginas distribuidas en 43 capítulos breves, es en síntesis la historia de la degradación afectiva de una niña conceptuada como “mala” hasta producirse en ella, por falta de comprensión y del debido tratamiento, el rechazo total del colegio donde la han llevado a educarse.

Indudablemente el niño gozará leyendo en este libro los percances y travesuras de Celia, porque los encontrará semejantes a los suyos propios y le parecerá natural que esta niña, ingenua, candorosa, impulsiva y de corazón tan grande se defienda como lo hace de las incomprendiones y castigos injustos. Por el contrario, para el educador y para los padres este libro debe ser objeto de atenta reflexión y de examen de su propio comportamiento para con los pequeños, porque en él aparece todo un repertorio de errores pedagógicos, hoy afortunadamente superados en su mayor parte.

En este sentido no hay capítulo en el que no se ponga en evidencia alguno: influir desfavorablemente en el concepto que la niña ha de formar de sí misma; hacer levantar a las niñas a hora tan temprana; imponer tan largos silencios; prohibir juegos inocentes; falta de discreta vigilancia; castigar sin dar oportunidad a la niña de que explique sus actos; separar a la niña de sus compañeras para que conviva con una monja visionaria; el cuarto de las

ratas; ejercicios espirituales inadecuados a la mentalidad de las niñas; enseñanza memorística; exámenes falaces, etc.

Ahora se han cambiado las tornas, antes eran los niños los que salían cabizbajos después de escuchar los sermones de sus padres, ahora son las personas mayores las que salen con la cabeza gacha, arrepentidos de sus errores y del desconocimiento del mundo de los niños después de leer las revelaciones de Celia (Bravo Villasante, 1979, p. 127).

Tercer Ciclo de Primaria y Secundaria.

II.3.

Aparecen los Blok de Montserrat del Amo, Barcelona, Juventud, 1971.

El grupo pandilla es el más rico y el más audaz de los planteamientos. Provocan el proceso de integración social en los lectores desde la actuación que realizan los protagonistas y los personajes: aman el grupo, saben que se complementan con él, conocen los méritos y los defectos de los componentes, estiman al grupo y se sacrifican por él, desean actuar en grupo para que éste permanezca, admiten las limitaciones propias y ayudan a superar las ajenas.

La pandilla se traza un plan de acción, generalmente social y en esta acción se ofrece no sólo el proceso de actuación general del grupo sino la acción interior de cada uno de los participantes, resaltando no sólo lo conseguido en la pandilla sino la superación individual de cada personaje.

En este sentido el grupo-pandilla que da título a toda una serie de novelas para pre-adolescentes, los "Blok", es una de las mejores realizaciones desde las características descritas por los especialistas de psicología evolutiva.

II.1.A.

La niña invisible de J. L. García Sánchez y M. A. Pacheco, Madrid, Altea, 1978.

María, la protagonista del cuento, vivía entre el pueblo verde y el azul. Los niños del pueblo verde maltrataban a los animales, y los del pueblo azul a las plantas, peleándose entre ellos. María, amiga de los animales y de las plantas, quería ser también amiga de los niños del pueblo verde y azul, pero era rechazada. Por ello legó a llorar tanto que se hizo invisible y así pudo pasar ratos entre los niños de ambos pueblos, haciendo que sus juegos fueran más humanos, hasta conseguir que los niños jugaran juntos.

Temas que resalta: sensibilidad por la naturaleza, amistad y cooperación, integración racial, rechazo de la violencia.

Para Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria.

III.1.B.1.

La conejita Marcela de Esther Tusquets, Barcelona, Lumen, 1980.

A orillas de un río había un pueblo de conejos blancos y negros. Los blancos se casaban entre sí, bebían agua en la parte más alta del río, comían la hierba fresca, andaban erguidos mirando de frente y pisaban a los conejos negros. Estos, bebían en la parte más baja donde

el agua estaba más sucia, comían la hierba más dura, siempre miraban hacia abajo y recibían los pisotones con resignación. Marcela era una conejita negra que nació con un ojo mirando hacia abajo y el otro hacia arriba, por lo que inquietaba tanto a los conejos blancos como a los negros. Escapó del pueblo y se encontró con otro pueblo de conejos negros y blancos donde sucedía justo lo contrario. También allí tuvo problemas, hasta que se encontró con un conejo blanco que miraba con un ojo hacia abajo y el otro hacia arriba. Ambos huyeron juntos, se casaron e hicieron un pueblo donde cada conejo era blanco y negro, miraba para cualquier parte, no se pisaban y comían y bebían por igual.

Tiene la intención de expresar que todos somos iguales (Alberdi y otros, 1985: 62). Toda sociedad que esté dominada por un grupo es mala e injusta, pues aplasta a los demás, y esto sólo puede llevar a la violencia y a las injusticias. Este poder se mantiene por la fuerza, no dejando conocer otras posibilidades al grupo dominado. Toda protesta o queja se acalla por la violencia. Ofrece el cuento una situación abierta a la esperanza, en la que la solidaridad de todos será la base de una sociedad más justa.

Primer Ciclo de Primaria.

III.1.B.2.

Roque el trapero de Josep Vallverdu, Barcelona, La Galera, 1983.

La peripecia diaria de la vida del pequeño Roque, habitante del suburbio de una gran ciudad.

A través de Roque se nos da una visión de la vida del suburbio. Roque ayuda a un trapero en su trabajo, y así colabora con su madre que trabaja fuera de casa. No va a la escuela, pero tiene mucho interés por aprender a leer y a escribir. Clara, una amiga, se brinda a enseñarle.

Cuando las cosas mejoran para su madre y se cambian de casa, Roque empieza a ir a la escuela, pero no por ello se olvida de sus amigos del suburbio.

A través de todo el libro se hacen patentes la solidaridad y el espíritu de colaboración entre todos los vecinos del barrio.

Segundo Ciclo de Primaria.

III.1.B.3.

Zuecos y naranjas de Montserrat del Amo, Barcelona, La Galera, 1982.

El protagonista tiene que insertarse en un mundo desconocido como es el de una nación nueva a la que llega con sus padres. Desconoce el idioma, las costumbres, los comportamientos sociales.

El proceso de relación se establece a través de naranjas que el niño lleva a la escuela —su padre es frutero y las importa de España— y los zuecos que los niños holandeses llevan a la escuela para protección climatológica. Se desencadena un intercambio asombroso de zuecos y naranjas. La casa de Vicente aparece llena de zuecos. Interviene el padre y Vicente obedece pero con razones y con decisión:

—“Ahora mismo tienes que ir casa por casa, devolviendo los zuecos.

Vicente se resiste...

—...Mete ahora mismo los zuecos en la cartera.

—No caben —calcula Vicente haciéndose el remolón.

—...En la mochila entonces. ¡Date prisa! ¡Eh, que te dejas un par encima de la mesa!

—Esos no, papá. Esos no los devuelvo.

—¿Por qué?

—Porque con esos zuecos no he hecho negocio... No ha sido un cambio, padre. No ha sido un negocio. Me los ha dado porque sí. Porque sabía que me gustaban. Igualito que yo con la naranja. A cambio de nada. Porque somos amigos”.

Los niños lectores, principalmente los de tercero y cuarto de Primaria, manifiestan una identificación especial con los dos niños protagonistas (Vicente-español y Knud-holandés) por la autodeterminación con que actúan.

III.1.B.4.

Teatro para armar y desarmar de Luis Matilla, Barcelona, Espasa-Calpe y Planeta-Agostini, 1988.

Dos divertidas comedias que desarrollan historias ecológicas dedicadas a “Greenpeace” y a todos aquellos que luchan por defender la vida sobre la tierra.

Abiertas a todos los cambios que la imaginación del lector pueda concebir ya que “los finales los pone el autor, pero no siempre coinciden con los que el lector puede imaginar” y “tal vez deberíamos hacernos muchas preguntas... ¿Seguirán matando ballenas? ¿Podemos hacer algo por evitarlo?” (“El baile de las ballenas”).

También han de resolver, para su representación, varios problemas recurriendo a técnicas teatrales diversas, siempre procurando que todos los “inventos” estén realizados con materiales muy simples y al alcance de todos (“El bosque fantástico”).

Segundo Ciclo de Primaria.

III.1.B.5.

Oscar en África de Carmen Kurtz, Barcelona, Juventud, 1984.

La ayuda a los países del Tercer Mundo (en este caso Tanzania) puede hacerse de muy diversas formas. Una de ellas se muestra en este relato de aventuras.

Además, a través de las acciones realizadas por Oscar, en los libros de los que es protagonista, el niño-lector se pone en contacto con una serie de valores, como el respeto por la dignidad de la persona y la puesta a punto de valores sociales como el sentido cívico, la justicia, la paz, la solidaridad, la libertad (Fährman y Gómez del manzano, 1979: 99).

Para los 12 años que es la edad de Oscar. Edad que, como recuerda C. Kurtz, es la frontera entre la infancia y la adolescencia. Los 12 años significan la edad de la máxima imaginación y asimilación. La edad maravillosa en que el niño recuerda perfectamente su infancia y empieza un nuevo camino: la adolescencia (Hürlimann, 1968: 311).

III.1.C.1.

¡Eh!, no me dejéis solo de Roser Capdevilla, Barcelona, Destino, 1985.

Libro ilustrado y también en este caso escrito (originariamente en catalán) por esta autora más conocida como ilustradora de libros infantiles.

El sol quiere seguir formando comunidad con nosotros y no quiere que desaparezcamos como consecuencia de un posible desastre nuclear.

Para Educación Infantil.

III.1.C.2.

Los astronautas del Mochuelo de Sebastiá Sorribas, Barcelona, La Galera, 1981.

En este libro, también traducido del catalán, chicos y chicas de distintos continentes y razas viven una aventura espacial en la que dan muestras de convivencia (no se culpan mutuamente, sino que, en bloque, asumen los problemas) y comprensión.

Es un equipo formado por seis alumnos (tres chicos y tres chicas) de la Escuela de Aprendices de Exploradores del Espacio.

Estos personajes tienen una evolución muy interesante: aprenden a aceptar en profundidad a seres muy distintos, a comunicarse. Descubren el valor de la paz, Notan la falta de coherencia entre lo que se cree —visión cristiana de la naturaleza y de la convivencia— (Álvarez Díez y otros, 1979: 93) y lo que se practica.

La acción se desarrolla en el siglo XXI.

Segundo y Tercer Ciclo de Primaria.

III.1.D.A (Prehistoria)

Ut y las estrellas de Pilar Molina, Barcelona, Noguer, 1982.

Ut, aunque había nacido en una tribu de cazadores y guerreros no le gustaba la caza ni había aprendido el manejo de las armas de guerra, por lo que era considerado como un vago y una vergüenza para la familia. En contacto con la naturaleza aprendió las propiedades del barro y otras habilidades. Por su extraño comportamiento creen que está poseído por el dios de la locura. En un incidente con otra tribu muere su padre y aunque él se niega a tomar venganza por las armas es hecho prisionero. Al final de una animada aventura en la que Ut va rompiendo moldes y creencias logra con su valor y astucia evitar una guerra en la que su tribu habría resultado destruida. No obstante, la asamblea decide expulsarlo.

Temas que resalta: sensibilidad por la naturaleza y las personas, inquietud creadora, rechazo de la violencia, racionalidad en los conflictos.

Segundo y Tercer Ciclo de Primaria.

III.1.D.A. (Edad Antigua)

La piedra y el agua de Montserrat del Amo, Barcelona, Noguer, 1982.

El rechazo a la guerra y la aceptación de los progresos que aporta la cultura romana permiten a una tribu primitiva sobrevivir sin renunciar a sus orígenes y tradiciones.

Para Tercer Ciclo de Primaria.

III.1.D.A. (Edad Media)

Maricastaña, la heroína desconocida de Juan Antonio de Laiglesia, Zaragoza, Edelvives, 1989.

Novela histórica, ambientada en Lugo en el siglo XIV, sobre Maricastaña, que fue una mujer emprendedora y valiente que supo hacer frente a los abusos de los poderosos. Casada con Martín de Cego, ocupó un lugar entre los hombres del consejo y se opuso al pago de los tributos abusivos que exigía el obispo a través de su mayordomo Francisco Fernández. Acusada de asesinato fue condenada a la horca...

El libro exalta la figura de una mujer valiente, amante de la justicia, piadosa, buena esposa y madre ejemplar, que lucha por los derechos de los más pobres y humildes hasta jugarse la vida. Es buena la ambientación histórica, aunque el poder temporal de la Iglesia será difícil de entender para aquellos lectores que no tengan algunos conocimientos históricos de la época.

Dirigida a los adolescentes.

III.1.D.B.

Jinetes en caballo de palo de Marta Osorio, Valladolid, Miñón, 1983.

En el puente de Osnabrück, en caballitos de palo, están los niños y niñas que van a conseguir firmar la paz de la Guerra de los Treinta Años.

Además de constituir un fino alegato contra la guerra tiene un indudable interés histórico por su ambientación.

Temas que resalta: la inhumanidad de la guerra y sus consecuencias, el fanatismo y los intereses de los grandes como una causa de la guerra, protagonismo infantil por la paz.

Segundo y Tercer Ciclo de Primaria.

III.1.D.C.1.

El barco de los peregrinos de Juan Farias, Valladolid, Miñón, 1984.

“Después de todas las guerras siempre hay alguien que se cree en la obligación de enseñar a los niños a ser intolerantes con quien fue enemigo”. Pero si se conoce a este “enemigo” es posible la comprensión y la tolerancia.

Segundo Ciclo de Primaria.

III.1.D.C.2.

Cuando Hitler robó el conejo rosa de Judith Kerr, Madrid, Alfaguara, 1978.

Judith Kerr, escritora y pintora alemana, realiza en este libro un relato de carácter biográfico inspirado en el periplo que su propia familia, de origen judío, se vio obligada a emprender para escapar de la persecución nazi.

Desde la perspectiva de una niña, describe el horror cotidiano provocado por el fanatismo y la intolerancia, la amargura que supone el desarraigo y el desvalimiento de verse repen-

tinamente despojada de su forma de vida. El libro posee el valor de acercar al público juvenil unos hechos históricos terribles, de un modo cotidiano, sin añadir más efectos dramáticos que los que entrañan los mismos sucesos (Equipo Peonza, 1993: 90).

El niño de Hiroshima de Isoko e Ichiro Atano, Madrid, Altea, 1984.

Ichiro es un estudiante japonés que se cartea asiduamente con su madre. A través de esta correspondencia nos relata el bombardeo de Hiroshima y sus terribles consecuencias.

¡Suerte, muchacho! de Bulat Okudzhava, Barcelona, La Galera, 1984.

Un joven ruso, que lucha en primera línea del frente de la segunda guerra mundial contra los alemanes, nos muestra cómo matarse los unos a los otros es algo cruel, doloroso y sobre todo absurdo.

Para Secundaria.

III.2.

El pirata Higinio de María Ángeles Bonguya, Barcelona, La Galera, 1991.

Hay autores, como J. Cervera, no partidarios de desmitificar.

Para Bettelheim son mucho más terribles y difíciles de afrontar las angustias inconcretas que aquellas que quedan bien dibujadas. El cuento de hadas permite al niño tomar contacto con ellas al proyectarlas sobre personajes maléficos que se le han hecho familiares a través del cuento, o bien haciéndoles tomar cuerpo a tenor de los acontecimientos en él relatados. Cuanto más localizada la fuente de nuestras angustias, mejor las podemos gobernar. Es preferible tener miedo a todos los animales que de algo vago que no somos capaces de localizar ni de identificar... y también mucho mejor no tener miedo más que del lobo —que por otra parte ya no merodea tanto en torno nuestro— que tenerlo de todos los animales del mundo (Bettelheim, 1980: 16).

Por eso la desmitificación de los héroes clásicos aceptados por el niño en atención a su significado, y no por pertenecer a un contexto cultural del que él no tiene conciencia, llega en ocasiones a ser tan inútil como cruel. Inútil porque la traducción definitiva del símbolo a realidad destruye su valor genérico. Cruel porque crea en el niño desilusión y confusión al querer imponerle modelos de conducta muchas veces contrarios a los propuestos por los símbolos (Cervera, 1984: 202).

Pero pensamos que este no es el caso de cuentos como *El pitjor llop* de Teresa Durán (Editorial Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona, 1994) en el que muestra como ser un malvado lobo feroz de cuento no es fácil. Y si no que se lo expliquen al lobo que escribe este texto, que se confiesa bisnieto del que espantó a los tres cerditos e hijo del que se zampó a Caperucita. Él quiere emular a sus antepasados, pero reconoce que no es más que un lobo dibujado.

Divertido y desmitificador relato, para niños de hasta cinco años, escrito en primera persona por un lobo de cuento, que reconoce no ser nadie sin el concurso de los lectores. El texto manuscrito puede resultar algo arduo de leer para los que se enfrentan solos a la aven-

tura, pero el libro se presta a ser leído en voz alta y, sobre todo, a ser discutido entre niños y niñas y adultos. Los dibujos son también de la autora del texto y resultan impactantes y expresivos, aunque escuetos.

Pero por estar en catalán incluimos también “El pirata Higinio” que está publicado en castellano.

Cuento de imágenes (acuarelas) y con poco texto (en redondilla) como el anterior. Especialmente indicado para niños de cinco años que empiezan a leer.

Higinio quería ser pirata y por eso se compró un barco y se hizo a la mar. Pero... no conseguía asustar a nadie aunque se lo proponía. Hasta que un día se convirtió en el terrible Pirata de la Pata de Cactus, que asustaba a todo el mundo. Desde aquel día Higinio fue un pirata feliz.

La nota más característica es el humor que queda reflejado en todo el texto provocando la sonrisa.

El cuento nos presenta un pirata que no consigue asustar a la gente; de este modo la autora desmitifica ante los niños este personaje que siempre se ha presentado como cruel y temible por todos. Finalmente, Higinio es considerado como terrible pirata gracias a una pintura verde que da simpatía al relato. Higinio nunca será un perverso pirata.

III.3.A.1.

La playa larga de Jaime Ferrán, Valladolid, Miñón, 1981.

El hombre es un ser ligado a la naturaleza. Su vida está impregnada por todo lo que la tierra y su entorno le proporcionan. Y esto, como es natural, se refleja en sus manifestaciones, tanto vividas como escritas (Azarola y otras, 1986: 7).

Este es un libro de poesía de ambiente marino, que descubre la atracción del autor por el mar, y que incluimos para que aparezcan ejemplos de distintos géneros literarios aunque como es lógico destaquen los cuentos.

La voz personal del autor expresa sus recuerdos de vivencias infantiles y juveniles, contando para ello con su ya demostrado dominio de la versificación y de la disposición gráfica del verso. Son poemas, como los de Cuaderno de música, animados por el movimiento de las propias palabras y por la autenticidad de la visión y la expresión del poeta (García Padrino en Cerrillo y otros, 1990: 81).

Primer Ciclo de Primaria.

III.3.A.2.

Máquinas de empaquetar humo y otros inventos de Dolores Alibes i Rieira, Barcelona, La Galera, 1980.

Cati es inventora. Ella y su pandilla intentan solucionar los problemas del pueblo: eliminación de humo de las industrias, aumento de zonas verdes, etc. Gracias a su imaginación consiguen ser escuchados por el Ayuntamiento.

Segundo Ciclo de Primaria,

III.3.B.1.

Así era el perro de Ángela Ionescu, Madrid, Doncel, 1984.

Diez cuentos protagonizados por un perro, donde se pone de manifiesto la bondad e inteligencia de estos animales, así como su amistad con el hombre.

Segundo Ciclo de Primaria.

III.3.B.2.

En el fondo de la caverna de Ángela Ionescu, Barcelona, Labor, 1980.

Si de lo que se tratara en este apartado fuera del enfrentamiento puro y duro entre animales y hombres, mostraríamos textos como el siguiente (del libro de Gloria Fuertes *El hada acaramelada*, Madrid, Escuela Española, 1983), que puede considerarse como un cuento muy sencillo (Cervera, 1993: 49).

“El león y la niña”
Un león travieso,
con el rabo tieso,
dijo a la pequeña
que iba a buscar leña:
—Soy un pobre ciego
que no veo, veo;
cógeme la pata,
vamos de paseo.
Vente a la montaña;
te daré castañas.
Y dijo la niña:
—No, no que me engañas.

Pero este enfoque es exclusivamente desde y hacia los “temas transversales”. Razón por la que, al no tratar de abarcar toda la Literatura Infantil y Juvenil, nos hemos atrevido a proponer un esquema clasificatorio, pese a las dificultades de clasificación que señalan varios autores (Castañeda y otras, 1993: 20. García Padrino, 1992: 551).

Para la “educación ambiental” (MEC, 1989: 86) y la defensa de la naturaleza sí podemos incluir “En el fondo de la caverna”.

Trata de cómo un grupo de gatos mantiene su temor ancestral al hombre agudizado por el ambiente inhóspito de las modernas ciudades y dos niños intentan que la confianza reine de nuevo entre animales y hombres.

Apropiado para Segundo Ciclo de Primaria.

III.3.B.3.

Caballito loco de Ana María Matute, Barcelona, Lumen, 1977.

Caballito quiere ser amigo de Carbonilla, pero el muchacho desconfía de todo y no comprende su mensaje de amistad, hasta que el caballito da su vida por él.

Segundo Ciclo de Primaria.

III.3.B.4. (Animales domésticos)

Chitina y su gato de Montserrat del Amo, Barcelona, Juventud, 1975.

Como todos los cuentos de esta autora, se caracteriza por una gran dimensión poética, por una excepcional trama argumental, por su sencillez, por su excelente dominio del lenguaje.

La acción transcurre por la noche. En una casa rodeada por un jardín. Se describe la habitación de la protagonista en la que también duerme el gato que desenlaza la acción del relato. Una noche cualquiera, el gato se escapa. La niña acostumbrada a dormir con esta compañía, se despierta y, al no escuchar el runruneo que la acuna, llama al animalito. Este no responde, La niña se lanza decidida en su búsqueda. Se siente acorralada por el miedo. Entra en diálogo y en comunicación con la noche, con la estrellas, con la luna, con las luciérnagas, con el viento. Se produce la transformación del escenario pasando del miedo a la confianza con los seres inanimados que alcanzan el grado de comunicación requerido para una entrega y una amistad confiada por parte de la protagonista. Todos se ponen en acción buscando al gato. Por fin el gato responde a las incitaciones y solicitudes de las estrellas y del viento y vuelve al jardín, en donde se reúne con su dueña.

Primer Ciclo de Primaria.

III.3.B.4. (animales salvajes)

Pabluras de Miguel Martín Fernández de Velasco, Barcelona, Noguer, 1981.

Narra en un lenguaje muy especial, que ni es el habitual de los niños ni el que usan los propios campesinos —pero que llega profundamente al lector, prendiéndole en el anzuelo desde el primer momento (Castañón en *De la Concha y otros*, 1986: 439)— los sufrimientos de un muchacho que a la salida de un baño en el frío río de la montaña se encuentra con un lobo, cuyo problema de casta perseguida hasta el exterminio el niño se plantea en profundidad existencial, decidiendo afrontar cuantos riesgos sean necesarios en la defensa de tan bello, tan independiente y tan inteligente animal.

Al hilo de la fabulación, no despegada de lo real —de forma que el lector duda entre si ha sucedido así o si al menos ha podido suceder tal cosa— late un alegato auténtico en defensa de la naturaleza, presentada a la meditación de los jóvenes —no desde acarameladas sofisticaciones— como un problema real de la defensa, la conservación y, sobre todo, la inserción en los auténticos problemas de un mundo en extinción (¿a extinguir?), sobre el que los mayores han volcado sus “injustas” incomprensiones.

III.3.C.

Sobre Moscas y Elefantes de Ingrid y Dieter Schubert, Barcelona, Lumen, 1994.

Por considerar que en este apartado no tiene relevancia la cuestión de la nacionalidad, proponemos como ejemplo este libro, ilustrado por los autores, que no es un libro de ciencias, en el que se exponen, de manera didáctica, las características de mamíferos, aves, anfibios, etc., sino una especie de canto a la diversidad animal, dirigido a los más pequeños. Ante sus ojos se despliega toda una galería animal, en la que tienen cabida los pequeños y los

grandes, los peligrosos y los inofensivos, los que conocemos bien y algunos de los que nunca hemos oído hablar, los que vuelan o los que prefieren estar bajo tierra.

Las ilustraciones —realistas, pero tiernas y expresivas— son el plato fuerte de este magnífico álbum que, de manera muy sintética, muy esencial, habla sobre los usos y costumbres de los animales, como si se tratara de un cuento, pero sin evitar hablar de la muerte o de la depredación. Al final, en la última página, hay una lista de animales menos conocidos que aparecen en los dibujos. Pero se trata de una indicación más dirigida a los adultos, que a los niños.

III.4.A.

El hombrecito vestido de gris y otros cuentos de Fernando Alonso, Madrid, Alfaguara, 1982.

El libro está compuesto por ocho cuentos en los que este autor critica, con un lenguaje conciso y sencillo, algunos de los aspectos más negativos de la realidad social. Al mismo tiempo, el libro en su conjunto es un canto al trabajo solidario y a la lucha por la libertad contra quienes se erigen en dueños y destructores de los sueños individuales y colectivos.

El primer cuento, que da título al libro, es una denuncia del hombre actual, instalado en una vida anodina y rutinaria, dentro de una sociedad que constantemente pone dificultades a quienes pretenden apartarse de los caminos trillados en el afán de ser ellos mismos.

En la mejor línea rodariana (Equipo Peonza, 1993: 47), el cuento tiene dos finales, uno triste y otro alegre; o quizá tantos como cada lector desee.

Fernando Alonso combina en las dosis adecuadas fantasía, humor y juego, para proyectar su escritura sobre los problemas del hombre y la sociedad actual: la opresión del poder, la soledad del hombre, la frustración. Y todo ello a través de una escritura rítmica y concisa, sencilla y bella a un tiempo.

III.4.B.

Escucha adulto: estos son nuestros derechos del Equipo Pedoble, Madrid, Debate, 1979.

Escrito y dibujado por niñas y niños de seis a quince años que dicen que “EL AÑO INTERNACIONAL DEL NIÑO” nos lo habéis montado vosotros desde vuestros altos sillones sin consultarnos, sin querer enteraros de nuestras aspiraciones y nuestros deseos”.

Lo que pretenden solamente es que “nuestra voz resuene en vuestros oídos y se cuele gota a gota hasta vuestra sensibilidad y os explote en el vientre hasta que de una vez y para siempre nos consideréis personas que viven una etapa”.

III.4.C.

Memorias de una gallina de Concha López Narváez, Anaya, Madrid, 1989.

Aunque desde fines del siglo XVII Fénelon planteó el problema de la educación de las niñas, no fue sino hasta fines del siglo XIX cuando la escuela se abrió para ellas (Escarpit, 1986: 129). En el caso de España, el derecho legal de las niñas a una educación académica

elemental no tuvo lugar hasta el año 1856 con la aprobación de la Ley General de Instrucción Pública, más conocida como Ley Moyano (M.E.C., 1992: 9). Pero no por ello desapareció la diferencia entre la condición del hombre y la de la mujer. Dicha condición se reflejaba en la literatura infantil y juvenil; tal situación subsiste aún en nuestros días. Ahora bien, no son los diferentes gustos de los jóvenes lectores los que guían la elección de una temática particular o de un tratamiento sino, una vez más, la visión del papel tradicional que se atribuye a cada sexo.

Una nueva forma de didacticismo se introdujo así en el siglo XIX: se trataba de confirmar al joven lector en el papel que le asignaba la sociedad. A los muchachos, futuros responsables de la riqueza de la nación, futuros constructores de imperios, futuros guerreros, las novelas de aventuras y de viajes que amplían los horizontes y proponen modelos de personajes intrépidos, valerosos y audaces. A las niñas, futuras guardianas del hogar y de la religión, las novelas sentimentales. Fue así como surgió la “literatura para jovencitas”, que los franceses llaman “de agua de rosas” o simplemente “rosas”.

Aunque parece excesivo atribuir a los escritores de novela rosa para la juventud propósitos deliberadamente reaccionarios y oscurantistas, es innegable su aportación negativa a una evolución democrática de la sociedad, la mentalidad y las costumbres (Nobile, 1992: 79). En una primera lectura socio-ideológica, el carácter pernicioso de esta literatura aparece en estrecha relación con su caracterización tradicionalista-burguesa, de ahí su perpetuación de una condiciones de inferioridad de la mujer y su representación como una imagen pasiva y subalterna en relación con el hombre, encarnación y propaganda de los valores de una sociedad machista y, con ello, la utilización de una rígida división y decodificación de roles, basándose en una visión paternalista de las relaciones sociales, y su intento de disuadir al abierto subconsciente femenino de una lucha activa y militante.

Si pasamos a los tebeos, en ellos se manifiesta una manera ingenua pero eficaz de entender la vida y de adoctrinar, porque es la historieta en manos de todos los niños catecismo que consolida los valores más gruesos de la comunidad en que nace (Tamés, 1985: 258). Sin embargo la aportación cultural se ve amenazada por los riesgos que entraña el estereotipo (Cervera, 1991: 186).

Estos estereotipos han sido estudiados por Álvarez Villar (1971), el cual señala que pueden ser:

Familiares: con suegras gruñonas y dominantes y esposas también dominantes, ni inteligentes ni cultivadas, que solo aspiran a que el marido les pague las facturas.

Profesionales: la portera es mujer curiosa y entrometida, la sirvienta astuta y destructora de vajilla, las actrices muy vanidosas y la secretaria utiliza siempre su atractivo para atraer al jefe.

Sociales: el ama de casa abandona sus deberes domésticos para escuchar seriales y la “hija de familia” es una niña tonta que solo piensa en casarse.

Nacionales y sociales: los negros siempre antropófagos y los gitanos ladrones y nada amantes del trabajo.

Culturales: la mujer no ejerce ninguna profesión, salvo las de sirvienta o mecanógrafa. Caprichosa. Poco culta. Preocupada por el “qué dirán”.

Por el contrario, como señala Juan Antonio Ramírez (1976), se ha elaborado una peculiar mística de la masculinidad. Además de la violencia, racismo, xenofobia, etc., la hiper-

trofia de la fortaleza y el valor del héroe. Y como resume Romera Castillo (1979: 211), no desaprovechan la más mínima oportunidad para manifestarse de un modo acorde con una cierta actitud de chulería de macho, a tono con el ideal que debería adornar a todo hombre que se precie.

Frente a todo esto, hoy día, hay colecciones “a favor de las niñas”, como la de Editorial Lumen; autoras feministas como Adela Turin, Francesca Cantarelli y Nella Bosnia.

Dicho esto pasemos al libro seleccionado. “*Memorias de una gallina*” es un cuento de animales que pretende ser una sátira de la sociedad actual.

Carolina es una gallina rebelde y feminista, nos cuenta su historia: fue la primera en nacer de los diez huevos que incubó su madre-gallina. Recibió las clases de su madre y aprendió también de los otros animales del corral. Cuando la metieron en el gallinero se rebeló ante la injusticia y luchó por ayudar a los débiles y vencer a los orgullosos.

Carolina quiere vivir feliz y hacer que los demás sean también felices; se rebela ante la injusticia que supone la “ley del más fuerte”, o ante la tontería de las gallinas bobas que se deslumbran porque el gallo es guapo y no saben reconocer que es vago, vanidoso y cobarde, o ante la necedad que supone vivir solo para producir huevos gastando en ello la vida. Carolina es una gallina feminista, en el buen sentido del feminismo pues las mujeres —siendo muy mujeres— pueden hacer mucho por mejorar la sociedad en que viven.

Está dirigido a niños de 8 y 9 años.

III.5.

La selva negra de Emili Urberuaga, Espasa Calpe, Madrid, 1991.

Sara vive en la selva donde a sus animales no les gusta su aspecto. Desearían ser de otra manera. Después de un sueño, Sara comprende que las cosas están bien como están.

Con frases sencillas y texto muy breve, nos encontramos con un relato muy adecuado para los niños de cinco años.

Todos los animales se muestran descontentos con su aspecto físico y su deseo es ser como otros sin aceptar sus cualidades: la jirafa quería tener el cuello corto como la cebra, el hipopótamo deseaba tener pico, el cocodrilo quería tener alas... Pero Sara entiende que estos cambios tienen sus desventajas.

La aceptación de uno mismo, con defectos y cualidades, es el secreto de la felicidad. La aceptación personal constituye una parte importante de la educación, ya que sin esta no se puede avanzar en el proceso de formación integral del niño.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERDI, B. y otros (1985). *Literatura Actual Infantil y Juvenil en España (1977-1982)*. Madrid: Ediciones S. M.
- ÁLVAREZ DÍEZ, D. y otros (1979). *Literatura Actual Infantil y Juvenil en España (1970- 1977)*. Madrid: Ediciones S. M.
- ÁLVAREZ VILLAR, A. (1971). Imágenes y estereotipos en los tebeos españoles. *Estudios de Información*, 19-20, julio-agosto. Madrid.
- AZAROLA, C. y otras (1985). *Libros para la paz*. Madrid: Publicaciones de la Asociación Española de Amigos del IBBY.

- AZAROLA, C. y otras (1986). *Amar la naturaleza*. Madrid: Publicaciones de la Asociación Española de Amigos del IBBY.
- BAQUERO GOYANES, M. (1970). *Estructuras de la novela actual*. Barcelona: Planeta.
- BETTELHEIM, B. (1980). *Los cuentos de Perrault*. Barcelona: Crítica-Grijalbo.
- BRAVO VILLASANTE, C. (1979). *Historia de la Literatura Infantil Española*. Madrid: Escuela Española.
- BUSQUETS, M. D. y otros (1993). *Los temas transversales*. Madrid: Santillana.
- CASTAÑEDA, Y. y otras (1993). *Guía de lecturas infantiles*. Pamplona: EUNSA.
- CASTRO ALONSO, C. A. (1984). *Clásicos de la Literatura Infantil*. Valladolid: Lex Nova.
- CASTRO ALONSO, C. A. (1984). *Clásicos de la Literatura Juvenil*. Valladolid: Lex Nova.
- CERRILLO, P. y otros (1990). *Poesía infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERVERA, J. (1984). *La Literatura Infantil en la Educación Básica*. Madrid: Cincel.
- CERVERA, J. (1991). *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- CERVERA, J. (1993). *Literatura y Lengua en la Educación Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- CUBELLS, F. y otros (1990). *Corrientes Actuales de la Narrativa Infantil y Juvenil Española en Lengua Castellana*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- DE LA CONCHA, V. G. y otros (1986). *Literatura Contemporánea en Castilla y León*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- ESCARPIT, D. (1986). *La literatura infantil y juvenil en Europa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- EQUIPO PEONZA. (1993). *Un libro para leer muchos más*. Madrid: Alfaguara.
- FÁHRMAN, W. Y GÓMEZ DEL MANZANO, M. (1979). *El niño y los libros*. Madrid: Ediciones S. M.
- GARCÍA PADRINO, J. (1992). *Libros y Literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Ediciones Pirámide.
- GÓMEZ DEL MANZANO, M. (1987). *El Protagonista-Niño en la Literatura Infantil del Siglo XX*. Madrid: Narcea.
- HICKS, D. (1993). *Educación para la paz*. Madrid: Morata.
- HÜRLIMANN, B. (1968). *Tres Siglos de Literatura Infantil Europea*. Barcelona: Juventud.
- HURLOCK, E. B. (1961). *Psicología de la adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.
- M. E. C. (1989). *Diseño Curricular Base*. Madrid: M. E. C.
- M. E. C. (1992). *Transversales. Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos*. Madrid: M. E. C.
- M. E. C. (1993). *Transversales. Temas Transversales y Desarrollo Curricular*. Madrid: M. E. C.
- NOBILE, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil*. Madrid: Morata.
- RAMÍREZ, J. A. (1976). *La historieta cómica de posguerra*. Madrid: Edicusa.
- ROMERA CASTILLO, J. (1979). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Playor.
- TAMÉS, R. L. (1985). *Introducción a la Literatura Infantil*. Santander: Universidad de Santander.
- TERZI, M. Y ORTEGA, M. (1986). *100 Barcos de Vapor. Pistas para la lectura y actividades en torno a cada libro*. Madrid: Ediciones S. M.