



Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Vol. 17(1) Enero - Abril 2010: 92 - 105

Los temas tabú y la enseñanza de la literatura infantil

Cósimo Mandrillo y Alicia Montero

Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela

E-mail: cosimomandrillo@gmail.com - monalicia69@gmail.com

Resumen

Tradicionalmente, la censura estuvo presente y fue aceptada como un hecho normal en los textos literarios dirigidos a niños y jóvenes. Aunque en nuestro tiempo tendamos a creer que esa situación ha cambiado de modo definitivo, una somera reflexión sobre el asunto muestra la poca veracidad de tal idea. Este trabajo explora los diversos temas y las diferentes formas que la censura toma hoy en día y analiza cómo, y a pesar de la natural variación a través del tiempo, los temas tabú no sólo gozan de buena salud, sino que suelen ser justificados por la mayoría de los adultos como una forma de protección de los niños y adolescentes. Adicionalmente, el artículo asoma una propuesta metodológica para el manejo en el aula de textos literarios que contienen temas usualmente considerados no aptos para la inteligencia o la sensibilidad de los más jóvenes.

Palabras clave: Enseñanza, literatura infantil, propuesta metodológica, textos literarios, inteligencia.

Recibido: 16-04-2008 ~ Aceptado: 27-10-2008

Taboos and the Teaching of Children's Literature

Abstract

Traditionally, censorship has been present and accepted as normal in children's literature. Even though, today, we want to believe that the situation has changed definitively, a quick review of the topic demonstrates the falseness of that idea. This paper explores the diverse topics and different ways in which censorship shows up in our times and analyzes, not only how common taboos are in children's literature today, but the ways in which most adults consider them as a protection for young people. Additionally, this paper proposes a methodology for handling literary texts in the classroom that contain topics traditionally considered unsuitable for the intelligence or sensibility of children and adolescents.

Key words: Teaching, children's literature, methodological proposal, literary texts, intelligence.

1. Introducción

Censura es un término que nos suena lejano. La mayoría de nosotros lo asociaría con los peores momentos de oscurantismo religioso o con períodos igualmente oscuros de terror y totalitarismo político. Dado que, hablando de un modo general, no parecen ser estos tiempos de restricciones sino, antes bien, inclinados hacia un muy publicitado liberalismo, vivimos hoy relajada y risueñamente convencidos de que la censura no toca nuestra cotidianidad de gente civilizada.

Sin embargo, la certeza de que ciertos temas, ideas, situaciones no deben ser puestas al alcance de algunas personas sigue rondando por allí, tal vez con más frecuencia

de la que estamos dispuestos a reconocer.

¿Y cómo podrían los niños, esos seres que consideramos tan indefensos y sujetos a nosotros, librarse de las mejores intenciones de los adultos para protegerlos de lo inconveniente, lo inapropiado o, en el mejor de los casos, lo no ajustado a su edad? Vale recordar que toda censura se auto justifica y se apoya en un sistema de valores según los cuales sería más o menos criminal no ejercerla.

Es aquí donde la literatura infantil hace su aparición. No en balde, la discusión acerca de la censura y los temas tabú en esos textos que se escriben pensando en los niños como destinatarios ideales, nunca se ha detenido.

2. Tabú, censura y sus alcances

El DRAE define tabú como “la condición de las personas, instituciones o cosas a las que no es lícito censurar o mencionar”. Dado que toda literatura -y en nuestro caso particular la literatura infantil- responde al condicionamiento cultural de la sociedad de la que surge, es lógico que los tabúes instaurados por los adultos -padres, maestros, mediadores- varíen de acuerdo al entorno social y al modo cómo se concibe la infancia en cada época. Algunos temas han sido considerados tabú en diferentes épocas y en distintos grupos sociales, entre ellos la muerte, la sexualidad, la guerra, la política, el divorcio, la discriminación y algunos tópicos religiosos, por sólo mencionar algunos.

De acuerdo con Laura Canteros, secretaria de la Asociación de Literatura Infantil y Juvenil Argentina (ALIJA), los temas tabúes “Los podemos resumir en las tres ‘S’, a saber: ‘S’ de sexo, de cualquier clase en texto o imagen; ‘S’ de Satanás, todo lo que no se atenga a las sagradas escrituras; ‘S’ de lenguaje Soez, nada de malas palabras, todos los niños deben hablar como salidos de un manual de buenas costumbres y si no lo hacen, que se callen. Los personajes y los autores deben abstenerse del registro coloquial aunque no les falten ganas” (2005:68).

3. ¿Qué es un niño?

De otro lado, ya se asomó que la manera como concebimos al niño no se ha mantenido inmutable a través del tiempo. En otras épocas se consideraba al niño como un adulto en miniatura, o un ser incompleto, susceptible de ser educado o rellenado con conocimientos, informaciones y actitudes copiados de sus modelos adultos; o, peor aún, como alguien que no se da cuenta de lo que sucede a su alrededor, a menos que le sea mostrado, pre-digerido por estos adultos. Esta concepción del niño se reflejaría por supuesto en una gama amplia de temas prohibidos, escabrosos o al menos, poco adecuados para ellos y por ende para ser incluidos en la literatura infantil.

Temas como la muerte, la sexualidad con sus múltiples aristas -homosexualidad, relaciones sexuales, incesto, violación-; la dinámica de las relaciones familiares -rivalidades fraternas, divorcio, maltrato-; la violencia personal o social y los temas políticos y religiosos serían cuidadosamente evitados por los padres, los maestros y los escritores.

En una concepción más actual y amplia del niño como ser pensante, sensible, atento a las señales del universo que le rodea y con un bagaje cultural que le permite acceder y comprender los mensajes que recibe y además producirlos, la concepción de tema tabú no parece te-

ner cabida. Teóricamente no habría temas prohibidos, todos los temas serían permitidos y bienvenidos en las conversaciones y en los libros.

De ser así, lo importante a considerar es, entonces, el tratamiento que se le dará a esos temas por parte de los guías, sean estos padres, maestros o creadores, y la conciencia de las posturas que se toman dadas las diversas lecturas que estos temas pueden suscitar.

Otro aspecto a considerar ha de ser la edad del niño, porque es innegable que los más pequeños tendrán reacciones de acuerdo a su más corta experiencia vital y a la cantidad de información que manejan. Debe, igualmente, prestarse atención al nivel de maduración sensorial, motora e intelectual, y a los intereses individuales que varían de acuerdo a la edad, la diversidad cultural, procedencia, género y hábito lector.

Además, es insensato pensar en la actualidad que el niño se mantiene aislado de la realidad que le circunda y en muchos casos le arroja y lo sobrecoge. El niño entra en contacto con esta realidad bien sea por su relación con el entorno inmediato o porque tiene acceso a los medios de información masivos y a la Internet.

Por lo tanto, temas relacionados con la realidad política, las tecnologías, la economía y la violencia en sus formas más o menos drásticas o escabrosas no le son ajenos. Al contrario, el tratamiento literario de muchos de esos temas le sería bene-

ficioso al mostrar percepciones diferentes, esclarecedoras y hasta esperanzadoras de situaciones tristes, difíciles o por lo menos inquietantes.

En este orden de ideas, el niño actual, que no es el niño dócil y pasivo concebido en otros tiempos como el lector ideal de la literatura infantil, busca respuestas a sus necesidades más profundas y las encuentra no sólo en los infaltables libros de información que de manera generalmente pedagógica serán más o menos exhaustivos en el tratamiento de ciertos temas, sino en los libros de literatura que le mostrarán diversas realidades y generarán, algunas respuestas y muchas reflexiones y nuevas preguntas relacionadas con sus inquietudes.

En este contexto resulta cuesta arriba pensar que la sociedad en su conjunto, y dentro de ella algunos sectores que tienen a los niños como parte esencial de su propia razón de ser, hayan renunciado de modo absoluto a poner en práctica estrategias que condicionen el modo como ciertos temas se ponen al alcance de esos niños. Habría que preguntarse dónde termina lo legítimo en esta materia, si es que se puede hablar de legitimidad, y dónde se empieza a coartar el libre albedrío tanto de escritores como de lectores.

4. Modos de censura

Juan Cervera, en su libro *La creación literaria para niños*, mencio-

na que en muchas obras aparece una inmensa cantidad de eufemismos por su larga tradición de uso en la comunicación entre el adulto y el niño. Se entiende por eufemismo, el modo de decir con suavidad o decoro ideas cuyas recta y franca expresión sería, eventualmente, dura o malsonante. Según Cervera, esta estrategia de usar eufemismos puede encontrarse en una oleada de autores de textos "políticamente correctos" que buscan, influidos por corrientes ajenas a la literatura, tratar con mano de seda temas como el sexismo, la discapacidad, el racismo, y la discriminación religiosa. Estos mismos autores reciben de editores y grupos de opinión el requerimiento de cambiar los términos con los que se designa, por ejemplo a un niño gordo, o bajo de estatura, o con alguna discapacidad, o cambiar en un texto el héroe masculino, por una heroína, alegando que el libro ganaría en atractivo (Cervera, 1997:70).

Llegado el momento, los más reacios a la censura, en su afán de no discriminar temas, tratamientos y personajes se vuelven censores, convirtiéndose en versiones de lo que atacan ferozmente. Esta situación se da principalmente en Canadá y en los Estados Unidos donde los escritores y editores han de responder a demandas de grupos de presión como los multiculturalistas, las feministas, los fundamentalistas, los colectivos de homosexua-

les y lesbianas, y el ecologismo, para que se excluyan temas y personajes en función de evitar tratamientos discriminatorios o irrespetuosos. Roderick McGillis (1998) explica en su artículo "El encanto de lo imposible: Sin niños, sin libros, sólo teoría" una posible razón de este fenómeno: "Vivimos una época en la que nuestra conciencia por la diferencia es más aguda que nunca. Es comprensible que para grupos específicos exista la necesidad de expresar la diferencia y buscar la aceptación de su diferencia dentro de la sociedad multicultural postmoderna. No podemos continuar asumiendo que la literatura que leemos expresa una verdad "universal" o una narrativa "universal".

Nacen así obras como los *Cuentos de hadas políticamente correctos*, de J. Finn Garner (1997), en los cuales aparecen términos casi ridículos como "mujer temporalmente adelantada" sustituyendo a "anciana" o como la modificación en los Estados Unidos del personaje glotón Augustus Gloop de *Charlie y la fábrica de chocolate* (1975), de Roald Dahl. El niño Augustus muere de manera un poco grotesca como consecuencia de su glotonería, y esta imagen considerada muy fuerte para ser recibida por un público infantil, fue suprimida de algunas ediciones. Por otro lado, el libro fue cambiado y republicado en 1973, respondiendo a las críticas por parte de Eleanor Cameron y otros miem-

bros de la NAACP, National Association for the Advancement of Colored People (Asociación Nacional para el Progreso de las Personas de Color) sobre la descripción de los Oompa Loompas, como pigmeos africanos de piel oscura que trabajaban en la fábrica de Wonka por semillas de cacao. Estos personajes son los obreros (¿esclavos?) que elaboran los dulces y chocolates y manejan las maquinarias allí. En la versión renovada, los Oompa Loompas tienen cabello largo de color castaño-rubio y piel blanca-rosada. Sus orígenes fueron cambiados de África a la ficticia Loompaland.

La exclusión del tratamiento de temas como el sida, la iniciación sexual, el suicidio y el demonio, según lo que menciona Cervera en el texto citado, serían otras vertientes de esa protección hacia el niño.

En Venezuela, un ejemplo de lo que podría resultar un modelo prescriptivo de los temas o tratamientos en la literatura para niños en Venezuela lo encontramos en el libro *La lectura ¿Obligación para la libertad?* (1988) de la teórica de la literatura y pedagoga Griselda Navas: en el cual menciona lo siguiente a propósito del cuento *La calle es libre* de Kurusa publicado por Ediciones Ekaré (1981)

"La calle es libre le está hablando a nuestro niño de hoy sobre su absoluta soledad social. Afirmar que el individuo -y el niño de clase desposeída- debe resolver su propia problemática social, sin esperar absolu-

tamente nada de las instituciones democráticas. La calle es libre conforma un mensaje clasista para el niño venezolano no marginal (sentirá compasión por los niños personajes a la vez que disfrutará del hecho de no pertenecer a esa clase) o bien una inyección de "resentimiento social" para el niño que se identifique socialmente con los protagonistas ("se parecen a mí", "estoy solo", "este país no sirve para nada", "los adultos siempre me engañan". En conclusión, La calle es libre niega una verdad fáctica cultural. Niega a la democracia como valor. Abroga la responsabilidad social del Estado. Y, por último, no posee "valor literario"." (Navas, 1988:31).

En estos párrafos se evidencia una lectura en extremo sociologizante y una postura bastante rígida y unidimensional acerca de los temas que el autor toca en su libro, incluso niega su valor literario porque no comparte el final que Kurusa escogió para su historia. Este planteamiento se repitió en otro de los libros de Navas *El discurso literario destinado a niños* (1987) el cual podría convertirse para los lectores (maestros, bibliotecarios, padres) y hasta para otros autores que le confieren autoridad, en un modelo de lo que no debería hacerse en un libro para niños. En pocas palabras, sus ideas se convierten en comentarios censuradores del mencionado libro.

En distintas sociedades y países pueden encontrarse instituciones y personas que, con la inten-

ción de proteger a algunos sectores, principalmente el infantil, se erigen en guardianes de la pureza del lenguaje y el tratamiento "adecuado" de ciertos temas. Así, en los Estados Unidos existen listas de libros para niños, que han sido cuestionados o prohibidos. De acuerdo a *The 100 Most Frequently Challenged Books (Los cien libros cuestionados con más frecuencia)* (www.ala.org/oif/bannedbookweek) las tres razones más invocadas para cuestionar un libro o una revista son el contenido sexualmente explícito, lenguaje ofensivo o por no adecuarse a la edad.

A través de la historia, diferentes personas o grupos por diversas razones han intentado -y siguen haciéndolo- suprimir todo lo que se muestre en desacuerdo o conflicto con sus propias creencias: grupos políticos, religiosos o ideológicos, que defienden sus propias posturas y causas. Otro sector de influencia es el de los editores, y en este grupo las razones para censurar o para no dejar salir a la luz algún texto son en muchos casos netamente comerciales o tienen que ver con el gusto o las inclinaciones del lector-comprador. Por otro lado están los maestros y bibliotecarios quienes decantan, seleccionan, recomiendan y reglamentan la lectura de ciertos libros a los estudiantes basados en criterios muy diversos, casi siempre relacionados con lo pedagógico y psicológico,

como por ejemplo el nivel de tolerancia emocional que requiere un libro dado.

En el otro vértice del cuadrilátero están los críticos literarios quienes describen, y en muchos casos prescriben o proscriben el texto que analizan. A propósito del papel que ejerce la crítica literaria en la selección de libros para niños, Roderick McGillis nos recuerda en su artículo citado (1998):

Para leer literatura, sabemos que el ser humano ha desarrollado varios métodos de interpretación y respuesta: métodos de acercamiento al texto, métodos de base contextual, criticismo social y político, críticos de orientación psicológica y por último crítica dirigida por el lector, donde se manifiesta el interés por los sentimientos subjetivos de un lector individual. Los diversos enfoques dan pie a diversas interpretaciones de esos libros para niños, lo importante es que la lectura que el niño o joven haga de esos textos sea liberadora y a la vez, divertida.

5. Vivan los libros sin censura

En ese polígono en el que se constituye el estudio de la literatura para niños, generalmente el niño está ausente. Sus necesidades, intereses, reacciones, y gustos reales son ignorados en muchos casos. Es muy importante considerar la presencia del niño como receptor de esa lectura y la posición del autor con respecto al niño. En muchos de los textos considerados como "peligrosos", y

posteriormente amenazados o prohibidos, se produce una situación de complicidad, de secreto compartido, de empatía entre el autor y el niño. Tomemos dos ejemplos: La novela *Mi amigo el pintor* (1989) de la premiada escritora brasileña Ligya Bojunga Nunes, en la cual se muestra, desde la perspectiva de un niño, la amistad de éste con un adulto pintor. Este niño narrador comparte con el lector sus dudas ante las posturas que asumen los adultos frente a asuntos tales como las relaciones entre parejas, la política, los prejuicios sobre los artistas y primordialmente, ante el suicidio de ese pintor.

En Venezuela, Mireya Tabuas en *Cuentos para leer a escondidas* (1999), incluye varios cuentos en los cuales el niño encuentra situaciones cotidianas como el enamoramiento, los amigos imaginarios, la rivalidad entre hermanos y la pérdida de un amigo entrañable, desde la perspectiva del mismo niño, con humor, sin juicios moralizantes y sin falsas pretensiones de profundidad o seriedad.

De igual manera el tema de la muerte, es tratado por la venezolana Jacqueline Goldberg en su libro de poemas *Una señora con sombrero* (1993). Un anciano muere y su nieta describe de manera poética y desde la perspectiva infantil sus experiencias a partir de ese hecho: la separación de un ser querido, la nostalgia, y la imagen poco temible, hasta serena o dulce de la muerte.

Otro tema tal vez menos escabroso, pero igualmente evitado, es tratado por la brasileña Ana María Machado en *Niña bonita* (1994). Un conejito blanco quiere ser negro como su dueña Niña bonita, y lo intenta de diversas maneras todas infructuosas: se zambulle en tinta negra, bebe café hasta sufrir de insomnio por varias noches y come pasitas negras hasta enfermarse del estómago. Finalmente, la abuela de la niña, una mulata también muy bella, le explica sencillamente las leyes de la herencia. El conejo se resigna a ser blanco, pero busca una conejita negra para formar su familia de conejitos blancos con pintas negras, negros con pintas blancas, completamente blancos y totalmente negros como era su sueño. Este libro puede ser el punto de partida para conversar sobre la diversidad, sobre los prejuicios raciales y cómo pueden ser vencidos, sobre las leyes de la herencia, y sobre la conformación de la identidad del latinoamericano con un vocabulario sencillo, con humor, y el uso de metáforas e imágenes atractivas al público infantil.

Otro libro visto con temor por algunos padres de niños preescolares es *Donde viven los monstruos* (1999) de Maurice Sendak. La aparición de monstruos terroríficos en la habitación del niño Max, quien le declara su odio a una madre que no lo deja jugar a sus anchas, es una imagen de ciertos conflictos familiares que no por comunes son menos temibles.

Max se traslada al lugar donde viven los monstruos, los domina, juega con ellos y se libera al regresar a su habitación justo a tiempo para comerse la cena caliente que aún le espera. De una manera que el mismo Bruno Bettelheim en su *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (1978), aplaudiría, se presenta de manera no muy evidente, pero efectiva para un niño entre tres y seis años, la solución de los conflictos de autoridad con la madre y de rebeldía del niño, sus temores de quedarse solo en un mundo lleno de peligros y la superación de esos miedos representados en los monstruos que residen en la imaginación.

En *La escoba de la viuda* (1993) Chris Van Allsburg trata de la magia y el ocultismo, un tema fantástico y a la vez muy atractivo en estos tiempos de sagas, como puede verificarse en el éxito de lectura y de ventas de las aventuras del aprendiz de mago Harry Potter, de J.K Rowling (2000).

Lamentablemente, como ya se dijo, no son pocas la veces en las que instancias ajenas al creador influyen de tal manera en la libertad del escritor que el resultado son textos simples, moralizantes, insoportables por serios; por no hablar de los panfletarios o peor aún, los terriblemente aburridos, libros que se quedan en los estantes de las librerías o escondidos en los armarios de los niños que se resisten con toda razón a introducirlos en sus vidas.

Todos somos, de una u otra manera, censores. Y aunque nos manifestemos en contra de la censura, probablemente nos convertimos en censores de aquellos libros que difieren de nuestros propios valores.

María Francisca Mayobre (2007) expone los riesgos de esas posiciones eufemísticas o de censura disfrazada de editores, maestros, bibliotecarios y, peor aún, de los padres:

La premisa de que leer cosas buenas nos hace buenos y que leer cosas malas o incorrectas nos hace individuos malos e incorrectos, equivale a admitir que la lectura nos aliena y que no nos ayuda a desarrollar el pensamiento crítico.

Aunque los libros no necesariamente nos hacen mejores ciudadanos, ciertamente sí pueden hacernos mejores lectores, mejores intérpretes de la realidad. Por ello, cualquier intención de politizar o despolitizar la literatura infantil resulta un poco ridícula, como aquellos que buscan hacer de la censura quejumbrosa una tarea noble que merece respeto.

Pareciera, finalmente, que el rumbo a tomar no es el de crear libros "adecuados" para ciertos lectores, sino desarrollar lectores críticos, conscientes y creativos, a partir, entre otras estrategias, de la lectura de los innumerables libros que abordan, recrean e imaginan la realidad. Si brindamos libertad a los niños para que escojan los libros que quieren leer, muchas veces tendremos que callar nuestro propio impulso de alejarlos de las tentaciones

o violencias que esos libros puedan mostrar y recordar que esa libertad debe ir acompañada de un contexto de interés activo -de los adultos- en la vida de los niños y como parte de un esfuerzo de enseñarles todas las capacidades de respuesta crítica y análisis que nosotros mismos poseemos.

6. ¿Qué hacer en el aula?

Aprender implica que el conocimiento previo deja lugar a un nuevo aprendizaje a través de procesos de interacción tales como la modificación, la ampliación, la sustitución, la reorganización, etc.

En el conductismo, el conocimiento nuevo se produce a partir de la reproducción de las conductas adecuadas ante determinados estímulos del medio. Luego con la ley del refuerzo, Skinner sostiene que si a continuación del ejercicio de la conducta apropiada aparece una consecuencia positiva para el aprendiz, entonces esta conducta se reforzará. Aunque el esplendor del conductismo quedó atrás, dos aspectos todavía se mantienen en la educación actual: La asociación de conducta y estímulo y la necesidad de reforzar las respuestas correctas.

En la corriente pedagógica del constructivismo convergen diversas teorías sobre el aprendizaje las cuales plantean que el conocimiento humano no es una copia de la realidad, ni el resultado de disposicio-

nes biológicas, sino el producto de la interacción entre ambas. Uno de los pilares del constructivismo es la teoría psicogenética de Piaget (1978) la cual propone el paso de un estado de menor conocimiento a uno de mayor complejidad a partir de la ampliación y perfeccionamiento de nuestras estructuras cognitivas, a medida que interactuamos con nuestro medio. Otra de las teorías que sustenta al constructivismo es la teoría socio histórica desarrollada por el ruso Lev Vigotsky (1993). En esta teoría el conocimiento es algo que se construye cuando las personas interiorizan elementos pertenecientes a su cultura y esa apropiación se da en interacción con otras personas. Un concepto capital para él es la zona de desarrollo próximo, la cual indica la distancia entre las capacidades que ya poseemos y las que podremos alcanzar con la ayuda de otra persona. Por eso, las interacciones con otras personas generan aprendizaje, en tanto provean la ayuda correcta al aprendiz. Por su parte, la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (en FAIRSTEIN, y GYSSELS, 2003) establece que un estudiante aprenderá mejor y de manera más duradera lo que considera significativo para él, esto es, relacionado con su entorno vital; y aquello a lo que le encuentre sentido, utilidad y aplicación. Por último, la propuesta de Inteligencias múltiples de Howard Gardner

(1993), considera que, contrariamente a las propuestas de una inteligencia única y medible en coeficiente intelectual (IQ) los seres humanos poseemos varias inteligencias, desarrollables, estimulables y que de alguna manera configuran estilos de aprendizaje diversos y no únicos o estandarizados.

En el diseño de una clase sustentada en la corriente constructivista, uno de los aspectos importantes es partir siempre de los conocimientos previos del estudiante, por lo cual se inicia cualquier sesión donde se pretenda construir un nuevo aprendizaje con la indagación de los saberes, conocimientos, actitudes, destrezas y valores de los estudiantes con respecto al tema que se va a desarrollar.

En el modelo de clase constructivista que a continuación proponemos sobre el tema de la violencia en una obra literaria para niños, la indagación inicial será a través de la conversación en parejas y luego con todo el salón de clase (aprendizaje social) sobre los posibles usos del tiempo libre y la importancia de éste en el crecimiento intelectual, espiritual, biológico y social del niño. A continuación se propondrá una serie de preguntas sobre la lectura del periódico y la televisión y cómo está presente la violencia en esos medios. La conversación se guiará hacia cuál definición de violencia o qué tipos de violencia conocen los estudiantes. En este caso

las actividades propuestas se realizan con la finalidad de facilitar la disposición para aprender en sus tres aspectos: El relacionado con la situación vital que pueda estar atravesando el aprendiz; el relacionado con la historia de sus aprendizajes y las marcas que dejaron; y el relacionado con su percepción del contexto de aprendizaje. Se contrastarán las definiciones y se compartirá en grupo las definiciones del Diccionario de la Real Academia, en particular la acepción de violento que establece: "Que se ejecuta contra el modo regular o fuera de razón o justicia".

Para este ejercicio, proponemos que los estudiantes lean el cuento "La composición" del escritor chileno Antonio Skármeta (Ekaré, 2000). Con posterioridad a esa lectura, se invitará a identificar en el texto situaciones que se pudieran reconocer como de violencia. En el cuento se narra la historia de Pedro, un niño de nueve años que juega fútbol y vive con sus padres, probablemente en Chile en la época de la dictadura de Pinochet. Un día, Pedro ve cuando la policía se lleva al papá de su amiguito Daniel, porque está en contra de la dictadura. Entonces le pregunta a su padre si ellos también lo están. Se ve en las ilustraciones cuando todas las noches sus padres escuchan la radio de voces lejanas e insurgentes. Pedro se preocupa por lo que sucede a su alrededor, especialmente cuando un

día un militar llega a la escuela prometiendo al ganador un premio de medalla, un balón de fútbol y la foto autografiada del dictador por la mejor composición. El tema: "Lo que hace mi familia por las noches". La narración mantiene la tensión hasta el final, cuando Pedro lee a los padres su composición la noche después de la premiación.

Probablemente los estudiantes necesitarán dos sesiones para leer el cuento o pueden leerlo en casa, con sus padres. Seguidamente, se ampliará la conversación hacia la identificación de situaciones donde se haga patente la violencia en sus distintas formas en recortes de periódico, noticias de radio y televisión: Violencia política, familiar, social. Situaciones como la incomunicación y el aislamiento, la marginación, la guerra, la discriminación por diversas causas: Género, raza, nacionalidad, ocupación, convicción política o inclinación sexual, son también consideradas como situaciones de violencia y se encuentran planteadas en muchas obras actuales para niños y jóvenes y darían pie a reflexiones y actividades profundas e interesantes en clase acerca de la democracia, de la libertad y de los gobiernos dictatoriales en Chile, América Latina y en el mundo. Puede cerrarse la sesión conversando sobre los derechos humanos fundamentales y cómo se identifican en el entorno cercano de los alumnos.

Es importante establecer en esta clase un clima emocional de confianza y respeto hacia las opiniones que los estudiantes manifiesten y sobre todo estar atentos a cualquier situación personal que alguno pudiera querer compartir. Recordar que no hay respuestas "correctas" o "apropiadas" en estos casos y que silenciar o juzgar sus intervenciones sería precisamente violentar su deseo de expresar sus opiniones. Durante las intervenciones de los estudiantes, el profesor deberá evitar intervenir para corregir comentarios que él considere erróneos, y su silencio podrá promover la participación de los más tímidos y evitar las paráfrasis de quienes escuchan la opinión del profesor para adherirse a ella.

Se puede concluir comentando sobre algunos aspectos formales del cuento leído tales como personajes, construcción narrativa, lenguaje, argumento; y sobre algunos temas tangenciales como los deportes y el uso del tiempo libre y el papel de los medios de comunicación en nuestra sociedad actual, o se puede guiar una conversación a partir de una lista de preguntas bien elaboradas y no conducentes a respuestas cerradas, sobre valores como la unión familiar, la amistad y la solidaridad social en la formación de una cultura de paz. El ciclo se cierra con un video foro sobre "La pequeña revancha", película ambientada en la Venezuela de la dictadura de

Marcos Pérez Jiménez, basada en el mismo cuento de Skármeta y con guión de la escritora venezolana Laura Antillano. En esta actividad se pueden establecer comparaciones entre la obra escrita y la versión cinematográfica, las distintas ambientaciones, los recursos de ambos lenguajes, los cambios que se verifican en la versión cinematográfica y la cercanía con nuestro entorno venezolano, y por ampliación con Latinoamérica y el mundo.

La lectura de una obra literaria como la escogida puede ser el punto de partida para múltiples aprendizajes y reflexiones, y es importante mantener en mente que el fin primordial de esta lectura es el disfrute y el goce estético de esa obra de arte. En la medida que ayudamos a formar seres sensibles, atentos a la realidad que nos circunda, tolerantes y respetuosos, estamos formando seres más críticos, más abiertos a aprender y a compartir sus saberes, conocimientos y experiencias, en fin, seres más humanos.

Referencias Bibliográficas

- American Library Asociation ALA. **The 100 most frequently challenged books 1990-2000.** (www.ala.org/oif/bannedbooks week).
- Bettelheim, Bruno (1978). **Psicoanálisis de los cuentos de Hadas.** Grijalbo. Madrid.
- Bojunga Nunes, Lygia (1989). **Mi amigo el pintor.** Editorial Norma. Bogotá.
- Canteros, Laura (junio 2005). [www.revista planetario.com.ar](http://www.revista.planetario.com.ar). Citada por CÓRDOBA; Armida María; SANZ, María de los Ángeles (Junio 7, 2006) lunateatral.blogspot.com/2006/06/grupos-de-teatro-para-nios-1990-2005.html
- Cervera, J. (1997). **La creación literaria para niños.** Ediciones Mensajero. Madrid.
- Dahl, Roald (1975). **Charlie y la fábrica de chocolate.** Editorial Alfaguara. Barcelona. Ilustraciones de Quentin Blake.
- Fairstein, Gabriela y Gyssels, Silvana (2003). **¿Cómo se aprende?** Caracas. Federación Internacional Fe y Alegría.
- Finn Garner, James (1997). **Más cuentos de hadas políticamente correctos.** Editorial Océano. Madrid.
- Gardner, Howard (1993). **Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples.** Fondo de Cultura Económica. México.
- Goldberg, Jacqueline (1993). **Una señora con sombrero.** Caracas. Monte Ávila Editores Latinoamericana. Ilustraciones de Cristina Keller.
- Kurusa (1981). **La calle es libre.** Caracas. Ediciones Ekaré. Ilustraciones de Monika Doppert.
- Machado, Ana María (1994). **Niña bonita.** Caracas, Ediciones Ekaré.
- Mayobre, María F. "¡Que no me coma el lobo!" **Revista Plátano Verde.** Número 13, 2007. Venezuela.

- (Dossier dedicado a la Literatura Infantil y juvenil).
- McGillis, R. (1998). "El encanto de lo imposible: Sin niños, sin libros, sólo teoría" en **Un encuentro con la crítica y los libros para niños**. VVAA. Ediciones Ekaré, Caracas. 2001.
- Navas, G. (1988). **La lectura ¿obligación para la libertad?** Ediciones IPAS-ME. Caracas.
- (1987). **El discurso literario destinado a niños**. Caracas. Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.
- Piaget, Jean (1978). **La equilibración de las estructuras cognitivas**, Siglo XXI. Madrid.
- Rowling, J.K. (2000). **Harry Potter y la piedra filosofal**. Editorial Salamandra. Barcelona.
- Sendak, Maurice (1999). **Donde viven los monstruos**. Editorial Altea. Madrid. Ilustraciones del autor.
- Skármeta, Antonio (2000). **La composición**. Caracas. Ediciones Ekaré. Ilustraciones de Alonso Ruano.
- Tabuas, Mireya (1999). **Cuentos para leer a escondidas**. Monte Ávila Editores Latinoamericana. Ilustraciones de Idana Rodríguez.
- Van Allsburgh, Chris (1993). **La escoba de la viuda**. Fondo de Cultura Económica. México. Ilustraciones del autor.
- Vigotsky, Lev (1993). **Pensamiento y Lenguaje**. Fausto. Buenos Aires. -