

#02

**FIGCIONES
INSTRUMENTALES
Y FIGCIONES
RESPETUOSAS**

Era la primera vez en toda mi r carrera profesional que tenía un público que podía ver y tocar. Además de cartas de seguidores, recibía invitaciones de escuelas, lo cual despertó en mí la necesidad y la voluntad de entender a mi público. Me encontré buscando cada vez más y más entre las memorias de mi infancia y aprendí a distinguir las emociones y sentimientos que eran solo míos, y que estaban relacionados con mi experiencia personal, de aquellos que eran universales para todos los niños, independientemente de donde vivieran. Fui cada vez más consciente de los problemas a los que se enfrentan los niños y de la importancia de los mensajes que les lanzamos. A menudo se dice –creo que con demasiada facilidad– que, para escribir para niños, hay que ser el niño, pero es más bien al revés. Al escribir para niños, hay que dar un paso atrás y observar la infancia desde la perspectiva de un adulto.

(Leo Lionni, *Entre mundos. Una autobiografía*)

Sin duda, uno de los clásicos ineludibles de la literatura infantil, al que mencionaremos al final de este tema por uno de sus álbumes más conocidos, es el holandés Leo Lionni, a cuya autobiografía, *Entre mundos*, traducida al español no hace mucho, en 2021, en una preciosa edición de la editorial Kalandraka, pertenecen las palabras introductorias. Nos parece que vienen muy al caso, dado que en esta lección nos preguntaremos sobre lo que significa hacer libros para niños y las implicaciones éticas que eso tiene. El gran hilo conductor que



Portada de la traducción española de la autobiografía de Leo Lionni

nos gustaría que articulase esta asignatura sería la búsqueda de una didáctica y una educación literaria puestas al servicio de las necesidades de la infancia. Si en la lección anterior hablamos del doble destinatario de la LI, de ese «adulto escondido», por utilizar la expresión de Nodelman, que media siempre entre la infancia y los libros, en esta queremos invitar a reflexionar sobre la responsabilidad que implica el situarnos en esa posición.

LA DOBLE VIDA DE LOS HUMANOS

Los seres humanos tenemos capacidad para desarrollar un doble sentido de nuestra existencia. Para ilustrar esto, vamos a valernos de dos conceptos: por una parte, lo que vamos a llamar *vida limitada por la necesidad*; y, por otra, lo que denominaremos *vida no limitada por la necesidad*. En el presente epígrafe nos ocuparemos de definir ambos. Comencemos por la *vida limitada por la necesidad*:

- a. La llamamos así porque dentro de ella situamos aquellas acciones de nuestra existencia cotidiana que destinamos a cubrir nuestras necesidades del día a día. Porque no hay persona adulta que no deba dedicar una buena parte de sus esfuerzos a procurarse una serie de bienes básicos que garanticen su subsistencia, como el alimento, la vestimenta o la vivienda. Nuestro día a día se centra con frecuencia en ese empeño.



El reloj mecánico (el que vemos en la imagen es el reloj astronómico de Praga) simboliza de algún modo la creencia, que tenemos interiorizada, en que el tiempo es una entidad medible y parcelable.

- b. La *vida limitada por la necesidad* se organiza en torno a la creencia de que el tiempo es una entidad objetivada que se puede medir y parcelar, y que, en tanto tal, es susceptible de ser convertida en mercancía. Recordemos lo que dice el dicho: «El tiempo es oro». Así organizamos el tiempo de trabajo, puesto que, si firmamos un contrato, la remuneración se estipula las más de las veces por el

número de horas trabajadas. Así organizamos también el tiempo académico: para poder obtener el título del Grado en Educación Infantil por la Universidad de Granada, por ejemplo, ustedes deberían superar los 240 créditos ECTS del plan de estudios, lo que quiere decir que tendrán que cursar un número determinado de horas de clase y de trabajo.

- c. Esto nos lleva a un concepto de tiempo que podríamos denominar *tiempo vacío o no significativo*. Con ello nos referimos a un tiempo que es necesario para cumplir con nuestras necesidades básicas, pero que no tiene por qué dejar una gran impronta en nuestra memoria. Por ejemplo: dentro de unas días no recordaremos la ropa que llevamos puesta hoy, lo que no significa que no sea importante tener las necesidades de vestimenta cubiertas. La naturaleza del *tiempo vacío o no significativo* es paradójica, dado que cuando el tiempo no nos dice nada, cuando las acciones que llevamos a cabo en un momento dado no dejan una gran huella en nosotros, la conciencia del tiempo se acrecienta y se hace más presente que nunca. Dicho de otro modo: cuando nos aburrimos pensamos, sobre todo, en el tiempo (en concreto, en que no pasa).
- d. Por último, en la *vida no limitada por la necesidad* lo que se define es un *medio de vida*. Pensemos en nuestra propia situación: si ustedes dedican una buena parte de sus esfuerzos a estudiar un grado en Educación Infantil, lo hacen, entre otras razones, porque tienen la expectativa legítima de obtener un título que les permita acceder a una profesión, un medio de vida que les procure ingresos y les ayude a cubrir sus necesidades básicas.

Muy diferente es lo que ocurre con la *vida no limitada por la necesidad*, que vamos a caracterizar así:

- a. La *vida no limitada por la necesidad* la constituye aquella parte de nuestra existencia que no está destinada a cubrir sin más las necesidades del día a día, esto es, la que entregamos al ocio.

Pero el ocio, eso sí, es un concepto que no debe relacionarse sin más con el tiempo libre. Piensen, por ejemplo, que en la antigua Grecia existía una palabra para denominarlo: *scholé*. Y sí, como estarán pensando, esta palabra acabó dando origen a la palabra escuela en diversas lenguas modernas (*escuela, school, école, scuola, schule...*). La *scholé*, en la Grecia clásica, era el tiempo que se dedicaba a la *bios theoretikós*, es decir, a la ‘vida contemplativa’, que es aquella que goza del ocio necesario, del tiempo liberado de los rigores de la necesidad, para dedicarse a tareas que van más allá de la subsistencia: mirar un cuadro, escuchar una canción o leer un libro, entre otras muchas, no son acciones imprescindibles para nuestra subsistencia (esto es, no son *necesarias*), pero eso no les resta importancia, puesto que enriquecen nuestra vida y hacen de ella algo más rico, más amplio y menos encorsetado en la utilidad inmediata.

- b. Desde la *vida no limitada por la necesidad* se cuestiona la creencia de que el tiempo es una entidad objetiva, una mercancía intercambiable por un valor externo. De hecho, el tiempo es una entidad que solo se vive de manera subjetiva. Pongamos un ejemplo muy sencillo. Ustedes pueden estar cada tarde seis horas recibiendo clases en el aula, lo que, en principio, parece bastante objetivo. Seis horas son seis horas. Pero no por estar seis horas aprenderán exactamente lo mismo cada día (es decir, seis horas no son seis horas de conocimiento). Si al final de la jornada vuelven a casa habiendo aprendido algo que les interesa, puede que se les hayan pasado en un suspiro. Si, por el contrario, vuelven con la sensación de no haber aprendido gran cosa, se les habrán hecho eternas. Lo que nos lleva al siguiente punto.
- c. La *vida no limitada por la necesidad* la relacionamos con lo que vamos a llamar un *tiempo pleno o significativo*. Aquellas cosas que no hacemos por necesidad, sino por ocio, porque nos llenan, tienden a dejar un mayor impacto en nuestra memoria que las que hacemos por mera necesidad o por subsistencia, por más que todas sean importantes. Por prolongar el ejemplo anterior:

puede que dentro de una semana no recordemos la ropa que llevamos puesta ahora, pero rara vez olvidamos momentos decisivos de nuestra vida que nos han marcado, como un primer beso, como aquella canción que tanto nos impactó cuando la escuchamos por primera vez o como ese libro que tanto nos gustó. También el *tiempo pleno o significativo* es paradójico, pues cuando estamos inmersos en él, solemos perder la noción del tiempo. Piensen si no en lo que sucede cuando estamos de fiesta, haciendo una tarea que nos apasiona o charlando con alguien que nos hace reír mucho. ¿Qué sucede? Exacto: el tiempo se nos pasa volando y ni nos acordamos de mirar la hora.

- d. Por último, la *vida no limitada por la necesidad* no define un *medio de vida*, sino un *modo de vida*. La diferencia es importante, y para ejemplificarlo volvemos a algo ya dicho: es evidente que ustedes estudian un grado en Educación Infantil porque tienen la aspiración legítima de llevar un sueldo a casa a finales de mes, como decíamos, pero no solo por eso: apuesto a que también tiene la expectativa de trabajar en una profesión que les llene y que les haga sentir realizados, es decir, de vivir de una determinada manera, de un determinado *modo*.

Hecha esta distinción básica entre *vida limitada por la necesidad* y *vida no limitada por la necesidad*, apuesto que se estarán preguntando qué tiene que ver todo esto con la literatura. En el siguiente epígrafe lo comentamos.

DOS PARADIGMAS SOCIALES

Para entender de qué hablamos cuando distinguimos entre *ficciones instrumentales* y *ficciones respetuosas* hemos de tener presente, a su vez, la diferencia que existe entre dos paradigmas sociales, a los que vamos llamar *paradigma del crecimiento económico* y *paradigma del desarrollo humano* respectivamente. Ambos, veremos, tienen su impacto en la

educación. Al objeto de hacer más inteligible la naturaleza de cada uno, los definiremos contraponiéndolos.



La filósofa estadounidense Martha C. Nussbaum ha dedicado una parte importante de su obra a teorizar sobre lo que ella denomina «enfoque de las capacidades», una particular forma del paradigma del desarrollo humano que hace gran hincapié, por cierto, en la importancia de la literatura y las humanidades para el desarrollo de las capacidades humanas.

En primer lugar, consideremos sus fines. Podría decirse que el *paradigma del crecimiento económico* persigue el aumento del producto interior bruto (PIB) de un país, es decir, el crecimiento de la riqueza en términos macroeconómicos; mientras tanto, el *paradigma del desarrollo humano* se fija como meta el desarrollo de las capacidades de las personas, para lo que genera modelos que persiguen el bienestar de las sociedades donde es aplicado. Esto da lugar a una consideración muy distinta de los sujetos que viven bajo los parámetros de uno u otro paradigma: mientras que el *paradigma del crecimiento económico* concibe a las personas como instrumentos para el crecimiento económico, el paradigma del *desarrollo humano* tiende a considerarlas como un fin en sí mismas, tal cual especifica Nussbaum (2021), una de las principales valedoras del *paradigma del desarrollo humano*. Y esto, como ya nos podremos imaginar, impacta de un modo decisivo en la concep-

ción de la educación que se deriva de cada uno de estos paradigmas.

Y es que, en segundo lugar, el *paradigma del crecimiento económico* tiende a poner el acento en la escolarización, mientras que el *paradigma del desarrollo humano* lo hace en la educación. Recuerden que educación y escolarización no son términos equivalentes. La escolarización es una práctica institucionalizada (es decir, no natural, sino fruto de la acción humana) e histórica (esto es, apegada a una forma de organizarse, la escuela, que en términos históricos es más o menos reciente). Podríamos decir que los seres humanos no siempre nos hemos educado a través de la escolarización. Esta suele atender a las demandas de modelos económicos planificados, proporcionando con demasiada frecuencia a los ciudadanos algo más parecido a la instrucción que a la

educación, que es algo bien distinto. El concepto de educación viene del sustantivo latino *educativo*, que se deriva del verbo *educare*, que significa ‘nutrir’ o ‘criar’. Este verbo proviene, a su vez, de otro, *educere*, que tiene el sentido de ‘guiar’ o ‘extraer’. Por ello la educación es la acción por la cual guiamos, acompañamos, extraemos, desarrollamos, etc., las diferentes capacidades que tenemos las personas. En suma, podríamos establecer que la tendencia a la educación es natural, mientras que la escolarización es la forma institucional que, de un tiempo a esta parte, la humanidad ha inventado para canalizarla. Pero esa forma institucional puede entenderse de maneras muy distintas según el paradigma desde el cual se construya.

Así, en tercer lugar, tanto el *paradigma del crecimiento económico* como el *paradigma del desarrollo humano* llevan aparejada respectivamente una determinada idea de escuela. El *paradigma del crecimiento económico*, para poder funcionar, necesita implantar un tipo de escuela normativa, destinada a cumplir con las demandas de normalización o estandarización que establece. Por ello tiende hacia la evaluación estandarizada, es decir, hacia la realización de exámenes memorísticos que tienen por objeto el servir de criba para la selección de los mejores estudiantes desde el punto de vista académico. Ahora bien, si el carácter de la escuela normativa es selectivo, no sucede lo mismo con el *paradigma del desarrollo humano*, que por el contrario suele favorecer la llamada escuela inclusiva. Esta se define por su articulación a partir del principio de autonomía, que está vinculado a los principios psicopedagógicos del constructivismo, corriente que postula, entre otras cosas, que no existe una versión acabada de las cosas, esto es, una realidad que recibimos y aprehendemos de manera pasiva, sino un conjunto de sujetos que construyen activamente la realidad de la que participan. Dicho de otro modo: el conocimiento no es lo que se recibe en el aula, sino lo que se produce en ella. A partir de ahí, la función de la escuela inclusiva no es selectiva, sino integradora, en la medida en que procura que los escolares puedan desarrollar de manera autónoma sus diferentes capacidades, lo que le confiere un marcado carácter emancipador.

Y ahora, en cuarto lugar, retomemos los dos conceptos ya vistos en el epígrafe anterior. A la luz de lo observado hasta el momento, pode-

mos concluir con cierta facilidad que el *paradigma del crecimiento económico* tiende a favorecer el cultivo de lo que hemos denominado *vida limitada por la necesidad*, mientras que el *paradigma del desarrollo humano* apunta hacia el cultivo de lo que hemos llamado *vida no limitada por la necesidad*. Dado que la *vida limitada por la necesidad* es la que transcurre en los parámetros de la pura subsistencia y la que se asocia con la utilidad inmediata, es lógico que se asocie con el *paradigma del crecimiento económico*. A su vez, si entendemos que la *vida no limitada por la necesidad* es aquella cuyas miras están puestas en la utilidad no inmediata, sino en lo que expande y enriquece la vida, es también lógico que se oriente hacia el *paradigma del desarrollo humano*.



Hagamos acopio de todo lo dicho con anterioridad. Entenderemos así que las *ficciones instrumentales* pueden definirse como aquellas que van en consonancia con los propósitos de la *vida limitada por la necesidad*. Son, por tanto, ficciones que se piensan y leen conforme a una utilidad inmediata, para alcanzar la cual sirven de instrumento. Eso no quiere decir que desde el punto de vista literario hayan de ser pobres por definición (tampoco lo contrario), pero sí que su valor literario queda relegado a un segundo plano con respecto al propósito moral o didáctico que se supone nos ayudan a alcanzar. Juan Cervera (1992, p. 18) llamaba «literatura instrumentalizada» a este tipo de libros. Podríamos poner un ejemplo clásico: el *Monstruo de colores*, de Anna Llenas, es un álbum que goza de una gran popularidad, cosa que se debe, en parte, a que en las últimas décadas se ha extendido por el sistema educativo un discurso en torno a la llamada «educación emocional» que asocia, sobre todo a partir de la obra de divulgación de Daniel Goleman (1992), el éxito y el liderazgo a la gestión de emociones. Pero si acudimos al libro de Anna Llenas, comprobaremos que este, en sí, no propone histo-

Juan Cervera

Premio Nacional de Literatura Infantil

TEORÍA DE LA LITERATURA INFANTIL



Mensajero

3ª EDICIÓN

En *Teoría de la literatura infantil*, Juan Cervera propone tres conceptos para delimitar qué es la LI: por una parte, habla de «literatura escrita para niños», que es aquella que se produce con la intención de ser destinada al público infantil; por otra, menciona lo que él llama «literatura ganada», es decir, literatura que en origen no fue escrita para niños, pero que por algún motivo los niños se acabaron apropiando o los mayores les acabamos destinado (como sucede, por ejemplo, con *Robinson Crusoe*, la famosa novela de Daniel Defoe, que no era en origen una obra infantil ni juvenil, aunque con el tiempo acabó siendo percibida así); por último, estaría lo que él llama «literatura instrumentalizada», que es aquella que se subordina a un propósito didáctico o moral relegando la calidad literaria a un segundo plano. De ahí tomamos nosotros el concepto de ficciones instrumentales, pero hemos de poner dos pequeñas objeciones a la propuesta de Cervera: una es que no parece considerar que literatura infantil sea también la literatura escrita y producida por niños; la otra, que parece caer en el tópico de identificar, sin más, la literatura infantil con lo escrito.

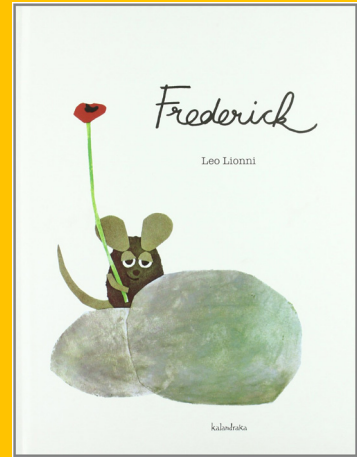


ria alguna. Podría decirse que renuncia a narrar en función de la exposición didáctica de un vocabulario básico sobre emociones. Eso lo convierte no tanto en una obra literaria (por más que la calidad del dibujo, con su delicioso estilo *collage* de Llenas es innegable) cuanto en un instrumento al servicio de esa idea sobre la primacía de la gestión emocional, que, como decimos, hace ya mucho se presenta como si fuera la clave del éxito personal y académico.

Por su parte, las *ficciones respetuosas* son aquellas que van en consonancia con lo que llamamos *vida no limitada por la necesidad*. Esto quiere decir que tienen valor por sí mismas, que no tienen por qué justificarse mediante la subordinación a un propósito moral, didáctico o pedagógico. Sin discusión, la literatura, y no el propósito moral o educativo que de ella se deriva, ocupa aquí el primer plano. Pero la literatura se entiende como un modo de conocimiento que amplifica la vida, que nos hace mirar más allá de los intereses de la utilidad inmediata. La lite-

ratura, entre otras cosas, nos ayuda a pensar, a sentir y, por supuesto, también a emocionarnos con otros y como lo harían otros. Puede decirse que, gracias a ello, no nos confina a los límites de nuestra propia vida, sino que nos ayuda a superarlos y a expandirlos. Que no busque la utilidad inmediata, de hecho, no significa que carezca de toda utilidad. Al hacerse las ficciones respetuosas a partir de lo que en la lección anterior hemos llamado *tiempo pleno o significativo*, operan en nuestra conciencia de un modo muy diferente a como lo hacen los libros con un valor reducido a lo didáctico. Por ejemplo: en *Frederick*, un maravilloso álbum de Leo Lionni, un ratón poeta ayuda al resto de su familia a sobrellevar la dureza de la vida durante el invierno gracias a la riqueza de matices que ofrece la poesía cuando las circunstancias de la existencia se tornan muy adversas. De este modo, la literatura contribuye a me-

jorar la existencia del común, ampliando horizontes donde las condiciones materiales resultan limitantes y empobrecedoras. De eso, de mejorar la vida de las personas, de procurarles posibilidades, es de lo que trata la educación. Y, por supuesto, también la educación literaria.



Frederick, de Leo Lionni, no solo es una hermosa fábula que lleva toda una vida gustando a niños de todo el mundo, sino que además es una de las reivindicaciones más profundas y hermosas del trabajo poético que se han escrito jamás.

SIETE PRINCIPIOS CLAVE PARA UNA APROXIMACIÓN CONSTRUCTIVISTA (II). APERTURA

En un muro bajo que rodea el patio circular de la cafetería de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada hay una inscripción ya medio borrada que, aunque tiende a pasar desapercibida, está sin embargo algo más que bien elegida. En concreto, esta:

Volved a vuestro alumno atento a los fenómenos de la naturaleza, pronto lo volveréis curioso; pero, para alimentar su curiosidad, no os apresuréis nunca a satisfacerla. Poned las cuestiones a su alcance, y dejádselas resolver. Que no sepa nada porque se lo hayáis dicho, sino porque lo ha comprendido por sí mismo: que no aprenda la ciencia, que la invente. Si alguna vez sustituís en su espíritu la autoridad por la razón nunca razonará solo; será juguete de la opinión de los demás. (Rousseau, 2011, p. 261)

De este modo puede decirse que, en su *Emilio o De la educación*, el filósofo ginebrino Jean-Jacques Rousseau funda los principios vectores del constructivismo y, de paso, la pedagogía moderna, sustentada sobre la visión de la educación natural. Ahí está la idea de que la educación ha de entenderse como desarrollo de las propias capacidades, de que la curiosidad es el estímulo que ha de desplazar al precepto adquirido, es decir, de que la educación es lo contrario de la instrucción. Encontramos asimismo la idea de que no existe una versión ya cerrada, acabada y definitiva de las cosas que necesita ser aprehendida, puesto que el conocimiento que tenemos de ellas se construye y aprende mediante la participación de los sujetos discentes. No asumir la creencia de que las cosas ya nos vienen dadas en una versión cerrada y acabada implica, a su vez, poner el acento, cuando de educación hablamos, no tanto en la evaluación de los resultados cuanto en la importancia de los procesos.

Esto nos lleva a nosotros a considerar que es necesario trabajar en favor de (y también a partir de) un concepto de educación literaria abierta, que funciona como transposición del movimiento de –valga la redundancia– «educación abierta» y «universidad expandida» que Valverde Barrocoso (2010) cifra en los siguientes principios: (i) el conocimiento debe ser libre y abierto, para usarlo y reutilizarlo; (ii) se debe fomentar y facilitar la colaboración en la construcción y reelaboración del conocimiento; (iii) compartir conocimientos debe ser recompensado por su contribución a la educación y la investigación; y (iv) la innovación educativa necesita comunidades de práctica y reflexión que aporten recursos educativos libres. Ahora pongamos que: (i) para ello elaboramos una

página web (www.juangarciaunica.com) de acceso abierto a todo el mundo; (ii) a la que se le suman iniciativas de extensión universitaria como el seminario sobre LIJ Ugbuburú, que co-dirijimos (www.uguburu.es); (iii) si bien no pensamos que tales proyectos deban ser recompensados, sí que deben ser fomentados; y (iv) porque de lo que se trata es justamente de construir comunidades. Comunidades que abran y pongan a disposición de todo el mundo lo que, por ser del común, no es de nadie en particular, incluyendo en ese cajón de sastre los saberes sobre LIJ que se producen en los espacios universitarios. Esta es nuestra experiencia, pero cualquier centro, cualquier docente, puede implementar iniciativas similares adaptadas a su etapa y sus circunstancias específicas. Solo el carácter abierto ha de ser común a todas ellas.