



Juan Cervera

Palabra y juego en los libros para niños

Con la expresión libros para niños queremos designar la plasmación material de la literatura infantil en ellos. Interesa aquí, por tanto, partir de la materialidad del libro como vehículo de la literatura infantil, sin que ello signifique renuncia a nuestra concepción globalizadora, según la cual se integran en ella todas aquellas manifestaciones que tienen como instrumento la palabra, tratada artísticamente, y como destinatario al niño.

Por tanto, los cuentos, los poemas y las obras de teatro no gozan en exclusiva de su pertenencia a la literatura infantil. También las canciones de corro, las letrillas, las adivinanzas y muchos juegos de raíz literaria, y hasta algunos refranes, se integran en ella. Igual que la dramatización, como actividad oral y creativa. Lógicamente el manto protector de la literatura infantil se extiende al cine, a la televisión, al vídeo, al disco... siempre, naturalmente, que cuenten con la palabra tratada artísticamente y que sus productos tengan como destinatario natural al niño.

Si aquí, centramos nuestro estudio en los libros, es porque en ellos queda registrada la relación entre palabra y juego, que queremos destacar. A veces un tipo de relación que sólo en ellos es posible. Sin olvidar que otras veces el propio libro como objeto puede transformarse en motivo de juego, e incluso alcanzar la condición de juguete, sin que esto suponga

rebajar su excelsa condición de transmisor de la palabra. En los actuales libros para niños abundan los que encierran propuestas de juego. Por supuesto los libros y los aspectos que interesan para este estudio son aquellos en que el juego ofrecido tiene alguna relación con el texto (la palabra) o con las imágenes (gráficos), o con ambos a la vez.

Descartamos de antemano los libros compuestos por viñetas, no porque desconozcamos el valor de las viñetas narrativas, los tebeos y las tiras, sino porque creemos que en ellos no se produce necesariamente el juego, sino simplemente la lectura de imágenes. Lectura que, por supuesto, en muchas ocasiones constituye un valioso ejercicio de prelectura. Y se ejercita la imaginación del niño en un sentido que ahora no interesa abordar.

Siempre atendiendo a la relación entre palabra y juego, intentamos una enumeración, desde luego provisional, de distintas formas en las que puede presentarse, a la vez que pretendemos señalar algunos de sus objetivos.

A) Juegos con el propio libro

Los juegos con el propio libro como objeto pueden ser de varias clases.

Destacamos:

1º Los que se sirven de imágenes fijas.

Centramos nuestra atención en aquellas imágenes que, mediante la introducción de nuevos elementos o de ligeras alteraciones, se transforman sucesivamente en representaciones de distintos objetos. Una mancha de forma circular puede evocar, por ejemplo un globo, una nube, una sandía, un balón, etc. Le bastará un toquecito, el cambio de color, la ambientación distinta en que se halle...

Indudablemente constituye este ejercicio una extraordinaria llamada a la imaginación. Siempre aparecen algunos rasgos que sugieren la presencia de otros con los que se asocia el conjunto. La imaginación del niño organiza el resto, hasta conseguir el resultado distinto que es la creación.

Así sucede en ¿De quién es este rabo?, de Barberis; (Editorial Miñón, Valladolid, 1975) o con Historia de la nube que era amiga de una niña, de Bertrand Ruillé, de la misma editorial y fecha.

En ¿De quién es este rabo?, aparece un rabo, separado del animal correspondiente, en una página. En la siguiente se ve, en oportuna posición, el citado animal que ha permanecido oculto hasta volver la página. Se establece así una cadena de rabos y animales: un gato, un perro, un elefante, una serpiente, un cocodrilo y hasta los faldones del frac del director de orquesta. Descubrir el animal supone un juego entretenido que sólo se sabe si se acierta o no, al volver la página.

Caben aquí en cierta medida los dibujos que incitan a buscar errores o diferencias, a identificar algunos datos pedidos en el texto, etc. Pero hay que destacar el valor educativo de los que implican la llamada simple e intensa a la creatividad del niño.

También podemos considerar como imágenes fijas las de aquellos libros que tienen unos filtros adicionales a manera de gafas que al interponerse entre el ojo humano y el dibujo permiten descubrir rasgos escondidos a simple vista. La sorpresa provoca naturalmente nominación, ejercicio muy provechoso, sobre todo para el párvulo.

2º Los que se sirven de imágenes móviles.

Por regla general estas imágenes adoptan la forma de plegables, recortadas

o siluetadas que pueden cambiar de posición hasta constituir, por ejemplo, una casita en la que se mueven personas o animales, crecen los árboles, aparece una nube en el cielo, etc....

Aunque de confección más compleja que los de imágenes fijas, estos libros en realidad ofrecen menos estímulos para la imaginación del niño. El hecho de que las imágenes o figuras estén acabadas y sólo se presten a limitadas combinaciones o movimientos, a menudo escasos, ofrece más posibilidades como juego mecánico que como invitación a la creatividad. No obstante tienen la virtud de provocar el diálogo entre el niño y el objeto resultante de sus construcciones, de que el niño comente espontáneamente en voz alta lo que está haciendo, incurriendo en el monólogo colectivo. Las posibilidades son variadas para la presentación de estos libros. Puede darse el caso de rompecabezas en forma de libro, de construcciones que se realizan fuera de él, de historias que se construyen con sus elementos, etc.... Pero en todo caso el libro, y sobre todo la palabra, quedan un poco en segundo plano en estos juegos. Aunque resultan más vistosas las imágenes coloreadas, las de colores únicos pueden ser más estimulantes para la creatividad...

En todos estos juegos la palabra desempeña un papel muy reducido. Incluso pueden ser estos libros sin palabras; pero el niño se ve obligado a dar nombre a los sucesivos hallazgos. El ejercicio de nominación parece siempre asegurado, como en tantas actividades del niño. Por otra parte la asociación entre palabra e imagen forma parte de ese proceso complejo de adquisición del lenguaje tan propio del niño en edad preescolar.

B) juegos que persiguen la vivencia del texto

Entre estos habrá que distinguir:

1º Aquellos en que predomina el movimiento.

Son muy útiles para el desarrollo de la psicomotricidad. Son los que incitan al juego de corro, a la danza, al ritmo, como son algunos romances, poemas y canciones. El aprovechamiento del ritmo es fundamental. Claro que aquí nos referimos principalmente a aquellos juegos en que el ritmo va vinculado a la acción. Muchas veces se convierten estos en juegos paradramáticos e incluso en juegos dramáticos.

Los juegos paradramáticos en realidad se reducen a la escenificación de textos que no reúnen todos los elementos dramáticos fundamentales. A tales ejercicios se prestan, por ejemplo, las canciones en forma de serie, de estructura abierta, que propician juegos de creatividad con continuación por medio de nuevas estrofas formadas por analogía con las anteriores. Estos juegos permiten interpretaciones sucesivas de personajes, de movimientos o de situaciones. Como ejemplo de canciones abiertas prolongables pueden señalarse El chinito Chinfunfá, Crecen las plantas y otras especialmente compuestas con esta finalidad, recogidas en Canciones para la escuela I Preescolar, de Juan Cervera, Pilar Fuentes y Felipe Cervera. (Editorial Piles, Valencia, 1984).

Estas series también se pueden formar a partir de canciones populares a las que se somete a ligeras variaciones. Así la canción:

Una señora gorda
por el paseo
ha roto la farola

con el sombrero...

puede dar lugar a distintas interpretaciones sucesivas, si se dice una señora flaca, alta, guapa, fea, baja... El juego admite así variedad de matices.

2º Aquellos en que predomina la acción.

Somos conscientes de lo frágil que resulta una clasificación de este tipo. Pero lo que creemos debe quedar claro es que no todos los textos de canciones o poemas tienen las mismas posibilidades dramáticas, aun que sí encierran posibilidades lúdicas. Los juegos en que predomina la acción cerrada, con su desenlace, son los propiamente dramáticos. No hace falta decir que nos encontramos con poemas, canciones, cuentos y textos dramáticos propiamente tales, o sea los escritos para su representación. Mientras las canciones, poemas y cuentos necesitarán de un proceso dramatizador previo a la representación, los textos dramáticos sólo requieren el de puesta en escena.

Para nosotros esta dramatización de textos no dramáticos originariamente, pero dramatizables fácilmente, como son algunas canciones, poemas y cuentos, supone una aproximación lúdica al texto de resultados altamente fructíferos. A menudo se ha podido comprobar que los niños, a partir de ejercicios y juegos de este tipo, llegan a la comprensión del texto con mayor facilidad, profundidad y provecho que con explicaciones y aclaraciones de carácter intelectual. Con una ventaja reconocida: la vivencia del texto es más grata que su análisis.

La puesta en escena de los textos dramáticos no sólo supone la aproximación natural a los mismos, sino que les proporciona su plenitud, puesto que el texto dramático está escrito para representarse y no para ser leído. Esto no significa que una lectura colectiva, organizada, no sea un excelente ejercicio de dicción y de imaginación. Incluso una aproximación mayor que la de la lectura individual. Pero la representación es su destino natural.

Especial hincapié hay que hacer en la dramatización de textos no dramáticos originariamente y en la creación de situaciones dramáticas por los propios niños. Suponen ambas actividades un avance enorme en la penetración en la literatura infantil y entrañan la reconciliación con una de las actividades lúdicas preferidas por el niño. La bibliografía sobre el particular abunda en el empleo de la palabra juego, bien en el título, bien en la denominación de alguno de sus capítulos. Esto no es más que la expresión de la conciencia colectiva para la que la dramatización es tal vez el juego más ligado a la literatura infantil.

C) Juegos que incitan a la prolongación del texto

Entre los más sencillos cabe señalar aquellos que participan el espíritu del acertijo y lo prolongan en un juego que va más allá de la adivinanza.

Tal es el caso de aquel que se inicia con estas palabras:

-De La Habana ha venido un barco cargado de...

-Azúcar, -responde el otro. Y prosigue el juego diciendo todas palabras

que empiecen por A. Ni nos referimos a estos ni a las canciones prolongables de las que hemos hablado ya.

Apuntamos a otros tipos de juego como los propuestos por Cuentos para jugar, de Gianni Rodari (Alfaguara, Madrid, 1983): Gianni Rodari, excelente narrador oral que incluso ha hecho alguna incursión en la sistematización de la creatividad con su Gramática de la fantasía (Reforma de la Escuela, Barcelona, 1976), propone en Cuentos para jugar unos cuentos interrumpidos a los que hay que añadir el final adecuado. Aclara que los cuentos fueron escritos para un programa radio fónico de la RAI (Radio-Televisión Italiana), que se emitió entre 1969 y 1970. Para cada cuento le propone tres finales distintos, entre los cuales el lector deberá escoger el que más le guste. «En las últimas páginas el autor ha indicado cuál es el final que él prefiere. El lector lee, mira, piensa y, si no encuentra un final a su gusto, puede inventarlo, escribirlo o dibujarlo por sí mismo».

Al no poder juzgar estos cuentos en su experiencia radiofónica, nos tenemos que limitar a valorarlos bajo su forma de libro.

La estructura del cuento, como se apunta antes, presenta una narración que, tras el planteamiento y el nudo, se interrumpe. Su continuación implica a menudo completar el nudo y siempre formular el desenlace. Pero se le ahorra este trabajo al dejarle optar por cualquiera de los tres finales que propone y desarrolla el propio autor. El juego se remata con una autoevaluación, pues el lector puede cotejar su elección con la preferida por el autor. Y el autor, en estas páginas finales, razona las causas de su preferencia comparando el final escogido por él con los otros dos.

Conociendo al autor y sus aficiones por la creatividad, todo hace suponer que Cuentos para jugar persigue el fomento de la creatividad o de la fantasía en el niño. No obstante, este planteamiento exige algunas matizaciones:

a) Ciertamente que el fragmentarismo, tal es el caso de muchos romances, espolea la fantasía para que el lector o el oyente busque el final. Pero aquí no sucede así: el final está ya propuesto por partida triple. Al lector le corresponde escoger tan sólo. Por consiguiente la fantasía queda encadenada. Y, aunque se diga que el lector puede buscar otro, la totalidad de los educadores consultados sobre el particular, tras haber hecho la experiencia, confiesa que hubiera sido mejor y más estimulante interrumpir el cuento y dejarlo sin final.

Por otra parte, tras la lectura de los tres finales, a los alumnos les quedan pocas ganas para inventarse otro. Y si en vez de ser alumnos los que tratan de realizar el juego en el aula, se trata de niños que libremente leen el libro fuera del aula, el juego parece que tiene pocas probabilidades de alcanzar la meta.

b) El hecho de tener que escoger un final para su simple aceptación, sin pasar a otra operación o juego posterior, no es un procedimiento creativo ni estimulante de primer orden. Lo será para desarrollar el juicio crítico tal vez. Esto justificaría el hecho de que este tipo de juego va más dirigido a los adolescentes que a los niños. Pues en efecto el espíritu crítico del adolescente es mayor. Si este es el destino del libro, encontramos que los cuentos en sí son excesivamente infantiles, pues

corresponden más al espíritu ingenuo del niño que al del adolescente.

c) Que la elección del niño tenga que compararse con la del autor aproxima el juego a los entretenimientos típicos de revistas con sus autoevaluaciones y pseudotests. Pero las preferencias del autor van avaladas por razones de gusto o de moral. Esto parece ya un didactismo excesivo con riesgos evidentes de manipulación, puesto que se trata de imponer las opiniones del autor. Todo esto parece rebasar la frontera del juego.

d) Algunas de las razones esgrimidas por el autor para justificar sus preferencias parecen arbitrariedades sobre la arbitrariedad inicial de sus propios finales. En el cuento El perro que no sabía ladrar (págs. 31-37) presenta el caso de un perro que, deseoso de aprender, se encuentra con un gallo que le enseña a decir kikirikí: en consecuencia el perro casi es devorado por una zorra que lo confunde con un gallo; luego se junta con un cuclillo que le enseña a decir cucú: el resultado es que a duras penas se escapa de los tiros de un cazador.

Los finales propuesto son: 1º Que una vaca le enseña a mugir. Y entonces el perro decide aprender a «ladrar» como todos los animales y así se podrá colocar en un circo. 2º Que tropieza con un campesino que lo contrata para guardar la casa. «Los perros que ladran hacen huir a los ladrones -piensa el campesino-. En cambio a ti no te oirán, se acercarán y podrás morderlos, así tendrán el castigo que se merecen». El perro aceptó y así «encontró un empleo, una cadena y una escudilla de sopa todos los días». 3º Que el perro se encuentra con otro que le enseña a ladrar guau guau. «Guau, guau, dijo enseguida nuestro perrito. Y conmovido y feliz pensaba para sus adentros: Al fin encontré un maestro adecuado».

El autor se inclina por este tercer final.

Pero el crítico tiene que preguntarse: 1º ¿Por qué rechazar enrolarse en un circo, donde si «ladra» como todos los animales también «ladrará» como perro, y además podrá hacer las delicias de los niños? Y si consigue «hacerse rico» y «casarse con la hija del rey de los perros», no resulta este un final poético y muy de acuerdo con el final feliz?

2º ¿Por qué el perro ha de morder a los ladrones? Esta crueldad innecesaria la pone el autor. Y, por otra parte, ¿por qué entre el empleo y la escudilla ha de estar la cadena? ¿Los perros no gozan de la amistad del hombre, y viceversa, hasta el punto de constituirse en el mito de la fidelidad?

3º Se da la casualidad de que el perro maestro era el perro de aquel cazador que había disparado poco antes cuando oyó el cucú. ¿Amistad entre iguales o espíritu de clase? Si el perro maestro convence al que no sabe ladrar de que no tiene que barritar como el elefante o rugir como el león, ¿no le está recortando los horizontes al perro andariego? Creemos que Gianni Rodari no ha sabido o no ha querido evitar los riesgos de la manipulación. Y lo menos que se puede decir de su final recomendado es que es el menos poético de los tres. Si él se propone conseguir que el niño deje su espíritu de infancia para introducirlo en la adolescencia, habrá que repetir que estos cuentos son excesivamente infantiles. Pese a la innovación del experimento, este libro no se aleja de la sensatez y didactismo de las tan criticadas fábulas, moraleja incluida.

c) La comparación entre la extensión dada al cuento interrumpido y la suma

de los tres finales también merece alguna consideración. Un cálculo bastante ajustado arroja los siguientes datos para los veinte cuentos:

Nº de cuentos	Páginas del cuento	Páginas finales	Diferencia
122,5	-0,5		
12,52,75	-0,25		
5330			
333	+0,25		
132,5	+0,5		
12,52	+0,5		
232	+1		
13,252	+1,25		
131,5	+1,5		
23,752	+1,75		
142	+2		
13,250,5	+2,75		
<hr/>			
Total	2061,00	47,00	14,00

La diferencia entre la extensión de los cuentos interrumpidos -61 páginas en total- y la suma de sus finales -47 páginas- sólo representa 14 páginas. Desde luego parece escasa para que no de como resultado en su conjunto un texto excesivamente problematizado. Aunque quizá en esto descansa el sentido lúdico que ha querido darle el autor.

D) Juegos intelectuales añadidos al texto

Los podemos calificar también como juegos paralelos o complementarios. Tal es el caso de los crucigramas, laberintos, sopas de letras, recuentos o selección de palabras incluidas en el relato, etc....

Este tipo de juegos tiene un objetivo fundamental: la lectura consciente. Puede servir incluso de evaluación de la lectura y de motivación para la relectura. Y puede descubrirse así lo que hubiere pasado por alto y no se hubiere comprendido bien, a la vez que se consigue fijar y clarificar algunas ideas.

Juegos de este tipo acompañan a las cuatro narraciones que se integran en Los cuentos de colorín colorón (Ediciones Paulinas, Madrid, 1978), de Juan Cervera. El método suele utilizarse en algunas revistas bajo la forma de concursos acompañados de premios.

El remate del juego y la consecución del premio implican autoevaluación siempre grata. En todo caso los juegos añadidos deben huir de tomar carácter excesivamente escolar.

E) Textos motivadores de ritmo

En realidad las posibilidades de juego de estos textos guardan una cierta relación con los textos dramatizables incluidos entre los que persiguen la vivencia del texto. Pero aquí esta vivencia no tiene tanta aproximación al juego dramático como al juego rítmico o danza. Entran por derecho propio algunos poemas y algunas canciones. Adrede prescindimos de aquellas creaciones en las que el sentido del texto se impone, pese al ritmo de su forma. Aquí interesan precisamente las eminentemente rítmicas, aunque su contenido no tenga excesiva coherencia.

Erre con erre, guitarra,

erre con erre, barril,
erre con erre, la rueda,
la rueda del ferrocarril.

Está claro que un texto así, recitado a coro, permite un juego en el que se entrecrucen los brazos y movimientos para alternar palmadas. El texto del trabalenguas puede repetirse cuantas veces haga falta para completar el juego.

Algo parecido puede hacerse, por ejemplo, con este texto cuyo significado tiene mayor relevancia que en el anterior:

Paco Peco, chico rico,
insultaba como un loco
a su tío Federico.
Y este dijo: «Poco a poco,
Paco Peco, poco pico».

Para que estos juegos sean posibles, es fundamental la concurrencia del ritmo y la rima en los propios poemas.

F) Texto para combinar

Los textos que sometemos a examen en este apartado se integran en la colección *Elige tu propia aventura*. (Timún Mas, Barcelona). Se trata de una colección ideada por Edward Packard, compuesta de 12 volúmenes, de los que 7 le corresponden a este abogado neoyorquino que confiesa haber alumbrado el sistema al comprobar que su capacidad para contar cuentos a sus hijos empezaba a decaer. Algunos títulos corresponden a R. A. Montgomery y Richard Brieghtfield.

Cada libro contiene un relato dividido en fragmentos. Al pie de cada página en que termina un fragmento figuran unas recomendaciones muy breves (p. e. en *El castillo prohibido*):

-Si decides irte con Garth, pasa a la página 7.

-Si decides probar suerte en el castillo de Cotwin, pasa a la pág.

9.

Esto hace que en un libro como el que comentamos, que consta de 88 episodios y 28 desenlaces marcados por la palabra FIN, se puedan vivir 28 aventuras distintas. El sistema es parecido al de *Rayuela*, de J. Cortázar, pero con más información para el lector.

Más que fomentar la imaginación creemos que se fomenta la disciplina y la curiosidad. La disciplina para seguir constantemente las indicaciones

hasta llegar al final de la aventura; la curiosidad, al insinuar nuevas aventuras con las distintas piezas del rompecabezas.

Tanto los libros como el sistema deben situarse preferentemente en la adolescencia. No obstante, el texto no parece excesivo si se considera que unos 80 episodios dan más de 20 aventuras, y que cada libro cuenta con unas 40 ilustraciones, de las cuales la mitad ocupa una página entera, resulta que las aventuras no pueden ser excesivamente largas. Pero el ir saltando páginas probablemente sí es una barrera psicológica para el lector más joven.

La propia editorial anuncia al final de cada libro una Guía didáctica para educadores que regala a quienes la soliciten. El primer recelo que invade al crítico es si el espíritu lúdico que anima a esta literatura de creación no quedará recortado por el didactismo a ultranza, porque el peligro no reside en hacer la clase lúdica en demasía, sino la lectura en exceso racional. Que la guía global tenga por autora a Leila Mustachi, que no lo es de ninguno de los libros de la colección, puede sugerir que se trata de una idea de la editorial neoyorquina para aumentar la difusión de los libros. Ante la general indiferencia por la lectura, somos proclives a perdonar estos pecadillos a los editores, siempre que no intenten engañarnos con productos mediocres y que no intenten imponérselos como una necesidad.

Afortunadamente se proclama que no se trata de un método de trabajo, sino de una invitación a la creatividad de los educadores, que en esta época de prisas y de estrés algunos agradecerán.

El defensor del espíritu lúdico de la lectura tal vez encuentre excesivas ciertas incursiones en el terreno de la gramática -lexemas, morfemas-, o algunos análisis propuestos para ciencias sociales, etc.... Lo que se prefiere es el juego y sugerencias como que a raíz de una aventura policíaca se tomen las huellas dactilares de los alumnos y luego se comparen hasta el reconocimiento.

Una sola vez hemos encontrado en la guía la recomendación de que los alumnos investiguen y no en plan policíaco precisamente. El término parece excesivo. El alumno de E. G. B. averigua y se entera si puede, pero difícilmente cabe considerarlo como investigador. El abuso de este término tal vez sea reminiscencia poco afortunada de un período en que una equivocada concepción de la enseñanza personalizada creía que los alumnos investigaban cuando sacaban fichas -vulgo, copiaban- las definiciones de sus libros de texto.

Ante lo plausible del conjunto de sugerencias, queda no obstante una duda: ¿Es conveniente hacer de aventuras, excitantes, sin duda, pero más o menos banales, centro de estudio y reflexión, de modo que las distintas áreas de enseñanza se vean reflejadas sistemáticamente en ellas?

Nos parecería un error en el que no caen los editores de esta colección, ni siquiera con el apoyo de su guía didáctica.

La literatura de entretenimiento no puede robar interés a la Historia, a la moral, a la religión, a las ciencias de la naturaleza... Los conocimientos sistemáticos deben llegar por otro camino y gracias a otras actividades. Su comprobación y afianzamiento sí tienen lugar en la lectura. E iniciar en la búsqueda es fundamental para que la lectura no resulte indiferente. Aunque habrá que reconocer que la racionalización de

la lectura le resta espíritu lúdico, tal vez haya que afrontar dicho riesgo, por lo menos para algunas lecturas y a partir de una determinada edad.

Otra forma de combinar el texto es la que se propone en *Datrebil*, de Miguel Obiols (Espasa Calpe, Madrid, 1982). Este libro tiene un cuento (Margot, págs. 87-121) cuyos fragmentos aparecen en desorden. En cada fragmento se encuentran unas letras destacadas -mayúsculas adornadas- que forman una palabra -anagrama la llama el autor con evidente inexactitud- que coincide con la primera palabra del fragmento que debe leerse a continuación. La palabra que anuncia el primer fragmento aparece, de la misma forma, en las instrucciones iniciales para ordenar la lectura.

Otro juego propuesto en este libro consiste en leer dos páginas escritas al revés mediante su reflejo en una lámina metalizada que sirve de espejo.

Por otra parte, aunque lejos del tema del juego cabe señalar que este libro, destinado a niños de ocho años en adelante, contiene un cuento cuyo humor negro resulta discutible para tales edades.

G) Juegos de adivinación

Las adivinanzas constituyen un divertido juego de lenguaje y de creatividad. A su vez se ofrecen como materia prima para otros juegos de concertación cuyos resultados son cuantificables y comparables. Y esto tanto fuera del aula como en ella.

Dada su disponibilidad, sin duda, urge establecer clasificaciones que las hagan adecuadas para los objetivos que puedan proponérseles tanto en el juego como en el aprendizaje de la lengua. En las páginas 97-102 de *La literatura infantil en la educación básica*, de Juan Cervera (Cincel, Madrid, 1984), se recoge una clasificación de acuerdo con su estructura. En *Adivinancero popular español*, de J. L. Garfer y C. Fernández (Taurus, Madrid, 1983) se encontrará abundante material para escoger.

H) juegos de observación

Los juegos de observación derivados de la lectura son variadísimos. Puede decirse incluso que todos los expuestos hasta el presente lo son. Pueden ir desde buscar palabras que empiecen por determinada letra, que tengan determinado número de sílabas, que hagan referencia a determinados conceptos... buscar sinónimos, antónimos, etc., descubrir algunos errores...

Todos estos juegos y muchos más, que se centran en la observación de la palabra, adoptan, sin duda, cariz claramente escolar; (Ver Billaut, J. y otros: *El niño descubre su lengua materna*. Cincel, Madrid, 1982), por lo cual es difícil que broten espontáneamente en los niños.

Los que sí cautivan su atención son aquellos que combinan texto e imagen de forma que el texto incite a buscar determinados pormenores en la ilustración. Tal es el caso de *Aventuras de la mano negra*, de Hans Jurgen Press (Espasa-Calpe. Madrid, 1983). En él la ilustración ocupa exactamente la mitad del libro, puesto que todas las páginas pares tienen texto, y las impares, su correspondiente grabado. El texto ofrece una serie de intrigantes historias en las que interviene una arriesgada pandilla juvenil que desempeña tareas detectivescas. Cada página de texto termina con una pregunta cuya respuesta encontrará el lector al observar el grabado de enfrente. «¿Qué hacía Villamil en la tienda de campaña?».

No se trata, por tanto, de un juego paralelo, sino de un juego implicado. Tanto es así que si no se lee el texto, el dibujo prácticamente, no dice nada, y el juego no es posible. La ilustración, por consiguiente, no es una mera confirmación del texto, ni un adorno. Forma parte de él. Este sistema supera limpiamente una práctica que consideramos perniciosa: la de resumir el contenido del texto por medio de viñetas cada cierto número de páginas. Es fácil comprobar que, en este supuesto, ni el niño ni el adolescente leen el texto. Con las viñetas les basta.

Entre estos juegos de observación cabe situar, pese a no darse en el libro, sino en el teatro, la experiencia de Juan Antonio de Laiglesia titulada *La función interrumpida*. Se desarrolló en el Teatro Alcázar, de Madrid, durante los años 1948-1950, y suponía una aproximación a la literatura policíaca. Siguiendo los módulos pirandellianos se planteaba un caso policíaco. Hacia la mitad de una función, se simulaba un apagón de luces en el local. Al volverse a iluminar la sala, había desaparecido un objeto de valor significativo, por ejemplo. El portador del objeto era algún actor o actriz. Se planteaba entonces una indagación para descubrir al ladrón que se suponía entre los actores, el personal de la tramoya o el mismo público con algún actor camuflado entre los niños. Se encontraba alguna pista, como el acento extranjero de alguno de los presentes al que se hubiera oído algo significativo en el momento del robo. La participación infantil, según testigos presenciales, estaba asegurada. (Ver Cervera, J.: *Historia crítica del teatro infantil español*. Editora Nacional, Madrid, 1982, págs. 208-209).

I) Juegos de palabras

Sin una alusión a los juegos de palabras la visión lúdica del libro quedaría incompleta. Aunque cabe hablar de muchos tipos de juegos de palabras nos limitaremos a:

1º El de aquellas composiciones, por lo general rimadas, que si pierden el juego de palabras, pierden también su razón de ser.

Es el caso de las aliteraciones, retahílas, patrañas, disparates... que buscan tozudamente el juego y para conseguirlo no rehuyen la arbitrariedad ni el retorcimiento verbal, hasta cotas tan altas en pos del efecto sonoro, base del lúdico, que en su significado alcanzan el absurdo.

Don Pepito el bandolero
se metió entre su sombrero.
El sombrero era de paja,
se metió entre una caja.
La caja era de cartón,
se metió entre un balón.
El balón era muy fino,
se metió entre un pepino.
El pepino maduró,
Don Pepito se salvó.

Si aceptamos esta versión, y no hay razón aparente para dudar de ella, nos encontramos con que el pobre Don Pepito no sólo sucumbe ante los horrores de la rima, sino que adoba el ripio de tal forma que si meterse entre un sombrero resulta complicado, con lo fácil que sería meterse en él, meterse entre un pepino o entre un balón, roza lo heroico.

Pero de lo que no cabe la menor duda es de que estas arbitrariedades y servidumbres en la versificación consiguen que esta retahíla, doblada de patraña, esté bordeando constantemente el dislate (Nonsense), por no decir que está inmersa en él. Y tampoco cabe dudar de que letrillas como esta, si llegan a perder su objetivo original, -para escoger o eliminar en un juego- pueden seguir inspirando juegos nuevos, a la vez que en sí mismas ya constituyen un juego, por lo menos un juego de palabras.

Por otra parte, las aliteraciones y trabalenguas, con sus repeticiones y asonancias, plantean un reto: conseguir descifrar el significado del conjunto; para lo cual hay que sortear los escollos sonoros que dificultan la travesía.

Juan Quinto, una vez en Pinto
contó de cuentos un ciento,
y un chico dijo contento:
-¡Cuánto cuento cuenta Quinto!

El contenido es lógico y hasta claro, si se supera el embrollo de la forma.

2º Los juegos de palabras sembrados a lo largo de una narración en prosa. Estos buscan a menudo lo que podríamos llamar el efecto tropezón. Resulta que uno está leyendo y de pronto tropieza con una palabra o expresión chocante que obliga al lector a dar un saltito, como el coche que tropieza con esas enormes cabezas de clavo en hilera al entrar en algunas ciudades. El efecto tropezón, a nuestro juicio, lejos de incurrir en el absurdo, como sucede en las retahílas, ayuda a salir de él. Por eso nos advierte de lo absurdas que resultan algunas expresiones a la luz de la razón. Se trata de ligeras desmitificaciones, de la destrucción de tópicos inveterados.

Consuelo Armijo recurre a menudo a este juego de palabras en busca del efecto tropezón.

En Los batautos (Premio Lazarillo, 1974, Editorial Miñón, Valladolid, 1982), por ejemplo uno de los batautos opina que si uno y uno son dos, una y una tendrían que ser das (43). Y para que la reunión entre Peluso y Buu sea secreta, secreta de verdad, tenían que taparse la cara (73). Pero como la reunión resultara ser un secreto a voces, tuvieron otra tan secreta que nadie supo lo que se dijo en ella (79). Don Ron, que es algo así como el rey de los batautos, decide que le hagan una estatua. Y confía la tarea a Gusi, porque como era tan patoso le iba a costar mucho trabajo. «Y ya se sabe que cuanto más trabajo cuesta una obra, más mérito tiene» (81).

En Pampinoplas (Premio Fundación Santa María, 1978. Ediciones S. M.

Madrid, 1980), a Poliche le dicen que el abuelo vive en la mitad del campo. Y Poliche quiere saber cuándo llegarán a la mitad del campo (7). El abuelo, después de ver a Poliche con curiosidad se admira de lo que el mocito ha dado de sí, por lo cual Poliche también mira a su abuelo para ver por dónde había dado de sí (8).

En Los batautos hacen batautadas (Espasa-Calpe, Madrid, 1982) el efecto tropezón deja de ser casual para prolongarse en una meditación que se transforma en situación cómica. Así sucede en el capítulo Material secreto (76-85) en el que se pone de relieve que los secretos son objeto de fabricación por parte de sus autores, aunque dicho material sea de poca importancia, como una piedra en la cual ni siquiera se hubiera escrito mensaje alguno.

El capítulo dedicado a La fiesta del agua dulce (86-94) parte de la afirmación encontrada en un libro científico: «El agua del mar es salada, pero en cambio, la que sale de los manantiales tierra adentro es dulce». Ante semejante descubrimiento Peluso organiza una fiesta para celebrar el hallazgo del agua dulce. Pero estuvo a punto de ser un fracaso, pues los invitados comprobaban que el agua dulce no sabía a nada. Peluso se resistía a dar crédito a la realidad, porque «los libros científicos no se equivocan nunca» (90). A pesar de lo cual doblegó su mente y repartió un saco de azúcar entre los barriles de agua dulce del manantial. Y todos pudieron comprobar, hasta la gula, que ahora sí era verdaderamente dulce. Por supuesto que no son estos los únicos juegos de palabras. Ni siquiera los únicos empleados por Consuelo Armijo. Pero convenía destacarlos por su capacidad de convocatoria para la pirueta mental y su entronque con el dislate. La experimentación fantástica de la palabra sitúa en sus verdaderas dimensiones la realidad.

Conclusión

El estudioso de la literatura infantil puede sospechar que esta asociación de juego y palabra encubre una especie de desconfianza creciente en el poder de convocatoria de la palabra. No sería nada extraño que en un ambiente en el que el predominio de la imagen mecanizada por medios tan poderosos como el cine y la televisión, y con tan entrometidos servidores como el vídeo, esta desconfianza surgiera aunque sólo fuera ante el miedo de verla mermada en su eficacia y hasta minimizada en su función.

Pero cabe esperar también que, en su marcha ascendente, la literatura infantil se ha lanzado a la búsqueda de nuevas fórmulas y nuevos aliados que permitan, por una parte, aprovechar más las insustituibles virtudes comunicativas de la palabra, y, por otra, llegar a nuevos campos, como el preescolar, con su pleno sentido lúdico.

En este caso, lo reseñado y apuntado aquí obligaría a concluir que la literatura infantil ha entrado en una fase de plena maduración. Razón por la cual sólo cabe congratularse. Y que la literatura infantil experimente la influencia y hasta el acoso de los medios de comunicación que usan

preferentemente la imagen, cosa que se refleja en los métodos y en los contenidos señalados en algunos de los ejemplos estudiados, sólo indica que sigue luchando por ocupar el importante lugar que le corresponde en la vida del niño.

Bibliografía

- BILLAUT, J. y otros: El niño descubre su lengua materna. Cincel. Madrid, 1982.
- BRAVO-VILLASANTE, C.: Antología de la literatura infantil española. I, II y III. Escuela Española. Madrid, 1980.
- CERVERA, J.: La literatura infantil en la educación básica. Cincel. Madrid, 1984.
- CERVERA, J.: Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años. Cincel. Madrid, 1982.
- CERVERA, J.: Poemas navideños dramatizables. Edebé, Barcelona, 1980.
- CERVERA, J., FUENTES, P. y CERVERA, F.: Canciones para la escuela. I Preescolar. Editorial Piles. Valencia, 1984.
- FREUDENREICH-GRÄSSER-KÖBERLING: Juegos de actuación dramática. Interduc-Schroedel. Madrid, 1979.
- GARFER, J. L. y FERNÁNDEZ, C.: Adivinancero popular español. Taurus. Madrid, 1983.
- GARVEY, G.: El juego infantil. Morata. Madrid, 1983.
- GEBAUER, K.: Proyectos de juego. Interduc-Schroedel. Madrid, 1979.
- GROSSO, J. B. y POGLIANO, A.: Canciones y rimas para jugar. Kapelusz. Buenos Aires, 1977.
- MEDINA, A.: El silbo del aire. I y II. Vicens-Vives. Barcelona, 1971.
- NOVEMBER, J.: Experiencias de juegos con preescolares. Morata. Madrid, 1983.
- PERRICONI, G. y otros: El libro infantil. Cuatro propuestas críticas. El Ateneo. Buenos Aires, 1983.
- RÜSSEL, A.: El juego de los niños. Herder. Barcelona, 1970.
- SANUY, C. y CORTES, L: Enseñar a jugar. Marsiega. Madrid, 1980.
- VALLON, C.: Práctica del teatro para niños. CEAC. Barcelona, 1984.

[Facilitado por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes](#)

2006 - Reservados todos los derechos

Permitido el uso sin fines comerciales

Súmese como [voluntario](#) o [donante](#) , para promover el crecimiento y la difusión de la [Biblioteca Virtual Universal](#) www.biblioteca.org.ar

Si se advierte algún tipo de error, o desea realizar alguna sugerencia le solicitamos visite el siguiente [enlace](#). www.biblioteca.org.ar/comentario

