



Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura

ISSN: 1885-446X

cepli@uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha
España

Etxaniz, Xabier

La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual

Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, núm. 7, 2011, pp. 73-83

Universidad de Castilla-La Mancha

Cuenca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259122665006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ETXANIZ, Xabier (2011): "La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual", *Ocnos*, 7, 73-83. ISSN: 1885-446X.

La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual¹

Xabier Etxaniz

Universidad del País Vasco

PALABRAS CLAVE:

Literatura, valores, lectura crítica.

KEYWORDS:

Literature, values, reading critically.

RESUMEN:

La literatura, como indica Calvino, es un instrumento de autoconciencia de una sociedad, pero también de transmisión de valores. Desde los textos de tradición oral hasta la literatura moderna de hoy en día, determinados valores, ideas, pensamientos, han ido formando a los lectores. En este sentido los mediadores deben propugnar un pensamiento crítico y una conciencia ética.

ABSTRACT:

As Calvino said, literature is an instrument for society's self-consciousness, but at the same time, literature transfers some values. From the oral traditional literature up to nowadays literature, some ideas and values have been shaping the reader's education. For that reason, the work of mediators is very important in order to promote critical thought and ethical consciousness.

A lo largo de la historia los dominantes siempre han utilizado diversos instrumentos para conseguir sus deseos. Tal y como comenta el profesor Daniel Cassany en su obra *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea* (2006), antiguamente —en tiempos de los romanos o en la Edad Media— se hacía uso de la fuerza para lograr dichos deseos; hoy en día, en cambio, en los estados democráticos se utiliza otra arma: el discurso.

Es un arma sutil, versátil, poderosa.

Puede convencer, seducir, enamorar, irritar o manipular. Es tan poderosa, que todos deberíamos saber utilizarla (Cassany, 2006: 49).

El discurso, el uso del lenguaje, la fuerza de la palabra, cada vez tiene mayor peso en nuestra sociedad, en todos sus ámbitos, incluidos, cómo no, la cultura y la literatura.

El principal objetivo de las obras literarias es entretener, hacer disfrutar al lector, que goce con el argumento, el estilo, la poética del autor; pero, al mismo tiempo, es innegable la relación existente entre literatura y valores. Como muy bien indica el profesor Kortazar, la literatura sirvió para crear los estados, las naciones modernas, en Europa:

Las naciones modernas han utilizado la literatura para crear su legitimidad, para hacerse ver entre las naciones. Por ello se han llamado Literaturas Nacionales aquellas que han surgido en Europa en la medida que han sido válidas para crear naciones (Kortazar, 2002: 21).

Al mismo tiempo los argumentos de los textos literarios, e incluso la manera en que esos argumentos son narrados, transmiten toda una serie de ideas y valores. Algunas veces de una manera muy notoria, como podremos ver más adelante; otras muchas encubiertas, disfrazadas con un manto de falsa neutralidad. Y aunque este fenómeno se da en todos los géneros, es más notorio en el ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ). Tal y como indicó Sánchez Corral en un artículo muy interesante en los libros para niños destaca su intencionalidad moralizante (1992:528), al tiempo que Felicidad Orquín indicaba lo siguiente en un artículo sobre literatura y desarrollo de la personalidad:

La literatura tiene un extraordinario poder de sugestión y todo gran lector sabe en qué medida los personajes de ficción han conformado su

* Fecha de recepción: 13/12/2010
Fecha de aceptación: 17/03/2011

¹ Este artículo se enmarca en la labor del grupo de investigación UPV/EHU 10/100 – E.J./G.V. TIT 495 subvencionado por la UPV/EHU y el Gobierno Vasco.

propia vida, su manera de sentir y de pensar (...) Esta fascinación de la literatura se acentúa cuando es un lector joven quien se enfrenta a lo imaginario (Orquín, 1989: 15.).

La literatura, desde sus inicios, ha servido para transmitir unas ideas, unos valores concretos; a principios del siglo XX en Cataluña, la *Comissariat de Propagand* realizó una campaña a favor de la libertad frente al fascismo; idea que fue llevada a cabo también a lo largo de la Segunda República:

La extensión de la cultura fue entendida entonces como uno de los grandes aliados ideológicos contra el fascismo. Y en este sentido, la II República fomentó la creación y difusión de los libros infantiles e impulsó la potenciación de la lectura (García Padrino, 1992: 406.).

Durante ese periodo se pusieron en marcha campañas de alfabetización (al igual que décadas más tarde en Sudamérica) pero la represión que se dio en los primeros años del franquismo (tan solo en la enseñanza fueron «depurados» más de 50.000 enseñantes antes de acabar 1937) llegó a todos los ámbitos, incluida la lectura como se puede apreciar en esta norma de 23 de noviembre de 1943 sobre libros de lectura:

Libros de iniciación a la lectura y escritura.- Habrán de desenvolver, en sus ejemplos, temas religiosos, patrióticos y del Movimiento, sin exclusión de ninguno de ellos. La parte gráfica responderá a lo expuesto, no debiendo faltar la bandera de España, las del Movimiento y los retratos del Caudillo y de José Antonio (Cendán, 1986: 53.).

Unos años más tarde, en 1955, se publica un nuevo decreto (BOE, 1955-7-23) en el que se comentan las características y temática que deben tratar los libros para niños y jóvenes y en el que se puede apreciar claramente la intención ideológica de sus autores:

Se evitarán (...) toda desviación del humorismo hacia la ridiculización de la autoridad de los padres, de la

santidad de la familia y del hogar, del respeto a las personas que ejercen autoridad, del amor a la patria y de la obediencia de las Leyes. (...) los relatos que presenten a una luz favorable las reacciones antisociales, bien porque muestren el éxito logrado poniendo en juego los mecanismos de agresión al margen de las leyes, bien porque den de lo social una versión tendenciosa y errónea, a base de «grupos o partidas» en que se acumulen los instintos vindicativos o sus componentes y las posibilidades de triunfo amoroso (op. cit.: 57-58).

Unos autores, no lo olvidemos, que lograron el poder gracias a un golpe militar y que ahora solicitan el «respeto a las personas que ejercen autoridad» y critican «los mecanismos de agresión al margen de las leyes». Un claro ejemplo de querer utilizar todos los medios posibles —incluida la literatura— para sus fines.

Este uso que se ha dado de la literatura, sin embargo, ha persistido hasta nuestros días tal y como lo reconoció el propio Italo Calvino: «soy consciente de que el nudo de las relaciones entre política y literatura, contra el cual tropezábamos en nuestra juventud, aún no está desecho» (Calvino, 1983: 368).

Esta relación (política-literatura) o literatura-valores (en un sentido más amplio del término política) se puede apreciar en las obras de finales del siglo XX o contemporáneas. Bernardo Atxaga, por ejemplo, realiza una apuesta muy clara a favor de la cultura vasca en su obra *Behi euskaldun baten memoriak* (Pamiela, 1991) —*Memorias de una vaca*, S.M., 1992—, tal y como reconoce en una entrevista publicada en la revista *Argia* (12-1-1992, pp.46) en la que indicaba que lo que hace en esa novela es muy judío (...). «Ahí se muestra orgullo y una civilización. Una cultura entendida como concepto muy amplio y eso se da muy poco en el País Vasco».

Atxaga, en esa novela —al igual que lo hace en casi toda su obra literaria— aprovecha el hilo argumental para incluir

diversas ideas, valores, maneras de ver y pensar a través de anécdotas, comentarios o sucesos. Así, junto a la crítica velada que se realiza contra el fascismo, está la idea de desarrollarnos como personas, que seamos capaces de reflexionar, tener nuestras propias ideas, impedir que nos manejen. En otros casos, como en *Bambulo. Ternuako penak* (Erein, 1999) —*Bambulo. Amigos que cuentan*, Alfaguara, 2000—, las condiciones en las que se encuentra el protagonista (solo, en Terranova, entre los inuit...) provocan toda una serie de situaciones que nos harán reflexionar sobre la violencia, a veces necesaria, otras no; las diferencias culturales o cómo una sociedad puede abandonar a sus mayores a una muerte segura. El escritor, a través de una novela de aventuras, busca entretener, pero también atrapar lo más hondo de nuestro ser, emocionarnos, hacernos pensar.

Otras muchas veces las ideas, los mensajes, que intencionada o no intencionadamente nos transmiten los autores (escritores e ilustradores), aparecen difuminados en la narración, en unas historias que, aparentemente, son «neutras». Pero el lenguaje, la terminología utilizada, los personajes, oficios, estereotipos que reflejan, etcétera contribuyen a transmitir una manera de ver la vida, una manera de pensar, una ideología, unos valores concretos; y es que tal y como indica Asunción Lasaosa Zazu:

La lengua expresa lo que pensamos y constituye un reflejo de nuestro entorno. Pero la sociedad cambia y muchas veces el elemento que tenemos para referirnos a ella, el lenguaje, no reacciona. Así la lengua se convierte en espejo de formas de vida pasadas y deja de tener correspondencia exacta con el colectivo del que parte y al que se refiere (Citado por Inma Errea, 2003: 128).

La literatura frecuentemente refleja unos valores que son mucho más tradicionalistas que los que la sociedad tiene en ese momento, entendiendo

por valores «creencias básicas a través de las cuales interpretamos el mundo y damos significado a los acontecimientos e, incluso, a nuestra propia existencia» (Yubero, S. et. al; 2004:10). Así, frente a la demanda social de igualdad entre géneros, por ejemplo, nos encontramos con que tanto en un trabajo de T. Colomer (1994) como en un estudio de la LIJ vasca (2001), se aprecia claramente una mayoría significativa de protagonistas principales masculinos (62,8% y 60,61% respectivamente) frente a los femeninos (29,5% y 18,18%), mientras que el 7,7% y 21,21% restante corresponde a grupos de protagonistas compuestos por chicos y chicas.



Olariaga, A. *Sudur puntan mundua*.

Otro tanto ocurre a través de las imágenes que acompañan los textos en las obras de LIJ, tal y como indica Senís Fernández (2006: 87) al hablar de los valores que se nos presentan de una manera sutil y cuyo contenido se nos ofrece a través de los paratextos; las ilustraciones en este caso. Es frecuente, en este sentido, ver escenas en las que el padre está sentado en el sillón, tranquilamente leyendo el periódico, mientras que la madre o la hija preparan la mesa. O consultas médicas en las que las mujeres son enfermeras y los doctores hombres (una práctica bastante común en la LIJ actual, en contra de la realidad social de nuestro entorno donde cada día es mayor la presencia de mujeres médicos —dándose el caso, en algunas universidades como la UPV/EHU en la que actualmente éstas son la mayoría del alumnado de medicina—).



Arrastalu, *Maripertxenta*.

Además no deja de ser sintomático que incluso en colecciones que tienen una clara función didáctica, como “¿Y qué?” de la Editorial La Galera —coeditada en las cuatro lenguas del Estado— en la que se trata desde un punto de vista literario diversos aspectos de nuestra sociedad (*Mi padre es ama de casa; Estoy gordito; Mi hermana es distinta; Soy adoptada; Vivo en dos casas...*), esos mismos aspectos no se tienen en cuenta en los demás libros de la colección. Por ejemplo, *Estoy gordito*, libro escrito por Seve Calleja, trata el tema de la obesidad infantil, pero en ningún otro libro de la colección nos encontramos con niños gorditos, ni con chicas con el síndrome Down, padres que hacen las labores de casa, etcétera. Es decir, no incluimos en el «paisaje» de la obra aquellas ideas, aquellos valores que potenciamos porque inconscientemente seguimos trasladando a través de las obras unos valores más tradicionales. Este hecho, junto con el peso que la LIJ tiene en la enseñanza hace que sea muy importante el análisis y la reflexión en torno a los valores que transmiten estas publicaciones.

Desde la tradición oral

Pero este interés por instruir, formar o adoctrinar tiene su origen en la literatura oral, la literatura tradicional que se ha transmitido a lo largo de los años de padres a hijos, a través de cuentos, refranes, sentencias, canciones... que se oían tanto en las plazas como alrededor del fuego en las cocinas.

En dichos cuentos, sentencias, juegos, etcétera que se han transmitido oralmente había, frecuentemente, una crítica al sistema social, a los señores feudales, a los recaudadores de impuestos (burlados en muchos cuentos) y unas referencias llenas de humor e ironía que se han intentado suprimir al pasarlos a la escritura, tal y como lo indica la profesora Gemma Lluch (2000: 34):

Amb el pas al paper escrit, és una versió la que es formalitza i només una la que coneix l'auditori; però, a més a més, el tipus de comunicació literària canvia radicalment perquè es produeix un pas a la lectura privada i s'exclou el públic que no sabia llegir. Com a conseqüència, hi ha un canvi de classe social i un canvi d'ideologia.

El cambio de clase social es notorio desde el momento en que la mayoría de estas narraciones al pasar a ser textos escritos tan solo podían ser leídos por la nobleza —posteriormente la burguesía— y la Iglesia. En el caso de algunas culturas, como en la vasca, por ejemplo, la mayoría de los recopiladores de cuentos tradicionales son curas (católicos o protestantes) que moldearon dichos textos incluyendo a personajes religiosos como la Virgen en lugar de hadas madrinas o diablos haciendo el papel de malvados. En una versión existente del conocido cuento oriental «Aladino y la lámpara maravillosa», titulado en euskara «*Lanpara poderosa*» y que el sacerdote anglicano W. Webster oyó narrar a Louise Lanusse, es el diablo quien intenta engañar al joven protagonista para que le consiga la lámpara maravillosa. Igualmente, en el conocido cuento «*Marixor*», versión

vasca de «la Cenicienta» recogida por el agustino Joxe Arratibel, es la Virgen, quien ayuda a la pobre chica y le regala los trajes con los que irá al baile.

Por todo ello no nos debe extrañar, como indica Rodríguez Almodovar (2000: 135) la ausencia de críticas a la Iglesia en estos cuentos populares, o la no presencia de actos y referencias sexuales. Otro tanto podríamos indicar en referencias a comentarios y críticas en contra del poder establecido, aunque es verdad que en todas las literaturas populares han persistido algunos cuentos en los que se mofa del poder. Así desde los cuentos sufis que tienen al célebre Nasrudin como protagonista hasta los chinos como «Tres triunfos sobre el terrateniente» o «El ingenioso campesino Ma Zi» (quien engañará por tres veces a los emisarios del potentado del pueblo) y su versión en vasco «*Peru gezurtia*» (publicada en castellano como *Pedro Picaro*, La Galera, 1983) podemos apreciar cómo los pobres, gracias al ingenio y la astucia son capaces de dejar en una situación comprometida a los poderosos como hace Ma Zi cuando, estando atado a una piedra en una noche gélida y con un único chaleco como prenda, se dedica a levantarla para así a la mañana siguiente engañar al potentado Wang:

-Este chaleco de punto que llevo encima es un tesoro que me dejó mi abuela. Se llama "Chaleco de Frío y de Calor". Con este chaleco siento calor en pleno invierno, ya lo está viendo, y frío, en los días más calurosos de verano (...)

-Yo deseo tener este tesoro. Te ofrezco doscientos *liang* de plata. Y ni una sola palabra más.

Ma Zi, fingiendo que no le quedaba otro camino, le dijo:

-Puesto que usted tiene tanto interés de tener mi tesoro, se lo vendo en cuatrocientos *liang* de plata (...)

El potentado Wang estaba muy feliz con su tesoro (...) Y sin más abrigo que éste, se fue muy ufano a la casa de su suegro desafiando al frío. La gente que lo veía pasar reventaba de risa. (...) Al sentir tanto frío y escuchar

las carcajadas de la gente, comenzó a dudar de la autenticidad de su tesoro. Tiritaba tanto que sus dientes parecían castañuelas locas (...) Menos mal que a su concubina se le ocurrió hacerlo llamar por los lacayos. Así pudo salvarse de seguir haciendo el ridículo (XX., 1981: 100-101).

Narraciones como ésta son la excepción, puesto que la mayoría de los cuentos que han llegado a nuestras manos han pasado, como indicaba la profesora Lluich, un cambio ideológico. A pesar de ello, o incluso teniendo ello en cuenta, compartimos la opinión de Luisa Abad González (2008: 40) cuando indica que:

Habría que rescatar aquellos cuentos tradicionales, que —modernizados y liberados de su carga clasista o sexista—, pudieran ser ejemplo en la transmisión de valores y en la definición de límites de conducta tan necesarios para los niños y los adultos.

Porque es verdad que estos cuentos transmiten unos valores estereotipados, pero también, como indica Bettelheim (1977), son necesarios y convenientes en la formación de la persona ayudándoles a superar traumas, miedos y dificultades.

En la rica tradición oral inglesa, con gran cantidad de canciones, como las conocidas *nursery rhymes*, también podemos encontrar ejemplos de textos tradicionales que han sido modificados. Por ejemplo, una conocida rima de J. Halliwell (mencionada por Tucker, 1991: 195) que dice así:

O rare Harry Parry!
When will you marry?
When apples and pears are ripe,
I'll come to your wedding,
Without any bidding,
And lie with your bride all night
(«Oh, raro Harry Parry / ¿cuándo te casarás? / Cuando maduren las manzanas y las peras / vendré a tu boda/ sin invitación/ y dormiré toda la noche con tu novia»)

En la segunda versión de esta cancioncilla hay una pequeña modificación en el último verso: «And dance with your bride all night», es decir, bailaré —en vez de dormiré— toda la

noche con tu novia. A finales del siglo XIX, en cambio, aparece una tercera versión que dice «And dance and sing all the night» (bailaré y danzaré toda la noche), en la cual incluso han desaparecido las referencias a la novia.

Así, por lo tanto, podemos ver que desde la primera versión escrita por James Halliwell en 1842, que incluso fue censurada por tener algunos versos «interesantes pero demasiado explícitos para ser publicados», hasta la última de 1890 se han producido unos cambios que han ido cambiando el sentido y la función del original. Hecho que también se ha dado en otros ámbitos más conocidos de la literatura tradicional como pueden ser los cuentos de los hermanos Grimm, que desde su primera versión hasta la tercera (hubo dos versiones más que afectaron, sobre todo, al estilo y no tanto a los valores) sufrieron una serie de cambios en los que desaparecieron prácticamente todas las referencias sexuales y se suavizaron las escenas violentas; a pesar de lo cual muchas de las cuales, hoy en día, incluso nos parecen —debido a la influencia de versiones más refinadas de la factoría Disney— muy duras. Es el caso del final del conocido cuento «Cenicienta»:

Quando llegó el día de la boda, se presentaron las falsas hermanas, deseosas de congraciarse con Cenicienta para participar de su suerte. Cuando los novios se encaminaron a la iglesia la mayor de las hermanas iba a su derecha, y la menor a su izquierda: entonces las palomas, de sendos picotazos, les sacaron un ojo a cada una. Después, cuando salieron, la mayor iba a la izquierda y la menor a la derecha: entonces las palomas, de sendos picotazos, les sacaron un ojo a cada una. Y de este modo, como castigo por su maldad y falsedad, quedaron ciegas para el resto de sus vidas (Grimm, 1981: 192)

Otro tanto ocurre, con el final de «Blancanieves», cuento en el que la madrastra termina muerta al tener que bailar con unos zapatos incandescentes.

Pero no solo en los cuentos se han transmitido unos valores concretos. Frecuentemente en los refranes, cancióncillas e incluso fórmulas de las adivinanzas se reflejan toda una serie de valores:

Adivina, adivinador,
¿Quién es ese gran señor?

O en el reto que se propone en otras adivinanzas: «adivíname, si eres hombre».

En el caso de los refranes, Resurrección María Azkue recopiló casi 3000 refranes vascos en su obra *Euskalerriaren Yakintza*, y entre ellos encontramos los siguientes refranes sexistas:

-*Trakurrari hezurrak,*
emazteari gezurrak.

(Al perro huesos y a la mujer mentiras)

-*Oilola eta emaztea galtzen dira,*
etxetik urrun ibiltzen badira.

(La gallina y la mujer se pierden si están lejos de casa).

-*Trakurra fidel azkeneraino,*
emaztea beste aldiraino.

(El perro, fiel hasta el final; la mujer hasta la próxima)

-*Ama, zer da ezkontza?*
Alaba, da irautea, erditzea eta negar egitea.

(Madre, ¿qué cosa es casarse?
Hijas, es hilar, parir y llorar).

-*Andre zikin, etxe zikin.*
(Mujer sucia, casa sucia).

-*Emaztearen indarra, negarra.*
(La fuerza de la mujer, el llanto).

-*Senar duenak jaun badu.*
(Quien tiene marido tiene amo)

Incluso hay una adivinanza que dice: ¿cuál es el mes del año que menos hablan las mujeres?, la respuesta, es febrero.

Hasta la literatura moderna, el caso de P. Zubizarreta

Decía Italo Calvino (1983: 373) que la literatura es uno de los instrumentos de autoconciencia de una sociedad y al igual que en la literatura popular se transmitían (y transmiten) unas deter-

minadas ideas, unos valores concretos, en literatura moderna actual también ocurre lo mismo. *Barro de Medellín* (Edelvives, 2009) de A. Gómez Cerdá, por ejemplo, es un claro ejemplo de una literatura que busca el fomento de la lectura y plantea la cultura como alternativa a la violencia, a la delincuencia. *El beso de Sahara* de Gonzalo Moure (S. M., 2006), es otro ejemplo de obra escrita con una clara finalidad: acercarnos a la realidad del pueblo saharauí.

Son muchas las obras y autores que a través de sus historias nos transmiten una manera de ver el mundo, un deseo de que reflexionemos e intentemos mejorar a través de la lectura de textos literarios. Es el caso de la obra literaria de Patxi Zubizarreta, autor, entre otras muchas, de historias como *Usoa, hegan etorritako neskato* (Erein, 1999) – *Usoa, llegaste por el aire*, Edelvives, 2008 – o *Pikolo* (Alberdania, 2008) dos obras muy dispares y que analizaremos a continuación como ejemplos de buena literatura que transmite unos valores determinados.

Usoa... narra la historia de una niña africana que es abandonada por su madre y la envía en avión a Europa, «a un país donde haya comida y paz»; ahora, en clase, la profesora habla del cuco y cómo es «un pájaro granuja, desvergonzado y aprovechado» porque pone sus huevos en los nidos de otros animales y son éstos quienes tienen que cuidar de ellos. *Usoa* –Paloma, en castellano–, no puede sino hacer una comparación entre el cuco y su madre y se pregunta por las razones que llevan a algunas aves (y personas) a hacer lo que hacen.

Zubizarreta inicia la narración en clase, a través de unos comentarios de la profesora y cómo se sienten identificados algunos de los alumnos con los comentarios de la profesora («El cuco, al igual que otras muchas aves, viene de África en primavera. Entonces todos te han mirado a ti», p. 5; «el cuco estudió durante siete años en la escuela y, en

todo ese tiempo, aprendió solo a decir cucú. Entonces todos habéis bajado la cabeza y habéis mirado (...) a los que andan un poco mal en Matemáticas» p. 6), pero el lector, a través del uso de segunda persona realizado por el narrador, sabe que hay una niña que no solo es la protagonista de la historia, sino que además es la destinataria de la narración, logrando así una mayor identificación y un mayor acercamiento a ella. Así cuando comienza a hablar de la madre de allí, la de África, el narrador no sólo justifica su actuación sino que por una parte nos muestra cuál es la crudeza del día a día en algunos territorios y por otra cómo actuó ante ello la madre de *Usoa*: «Te envié desde África porque allí había hambre, y guerra, y porque por el hambre y por las balas, moría mucha gente. Es posible que a estas alturas incluso tu madre y tu familia hayan desaparecido» (p. 18). Pero el momento más emocionante –y a su vez con un mayor peso en la historia– es la lectura de la carta escrita por la madre de *Usoa*, un texto en el que se explica cómo tras muchos sacrificios han tenido que vender sus riquezas para comprar un billete:

He pedido un billete para un país donde haya comida y paz.

A mi pequeña le he dicho que allí la esperará su tío. No es verdad, pero ella se ha alegrado y yo estoy segura de que alguien la recogerá y la cuidará.

Su nombre es Kasai y la quiero más que a las niñas de mis ojos. ¡Les pido que cuiden de Kasai! (p. 23).

El cuento termina con una pregunta, un interrogante, que *Usoa* planteará a la maestra: «¿Quién sabe por qué actúa así la mamá del cuco? A lo mejor tiene sus razones» (p. 26) y esa pregunta que queda en el aire es la manera en que el autor ha elegido para que nos replanteemos muchas cuestiones, desde la situación en que viven en África (u otro continente) con las guerras, el hambre, la injusticia... hasta nuestra propia actuación, cómo valoramos a los

otros sin conocimiento, las causas que pueden obligar a actuar a otras personas.

Otro tanto podríamos decir sobre las numerosas obras escritas por este mismo autor y que nos acercan al mundo árabe. *Arroza eta tinta*, —*Arroz y tinta*— (Erein, 2006), por ejemplo, nos muestra a una anciana que ha venido del desierto y convive con su nieta mientras espera que le realicen una operación; *Bakarrik eta Buztangabe*, —*Solo y Sincola*— (S. M., 2002), por su parte nos acerca al mundo de los inmigrantes árabes que cada verano cruzan nuestras carreteras.

En *Pikolo* (Alberdania, 2008) —*Pikolo*, Lóquez, 2010—, por su parte, Zubizarreta muestra toda una serie de ideas, valores y reflexiones en torno al terrorismo en el País Vasco. Narrado en primera persona nos enseña la realidad de cada día de Manuel, un niño de siete años, hijo de un guardia civil que es destinado en un pequeño pueblo del País Vasco. Manuel nos habla de su madre que se ha quedado en Cáceres, de las diferencias y parecidos entre los niños de su antigua escuela y los de la nueva, de su vida cotidiana en el cuartel... pero también habla de los problemas que tiene con un niño, Kepa, que le llama Pikolo mongolo, un niño que no duda en chantajearle y pedirle un impuesto por pasar el puente o que intenta hacerle la vida imposible; pero junto a Kepa, Eba, hermana del anterior y compañera de clase, ocupa un lugar esencial en la vida —y el corazón— de Manuel.

En la obra se muestra, desde la inocencia y la mirada de un niño, la violencia y los abusos que se dan en la sociedad:

Ha sonado como un disparo. ¡Pum! Y nada más oír el disparo, el corazón se me ha puesto como una moto y he salido a toda pastilla. De pronto he aparecido en la escuela y estaba empapado en sudor y me he dado cuenta de dos cosas:

Una: De que no me había muerto y que todavía seguía existiendo. De que no ha sido un atentado, porque no se

han oído las sirenas y no había humo. Porque no tenía el cuerpo ensangrentado ni dolorido (p. 24)

Y esa misma mirada infantil es la que juega inconscientemente con la violencia, la que no separa claramente ficción y realidad, juego y peligro:

Me he subido al armario y he cogido la pistola, esa pistola negra, fría, pero yo me he quedado blanco, como si me hubiera subido la fiebre, y estaba sudando.

Me he colocado enfrente del espejo y me he apuntado con el arma pero yo a quien veía era a Kepa (p. 55).

En un contexto en el que Manuel siente el cariño y la simpatía de Eba y el odio y enfrentamiento de Kepa, los lectores se encuentran con que el padre de Eba y Kepa es un preso que dice que a él «no le gustan los policías pero que hay que respetar a las personas, y a los hijos de los policías también» (p. 78).

Las tres semanas que narra la historia terminan con un atentado contra la casa cuartel, atentando en el que muere un guardia civil y el padre de Manuel resulta herido, al igual que Manuel —en el brazo— y también Kepa, que casualmente pasaba cerca del edificio.

Manuel y su padre vuelven a Cáceres y al dejar el País Vasco se nota un pequeño cambio en la actitud de su padre hacia esa tierra al tiempo que Manuel desea mantener la relación iniciada con Eba. El Pikolo del inicio de la narración, se convierte en el Piccolo de su padre, tal y como le indica éste en la última frase de la novela: «Piccolo mío (...) ¿Sabes que «piccolo» en italiano quiere decir pequeño?» (p. 97).

Zubizarreta reivindica la persona por encima de ideas y políticas; todos los protagonistas de la novela tienen su personalidad y a través de la narración nos acercamos a sus miedos, sus odios, sus deseos o sus sentimientos. El autor logra así que tomemos una actitud frente a la violencia, reivindicando, al mismo tiempo, el valor de la literatura para transmitir unas ideas, para hacer

reflexionar o proyectar unos valores (algo muy parecido a lo que ocurre en la novela *Sara izeneko gizona* (Pamiela, 1996) —*Un espía llamado Sara*, S.M., 1996— de Atxaga cuando habla de lo absurdo de la guerra, del sin sentido que es que unas personas que podrían ser amigos y reírse junto estén matándose entre ellos).

Y es que como indica Iris Zavala:

Un texto literario es un agente importante en la transmisión de la cultura; en definitiva nos proyecta las imágenes (identidades e identificaciones) mediante las cuales los seres humanos configuramos nuestras vidas y actitudes, que se le comunican y transmiten a las generaciones posteriores (Iris Zavala, 1993: 48).

La literatura nos hace sentirnos miembros de una comunidad, de una cultura, pero también es un instrumento que contribuye a formarnos; lo que Teresa Colomer (2010) denomina como función socializante de la LIJ. La manera de mirar al mundo, de ver las cosas, nuestra formación como individuos se inicia con las primeras nanas, los primeros cuentos, las historias y los juegos de nuestra niñez. Gracias a ellos podemos comprender mejor nuestro alrededor, situarnos en una comunidad y ser miembros de ella. La LIJ nos servirá para ser partícipes de todo un mundo de costumbres, hechos e incluso metáforas comunes; así mientras que las tradiciones de los indios americanos les enseñan que ellos no poseen la tierra, sino que es la tierra quien les posee, en nuestra sociedad relacionamos al lobo con la maldad, al zorro con la astucia... y en la cultura china les enseñan a vivir con los fantasmas al mismo tiempo que nos transmiten una ideas y unos valores concretos. Y es que, como indica Jose Manuel de Amo (2008: 290):

La literatura de tradición oral es un complejo sistema literario con muchas fortalezas, pero también con enormes debilidades, que entran en contradicción con los valores de una sociedad democrática, plural y crítica en la que vivimos.

El reto de los mediadores se centrará, por lo tanto, en ser conscientes de la función ideológica de la literatura y actuar en consecuencia, buscar aquellas obras que transmitan los valores que defendemos y ser críticos —potenciar una lectura crítica— en el caso de aquellas obras literarias, tanto de la literatura tradicional como moderna, que propugnan unos valores en contra de la sociedad democrática, plural y justa que buscamos. Porque el texto literario es un excelente elemento de formación, individual y colectiva, que permite plantearnos preguntas y reflexionar sobre nuestra sociedad, «una reflexión crítica sobre los problemas que en este mundo se suscitan, (...) un conocimiento a la vez crítico, relacional y, por qué no, placentero» en palabras de Antonio Mula (2007: 155); más aún en el caso de la Literatura Infantil y Juvenil producción que en palabras de Senís Fernández (2006: 80) cumple a la perfección «estas condiciones —atractivo, riqueza en temas y potencialidad en debates y actividades posteriores a la lectura, familiaridad con el lector, literaridad—».

Compartimos, por tanto, la opinión de las profesoras del Grupo Electra (2008: 22) cuando indican que

Es necesario, pues, desde la educación obligatoria dotar a los estudiantes de herramientas cognitivo-afectivas (elaborar, clarificar y fundamentar desde el punto de vista propio, valorar el de los demás, rebatirlo, ponerse efectivamente en el papel del otro, etcétera) que les ayuden a cuestionarse determinadas formas de conducta que se van consolidando en nuestras sociedades y que son injustas e insolidarias.

En este sentido obras como las de P. Zubizarreta, comentadas anteriormente, además de ser placenteras para el lector pueden ser, al mismo tiempo, adecuadas a la hora de dotar a los estudiantes dichas herramientas y un claro ejemplo de la importancia que tiene la lectura literaria en la educación en valores, porque, al igual que tampoco es inocente la

educación Giroux (2001), tampoco lo es la lectura y todas las obras literarias transmiten unos determinados valores,

reforzando o rechazando estereotipos, propugnando una determinada cultura y formando a los lectores.

Referencias bibliográficas

- ABAD GONZALEZ, L. (2008) "¿Es útil la literatura de tradición oral en la sociedad del siglo XXI?" en CERRILLO, P y SANCHEZ ORTIZ, C. *La palabra y la memoria (Estudios sobre Literatura Popular Infantil)*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 25-42.
- ATXAGA, B. (1991) *Behi euskaldun baten memoriak*, Iruñea-Pamplona: Pamiela.
- (1992) *Memorias de una vaca*, Madrid: S. M.
- (1996) *Sara izeneko gizona*, Iruñea-Pamplona: Pamiela.
- (1996) *Un espía llamado Sara*, Madrid: S. M.
- BETTELHEIM, B. (1977) *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- CALVINO, I. (1983) *Punto y aparte*. Barcelona: Bruguera.
- CASSANY, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- CENDAN PAZOS, F. (1986) *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España (1935-1985)*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- CERDA, H. (1978) *Literatura infantil y clases sociales*. Madrid: Akal.
- COLOMER, T. (1994) "A favor de las niñas", *CLIJ* 57, 7-24.
- (2010) *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- De AMO, J. M. (2008) "La literatura popular de tradición infantil en la formación inicial de maestros" en CERRILLO, P y SANCHEZ ORTIZ, C. *La palabra y la memoria (Estudios sobre Literatura Popular Infantil)*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 277-295.
- EISNER, M. (1995) «Planetized Entertainmet», *New Perspectives Quartely* 12:4
- ERREA, I. (2003) *Literatura eta harrikoa*. Iruñea: Pamiela.
- ETXANIZ, X. (2001) "Ideología haur literaturan", *EGAN* 2001-1/2, 137-158.
- GARCÍA PADRINO, J. (1992) *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GIROUX, H. A. (2001) *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GRIMM, J. y W. Grimm (1981) *Cuentos*. Madrid: Alianza, 4ª edición.
- GRUPO ELECTRA (M. Gárate, I. Tejerina, Mª A. Melero, E. Echevarría y R. Gutiérrez) (2008) "En torno al sexismo y la enseñanza de textos argumentativos y narrativos", *OCNOS* 4, 21-34.
- HOLLINDALE, P. (1988) "Ideology and the Children's Book", *Signal*, 3-22.
- KORTAZAR, J. (2002) *Diglosia eta euskal literatura*. Donostia: Utriusque Vasconiae.
- LOTMAN, J. (1977) «The dynamic model of semiotic systems», *Semiotics* 21, 193-210.
- LLUCH, G. (ed.) (2000) *De la narrativa oral a la literatura per a infants*. Valencia: Edicions Bromera.
- MARTÍNEZ-MENCHEN, A. (1971) *Narraciones infantiles y cambio social*. Madrid: Taurus.
- MULA, A. (2007) "Algunas reflexiones, creencias y utopías en torno a identidad, lecturas, patrimonio e interculturalidad" en CERRILLO, P.; CAÑAMARES, C. y SANCHEZ, C. (2007) *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 149-160.
- ORQUIN, F. (1989) "La nueva imagen de la mujer" *CLIJ* 11, 14-19.
- (1995) "Estereotipos en los libros no sexistas", *24º Congreso Internacional del IBBY*, Madrid: OEPLI, 106-108.

RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (2000) «Los otros cuentos. El humor en los cuentos populares» en LLUCH, Gemma (ed.) (2000) *De la narrativa oral a la literatura per a infants*. Valencia: Edicions Bromera, 133-161.

SENÍS FERNÁNDEZ, J. (2006) "Valores y lectura(s)", *OCNOS* 2, 79-90.

SHAVIT, Z. (1999) «La posición ambivalente de los textos. El caso de la literatura para niños» en IGLESIAS SANTOS, Montserrat (ed.) *Teoría de los polisistemas*. Madrid: Arco/Libros, S.L., 147-181.

STEPHENS, J. (1992) *Language and ideology in Children's fiction*, London and New York: Longman.

TUCKER, N. (1991) *The child and the book*. Cambridge: Cambridge University Press. Canto edition-reprinted.

TURIN, A. (1995) *Los cuentos siguen contando*, Madrid: horas y HORAS.

XX. (1981). *La Princesa Pavo Real. Cuentos populares chinos*. Beijing: Ediciones en lenguas extranjeras.

YUBERO, S., E. LARRAÑAGA y P. CERRILLO (coord.) (2004) *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

ZABALBEASCOA, P. (2000). «Contenidos para adultos en el género infantil: El caso del doblaje de Walt Disney» en Ruzicka, V. et. al. (ed.) (2000) *Literatura infantil y juvenil: tendencias actuales en investigación*. Vigo: Universidad de Vigo, 19-30.

ZAVALA, I. (coord.) (1993) *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana) I. Teoría feminista. Discursos y diferencias. Enfoques feministas de la Literatura Española*. Barcelona: Antrophos-Dirección General de la Mujer.

ZUBIZARRETA, P. (1999) *Usoa, hegan etorritako neskatoa*, Donostia: Erein.

(2008) *Usoa, llegaste por el aire*. Zaragoza: Edelvives.

(2008) *Pikolo*, Alberdania: Irun.

(2010) *Pikolo*, Salamanca: Lóguez.