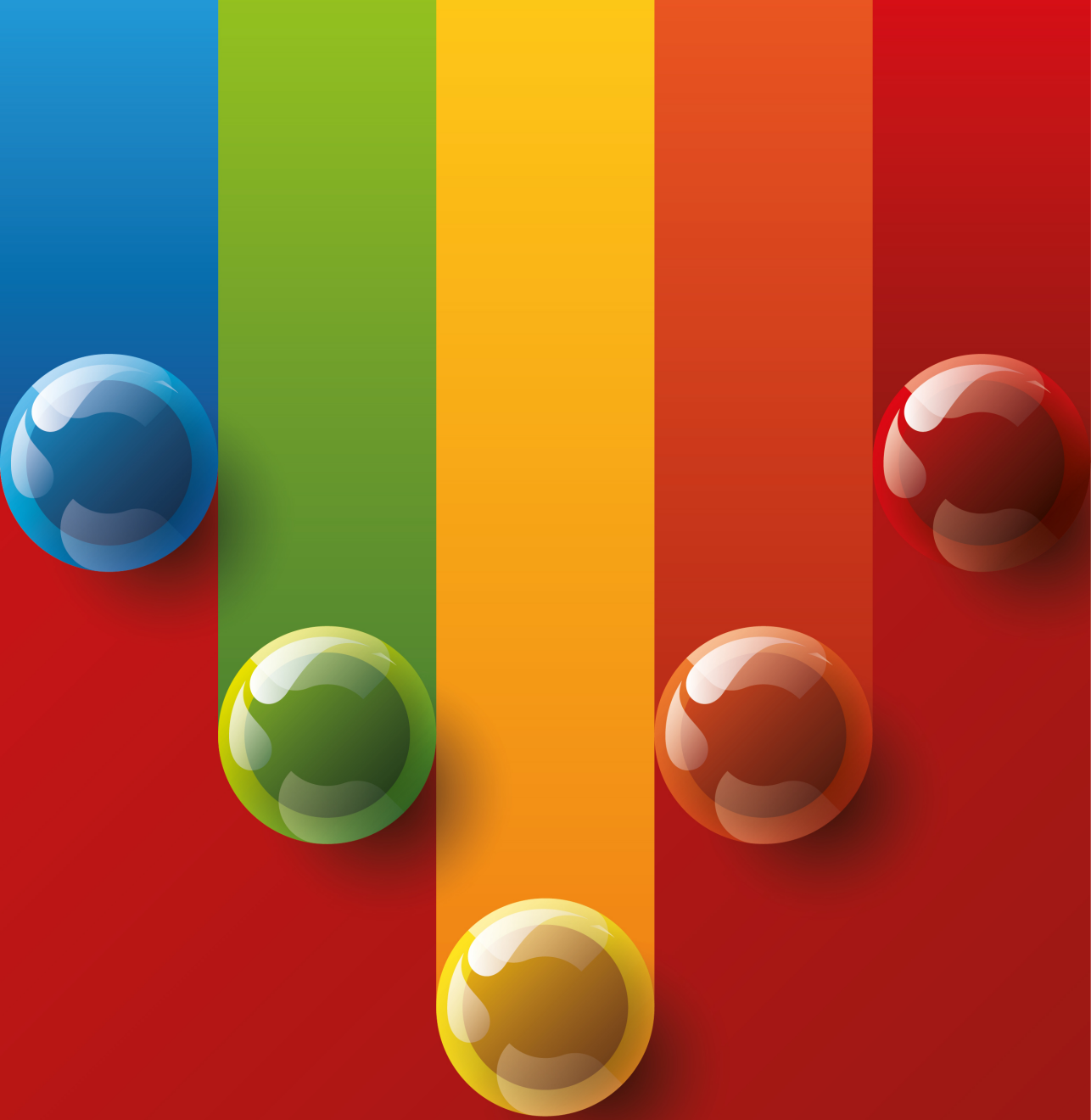




Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil

Juan García Única



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil

Juan García Única

This work is licensed under
the Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0
International License. To view a
copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> or send a letter to Creative
Commons, PO Box 1866, Mountain
View, CA 94042, USA.



PREFACIO, 7

1. LITERATURA INFANTIL: CONCEPTO Y LÍMITES. EXIGENCIAS Y CORPUS TEXTUAL, 11

- El concepto de literatura infantil, 13
- El niño y la estética de la recepción, 16
- El discurso literario y la creatividad infantil, 17
- Exigencias estéticas en el objeto literario, 21
- La experiencia estética como base del conocimiento, 26
- Corpus textual, 31
- Los géneros en la literatura infantil, 34
- Vías de transmisión de la literatura infantil, 39

2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA LITERATURA INFANTIL, 43

- Evolución sociocultural del concepto de infancia, 45
- El didactismo en los comienzos de la literatura infantil, 54
- Literatura popular y literatura infantil, 57
- Siglo xix: los clásicos infantiles, 61
- Siglo xx: situación contemporánea, 64

3. LITERATURA INFANTIL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. LECTURA E INFANCIA, 69

- Justificación de su presencia en la escuela, 71
 - Directrices oficiales, 78
- Aproximación desde el punto de vista metodológico, 83
- Exigencias psicopedagógicas en la literatura infantil, 85
 - Los hábitos de lectura en la sociedad actual, 87
 - La lectura en la escuela, 91
 - Lectura y niveles psicológicos, 92
- Criterios para la selección de libros infantiles, 95

4. LA BIBLIOTECA ESCOLAR, 99

- Organización, funcionamiento, fondos, recursos y actividades, 100
 - Biblioteca y hábitos lectores, 103

5. LA POESÍA Y LA INFANCIA, 107

- El lenguaje poético y la infancia, 108
- Rasgos característicos de la poesía infantil, 110
 - Tipos de poesía infantil, 117
 - Poesía y creatividad infantil, 118
 - La poesía en la escuela, 120

6. LA NARRACIÓN ACTUAL PARA LA INFANCIA, 123

- Elementos diferenciadores, 124
 - Rasgos característicos, 128
 - Tendencias dominantes, 130
 - Tipología, 131

7. EL TEATRO Y LA INFANCIA, 135

Componentes que intervienen en el discurso teatral, 136

El teatro infantil: rasgos peculiares, 138

El teatro de los niños y el teatro para los niños, 139

El teatro y la escuela, 140

**8. LA ANIMACIÓN A LA LECTURA Y LA FORMACIÓN DEL
MAESTRO-ANIMADOR, 143**

Fundamentación teórica, 144

Objetivos, 147

Condiciones previas y requisitos, 149

Metodología y dinámicas de la animación a la lectura, 151

Función del animador a la lectura, 152

Formación didáctico-literaria, 154

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS , 157



 Cada uno de los ocho temas que componen este manual se corresponde con el programa estipulado en la Guía Docente de la asignatura Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil, perteneciente al tercer curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada. No estamos, pues, ni ante un diseño en absoluto original ni ante una arquitectura estructural que delate libertad de elección por mi parte. De haber podido darse esta última, a buen seguro este documento sería muy diferente. Sin duda, yo hubiera descartado asentar la base sobre el esquema genérico tripartito –poesía, narrativa, teatro– propio del siglo XIX. Y, en cambio, de buen grado hubiera insistido más en el arte y en la importancia de formatos que, como es el caso del álbum, desafían esa tríada. Del mismo modo, descartaría de buena gana la noción noventera de *animación a la lectura* para empezar a construir la acción de la Didáctica de la Literatura a partir de la de *mediación*, que considero mucho más precisa y ajustada a la realidad actual de una educación literaria que, tal como aquí se entiende, se constituye como disciplina con voluntad

de intervención cuyo fin último es el bienestar tanto de docentes como de discentes, contribuyendo a su emancipación. Si he de ser sincero, me parece que hace ya mucho que la LIJ conforma un panorama mucho más complejo y sofisticado de lo que este temario da a entender. Con todo, con estos mimbres haremos el cesto.

Por elección propia, este material se encuentra en abierto y publicado en línea en la sección de la asignatura que he habilitado en mi propia página web. Véase el apartado «Recursos». Hace mucho que tengo el privilegio de trabajar en una universidad pública, lo que íntimamente siento que me obliga a no acaparar lo que produzco (imperativo al que yo, debo decirlo, cedo de buen grado). En primer lugar, este contenido docente puede ser de utilidad para mis estudiantes y para ese colectivo lo hago, pero no por ello va a dejar de estar, si puede aportarles algo, a libre disposición también de estudiantes de otras universidades, de opositores o de personas, en general, interesadas de un modo u otro en el maravilloso y rico mundo de la literatura infantil y juvenil. Lo mismo puede decirse de todos los materiales que se hallan en mi página en internet y en la de la asignatura.

No hay mucho de original aquí, por lo demás. Como cualquier manual, no por estar elaborado este al margen de todo fin lucrativo deja de ser un texto básico, de mera referencia, que debe mucho a estudios más profundos elaborados por otras personas. Si sirve, entre otras cosas, para acceder a estos últimos, entonces daré mi labor por justificada. Más que como una meta, me gustaría que este texto se entendiese como una invitación, un puente hacia esos otros trabajos o ideas que pueden llevarnos a lugares mucho más lejanos e insospechados de lo que, en principio, pudiera pensarse. Como no tengo un particular prurito de originalidad, pues, he asignado a este manual una licencia Creative Commons. Si te encuentras con él y crees que te puede ser de algún interés o utilidad, adelante. Siéntete libre de usarlo de la manera que consideres que mejor se ajusta a tus necesidades y no repares demasiado en otro tipo de consideraciones legales. Pero,

por favor, indica siempre la fuente. No tengo ningún problema con poner mi trabajo a disposición del común (más bien todo lo contrario: lo hago con convencimiento y alegría). Si espero que sea reconocido es solo para que pueda seguir tal como te lo has encontrado: al alcance de los demás, a mano de todo el mundo, en una cadena indefinida. Eso es todo.

Juan García Única
Granada, febrero de 2023

1. *Literatura infantil: concepto y límites.* *Exigencias y corpus textual*

 egún parece debió de suceder en el transcurso de una calurosa tarde de verano en la campiña inglesa, quizá en 1932 o 1933. Un profesor de literatura medieval de la Universidad de Oxford corregía exámenes en su casa cuando, cansado de esa rutina tan mecánica, se sintió aliviado al encontrarse con lo mejor que puede esperar quien está inmerso en esa obligación, o al menos eso contaría él mismo años más tarde: uno de sus estudiantes había dejado piadosamente una hoja en blanco. Llevado por el aburrimiento, el profesor escribió en ella: «En un agujero en el suelo vivía un hobbit»... ¿Un hobbit? ¿Qué es un hobbit? Tratando de explicárselo a sí mismo, J. R. R. Tolkien acabaría, primero, por escribir un delicioso cuento de hadas para sus hijos;¹ y luego, andando el tiempo, una fastuosa historia de la

¹ Aunque precisamente la frase «En un agujero en el suelo vivía un hobbit» es de sobra conocida en todos los idiomas, y por lo tanto no merece que seamos

que prácticamente puede decirse que inauguraba todo un género literario: El Señor de los Anillos.

Todo empezó, pues, por puro aburrimiento, pero lo cierto es que a veces no se necesita mucho más. Hay ocasiones en las que basta un segundo, una pequeña intuición, unas pocas palabras con las que evadirse para que algo nuevo comience casi sin que lo pretendamos. Se podrá ser lector o no de Tolkien, nos podrá gustar su literatura o no, podremos ignorarla o volver a ella con frecuencia, pero nadie podrá negar que el mundo es más rico sabiendo que la Tierra Media es también una posibilidad, que es algo que está ahí, con sus bosques, sus Montañas Nubladas, sus hobbits, enanos, orcos y elfos invitándonos a la aventura si alguna vez decidimos aceptar su oferta. Lo bueno de entablar trato con la lectura y los libros es que, incluso cuando nos defraudan, tienden a ofrecernos una contrapartida por lo común bastante generosa. Eso, siempre y cuando sepamos rebelarnos contra los muchos lugares comunes que se arremolinan en torno a ambas cosas. Así, se dice que la lectura nos quita tiempo, pero lo cierto es que nos lo devuelve ampliado; también oímos por doquier que los libros ocupan demasiado espacio, cuando en verdad lo llenan; y, desde luego, no nos evaden de la realidad, sino que nos la devuelven aumentada y enriquecida.

La antropóloga francesa Michèle Petit, que lleva años estudiando los espacios de la lectura en contextos diversos y en diferentes lugares del mundo, ha llegado a fuerza de observación a una conclusión tan sencilla, pero al mismo tiempo tan evidente, que no podemos permitirnos ignorarla: «Todo empieza con una hospitalidad» (Petit, 2009, p. 30). No propone, como vemos, algo que no esté a nuestro alcance. Más bien todo lo contrario, porque procurar no privar a los niños de la lectura, del encuentro con la literatura, será uno de nuestros deberes fundamentales como maestros, pero también un privilegio que muy poca gente

demasiado exhaustivos citándola, a nadie molestará que recomendemos la preciosa edición anotada de Douglas A. Anderson de la obra de J. R. R. Tolkien (2006), *El hobbit*. El libro incluye las ilustraciones del propio Tolkien.

puede permitirse y que tal vez nuestros alumnos nos acaben algún día agradeciendo de por vida. Nos corresponde, pues, hacerles llegar esa invitación al viaje, ofrecerles esa hospitalidad. Porque, sí, todo empieza con una hospitalidad.

EL CONCEPTO DE LITERATURA INFANTIL

Uno de los mayores problemas a la hora de determinar qué se entiende por literatura infantil reside en el hecho de que el propio concepto de literatura no es ni unívoco ni tan claro como en primera instancia pudiera pensarse. Durante mucho tiempo, hasta bien entrado el siglo XVIII, el término *literatura* fue sinónimo de erudición y de saber. A lo que no aludía necesariamente era a esa disciplina artística que hoy nosotros identificamos con el uso estético de la lengua. La poesía o el teatro son inventos muy antiguos, pero su identificación con algo llamado literatura, en cambio, es relativamente reciente. Quiere esto decir que cuando hablamos de literatura nos valemos en verdad de un concepto que puede fecharse históricamente, a propósito del cual no hay razón tampoco para pensar que no tenga fecha de caducidad. No significa esto que, hoy por hoy, no goce de un gran dinamismo: quizá hablamos de un concepto con una vitalidad tan innegable que hasta resultaría ingenuo esperar que se quedase anquilosado por los siglos de los siglos en su sentido actual. Recordemos, sin ir más lejos, que precisamente el Premio Nobel de Literatura de 2016 le fue concedido a un escritor de canciones, Bob Dylan, no sin una gran polémica de por medio: para algunas personas, más apegadas a un concepto tradicional de literatura, lo de Bob Dylan es simplemente música y como tal debe clasificarse dentro de unos parámetros absolutamente ajenos a lo literario; para otras, más conscientes del carácter histórico y dinámico del término, una canción puede considerarse una producción literaria también.

Teniendo en cuenta, pues, que hablamos de un término polisémico y algo escurridizo, de un término que nos exige cautela,

vamos a tratar de establecer unos referentes mínimos que nos lleven a caracterizar esa rama de la literatura que es la literatura infantil. Nos valemos para ello del clásico estudio de Juan Cervera, *Teoría de la literatura infantil* (1992), quien aboga por considerar, en un sentido muy lato, que tal cosa –la literatura infantil– la conforman todas aquellas manifestaciones literarias que interesan al niño. En su opinión, a la hora de delimitar el concepto hay que asumir una doble labor: *integradora* o de globalización, por una parte, para que nada de lo que se considere literatura infantil quede fuera de ella; y *selectora*, por otra, para garantizar que todo lo que quede dentro de ella sea literatura. Esto le lleva, como decimos, a proponer una visión integradora en la que, junto a los géneros clásicos de la narrativa, la poesía y el teatro infantiles, puedan ser integrados también dentro de la literatura infantil otros menores de carácter oral (como las rimas, las adivinanzas, las fórmulas de juego, etc.), las producciones en las que la palabra comparte protagonismo con la imagen (caso del cómic) y aquellas otras en las que la palabra está presente junto a la música, la imagen y el movimiento (como sucede con el cine, la televisión, los vídeos, los discos, los videojuegos, algunas páginas web o determinados aspectos de las redes sociales).

No obstante, tanto Juan Cervera (1992, p. 18) como otros estudiosos han llegado a hablar de hasta cuatro tipos de manifestaciones dentro de la literatura infantil, los cuales enumeramos a continuación:

- a. *Literatura ganada*. Se entiende por tal aquella literatura que en origen no estaba escrita para niños, pero que, andando el tiempo, se la apropiaron o ganaron los niños o se la destinaron a ellos los adultos. Así, por ejemplo, sucede con los *Cuentos*, hoy integrados dentro del canon de la literatura infantil, que Charles Perrault compiló en el siglo XVII con un propósito moralizante no necesariamente dirigido a los lectores más jóvenes. Algo análogo puede observarse en determinadas manifestaciones del folclore: el romancero español, sin ir más lejos, tampoco era en origen

una obra infantil, pero su uso escolar y lúdico ha sido tan abundante como provechoso. Por último, *literatura ganada* pueden considerarse también las adaptaciones de obras clásicas del canon, tal cual ha acabado ocurriendo con *Los viajes de Gulliver*, libro escrito por Jonathan Swift durante la primera mitad del siglo XVIII y concebido como una ácida sátira política de la sociedad inglesa de su tiempo antes que como una historia para niños.

- b. *Literatura creada para niños*. En este caso hablamos de la literatura que se ha escrito directamente para los niños bajo la forma de cuentos, novelas u obras de teatro. No resultará demasiado complicado encontrar ejemplos: pese a su complejidad, y también pese a que hoy parece haber hecho el camino inverso al mostrado en el párrafo anterior (es decir, de la literatura infantil a la literatura adulta), lo cierto es que *Alicia en el país de las maravillas* fue una obra escrita por Lewis Carroll como regalo para Alice Liddell, hija de un matrimonio con el que el autor guardó amistad durante cierto tiempo; también *Las aventuras de Pinocho*, de Carlo Collodi, es un libro que se gestó desde el principio pensando en un público infantil. Y lo mismo cabe decir de los muchos libros infantiles que hoy se encuentran disponibles, con sección propia, en cualquier librería del planeta.
- c. *Literatura instrumentalizada*. Se utiliza esta expresión para aludir a los libros que se suelen producir específicamente para la escuela u otros ámbitos educativos, en los que por lo tanto predomina la intención didáctica sobre la literaria. Una buena parte de la novela juvenil actual se subordina a propósitos didácticos, tal cual sucede con la serie española de Teo, que nos muestra a un mismo personaje en diferentes situaciones (*Colorea con Teo*, *Juega con Teo*, *Teo descubre el mundo...* y hasta *Teo desayuna*, volumen con el que llegó a promocionarse en su momento una conocida multinacional del sector de la alimentación, regalando el

libro a cambio de la compra de sus productos).

- d. *Literatura escrita por niños*. En la educación literaria actual el contacto con la literatura no tiene por qué restringirse solo a la lectura, pues se persigue a su vez que los niños desarrollen sus propias capacidades creativas. Por ello, y aunque con sus peculiaridades, puede hablarse también de literatura escrita por niños en la medida en que, aunque rara vez suela publicarse, los niños en el aula no dejan de escribir e interpretar poemas, cuentos o dramatizaciones de textos que componen ellos mismos.²

De hecho, y como vamos a ver a continuación, la línea teórica de los estudios literarios dominante en la actualidad en la Didáctica de la Literatura, la llamada estética de la recepción, tiende a hacer cada vez más difusa la línea divisoria entre el autor y el lector.

EL NIÑO Y LA ESTÉTICA DE LA RECEPCIÓN

Durante muchos años hubo dos formas prioritarias de acercarse a la literatura en la escuela, a las que siguiendo la terminología de Ball y Gutiérrez (2008, p. 440) vamos a llamar *estética de la producción* y *estética de la presentación*. En la primera, la *estética de la producción*, lo relevante es el autor de la obra en relación con su contexto social, mientras que en la segunda, la *estética de la presentación*, tiende a dársele prioridad al análisis del texto, de sus elementos y de sus relaciones internas.

En la década de los sesenta, en Alemania, surge una escuela teórica llamada Escuela de Costanza –por tener sus orígenes en la Universidad Costanza– que propugna una alternativa a estas dos corrientes interpretativas hasta entonces dominantes: la *estética*

²Y no solo en el aula: infórmense ustedes sobre el Premio La Brújula de literatura infantil, entendiendo por tal la literatura escrita por niños, si bien es cierto que el concurso tiende a promover algo bastante cercano a la llamada *literatura instrumentalizada*.

de la recepción. Sus máximos exponentes son Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser, quienes sitúan la pregunta principal no en cómo se produce u organiza internamente una obra literaria o en lo que quiere decir su autor, sino en cómo es leída. De este modo, la *estética de la recepción* establece una suerte de relación circular entre el productor (autor), el producto (obra) y el consumidor (lector). Dicho así, no parece que esto tenga grandes consecuencias en las prácticas escolares sobre la lectura, pero lo cierto es que las tuvo y son, todavía hoy, de gran calado: en primer lugar, porque el autor es visto como un lector de literatura en sí mismo; en segundo, porque el texto, lejos de ser algo cerrado, se empieza a considerar un conjunto de signos susceptibles de ser actualizados e interpretados de manera diversa a lo largo del tiempo; y, por último y sobre todo, porque el lector adquiere un inusitado protagonismo, toda vez que es la figura que actualiza y da sentido a esos signos del texto. De ahí que, gracias al impacto que la *estética de la recepción* ha dejado en la educación literaria actual, se diga a menudo que no debemos perseguir que nuestros alumnos sean grandes filólogos (esto es, profundos conocedores de la historia de la literatura y de los entresijos del texto), sino buenos lectores.³ Asimismo, si el texto cobra sentido no tanto mediante la intención de un autor, sino sobre todo a través de la lectura que de él se hace, se comprende enseguida que la *estética de la recepción* insista en un tipo de educación literaria de corte más creativo que normativo.⁴

EL DISCURSO LITERARIO Y LA CREATIVIDAD INFANTIL

Es casi obligado en este apartado seguir el manual clásico de Teresa Colomer, *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*

³ Lo que pasa es que quien está redactando este tema es, qué vamos a hacerle, filólogo. Pero que nadie se asuste, que no es contagioso (¿o sí?).

⁴ Suena bien, ¿verdad? La lectura como acto creativo y el desplazamiento hacia el lector como cambio de paradigma frente a los enfoques tradicionales y todo

(2010), autora que delimita claramente tres funciones determinantes con las que debe cumplir la literatura infantil:

1. *Iniciar el acceso al imaginario compartido por una sociedad determinada.* Por imaginario ha de concebirse aquí el repertorio de imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizamos como fórmulas tipificadas para entender el mundo y las relaciones que mantenemos entre nosotros. A través de él aprendemos a verbalizar y dar forma a nuestros sueños y perspectivas sobre el mundo, así como a enriquecer nuestra experiencia sobre el mismo. Con respecto a esto último, a nadie se le escapa que gracias a la literatura no solamente somos capaces de ver el mundo de otra manera, sino también de ponernos en la piel del otros, adoptando una mirada ajena, de distanciarnos de lo usual en lo que estamos inmersos (y a menudo precisamente para acabar comprendiendo mejor lo usual) y de verlo todo como si se contemplara por primera vez.
2. *Desarrollar el dominio del lenguaje a través de las formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario.* Hay una relación más que productiva entre lenguaje, juego y literatura que no deberíamos escatimarle a los niños. La literatura les ayuda a descubrir que existen palabras para describir el exterior, para nombrar lo que ocurre en su interior y para hablar del lenguaje mismo.⁵ Al jugar suceden varias cosas: los niños, creando ciertos rituales, señalan las fronteras con un espacio distinto de la realidad, con un espacio imaginado, aunque a menudo lo hacen trasladan-

eso. Lo que ocurre, eso sí, es que hay un libro clásico del gran sociólogo francés Pierre Bourdieu, *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, (1995), que bajo ningún concepto les recomiendo leer. Y menos todavía les sugiero que se fijen en lo que dice entre las páginas 443 y 444 sobre la lectura creativa, porque ahí, hace ya más de veinte años dejaba esa idea del lector-creador para el arrastre. Pero lo dicho: no sientan curiosidad, no vayan a buscar esas páginas a la biblioteca, no piensen siquiera en ello, no lo lean. ¿Verdad que no se les está pasando por la cabeza ni siquiera un poquito?

⁵ A propósito de esto, si alguien quiere conocer o recordar una historia que le reconcilie con el mundo, sugiero que teclee en Google la palabra «petaloso» y ya verá lo que se encuentra. De nada.

do las convenciones de la realidad de manera simbólica a ese espacio de la imaginación (tal es lo que sucede con todo lo que sigue a expresiones del tipo «Había una vez» o «Érase una vez», que nos abren la puerta a un tiempo y un espacio indeterminado donde, sin embargo, las convenciones morales tienden a persistir con mayor nitidez quizá que fuera de ese espacio); asimismo, los niños fingen voces mientras juegan (la del monstruo que los persigue, la de la madre cuando se dirigen a sus muñecos, etc.), generando una polifonía muy propia de la literatura; y, por último, al jugar los niños también organizan el espacio de la ficción, confiriéndole una función imaginaria a las cosas («Esto era un cohete», pueden decir de una escoba, que no tiene por qué resignarse a ser solo un escoba, claro). En general, los niños perciben que esta actividad lingüística relacionada con la literatura les produce placer estético, pues gustan de las repeticiones alternadas, de las imágenes poéticas y de los ritmos, cadencias, aliteraciones, etc.

3. *Ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones.* Fue el propósito de educar socialmente a los niños lo que marcó el inicio de los libros dirigidos a la infancia, y aunque estos han ido –afortunadamente– perdiendo carga didáctica a lo largo de los años, lo cierto es que la literatura infantil contribuye en positivo a ampliar el diálogo entre los niños y la colectividad. Esto sucede porque les hace ver cómo es o cómo se querría que fuera el mundo real. Pensemos, por ejemplo, en que la literatura infantil ya no solo no tiende a dividirse en libros para niñas y libros para niños, sino que antes nos sirve para cuestionar los roles de género tradicionales en lugar de limitarse a afianzarlos en nosotros. Por supuesto, la discusión sobre los roles de género es un asunto muy relevante socialmente. Nadie podrá decir, por otra parte, que la literatura infantil y juvenil no nos hable de la forma que tienen la sociedad o los grupos

humanos de verse a sí mismos.

Pero, hasta aquí, todo lo que hemos visto es razonablemente positivo. Hay, sin embargo, algunas rémoras, magníficamente señaladas por la profesora María Pilar Núñez Delgado (2009, pp. 11-13), a quien seguimos en este punto, contra las cuales no debemos dejar de precavernos. Todas ellas son propias del ámbito de la literatura infantil, pero esto no quiere decir que sean definitorias del mismo ni que se den en todos los casos, pues quizá hasta resulten minoritarias y pueda observarse que la práctica de alguna de ellas ha decrecido claramente en los últimos años. Con todo, como maestros debemos permanecer expectantes ante ciertas tendencias que, de seguro, no proporcionarán una mejor educación literaria a nuestros alumnos.

Cabe hablar, en primer lugar, de una *intencionalidad moralizante* muy detectable en según qué casos para la literatura infantil, sobre todo cuando lo que se impone es la moraleja por encima del carácter de juego o del placer de la lectura, restringiendo la libertad del niño para sacar sus propias conclusiones o mermando su disposición a disfrutar de lo que lee en favor de un discurso aleccionador. En segundo lugar, podemos hablar de una *instrumentalización didáctica* cuando sobre la literatura proyectamos la idea de que el niño debe estar permanentemente aprendiendo, cayendo por lo tanto en un pragmatismo utilitarista que hace que la lectura de textos literarios se convierta en una mera excusa pedagógica subordinada al aprendizaje, aunque no necesariamente al disfrute. Y, por último, ha de señalarse también el *peso de los intereses comerciales*, presentes se quiera o no en un mercado, el de la literatura infantil y juvenil, que produce pingües beneficios a los editores del sector, en pugna feroz por colocar en la sección correspondiente de las librerías llamativos libros supuestamente concebidos con sutiles criterios psicopedagógicos, lo que en última instancia lleva a que al profesor le cueste lo suyo delimitar qué

libros merecen realmente la pena y qué libros no pasan de ofrecer otra cosa que un brillante envoltorio.

Entre los que merecen la pena, están los que permiten a nuestros alumnos desarrollar todo lo que veremos en el siguiente punto.

EXIGENCIAS ESTÉTICAS EN EL OBJETO LITERARIO

Todavía a principios de la década de los noventa, hablar de las características que debiera tener toda literatura infantil que se precie era recurrir a categorías un tanto difusas y surgidas de una retórica algo anclada en el pasado. Así, hubo quien señalaba (López Valero & Guerrero Ruiz, 1993, pp. 192-193) la necesidad de que los libros destinados a los niños cumpliesen con una serie de requisitos tales como el carácter imaginativo, el dramatismo, la expresión depurada pero bella, la sencillez creadora, la audacia poética o la recurrencia a la comunicación adecuada.

A medida que el discurso sobre la literatura infantil se ha ido haciendo más complejo, puede decirse, de paso, que ha ganado en precisión. Por más que *exigencia* sea una palabra quizá demasiado fuerte, lo cierto es que conviene observar algunas directrices que nos recuerdan que estamos hablando de un tipo de literatura cuyos lectores por excelencia son los niños, hecho este que importa, y mucho, en la medida en que nos obliga a tener en cuenta cuáles son sus necesidades concretas y cuáles son, a su vez, los libros más idóneos para colmarlas. Eso, por supuesto, sin ignorar otro aspecto: además de funcionales, tales libros deberían ser, ante todo, buenos libros. Teresa Colomer (2015), en un trabajo al que aludiremos profusamente en este tema, propone a tal efecto seis directrices que merecen ser observadas.

En primer lugar, conviene buscar libros que garanticen el *aprendizaje de las formas prefijadas de la literatura a través de las cuales se plasma la experiencia humana*. Hay distintas maneras de

organizar las historias en la cultura occidental y ninguna de ellas es ajena a la literatura infantil: desde el cuento más simple, con una sola trama y un número limitado de personajes con funciones igualmente limitadas, hasta las narraciones más complejas, como pudieran ser las novelas de detectives, en las que se entremezclan personajes principales y secundarios, tramas y subtramas, etc., la literatura nos proporciona una especie de cajón de sastre que contiene las diversas maneras de dar cuenta de la experiencia humana. Y lo cierto es que esta se ha atestiguado a través de un número amplio, pero en cierto modo limitado, de formas, ya sea adscribiéndose a moldes prefijados y géneros convencionales, ya sea rompiendo y haciendo variaciones con ellos. En todo caso, a medida que los niños, con práctica y tiempo, vayan ganando en profundidad como lectores, podrán con nuestra ayuda ir ejercitándose en el conocimiento de todas ellas. Aunque no solo los niños, claro. De hecho, una pequeña joya del álbum infantil es sin duda *¡La auténtica historia de los tres cerditos!*, escrito por Jon Scieszka e ilustrado por Lane Smith.⁶ Ningún niño dejará de disfrutar al máximo de un libro así, pero bien es cierto que está escrito a partir de claves que parecen pensadas a su vez para divertir a los adultos más sutiles: un lobo que cuenta la historia desde su punto de vista, ya recluido en una prisión porcina, que lo hace valiéndose de la hibridación de varios códigos (el *collage*, los recortes de prensa, las fórmulas matemáticas), que no se disculpa por su naturaleza de lobo y que, burla burlando, plantea serios problemas éticos al lector.⁷

La segunda característica que señala Colomer es la *familiarización con las distintas voces de narradores a través de los cuales*

⁶ Un libro maravilloso, por cierto: Jon Scieszka, *¡La auténtica historia de los tres cerditos! Según se la contaron a Jon Scieszka. Ilustrada por Lane Smith*, (3ª ed., 2007).

⁷ O ya me dirán si no qué es esto: «A lo mejor el problema es lo que comemos. Y bueno, no es culpa mía que los lobos coman lindos animalitos, tales como conejitos, ovejas y cerdos. Somos así. Si las hamburguesas con queso fueran lindas, la gente también pensaría que ustedes son feroces» (Scieszka, 2007).

los libros les hablan a los niños. No hay que confundir, como norma básica, al autor con el narrador. El autor del libro más divertido de nuestra literatura, el *Quijote*, es Miguel de Cervantes, pero el narrador es el historiador arábigo Cide Hamete Benengeli, como es sabido. Los libros, a través de la introducción de diferentes narradores, adoptan distintas perspectivas sobre el mundo y, con ello, nos proporcionan registros y formas lingüísticas mucho más variadas que las que podemos encontrar en nuestro entorno más inmediato. Valga de nuevo el ejemplo antes citado, donde la auténtica historia de los tres cerditos, según se la contaron a Jon Scieszka, está narrada en verdad por el recluso Silvestre B. Lobo, que da testimonio en primera persona de su visión de los hechos.

En tercer lugar, Colomer habla de la *inclusión de la experiencia estética*. Se refiere con ello a que es propio de la literatura el introducir una forma de comunicación en la que, más allá del *qué*, importa el *cómo* y la textura de las palabras y las imágenes con las que se cuentan las historias. Esto da acceso a una forma específicamente humana de ver el mundo, pues hasta los animales tienen formas primarias de lenguaje, sin que ello les permita –que sepamos– escribir poesía o recrear imágenes asombrosas. Volvamos, ya que estamos, a otro ejemplo de Jon Scieszka y Lane Smith. En este caso nos referimos a *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*. Uno abre el libro y se encuentra con que dos personajes, la Gallinita Roja, traslación un tanto gamberra de la *Mother Goose* o Mamá Oca de los cuentos tradicionales, y un tal Juan, un hombrecillo más bien feo que parece ser un *alter ego* del propio Jon Scieszka, discuten sobre... ¿cuentos? Sí y no. La Gallinita Roja le pide a Juan que le ayude a sembrar el trigo y este le responde que se olvide, que en la página siguiente viene la portada del libro. Solo que la portada no tiene un dibujo, sino la palabra «Portada», sin más, con el título. A partir de ahí, el párrafo con la dedicatoria está al revés (y cada niño ha de poner su nombre en él), los tipos de letra varían según la historia e incluso a lo largo de algún que otro cuento determi-

nado, la introducción del narrador Juan da rodeos hablando de la necesidad de rellenar la página hasta el final sin llegar a decir nada demasiado coherente, el primer cuento se cuela y, después, aparece el índice del libro, que por cierto se desploma aplastando a los personajes de ese primer relato. Toda una lección de escritura heterodoxa cuyo encanto reside en que le da la vuelta a varios cuentos tradicionales rompiendo a cada paso con lo previsible. Son cuentos, en cierto modo, que no cuentan nada, cuentos estúpidos. Pero el *cómo* se dedican a no contar nada es irresistible para cualquiera.⁸

La posibilidad de multiplicar o expandir la experiencia del lector a través de la vivencia de los personajes y la oportunidad de explorar la conducta humana de un modo comprensible es la cuarta característica que señala Teresa Colomer. Esa posibilidad, la de permitirnos ser otros sin dejar de ser nosotros mismos, es lo que le confiere a la literatura su inmenso poder en tanto instrumento de construcción personal. Esto, como podemos suponer, ya de por sí le otorga toda una dimensión educativa sobre los sentimientos y las acciones humanas. Digámoslo así: si están leyendo esto, yo no puedo predecir en absoluto su edad, sexo, altura o color de pelo, pero sí con total exactitud que ninguno de ustedes es un lobo (no *literalmente* un lobo, quiero decir); ahora bien, no es necesario compartir condición cánida con el señor Silvestre B. Lobo de *¡La auténtica historia de los tres cerditos!* para entender sus cavilaciones, antes mencionadas. C. S. Lewis, en un precioso ensayo sobre la lectura, dijo algo casi definitivo sobre esta: «cura la herida de la individualidad, sin socavar sus privilegios».⁹

Como quinta característica establece Colomer una en cierto modo relacionada con la anterior, esto es, la *ampliación de las*

⁸ Y me parece que a estas alturas ya tendrán ustedes ganas de comprobarlo (y harán bien): Jon Scieska y Lane Smith, *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* (3ª ed., 2014).

⁹ Véase C. S. Lewis, *La experiencia de leer. Un ejercicio de crítica experimental*, (2000, p. 142). No hay ninguna necesidad de ignorar la bibliografía de este tema, pero si fuera cuestión de vida o muerte, si tuvieran que elegir entre ella

fronteras del entorno conocido. En los libros se encuentran con suma facilidad otros modos de vida, así como otros tiempos y espacios. A los adultos nos permiten contarles a los niños lo que desconocen; a los niños, les trae una pequeña porción de ese mundo ancho y ajeno que no forma parte de su espacio cotidiano o más inmediato. Baste con pensar en la típica historia de piratas, que siempre es, se quiera o no, un paseo por el Caribe y los mares del Sur, aunque quizá podamos permitirnos aquí un ejemplo algo más sofisticado del poder «geográfico» de los libros: no se trata de una novela infantil ni juvenil, pero en 1510 un tal Garci Rodríguez de Montalvo añadió un cuarto libro a una novela de caballerías de gran éxito en el mundo hispánico que, según parece, hundía sus orígenes en la Edad Media; la novela en cuestión se titulaba *Amadís de Gaula*, y animado por el éxito de su continuación, Rodríguez de Montalvo publicó una prolongación de la saga con el título de *Las sergas de Esplandián*; en este último volumen se alude a un señorío comandado por Calafia, reina de las Amazonas, que se sitúa en una isla cuyo nombre, California, hoy nos es familiar. Como pueden concluir, los conquistadores españoles del siglo XVI, al igual que el bueno de Alonso Quijano algo más tarde, tenían la cabeza llena de pájaros libros de caballerías.

Por último, la sexta característica que delimita Teresa Colomer es la *incursión en la tradición cultural*. Nuestra recurrida autora compara, en una imagen que nos parece muy afortunada, la literatura con una plaza pública en la que se reúnen todas las perspectivas desde las que los humanos han contemplado el mundo. Si se habla, se habla siempre a partir de lo que ha sido dicho por los demás, en un diálogo personal con la tradición. Si nos ponemos estupendos, diremos que cada vez que comenzamos una historia con «Érase una vez» no la contamos, sino que la volvemos a contar. Si no nos ponemos estupendos, podemos simplemente concluir que la puesta del revés de ciertos motivos del folclore tradicional que apreciamos en *El apestoso hombre queso*

y este libro, mi recomendación será siempre que salven la vida con este libro.

y otros cuentos maravillosamente estúpidos es solo una forma de seguir dialogando con ellos.

Antes de cerrar este apartado, en el que hemos parafraseado de una manera más o menos amplia las razones expuestas por Teresa Colomer, queremos hacer nuestra una exigencia estética para la literatura infantil, una sola, que pensamos resume todas las demás. Decimos «hacer nuestra» porque nuestra no es, sino que se la debemos al poeta Luis García Montero, quien en un delicioso volumen titulado *Lecciones de poesía para niños inquietos* plantea una de esas lecciones, en concreto la primera, dirigiéndose a los niños de esta manera: «No somos tontos».¹⁰

Pues eso, que los niños no son tontos. Como tampoco debieran serlo sus maestros. Como tampoco quien esto escribe, aunque a veces lo parezca, a juzgar al menos por el rato, largo ya, que llevamos discutiendo acerca de las *exigencias estéticas* de la literatura infantil sin haber dicho una sola palabra todavía sobre lo que significa la experiencia estética. Pongamos remedio.

LA EXPERIENCIA ESTÉTICA COMO BASE DEL CONOCIMIENTO

Remontémonos un momento hasta Aristóteles, quien en su *Poética* establece una distinción básica que ha tenido un enorme influjo sobre la cultura occidental y, por ende, sobre nuestra concepción de la literatura: la distinción entre Poesía e Historia. Debemos matizar, antes que nada, que cuando Aristóteles habla de Poesía no se refiere a nuestra concepción actual de un género literario específico escrito en verso, sino a toda forma de arte —o de *mímesis*,

¹⁰ Más en concreto: «No vamos a empezar este libro haciendo el tonto. Esa es la primera cosa que debemos tener clara: nosotros no somos tontos. Cuando se piensa en un libro infantil sobre la poesía, todo el mundo espera que empiece a pasar por nuestra imaginación un desfile de animales, el gatito, el osito, muchos animales rimando en diminutivo. Parece como si los niños poetas tuvieran que estar siempre entre los animales de una granja, o de un zoológico, o pensando en el perro del vecino. / ¡Un poema! ¡Hay que hacer un poema!» (García Montero, 1999, p. 9).

puesto que el arte en Aristóteles es siempre de naturaleza imitativa— que toma por vehículo la palabra. Aunque sea a fuerza de simplificar las cosas hasta extremos algo injustos, podemos decir para aclararnos que lo que Aristóteles llama Poesía viene ser algo similar a lo que nosotros hoy llamamos, precisamente, *literatura*. Dicho lo cual, en la *Poética* aristotélica la Historia es aquello que cuenta las cosas tal como han sucedido y, por lo tanto, habla de lo verdadero y dice lo particular; por contraste, la Poesía no cuenta las cosas tal como han sucedido sino tal como podrían suceder, del mismo modo que no habla de lo verdadero, sino de lo verosímil, ni dice lo particular, sino lo universal. Por ello concluye Aristóteles que la Poesía es más filosófica y más seria que la Historia.¹¹

¿Un ejemplo concreto? Pongamos por caso que un buen día un tal Juan García Única, profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada, entra a dar su clase de la asignatura Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil siguiendo su ritual de siempre: sube a la tarima, deja su cartera sobre la mesa, ordena los materiales necesarios y se dispone a encender el proyector. Pero he aquí que, al bajar de la tarima para encender el proyector, un lunes a las 15:37 horas, se resbala y cae al suelo tan orondo como colorido delante de todos sus alumnos. ¿De qué manera daría cuenta de este episodio la Historia? Pues narrando las cosas tal como han sucedido (el profesor de Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil ha resbalado), hablando de lo verdadero (todos sus alumnos lo vieron) y diciendo lo particular (tal cosa le sucedió a Juan García Única a las 15:37 horas de ese lunes concreto). ¿Y de qué manera daría cuenta la Poesía? Como decíamos, narrando las cosas tal como podrían suceder (al momento de escribir esto, al menos, tal episodio no ha tenido lugar, pero he sido capaz de imaginarlo porque, a pesar de todo, *podría* tenerlo), hablando de lo verosímil (es verosímil, sin duda, que alguien que tenga las piernas sobre la tarima

¹¹ Léase, si se prefiere (y es lógico y hasta sensato que se prefiera), directamente esta distinción en, por ejemplo, Aristóteles (2011).

y la cabeza bajo el proyector pueda resbalar si se descuida, como será capaz de suponer cualquier alumno) y diciendo lo universal (tal cosa le podría haber pasado a un tal Juan García Única a las 15:37 horas de un lunes en la clase de Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil, sí, pero por la sencilla razón de que caer es algo que le podría haber pasado a cualquiera y en cualquier momento haciendo cualquier cosa). Dicho de otro modo: ¿Historia? Fulano de Tal se resbaló de la tarima; ¿Poesía? ¡Tened cuidado, oh mortales, pues todos podéis tropezar en esta vida!

La filósofa norteamericana Martha C. Nussbaum, profunda conocedora de la filosofía clásica a quien volveremos a aludir en otros temas, se vale de esta distinción aristotélica para reivindicar la imaginación literaria como una forma de racionalidad pública. Escribe Nussbaum: «La literatura y la imaginación literaria son subersivas» (1995: 2). Con ello quiere decir, *grosso modo*, que se considera que la mentalidad economicista es más racional que la imaginación literaria, en tanto que se supone que en la primera todo es medible, ponderable y valorable en virtud de unos criterios objetivos, mientras que se da por hecho que en la segunda hablan las emociones y la tendencia a la fantasía y la subjetividad. Pero para Nussbaum la imaginación literaria plantea una forma de abordar los problemas con un tipo de racionalidad específica a la que la mentalidad economicista no puede llegar. Para ello no es necesario tener una concepción especialmente romántica de la literatura, ni considerar que esta, a diferencia de un negro manual de economía, es capaz de revelarnos los misterios insondables del alma humana.¹²

Veámoslo de esta otra manera, con un ejemplo en cierto modo clásico: en una pequeña aldea conviven dos vecinas, que tienen

¹² Por lo demás, conviene decir que tal concepción de la literatura sería, además de romántica, sumamente cursi (y por lo tanto insoportable). Contra la cursilería, mejor más Nussbaum: véase, además de *Justicia poética*, que es el texto que citamos arriba, el impresionante volumen Martha C. Nussbaum (2016), *El concimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura*. En el capítulo titulado «El discernimiento de la voluntad: una concepción aristotélica de la racionalidad pública y privada» (pp. 135-154) se profundiza en los aspectos

respectivamente dos y cuatro gallinas; un episodio de gripe aviar deja a la primera sin ninguna, mientras que la segunda, con más recursos, puede permitirse proteger a las suyas, las cuales no solo sobreviven sino que se reproducen exponencialmente, con lo que al poco llega a tener un corral fecundo y considerablemente poblado; la primera ruega a la segunda, en vista de la situación, que le haga el favor de donarle las aves necesarias para poder repoblar su corral, pues necesita alimentar a su familia, comprometiéndose de paso a retribuirle con intereses lo prestado en cuanto las gallinas vuelvan a ser productivas, a lo que la segunda vecina se niega, recordándole que ella prefiere «que cada palo aguante su vela»; la primera vecina, a punto de morir de hambre con toda su familia, roba durante la noche una gallina a la segunda.

¿Se puede abordar una situación así desde la racionalidad? Se debe, de hecho, solo que entrarían en juego, cuando menos, dos tipos de racionalidades bien diferenciadas: una, derivada de la mentalidad economicista, se limitaría a aplicar un código de leyes por el cual la primera vecina sería con toda probabilidad sancionada, sin que pueda decirse que sea del todo injusto el castigo, al menos desde el punto de vista legal; otra racionalidad, sin embargo, tendría su fuente en una emoción como la empatía. Esta segunda, además, es mucho más compleja, pero quizá también más efectiva. Si la segunda vecina hubiese considerado la situación de la primera, si se hubiese molestado en ponerse en su lugar, podría haberle ayudado por algo más que por mera bondad: podría, por ejemplo, haber tenido en cuenta que si su otra vecina se muere de hambre, ella se puede quedar sola en la aldea, y que si se queda sola sus recursos de supervivencia a largo plazo también se verían mermados; o podría haber considerado, quizá, que de su capacidad para ponerse en el lugar de la primera vecina se podrían haber generado los beneficios económicos de los intereses prometidos, sin más; o simplemente que la satisfacción de no dejar morir de hambre a otra persona la haría dormir mejor y más

que aquí solo insinuamos.

tranquila; o que así hubiera evitado ser robada. O cualesquiera otras razones que se nos ocurran a nosotros, si somos capaces de ponernos en el lugar de la primera vecina para ayudarla.

En resumen, podemos decir que la situación planteada, desde el punto de la mentalidad economicista solo tiene una solución: la aplicación del código penal; desde la imaginación literaria, sin embargo, las opciones se amplían y multiplican, porque la aproximación estética, lejos de reducirlo todo a una solución meramente cerebral, pone en juego nuestras emociones y todos nuestros sentidos a la vez, haciéndonos percibir y considerar matices que de otro modo nos pasarían desapercibidos. Vista desde esta perspectiva, una emoción como la empatía no tiene por qué ir seguida de ninguna jeremiada, sino más bien de un ejercicio de la más escrupulosa racionalidad. Dicho de otra manera: podemos considerar las cosas tal como son o nos parecen en primer instancia, de manera literal (la Historia de Aristóteles); o podemos considerar, por el contrario, las cosas tal como podrían ser de pararnos a sopesar todas las tonalidades y recovecos de un problema (la Poesía de Aristóteles). La imaginación literaria, en suma, implica no tanto la renuncia a una realidad determinada cuanto la consideración de todos los aspectos posibles de esa realidad.

Cierto que, por si no nos bastase con Aristóteles o Martha Nussbaum, todavía podemos esperar alguna línea importante en esa revalorización de la experiencia estética que parece estar llevándose a cabo en la actualidad en ciertas disciplinas científicas tan aparentemente alejadas de las humanidades y la literatura como pueda serlo la llamada neurociencia. Algunas investigaciones en ese campo parecen estar estableciendo un consenso en torno a la estrecha ligazón que existe entre las emociones y el aprendizaje, pues cada vez hay más evidencia de que son las emociones las que encienden y mantienen la curiosidad por todo lo que es nuevo. Las emociones, indica Francisco Mora (2014), son la base sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje y memoria, puesto que las ideas surgen impregnadas de significado

emocional (cuando algo nos emociona lo percibimos con especial intensidad, *id est*, a través de la experiencia estética, y es entonces cuando nos entregamos con especial intensidad también a la tarea de intentar comprenderlo). Las emociones se consideran cada vez más, pues, un ingrediente básico del proceso cognitivo y un desencadenante del razonamiento. Asimismo, la emoción es la gran desencadenante de la lectura (Mora, 2020).

Si recordamos algunos puntos clave que ya estudiamos en el primer tema de nuestro programa, como la dificultad para definir el propio concepto de literatura, podemos encontrar buenas razones para pensar que tal vez en el futuro esta, la literatura, no siga existiendo, o al menos que tal vez no lo hará tal cual la conocemos hoy. En cambio, por lo que respecta a los paradigmas educativos que se otean en el horizonte, sí parece que se seguirá recurriendo a algo bastante parecido a lo que Aristóteles llamaba Poesía y Martha Nussbaum «imaginación literaria». Es más: podemos permitirnos imaginar que tales cosas dejarán de ser asignaturas del currículum para convertirse en procedimientos centrales del aprendizaje y las metodologías por venir. O podemos imaginar todo lo contrario en uno de los varios futuros posibles. También para eso nos sigue sirviendo Aristóteles.

CORPUS TEXTUAL

Más adelante nos ocuparemos de los criterios de selección de lecturas de literatura infantil y juvenil en el aula, paso previo e imprescindible para establecer un *corpus* textual que nos resulte útil en nuestra labor. De alguna manera, también en el tema anterior tratábamos ya de algo bastante pertinente para este apartado cuando distinguíamos entre *literatura ganada*, *literatura creada para niños*, *literatura instrumentalizada* y *literatura escrita por niños* como diversas manifestaciones textuales que integran y conforman la literatura infantil. Si hablamos de *corpus* textual, en todo caso, hablamos de un problema que siempre ha estado en

el centro de las discusiones de la Didáctica de la Literatura, como es el problema del canon. A la pregunta de si es posible establecer un canon formativo de literatura infantil y juvenil, López Valero & Encabo Fernández (2013) responden manifestando una serie de recelos y objeciones que vamos a consignar aquí.

Por una parte, si la propia existencia de la literatura infantil se pone en duda, esto ya lleva aparejada una cierta indefinición, puesto que parece indudable que los clásicos –López Valero y Encabo Fernández ponen de relieve los casos concretos de *Alicia en el país de las maravillas*, *Peter Pan* y *El Mago de Oz*– merecen ser reconocidos como parte integrante del canon, pero siempre se puede contra-argumentar recordando que muchos de ellos son en realidad obras de la literatura que solo después de las adaptaciones, y gracias a ellas, acaban por ser consideradas infantiles. Asimismo, hay obras que parecen específicamente destinadas a los niños, pero que podrían mostrarse inoportunas en caso de aplicar el habitual criterio moral que pesa como una losa sobre la literatura infantil (¿todas las obras son adecuadas desde el punto de vista moral?, se preguntan nuestros autores mientras ponen en duda desde tal punto de vista la validez de, por ejemplo, la literatura de Roald Dahl).

A las dudas anteriores, López Valero y Encabo Fernández añaden otras dos de naturaleza no tan apegada al debate sobre la moralidad o falta de moralidad de las obras. Hay series infantiles, como la muy famosa de *Gerónimo Stilton*, que son leídas masivamente por millones de niños de todo el mundo, pero que quizá –siempre según nuestros dos expertos– no gocen de la suficiente calidad literaria.¹³ Por último, no puede hablarse del canon menospreciando la influencia de las coyunturas históricas y sociales

¹³ Según lo que yo he visto, en cambio, el simpático ratoncito Stilton hizo de cierto sobrino mío, que amenazaba con no pasar de ser uno de tantos niños como hay encerrados en un piso, un monstruito que se divertía leyendo. Llega un día en que hay que dejárselo a otros niños más pequeños, eso sí, pero aunque parece traumático no pasa nada: la vida sigue y está llena de libros con «calidad literaria» de la buena, del tipo que complace a los didactas y, a veces, hasta a los propios niños.

en que surgen las obras que lo conforman: nos pongamos como nos pongamos, parece claro que el mundo anglosajón ha sido históricamente propenso a cultivar la literatura infantil, mientras que el mundo hispánico no lo ha sido tanto (históricamente, decimos, porque en la actualidad, y felizmente, se le presta muchísima atención a la literatura infantil en español). Hay razones para esto último que veremos en el próximo tema.

Por ahora, y por lo que a nosotros respecta, conformémonos con poner el acento, más que en el canon o en el *corpus* textual, en la necesidad que tiene todo maestro de formarse un criterio para seleccionar lecturas. Si por canon se entiende la fijación de obras del pasado que merecen ser conservadas, leídas y actualizadas, entonces quizá no nos venga del todo mal recordar las sabias advertencias que el teórico de la literatura palestino-estadounidense Edward Said hacía sobre los dos modos de considerar la historia.¹⁴ Según Said, se puede plantear el pasado como una historia en lo básico acabada. Desde esta perspectiva cerrada, entonces, podríamos establecer un canon igualmente cerrado de lecturas de carácter normativo. Pero hay otra posibilidad, a la que dice incardinar su labor Said: también puede concebirse la historia, incluido el propio pasado, como algo todavía sin resolver. Desde esta segunda opción, el pasado no es tanto un coto cerrado como un territorio por explorar que nos ofrece logros de los cuales podemos seguir aprendiendo y con los cuales podemos seguir dialogando.

Así pues, y para concluir este apartado, preguntémonos como maestros qué cosas encontramos en ese vasto territorio que nos puedan seguir hablando, qué obras, autores o textos no deberíamos negarle a nuestros alumnos teniendo en cuenta que generaciones y generaciones precedentes disfrutaron de ellos y los modificaron y rehicieron para contribuir a que nos continúen in-

¹⁴ Véase el muy sugerente Edward Said (2004), *Humanismo y crítica democrática. La responsabilidad pública de escritores e intelectuales*. Cito por la edición para Kindle.

terpelando en nuestro presente. Todo maestro que se precie acaba por ser un avezado explorador de esas remotas tierras.

LOS GÉNEROS EN LA LITERATURA INFANTIL

Siempre problemática, la cuestión de los géneros en el caso de la literatura infantil se retuerce si cabe un poco más. Hay dos cuestiones básicas que no podemos eludir: una, el hecho de suponer que la literatura infantil puede ser considerada en sí misma un género, al menos si nos valemos de un concepto amplio de género; otra, que asoma si por el contrario nos valemos de un concepto restringido, consistiría en pensar que la literatura infantil es, más que un género, una forma singular de hacer y leer literatura en la que, eso sí, los diversos géneros pueden ser integrados, enriquecidos y ampliados. En este curso se opta a todas luces por esta segunda perspectiva, de modo que toda una sección del mismo agrupa temas dedicados en exclusiva a los tres grandes géneros abordados desde los códigos de la literatura infantil. Por ello, a su debido tiempo hablaremos con detenimiento de la poesía, la narrativa y el teatro infantiles.

Por ahora pensamos, recurriendo una vez más a Teresa Colomer (2015), que más que de géneros nos conviene hablar de tipos de texto disponibles. Nuestra autora ofrece este completo listado que nos será de gran ayuda:

- a. *Libros de imágenes y narraciones mudas (o historias sin palabras)*. Suelen ser libros de imágenes con poca relación entre sí y destinadas a ser identificadas por los más pequeños. Lo habitual es que las imágenes suelen ir perfiladas sobre fondo neutro y contando, en el caso de que guarden alguna relación entre sí, que no tienen por qué, una narración completa aunque simple. El ejemplo más famoso lo constituyen, sin duda, los *Libros del chiquitín*, de Helen Oxenbury. Pero incluso a este género tan básico se le puede dar una nueva vuelta de tuerca, pues también se hacen

ya libros de este tipo para adultos, a manera de cómic sin texto, como pudiera ser el caso de *Emigrantes*, de Shaun Tan, o de *Un camino de flores*, de JonArno Lawson y Sydney Smith.

- b. *Libros interactivos y narraciones multimedia*. Son los llamados «libros-juego» en su edición impresa, que admiten variadísimas posibilidades (troquelados, pestañas, agujeros, desplegados, texturas, etc.). *La pequeña oruga glosa*, de Eric Carle, se vale de algunas de ellas para mostrar el proceso de la metamorfosis a los más pequeños. En su edición no impresa, encontramos recursos interactivos para *tablets* y móviles, en los que los usuarios pueden tocar, grabar, puntuar, etc. ¿Un ejemplo? La aplicación iPoe.
- c. *Abecedarios, libros de contar y libros de conceptos o conocimientos*. De larga tradición escolar, los abecedarios ahora se contemplan como un juego artístico al que se suman los libros de contar (habitualmente hasta 10) y los libros sobre colores, temas como las estaciones o conceptos como arriba, abajo, derecha, izquierda, etc. No son libros de ficción, desde luego, pero eso no significa que a menudo no adopten formas narrativas ni que no se fusionen, en virtud de su naturaleza lúdica, con los libros de imágenes o los interactivos. Algunos ejemplos que trae a colación Colomer son los siguientes: *ABCD*, de Marion Bataille; *Siete ratones ciegos*, de Ed Young; *Pequeño azul, pequeño amarillo*, de Leo Lionni; y *Los contrarios*, de Pittau y Gervais.
- d. *Poemarios y canciones*. Hablamos en este caso de recopilaciones y antologías de poemas y canciones, ya sean folklóricas o de autor, así como de poemarios concretos de un determinado poeta. Entre los ejemplos, podríamos citar libros como *Pirulí*, de Gloria Fuertes, o compilaciones como *Poesía española para niños*, llevada a cabo por Ana Pelegrín.
- e. *Cuentos*. Relatos breves que pueden ser impresos, venir acompañados de ilustraciones, audiovisuales para la pan-

talla o incluso narraciones rimadas, muy centradas en los lectores de las primeras edades. Sirva como ejemplo *¿A qué sabe la luna?*, de Michael Grejniec.

- f. *Cuentos populares y otros géneros de folklore*. Son relatos provenientes de la literatura de tradición oral, que según Colomer pueden ser relatos maravillosos (*La Cenicienta*), relatos etiológicos (*¿Por qué el mar es salado?*), fábulas (*La cigarra y la hormiga*), leyendas (*El puente del diablo*) o mitos (*El rapto de Europa*).
- g. *Adaptaciones y versiones*. Delimita Colomer dos tipos de adaptaciones: por una parte, habla de relatos tradicionales o muy conocidos que se adaptan para los niños actuales mediante la actualización del lenguaje y la simplificación narrativa; por otra, de adaptaciones de las reglas de un género o de un formato distinto, como sucede cuando se trasvasa al teatro un cuento popular. Si se alejan mucho del original en aspectos importantes, ya no hablaríamos de adaptaciones sino de versiones, tal cual sucede con *El sueño interminable*, donde Yvan Pommaux convierte un relato tradicional, «La bella durmiente», en un relato policíaco.
- h. *Álbumes*. Los álbumes son libros ilustrados donde la imagen y el texto comparten la construcción de la historia. Para entenderlos, advierte Colomer, no se puede oír sin ver ni ver sin leer. El cómic se sitúa en este mismo campo. En cuanto a los ejemplos, podríamos citar *Voces en el parque*, de Anthony Browne, o el que quizá sea el más famoso de todos: *Donde viven los monstruos*, de Maurice Sendak, con el que empezábamos este tema.
- i. *Catálogos*. Pueden definirse los catálogos como libros que muestran series de objetos, personajes o situaciones, normalmente ilustrados, con intención humorística o imaginativa. A este campo se adscriben libros que se remontan a tradiciones medievales, como los bestiarios. El ejemplo que brinda Colomer es la serie *Princesas olvidadas o des-*

conocidas, de Rébecca Dautremer, muy reconocible y presente en la sección infantil de las librerías.

- j. *Narraciones*. Constituyen relatos de mayor extensión, normalmente ya divididos en capítulos y con pocas o ninguna ilustración. Como ejemplo por excelencia citaremos *La historia interminable*, de Michael Ende.

Hasta aquí el más que completo inventario que nos ofrece Colomer, al que no obstante quisiéramos poner un pequeño reparo, y es que deja fuera el teatro, género con sus peculiaridades, pero muy provechoso de cara a su práctica con los niños. Para paliar esa pequeña carencia nos haremos eco, como sucedió en el primer tema, del clásico trabajo de Juan Cervera (1992), quien escribe algunas páginas bastante lúcidas sobre el teatro infantil. Empieza Cervera (pp. 156-160) por examinar la aceptación que puedan tener por parte de los niños los tres grandes géneros clásicos teatrales: la tragedia, la comedia y el drama. Dado que la tragedia encarna una acción grandiosa (habitualmente la lucha entre el hombre y su destino) que produce en el espectador asombro, temor y compasión, Cervera concluye que suele estar muy por encima de los gustos del niño, aunque haya rasgos aislados de tragedia en algunas representaciones infantiles. La comedia, en cambio, por su tratamiento festivo y su desenlace feliz suele ser bastante apta para los niños, toda vez que hacer resaltar los aspectos cómicos de la realidad es un buen paso para desarrollar la observación crítica y potenciar la creatividad. No obstante, hay que tener cuidado con la idea de acabar creyendo que los niños solo entienden la risa fácil y los planteamientos chabacanos, y ahí es donde entra en juego el drama. Sin la grandeza de la tragedia, pero con el tono cotidiano de la comedia, el desenlace del drama, ya sea triste ya sea feliz, llega por medios naturales y a través de un desarrollo lógico, cosa que lo convierte en una manifestación apta para el niño siempre y cuando se considere su inserción den-

tro de los códigos propios de la literatura infantil, respetuosos con la necesidades de los pequeños.

Hay otros géneros que Cervera tampoco se deja en el tintero. El teatro musical, por ejemplo, representa una especial dificultad tanto para los niños como para los adultos debido a la gran preparación técnica que exige. A cambio, es muy beneficioso para cultivar un abanico amplio de actividades como la música, el canto o la danza, más allá de lo puramente literario.

Mención aparte merece el teatro de títeres y marionetas. Cervera destaca el papel de mediadores que estos desempeñan al favorecer la ocultación de la acción, subrayando que el hecho de no dar la cara tiene trascendencia en la media en que fomenta la libertad de expresión y mitiga los efectos de la inhibición. Al ser un campo abierto a la improvisación, en el teatro de títeres y marionetas el texto del espectáculo se convierte en una mera sugerencia, sin que sea obligatorio partir de algo ya «cerrado» y «acabado». Si representa algún riesgo este tipo de teatro, continúa Cervera, será siempre el del estereotipo, pues con frecuencia en él existe la tentación de recaer en las historias excesivamente tipificadas, los personajes fijos y las situaciones previstas de antemano, renunciando a la creatividad y al juego innovador. En menor medida, se corre el riesgo a su vez de convertir los títeres principalmente en una ocasión para la narración: éstos implican diálogo, claro, pero no menos que discusión, equívoco y hasta errores forzados que hacen avanzar la acción sin limitarse a contarla. En ese sentido, los títeres también son participación y hasta provocación, pues entre el público y ellos se establece un tipo de complicidad basada en las preguntas dirigidas directamente a los espectadores por el títere y la equivocación ostensible e intencionada. Bien es cierto, en todo caso, que la caracterización de los títeres suele ser elemental, con rasgos acusados, fácilmente identificables y con cierta concesión al tópico (la fealdad representa la maldad como la belleza la bondad, por ejemplo).¹⁵ Si no se fuerza esto hasta el

¹⁵ Lo que en ningún caso quiere decir que la fealdad sea mala o la belleza bue-

extremo del estereotipo, contamos con la ventaja de que los niños puedan identificarse con facilidad con los caracteres esquemáticos. Por último, los títeres son juego infantil y en tanto tal implican juego proyectivo. Si los niños abandonan el juego dramático, jugarán con ellos como si fueran muñecos, despojándolos de su condición primordial de mediadores y convirtiéndolos, en última y definitiva instancia, en pretextos o compañeros de juegos.

VÍAS DE TRANSMISIÓN DE LA LITERATURA INFANTIL

Siguiendo –de nuevo, sí– las observaciones de Teresa Colomer (2010), hemos de poner de manifiesto que la primera vía de transmisión de la literatura infantil se produce por la mediación del adulto. Incluso en momentos históricos en los que sobre la población recaía un alto índice de analfabetismo, a los que un país como España no es ni mucho menos ajeno, el folklore brindaba una serie de fórmulas tradicionales para llevar a cabo esa transmisión que va del adulto al niño. En nuestra sociedad actual, sin embargo, es obvio que los padres poseen un repertorio mucho más limitado de historias de este tipo, por lo que hasta el folklore se ha ido confinando poco a poco a la escuela de infantil. Sigue siendo imprescindible, en todo caso, que los adultos se tomen su tiempo para compartir los libros de forma abierta y relajada con los niños. El papel que desempeñan los padres a la hora de iniciar a sus hijos en la lectura es, pues, fundamental.

Fuera del ámbito familiar, como podremos imaginar, hay otras dos instituciones que establecen vías de transmisión entre la literatura y los niños: las bibliotecas y la escuela. En ambas señala Colomer un cierto grado de tensión. En el caso de las bibliotecas, entre su condición de archivos del saber y su función de servicio a las necesidades de los ciudadanos. Y en el caso de la escuela, entre

na, por cierto, sino más bien otra cosa muy distinta: que la maldad es fea y la bondad es bella, tal cual suelen razonar los niños.

la enseñanza de una lectura formativa guiada por el profesor y el fomento de hábitos de lectura en los alumnos. A ninguna de ellas es ajena la literatura infantil, aunque en ambas haya ido ganando terreno en las últimas décadas la necesidad de garantizar la lectura directa de los libros, más allá de que la mediación siga siendo necesaria.

A ese problema, más que a ningún otro, nos enfrentaremos nosotros en tanto potenciales maestros. No es un asunto menor, pues pensemos que tarde o temprano tendremos que encarar esta cuestión decisiva: ¿debe la escuela obligar o no obligar a leer? Teresa Colomer concluye que sí y que no. Que sí, puesto que hay que proporcionar a todos los niños la experiencia de leer y esta, a menudo, no surge de manera espontánea. Que no, porque obligar es un instrumento quizá necesario en momentos puntuales, pero de ningún modo el único ni el principal, pues más conveniente sería negociar el grado de obligatoriedad con nuestros alumnos que imponerlo.

Hay, no obstante, una serie de pequeñas prácticas cotidianas que, observándose en la escuela, pueden llegar a paliar en parte una posible –y preocupante e injusta con los niños– ausencia de la lectura en el ámbito familiar. Un aula, una escuela, debe ser un mundo poblado de libros, donde se lea en voz alta, donde se practique cotidianamente el hábito de la lectura compartida y donde, cómo no, el maestro ayude guiando a los pequeños en su progreso lector sin restarles un ápice de su autonomía. Porque el maestro sigue y seguirá siendo más necesario que nunca en un mundo saturado de pantallas y de acceso a la información, esto es, en un mundo al que los niños –y no solo los niños– se enfrentan con mucha más indefensión de la que suele admitirse. Como ha escrito el profesor Gustavo Bombini, «más allá del optimismo que se asuma respecto a la experiencia con nuevos medios y tecnologías, nadie podría negar que –a riesgo de incurrir en un reduccionismo irresponsable– la entrada al universo de la lectura y la escritura es

uno de los sentidos fundamentales de la existencia de la escuela» (Bombini, 2006, pp. 23-24).

Y hablar de la existencia de la escuela es tanto como hablar de la necesidad de desenvolvernó, de vivir nuestra existencia cotidiana, en un ámbito marcado por la cordialidad. Piensen un poco y caerán en la cuenta de por qué los libros, también los libros, como los maestros, están ahí para eso.

2. Evolución histórica de la literatura infantil



Nunca ha sido fácil ser niño, pero menos incluso que nunca en el siglo XIX. Fue, no obstante, en la segunda década de dicho siglo cuando vino al mundo el pequeño Carlo Lorenzini, hijo primogénito de un matrimonio muy humilde que trabajaba al servicio de la noble y acaudalada familia Ginori de Florencia. Llegó a tener nueve hermanos, de los que solo sobrevivieron cinco, pese a lo cual Carlo tuvo la fortuna de poder estudiar gracias al mecenazgo de los Ginori. Andando los años quisieron hacerle seminarista, pero huyó a tiempo de las sotanas. Ya de adulto, apoyó la unificación italiana impulsada por Garibaldi, aunque muy pronto se dio cuenta de una cosa: ganase quien ganase y venciese quien venciese, los perdedores de la historia, los derrotados permanentes, siempre serían los pobres.

Así se trasluce en la obra que le dio la fama: *Las aventuras de Pinocho. Historia de un títere*. La firmó, tras cambiar su apellido por el nombre del pueblo de la Toscana en que nació su madre,

con el pseudónimo de Carlo Collodi. Se publicó por entregas entre 1882 y 1883 en una revista infantil, *Il giornale per i bambini*, y fue un éxito tan grande que cuando el autor quiso deshacerse de su criatura, dejándola en manos de unos asesinos en el capítulo XVI, provocó airadas protestas de sus lectores –no todos niños, por lo que parece–, sin que estos le dejaran otra opción que retomarla. Poco tiene que ver este Pinocho original con la versión azucarada de Disney. El niño de madera de Collodi, cuando se ve perseguido por los asesinos, nos deja en la memoria frases de insólita crudeza, como sucede con esta: «Para mí que los asesinos los han inventado los papás, para meter miedo a los niños que quieren salir de noche».¹⁶ Bien es verdad que el autor de *Pinocho* no había tenido una infancia infeliz, según parece, pero eso no le impidió ver con una lucidez asombrosa las dificultades de esa etapa de la vida, como le ocurre a su personaje: «Todos nos gritan, todos nos amonestan, todos nos dan consejos»,¹⁷ dice el crío de madera sobre los desgraciados niños.

Otra criatura lúcida, la profesora argentina María Laura Destéfani, compara a Pinocho con nuestro Lázaro de Tormes. De Lázaro y Pinocho, respectivamente, subraya que «ambos protagonistas son pobres, y ambos cometen la osadía de darse satisfacción: comer, vivir, vestirse, el uno; ser, existir, ser algo primero para ser alguien luego, el otro» (Destéfani, 2010, p. 1304). He ahí no solo la osadía de Pinocho, sino también la clave de lectura de *Pinocho*: querer pasar de ser algo a ser alguien.

No es un mal recordatorio para empezar un tema, este, en el que intentaremos decir alguna cosa que merezca la pena acerca de cómo llegó la infancia a ser infancia y cómo, a su vez, la literatura infantil llegó a ser literatura infantil. Puede ampliarse este tema

¹⁶ Carlo Collodi, *Las aventuras de Pinocho*, Penguin, 2016, pos. 731.

¹⁷ *Ibid.*, pos. 728.

consultando mi propio trabajo (García Única, 2020). Declarado el propósito, pongámonos a la tarea.

EVOLUCIÓN SOCIOCULTURAL DEL CONCEPTO DE INFANCIA

La infancia no ha existido siempre. No, al menos, bajo la forma que implica el concepto de infancia tal cual lo entendemos hoy, porque la de infancia no es una categoría universal, sino variable desde el punto de vista histórico. Pérez Sánchez (2014: 151) delimita las dos perspectivas desde las que se ha construido el concepto de infancia: una primera de exclusión, según la cual los niños se definen por lo que no son y lo que no pueden hacer, de manera que la conducta infantil se acaba valorando en la medida en que es adecuada o no a la edad biológica (así establecemos índices de «madurez» o «inmadurez», en los que se adoptan como norma cualidades específicamente adultas); y otra perspectiva, la cual podríamos llamar romántica, que intenta definir la infancia en términos de carencia de doblez, afectación e inhibición, de modo que la niñez acaba por ser vista como un ámbito de pureza y verdad que exhorta a los propios adultos a ponerse en contacto con su «niño interior». Lo cierto es que el surgimiento de la literatura infantil va parejo al descubrimiento de la infancia en términos históricos, lo que implica, claro está, que la literatura infantil deba ser estudiada ella también históricamente.

Limitémonos ahora a empezar por lo primero, que es la construcción histórica de la infancia. Para ello seguiremos, no sin pequeñas variaciones, el trabajo de Aurora Gutiérrez Gutiérrez y Paloma Pernil Alarcón (2004). A tenor de lo que leemos en estas autoras, concluimos que el mundo clásico no desarrolló una idea uniforme de infancia. En la *polis* griega, el niño, falto de visibilidad y poco tenido en cuenta en los asuntos públicos, quedó siempre excluido de la condición de ciudadano. Pero aun ni del propio mundo griego ni de sus diversas concepciones de la *polis* puede

decirse que sean uniformes. En Esparta el niño fue propiedad del Estado, que seleccionaba a los más fuertes y se hacía cargo de una educación altamente militarizada. Ha de afirmarse, sin que sea del todo exagerado, que el niño espartano es un proyecto de *hoplita* como la niña un proyecto de madre de *hoplita*.¹⁸ En Atenas, sin embargo, la educación no pasará por un sometimiento total al Estado, sino que dependerá del padre de familia o de la persona elegida por él. En todo caso, los griegos articularán su sentido de la educación en torno a dos conceptos clave: la *paideia* y la *areté*. La primera alude a la crianza de los niños y tiene que ver con la adquisición de los valores sociales. La *areté*, por su parte, se relaciona más con la instrucción y con la adquisición de saberes, como el de la elocuencia, que hoy llamaríamos académicos. Aunque este binomio no tiene por qué tener un equivalente en la actualidad, para entendernos podríamos decir que la *paideia* supone la adquisición de la cultura, mientras que la *areté* estaría más próxima a la educación propiamente escolar.

Caso algo distinto es el de Roma. En el concepto latino de *infantia* o *pueritia* se reconoce cierta idea de comunidad, en tanto el niño representa la seguridad en la pervivencia del modo de vida romano. Quizá por eso fue un poeta latino, Juvenal, quien formuló por primera vez un lema que estaba destinado a ser adoptado por diversos pedagogos hasta la actualidad: *Maxima debetur pueri reverentia* ('Al niño se le debe el máximo respeto'). La familia romana se articuló en torno a la figura central del *pater familias*, de modo que si durante los primeros años de vida los niños estaban vinculados al espacio de la madre, a partir de los siete años de edad, en concreto, los niños varones se separaban de ese espacio

¹⁸ *Hoplita* es el nombre que recibía el soldado griego de infantería, llamado así por ser portador del *hóplon*, un característico escudo circular con el que, en las falanges griegas, los soldados protegían su costado izquierdo y, de paso, el costado derecho del compañero. Lógicamente era el brazo derecho el que se destinaba al manejo de la espada o la lanza. Esta efectiva organización de combate fue propia de los griegos y no solo de la *polis* espartana, si bien, como es sabido, Esparta se caracterizó, más allá de los muchos mitos que pesan sobre ella, por ser una sociedad basada en la ocupación y defensa militar del territorio.

para que el padre empezase a ser el verdadero educador, mientras que las niñas permanecían más tiempo bajo la custodia materna aprendiendo las tareas domésticas. El *pater familias*, por cierto, no solo instruye los preceptos sino que se convierte en ejemplo y arquetipo. En suma, puede decirse que la infancia fue concebida por los romanos como una etapa diferenciada de la vida en la que había puestas no pocas esperanzas civilizatorias. Todo ello sin pasar por alto que, como en el caso griego, había niños nacidos en familias libres y niños esclavos. Estos últimos podían ser absorbidos por sus amos incluso como inversión económica, lo que justificaba que muchos de ellos recibiesen educación. Esto nos lleva a poner un matiz diferencial y muy importante, no obstante, en el concepto romano de infancia: el niño no se protege en tanto que individuo con dignidad propia, sino porque representa la conservación del patrimonio familiar.

No existe un concepto definido de infancia en la Edad Media. Ni de infancia ni de ninguna otra cosa, pues hablamos de un periodo inmenso de más de mil años que ha sido aunado, un tanto artificialmente, bajo el marbete de Medieval. Solo podemos generalizar, por tanto, pero contando con eso debemos decir que el niño medieval es un ser con derechos inalienables que provienen de Dios. Frente a la concepción romana, en este caso el niño es más un don del Creador que una propiedad de los padres. Los padres deben cuidar, mantener y proteger la vida de los hijos porque, entre otras cosas, son responsables de ellos ante Dios. Nada de esto impidió que en la Alta Edad Media se formulase una de las primeras conceptualizaciones de la infancia: en las *Etimologías*, San Isidoro de Sevilla distingue entre *infantia* ('infancia'), periodo que va desde el nacimiento hasta los siete años, y *pueritia* ('niñez'), etapa que se prolonga hasta los catorce años desde los siete.¹⁹ Esto repercutió en el hecho de que la educación comenza-

¹⁹ Distinción que, por cierto, no es arbitraria ni en los nombres. Al final del Libro I de la *Eneida*, el héroe troyano Eneas, futuro fundador de Roma, llega tras huir de la destrucción de Troya a Cartago, donde se encontrará con la reina Dido, que se enamorará de él. Esta le pedirá a su huésped que le cuente la his-

se, por lo general, a los siete años. Los niños eran considerados más bien como homúnculos, esto es, hombres en pequeño, y apenas eran vistos como otra cosa que como fuerza de trabajo en el estamento de los *laboratores*.²⁰ No así en el de los *bellatores*, al que pertenecían los niños nacidos en el seno de una casa nobiliaria, que a los siete años eran enviados, en unos casos, a otra casa nobiliaria distinta para que se instruyesen conforme a la condición de su estado señorial y, en otros, dados en oblación, esto es, entregados a la Iglesia. En virtud de la existencia de los primeros, los niños de la nobleza que eran enviados a otras casas señoriales, se escribieron los *specula* o «espejos de príncipes», libros en los que se codificaban las enseñanzas y consejos que habían de observar los infantes de la nobleza. En ellos solemos ver al joven siendo instruido por la figura del ayo, como de algún modo sucede con el famoso Patronio que aconseja a su señor en *El conde Lucanor*.²¹

Hay, sin embargo, otros dos Medievos además del cristiano. Con respecto a la educación de los niños que concibió el Medie-

toria de su infortunio, a lo que Eneas responderá, ya en el tercer verso del Libro II, unas palabras hoy famosas, como tantas de cuantas imaginó Virgilio: «*Infandum, regina, iubes renovare dolorem*» ('Un dolor, reina, me mandas renovar innombrable', en la traducción de Rafael Fontán Barreiro de Virgilio, *Eneida*, 3ª ed., Madrid, Alianza, 2017, pág. 69. El subrayado de la primera palabra es nuestro). Así pues, el *infans* es, como comenta San Isidoro en *Etimologías* (XI, 2, 9), el *in-fans*, esto es, el que no sabe articular palabras, mientras que la voz *pueritia* la hace derivar (*Etimologías*, XI, 2, 10), bastante dudosamente, eso sí, de *puritas*, esto es, de 'pureza', en tanto el niño es «puro» porque no tiene todavía la capacidad para engendrar. Curiosidades para entretenernos, ya que estamos aquí.

²⁰ Aludimos aquí al clásico esquema tripartito de la sociedad feudal, que distingue entre el estamento de los *oratores* ('los que rezan', el clero), los *laboratores* ('los que trabajan con las manos', los siervos) y los *bellatores* ('los que guerrean', esto es, los señores).

²¹ Que es, por cierto, una de las pocas obras del canon hispánico del Medievo que se puede considerar *literatura ganada* para la literatura infantil actual. El *Libro del conde Lucanor* y de Patronio lo escribió don Juan Manuel —entre otras obras que se perdieron en su mayoría a causa de un incendio en el monasterio de Peñafiel, donde las conservaba— para la educación de los infantes, por lo que no es injustificado encuadrar *El conde Lucanor* dentro del género de los *specula*. Los reinados de Fernando III (1217-1252), Alfonso X (1252-1284) y

vo islámico conviene ponderar la importancia de los *hadizes* o tradiciones. Éstos moldeaban la enseñanza en los primeros años, constituyéndose en la base de la relación oral entre los pequeños y el saber. Más tarde habría que añadir el *adab*, palabra que se ha traducido precisamente como «espejo de príncipes», aunque más bien parezca recoger el concepto griego de *paideia*. El *adab* es tanto el proceso educativo a través del cual se nutre la razón como el carácter moral que complementa el desarrollo de esa misma razón. En el caso de la Edad Media judía, el niño tiene su importancia como eslabón en la cadena transmisora de una cultura que hunde sus raíces en la Biblia. Se ha hablado de catedrocracia para definir el concepto judío de educación, aunando bajo esta palabra tres supuestos: que la primera condición para poder ser un hombre de poder es ser un hombre erudito; que la sabiduría se fundamenta en la Torá y que desde la Torá se recibe el saber, que es más importante que el hacer, del que es causa; y que la relación con el maestro en la academia, cuyo consejo era el sanedrín, resulta fundamental e incluso más importante que la relación con el padre, puesto que el padre del niño le da la vida terrena, pero es el maestro el que lo instruye para la vida eterna.

En la Edad Moderna asistiremos a dos acontecimientos fundamentales, uno al principio y otro al final de la misma. Al principio, porque es entonces, con el humanismo clásico, cuando surge la familia nuclear frente a la disgregación feudal. Ello supone no solo una distinción y percepción claras de las edades del hombre, sino también el aislamiento de los niños del mundo del trabajo y la vida adulta. El surgimiento de la familia burguesa trae consigo una pérdida de peso de la autoridad patriarcal y unos rasgos distintivos, como la valoración de la autonomía personal y la suposición de que la relación familiar está unida por lazos afectivos, que coadyuvan sin lugar a dudas a la emergencia del concepto

Sancho IV (1284-1295) fueron especialmente proliferos en la producción de este tipo de textos en Castilla: el *Libro de los doze sabios*, el *Libro de los buenos consejos*, o los *Castigos e documentos del rey don Sancho* son solo algunos ejemplos clásicos de este tipo de literatura sapiencial.

moderno de infancia. En la familia burguesa, las relaciones paterno-filiales se basan en el amor de ambos padres, se considera necesaria la educación formal y se limita, en el caso de los más ricos, el número de hijos para mejorar las posibilidades de sus vidas. El otro gran acontecimiento, al final de la Edad Moderna y del siglo XVIII, será el surgimiento de la ética de la empatía. Se pasará gracias a ella del sentido de la brutalidad al de la ternura y la compasión en los métodos de enseñanza para los niños, concediéndole importancia al ámbito de lo doméstico. El niño, no obstante, seguirá viéndose desde la cúspide del adulto.

Asimismo, la Edad Moderna verá nacer la pedagogía y con ella, claro está, la figura de los grandes pedagogos. Humanistas de la talla de Erasmo de Rotterdam o del valenciano –profesor en Oxford– Luis Vives pondrán de manifiesto la necesidad de remontar la educación a los primeros años de la vida. En el siglo XVII, además, vivirá el que quizá sea el primer pedagogo en sentido estricto de la Edad Moderna: Juan Amós Comenio (1592-1670). Este humanista nacido en Moravia, en la actual República Checa, defenderá un modelo de enseñanza que active todos los sentidos del niño, para que este aprenda haciendo, y concebirá por primera vez la pedagogía como una ciencia. En 1658 publicará su *Orbis sensualium pictus* (algo así como ‘el mundo ilustrado para los sentidos’), que es el primer libro ilustrado concebido específicamente para la educación de la infancia. Algo más tarde, el inglés John Locke (1632-1704) reconocerá en sus *Pensamientos sobre la Educación* (1693) la racionalidad de los niños, abogando por aplicar en el proceso de aprendizaje un razonamiento acorde con la capacidad y el poder de asimilación de éstos, si bien es verdad que la teoría de Locke sigue estando ideada, fundamentalmente, para la formación desde la infancia del futuro *gentleman*.

En el siglo XVIII hemos de situar la figura gigantesca de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), cuyos postulados dan lugar a la configuración de la pedagogía actual. Para Rousseau, la infancia es una manera sustantiva de ser, percibir y pensar, según el

principio de que la naturaleza quiere que el niño sea niño antes que hombre y de que cualquier otra cosa sería perjudicial. La educación paidocéntrica que propone Rousseau ve en el niño el centro y el fin de la educación, asumiendo que hay que partir de la infancia para lograr ser un futuro adulto educado. Su obra fundamental al respecto es *Emilio o De la educación* (1762), que contribuyó no poco a afianzar la familia en sentido burgués, postulando que entre los primeros derechos del niño está el derecho a la educación y que el aprendizaje se produce por naturaleza. Junto a Rousseau, y ya entre el siglo XVIII y el XIX, vivió y desarrolló su obra Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Este pedagogo suizo defenderá el valor de la intuición en educación para llegar a un ser humano pleno, abogando por la educación popular y el sentido de la misma como comunicación y diálogo. Su obra principal, publicada ya a comienzos del siglo XIX, fue *Cartas sobre la educación infantil*.²²

Para la edad contemporánea distinguiremos entre el siglo XIX y el XX. En el XIX será obligado destacar dos acontecimientos clave: por un lado, la industrialización de las sociedades occidentales, que traerá consigo la incorporación de las mujeres y los niños al trabajo obrero y, como consecuencia de esto, la aparición de la pobreza y la explotación infantil como temas literarios, todo ello en un momento en que de la literatura infantil casi se puede decir que apenas empezaba a desarrollarse; por otro, el afianzamiento de la familia burguesa, que llevará aparejada la consolidación de un sistema público de educación que beneficiará sobre todo al ámbito de los herederos del capital, haciendo que las mujeres y los niños se incorporen como público lector y consolidando, con ello, el consumo de literatura infantil y la proliferación de publicaciones especializadas. Será también el siglo XIX el del afianzamiento de los grandes pedagogos, como el alemán Johann Friedrich Her-

²² Pestalozzi, dicho sea de paso, será muy citado por el filósofo alemán Johann Gottlieb Fichte en sus *Discursos a la nación alemana*, que como veremos en breve algo tuvo que ver en el desarrollo de la historia de la literatura infantil. En unas pocas páginas nos saldrá el nombre de Fichte.

bart (1776-1841), quien postuló que la educación y la enseñanza requieren de una serie de actividades complejas para las cuales son necesarios tanto la preparación científica como los grados didácticos. Entre sus principales obras cabe citar *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (1806) y *Bosquejo para un curso de pedagogía* (1835). Pero si hay una figura absolutamente pionera y determinante en la pedagogía decimonónica, esta es la del también alemán Friedrich Fröbel (1782-1852). A él debemos la apertura, en 1840, del primer *kindergarten* o jardín de infancia. Un hecho sin duda revolucionario, toda vez que el *kindergarten* relaciona la escuela privada y la pública y, al mismo tiempo, la escuela y la familia. En Estados Unidos estos centros gozaron de una gran aceptación a partir de 1860, tras el fracaso de una red de escuelas infantiles más cercanas a la beneficencia que a un proyecto planificado y bien construido. Fue allí donde se puso de manifiesto todo su potencial transformador, dado que fueron llevados por mujeres y eso significó dos cosas importantísimas en ese momento: que las mujeres se incorporaban al trabajo y que, al hacerlo en el *kindergarten*, se ponía de relieve la interacción entre lo público y lo privado. La obra principal de Fröbel fue *La educación del hombre* (1826). La educación que aparece mencionada en ese título se definía como proceso creador del autodesarrollo y rompía definitivamente con la tendencia a ver o tratar al niño como un hombre en pequeño.

Y así es como llegamos a nuestro ya extinto siglo xx, que por cierto ha sido denominado como «el siglo del niño». La Asamblea General de las Naciones Unidas declaró 1979 como Año Internacional del Niño.²³ Una década más tarde, en 1989, la misma Asamblea General culminaba la Convención de los Derechos del Niño redactando la *Carta Magna o Declaración de Derechos de los Niños*, aprobada en 1990 en España. Nada de eso ha im-

²³ Año en que nació, por cierto, el insistente profesor que redacta este manual, cuya madre recibió al parirlo una plaquita con el distintivo de las Naciones Unidas y el recordatorio del Año Internacional del Niño. Es posible que pasase mucho tiempo junto al ejemplar de *Teo desayuna*.

pedido que el siglo xx fuese un siglo lleno de contradicciones a este respecto: si, por una parte, se desarrolló en él el concepto de infancia como realidad constitutiva, por otra el abandono de los niños, la explotación infantil y la consideración de los pequeños como sujetos de consumo radical no han sido realidades desconocidas ni muchos menos. La tradición de los grandes pedagogos encontró uno de sus puntos culminantes con la irrupción de esa figura fundamental que fue Maria Montessori (1870-1952). Montessori supo construir un método deducido de la observación del proceso de actuación de los niños, propugnando el deber del maestro de partir del hecho de que es el niño quien construye su propio aprendizaje. Quizá su obra más importante sea *El Niño, el secreto de la infancia* (1936), publicada en un momento en que la pedagoga residía en España antes del estallido de la Guerra Civil. Junto a Montessori, es de justicia citar también a Ovide Decroly (1871-1932), quien entendió la educación como un proceso de realización inscrito –y aquí casi cerramos el título de esta historia– en la vieja tradición clásica de la paidología.

No tenemos perspectiva, como es lógico, para hacer un balance del concepto de infancia hacia el que tenderemos en el siglo xxi. Para nosotros la infancia ya es una realidad conceptualizada, asentada como tal y bien diferenciada de la edad adulta desde el siglo xviii, según hemos visto, pero ahora no podemos tanto hacer una conceptualización sólida como atestiguar algunas realidades de nuestro entorno más inmediato que tal vez a la larga se revelen significativas. Cualquiera puede ver con sus ojos el surgimiento de la figura de lo que ha dado en llamarse «niño acelerado». Cada vez resulta más evidente que de la ideología de protección a la infancia vamos deslizándonos a la concepción de esta etapa como preparación para las actividades de la vida adulta. Por ello el sistema escolar reemplaza al tiempo libre de preescolar por un currículo con metas académicas concretas. Esta visión competitiva de la vida afecta ya a todos los órdenes desde nuestro propio nacimiento. Frente a ella, cabe reconocer en la lec-

tura y la literatura, de la que hablaremos enseguida, una modesta manera de vivir que se afirma para devolvernos el tiempo que la competición nos quita. Y eso no lo será todo, pero no es poco.

EL DIDACTISMO EN LOS COMIENZOS DE LA LITERATURA INFANTIL

Cuando hablamos de didactismo quizá hablamos de algo que trasciende la propia literatura infantil en tanto tal. Hablamos, más en concreto, de un modelo particular de enseñarla, el llamado modelo retórico de educación literaria, que perduró hasta finales del siglo XIX y que vamos a describir valiéndonos de las aportaciones del profesor Gabriel Núñez Ruiz (2014, pp. 29-33). Consistió este sobre todo en poner la literatura al servicio del aprendizaje del *buen decir* y de los principios que habrían de guiar a los escolares en el momento de componer obras literarias. Como norma, este modelo consagró los clásicos grecolatinos, cuya imitación propugnaba al considerar que éstos daban la pauta a la hora de escribir y hablar bien. Esto trajo dos consecuencias: en primer lugar, el que la educación literaria acabase identificándose con el aprendizaje de una copiosa lista de figuras, reglas y preceptos que memorizar; en segundo, la reducción a la escritura y la recitación de la enseñanza de la literatura en la escuela, en una suerte de mecanicismo que con frecuencia no solo desplazaba al aprendizaje de las convenciones literarias, sino que incluso lo sustituía por la inculcación de máximas generalmente relacionadas con la religión y la moral.

El caso de Perrault puede resultarnos paradigmático. Nuestro autor publicaba en 1697 las *Historias o cuentos del tiempo pasado*, volumen que pasó a ser muy pronto conocido como *Cuentos de la Mamá Oca*. Hay algunas consideraciones que quizá no esté de más hacer. Perrault había compilado esta colección de cuentos tradicionales con 55 años, pero en el momento de publicarlos contaba ya con 69. Se lo había pensado mucho, pues, y, con

todo, él, un importante y socialmente bien establecido hombre de letras, no debía de sentirse tan orgulloso ni tan seguro sobre la buena consideración que iba a encontrar su obra entre la alta sociedad con la que se relacionaba. La primera edición salió por ello con un prólogo firmado por su tercer hijo, Pierre Darman-cour, tras el cual se ocultaba Perrault. Cuando por fin se decidió a firmarlos con su nombre, siendo como era un escritor neoclásico y una eminencia académica, se preocupó lo suyo por tratar de entroncar esos cuentos con la tradición clásica, esto es, con ciertos modelos grecolatinos. Leyendo las palabras de su prólogo, se llega con facilidad a la conclusión de que los cuentos de comadres no son otra cosa que una derivación de tales modelos:

La *Fábula de Psiquis*, escrita por Luciano y por Apuleyo, es una pura ficción y un cuento de viejas como el de *Piel de Asno*. Igualmente vemos que Apuleyo hace que una vieja se lo cuente a una muchacha que había sido raptada por unos ladrones, del mismo modo que el de *Piel de Asno* se lo cuentan todos los días a los niños sus institutrices y sus abuelas.²⁴

Pero, sobre todo, y más allá de su trabajo como compilador, la parte personal que Perrault añade a cada cuento es la moraleja en verso. Según los postulados del modelo retórico antes vistos, cada cuento pasa así a erguirse en modelo de buen decir (la introducción del verso sirve para dar el tono retórico adecuado frente a un modelo de narración de origen oral, se entiende) así como en modelo moral. Perrault compila sus cuentos, en realidad, para que sean leídos en los salones de la corte de Versalles, con el propósito de aleccionar a través de ellos a las muchachas de la alta sociedad. Puro didactismo, aunque sea dudoso que en ese momento Perrault piense que lo que él está haciendo pueda tildarse de literatura infantil.

En ese sentido, el siglo XVIII es distinto. Fue entonces, tal cual vimos antes, cuando surgió el concepto mismo de infancia como

²⁴ Charles Perrault, *Cuentos completos*, 3ª ed., Madrid, Alianza, 2016, pág. 10. Obviamente *Piel de Asno* es uno de los cuentos incluidos en el volumen.

etapa diferenciada de la vida adulta. Esto trajo consigo la aparición de los primeros libros dirigidos a los niños. Tales libros fueron, en estos orígenes, un instrumento didáctico pensado para enseñar a los pequeños a comportarse y a ser caritativos u obedientes. Con el surgimiento de la pedagogía empezamos a ver las primeras muestras de lo que en el primer tema dimos en llamar *literatura ganada*, tal cual demostraría el caso de *Robinson Crusoe*, la novela que Daniel Defoe había recogido como libro en 1719 tras ser publicada por entregas. En ese momento era una obra dirigida a los adultos, pero el entusiasmo que Rousseau siempre le profesó llevó a que adquiriese un nuevo y renovado prestigio entre los preceptores de libros infantiles, quienes comenzaron a verla como una obra de iniciación a la vida adulta.

En 1744 podemos situar un momento central en la historia de la literatura infantil. Fue en ese año cuando un tratante inglés de libros, un hombre que se dedicaba a comprar todo tipo de volúmenes para luego revenderlos, de nombre John Newbery, abrió en Londres la primera librería infantil de la historia. Newbery, en un momento en que el libro como objeto de consumo apenas estaba empezando, se dio cuenta muy pronto de que entre el público lector se contaban también los niños, por lo que al fundar su librería empezó a escribir y editar él mismo una buena cantidad de historias breves, divertidas, ilustradas y baratas. Todo ello sin olvidar el propósito didáctico, siempre presente en estos inicios. El primer libro que publicó en ese mismo año de 1744, *A Little Pretty Pocket Book*, que llegó a ser famosísimo, se imprimió con un título bajo el lema que lo decía todo: «Instruction with Delight», o sea, *docere et delectare* ('enseñar y deleitar'), tal cual rezaba un tópico que se remontaba al poeta latino Horacio. De nuevo, una vez más, el mundo clásico estaba de fondo como referente. Solo que la literatura de tradición oral iba, a diferencia

de lo que hemos visto en Perrault, a dejar muy pronto de ir de la mano con él.

LITERATURA POPULAR Y LITERATURA INFANTIL

No debiéramos hablar de «literatura popular» sin preocuparnos de poner algún matiz precavido. En el primer tema vimos las dificultades para definir el concepto mismo de literatura, pero el adjetivo popular no es tampoco ese término transparente cuyas implicaciones todos tendemos a dar por hecho que conocemos. El propio concepto de «pueblo» es, por definición, problemático. De él cabe decir que se trata, en cierta manera, de un concepto muy poco «popular», pues lo que hoy llamamos pueblo fue en realidad algo «descubierto», inventado y conceptualizado por las élites dirigentes e intelectuales que no pertenecían precisamente a él. En un libro fundamental, *Cultura popular en la Europa moderna*, Peter Burke advierte con sagacidad que lo que llamamos pueblo fue construido desde el principio en función de lo que sus «descubridores» pensaban que ellos no eran: si las élites representaban lo artificial, el pueblo era lo natural; si estas eran complejas, aquél era sencillo; si las primeras eran letradas, el segundo era analfabeto; si unas precavidas, el otro instintivo; si lo racional se encarnaba en las élites, el pueblo era irracional; si ellas vivían apegadas a la modernidad y la ciudad, él estaba anclado en la tradición y la tierra; y si las clases altas eran refinadamente individualistas, las populares carecían de cualquier sentido de la individualidad.²⁵

Por todo ello, al término de «literatura popular» consideramos preferible el de *literatura de tradición oral* que emplea Teresa Colomer (2010, pos. 1277), a quien seguiremos en esta breve síntesis histórica de la literatura infantil que trazaremos a partir de

²⁵ Véase Burke (2014, pos. 771-774). Un ejemplo gráfico de esta especie de exaltación de lo popular por parte de las élites nos lo proporcionan, por cierto, esos tapices de Goya en los que la aristocracia madrileña aparece vestida de maja en sus ratos de ocio en el Paseo del Prado. *Just Google it!*

ahora. Por *literatura de tradición oral* entenderemos un amplio conjunto de producciones poéticas, didácticas o narrativas, las cuales han estado transmitiéndose oralmente a través de los siglos hasta fijarse por escrito, aunque a veces fuese solo en parte y aunque tal cosa solo sucediese en determinados momentos históricos. La *literatura de tradición oral* se caracteriza por estar destinada a un público popular (es decir, no letrado, aunque no necesariamente infantil),²⁶ por la presencia de múltiples variaciones producidas sobre un mismo texto (recordemos el caso de *Caperucita Roja*, una vez más) y, al fin, por su enorme interrelación textual, dado que la forma de transmisión de este tipo de literatura se apoya en la memoria del emisor y por ello tiende a mezclar elementos de forma constante.

Desde el punto de vista histórico, no obstante, la cuestión relevante para nosotros pasa por explicarnos cuándo, cómo y por qué comienza esa relación entre la *literatura de tradición oral* y la literatura infantil. Ya antes aludíamos al ejemplo de Perrault a finales del siglo xvii, en un caso característico de *literatura ganada* para el público infantil. Pero si hay un hito fundamental al respecto, este hemos de situarlo en el quehacer de los hermanos Grimm. Se trata de un caso algo más complejo de lo que se piensa, pero que conviene conocer tirando de historia. Para trazar la génesis de los Grimm hay que preguntarse primero qué pasaba en la actual Alemania en las primeras décadas del siglo xix, que es cuando llevan a cabo su famosa compilación de cuentos tradicionales.

Pues bien, en 1806 el reino histórico alemán de Prusia es derrotado por Napoleón. Bajo esta presión, dieciséis Estados alemanes forman la Confederación del Rin, poniéndose a disposición del emperador francés y abandonando el Imperio Alemán. Por su parte, el emperador Francisco II de Austria depone en ese mismo año la corona del Sacro Imperio Romano Germánico, poniendo así fin a este al tiempo que adoptaba el título de primer empera-

²⁶ Con lo que, por cierto, Teresa Colomer no deja de caer tampoco en la trampa del concepto de lo «popular» que explicábamos al comienzo de este epígrafe (¿lo ven? Aunque no lo parezca, a veces uno casi piensa por sí mismo también).

dor de Austria. Era el fin, en todo caso, del Imperio Alemán. En 1807, el filósofo Johann Gottlieb Fichte se trasladaba a Berlín, ciudad en la que aún permanecían las tropas francesas, con el compromiso de pronunciar una serie de discursos en los que venía trabajando desde el año anterior (el de la derrota, recordemos, infligida por Napoleón). Con ellos se proponía levantar la moral del país ante esta situación de ocupación. Estas alocuciones de Fichte a sus compatriotas muy pronto aparecieron publicadas con el título de *Discursos a la nación alemana*. En ellos proponía este padre del nacionalismo teutón una oposición a Napoleón para salvar la nación alemana, aunque no necesariamente lo hacía exhortando a la rebelión inmediata de las armas. De hecho, la mayoría de los *Discursos* de Fichte son pedagógicos y abordan la cuestión de la regeneración nacional a través de la fe depositada en la educación.²⁷ Una educación que no persigue inculcar el sentido nacional sin más en los gobernantes (rendidos, por lo demás, mediante la Confederación del Rin), sino que plantea la novedad de intentar extenderlo por todos los estamentos de manera transversal, a fin de que la oposición a Napoleón se vertebre desde las clases llamadas *populares* a las élites. Así, leemos esto: «Si no se quiere que lo alemán desaparezca por completo de la tierra hay que buscarlo en otro refugio, y hay que buscarlo en lo único que queda: en los gobernados, en los ciudadanos» (Fichte, 1988, p. 157). En suma, lo que Fichte predica es la necesidad de construir el *volkgeist* o «espíritu del pueblo» alemán.

Su exhortación, lejos de caer en saco roto, sería acogida con entusiasmo. Sería escuchada, por ejemplo, por dos hermanos filólogos, medievalistas para más señas, que atendían respectivamente al nombre de Jacob y Wilhelm Grimm. Éstos, en consonancia con los dictámenes de Fichte, se propusieron buscar los trazos más puros del espíritu alemán no en la alta literatura o en la filo-

²⁷ Como decíamos en una nota a pie de página anterior, Fichte toma como referencia, matiza y discute con frecuencia, en las páginas de estos discursos, las teorías de ese pedagogo suizo, contemporáneo suyo, que fue Johann Heinrich Pestalozzi, mencionado en el primer apartado de este tema.

sofía de Alemania, sino en su tradición oral. Dedicaron así varios años de sus vidas a recopilar narraciones locales o a escudriñar libros (no hay duda, desde luego, de que *Caperucita Roja* era después de todo un cuento de origen francés, que no alemán, ni de que los Grimm lo conocieron a través de la obra de Perrault, aunque se dedicasen a darle su particular toque «tradicional» germánico). El primer volumen de su compilación vio la luz en 1812. En 1819, sin embargo, lo adaptaron específicamente para el público infantil, titulándolo *Cuentos para la infancia y el hogar*.²⁸ Con ello estábamos asistiendo a los orígenes de, cuando menos, tres cosas: el nacionalismo alemán, la invención del *volkgeist* a través de la compilación de la tradición oral y –quién nos lo iba a decir en mitad de este panorama– la literatura infantil cada vez más liberada de sus ataduras didácticas dieciochescas. Las tres estaban ya asomando ahí, juntas y revueltas.

Y tres, también, son los movimientos que señala Colomer (2010, pos. 1362) en este proceso histórico por el que acabó relacionándose –todavía hoy lo hacemos– la *literatura de tradición oral* con la literatura infantil. El caso de *Caperucita Roja*, que ella toma como hilo conductor, lo ejemplifica a la perfección: en primer lugar, los cuentos tradicionales se encuentran en la oralidad, no sujetos a la transmisión escrita; eso, al menos, hasta que, en segundo lugar, y por las causas ya citadas, pasan a ser dominio de la escritura, desde Perrault a los hermanos Grimm; un dominio de la escritura que, en un movimiento circular que llega en tercer lugar, los devuelve al ámbito de la oralidad, pues millones de personas conocen y siguen narrándoles a los niños de hoy, por poner un ejemplo, la versión de *Caperucita Roja* adaptada por los hermanos Grimm, con independencia de que hayan leído o no (la

²⁸ Algo que va también en consonancia con el pedagogismo de Fichte, como se podrá suponer (y ahora que no me oye nadie lo diré: ¡pobres niños, tan pequeños y tan imbuidos ya de nacionalismo!).

mayor parte de las veces, de hecho, no) la compilación que nuestros dos eruditos pusieron negro sobre blanco hace ya dos siglos.

Y puesto que ya hemos empezado a hablar de literatura en el sentido de lo que existe bajo la forma de un código escrito sobre una hoja, expongamos también, de manera somera, la historia de ese otro modo de hacer libros infantiles.

SIGLO XIX: LOS CLÁSICOS INFANTILES

La ampliación progresiva de la obligatoriedad escolar a lo largo de todo el siglo XIX trajo consigo, entre otras cosas, el que la escuela, con demandas pedagógicas cada vez más precisas y articuladas, se convirtiera en un activo «cliente» del mercado de los libros. Todo ello en un marco que supuso, asimismo, la incorporación a la alfabetización de grupos sociales hasta entonces excluidos de ella, como los niños, las mujeres y los obreros.

Lo cierto es que, frente al didactismo que caracterizó la escritura de los primeros libros específicos para niños en el siglo XVIII, a lo largo del XIX veremos cómo la situación se hace muchísimo más rica y compleja. Da buena cuenta de ello la gran cantidad de géneros a los que veremos adscribirse durante esta centuria a la literatura infantil. Quizá uno de los más prolijos fue el de la novela de aventuras, que comenzó por prolongar el modelo establecido por el ya mencionado *Robinson Crusoe* (1719), tanto por lo que respecta a las muchas adaptaciones infantiles que se hicieron de la obra de Daniel Defoe como por la aparición de las llamadas «robinsonadas», al estilo de *La familia de los Robinsones suizos* (1812), de Johann David Wyss. En el género de aventuras, y con la vista puesta en los clásicos dieciochescos también, cabe situar la conversión de *Los viajes de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift, en *literatura ganada* para la infancia. De una parte de esta historia, la de Liliput, se han hecho desde entonces multitud de versiones infantiles. El género se amplía hasta las novelas que se centran en la conquista de nuevos mundos y los procesos colonizadores

emprendidos por Europa y América, con títulos como *El último mohicano* (1826), de James Fenimore Cooper, *Colmillo Blanco* (aparecida por entregas que no fueron recogidas hasta 1906), de Jack London, o *El libro de la jungla* (1894), de Rudyard Kipling. Todo ello sin descartar las populares novelas de piratas del italiano Emilio Salgari o de Robert Louis Stevenson, que sentó las bases de la narración de parche en el ojo con su mítica *La isla del tesoro* (1881-1882).

Una rama del género de aventuras puede considerarse también la novela histórica, que conoce un espectacular desarrollo en el siglo XIX con autores como el escocés Sir Walter Scott, cuya obra quizá más famosa sea *Ivanhoe* (1819), o Alexandre Dumas, a quien debemos algunos clásicos como *Los tres mosqueteros* (1884). Y, más que una rama del género de aventuras, un género en sí mismo es lo que puede considerarse Jules Verne, en cuyo haber se cuenta una obra personalísima en la que muchas veces se han visto los inicios de la ciencia ficción. Son de sobra conocidos títulos suyos como *Cinco semanas en globo* (1863), *Viaje al centro de la tierra* (1864) o *La vuelta al mundo en ochenta días* (1872-1873). Sin desgajarse del todo de la atmósfera aventurera, las novelas de Mark Twain exploran las posibilidades de esta en un entorno realista y cotidiano. *Las aventuras de Tom Sawyer* (1876) prácticamente es considerada la novela fundacional de la literatura norteamericana moderna, junto con *Las aventuras de Huckleberry Finn* (1884), del mismo autor.

Quizá estas dos últimas puedan encuadrarse también en otro tipo de novela que conoció un gran auge en la vida de los lectores del XIX: las historias realistas con protagonista infantil. Algo en absoluto casual, pues en la primera mitad de tal siglo se aprecia una tendencia a proscribir la fantasía en favor de modelos realistas, normativos desde el punto de vista moral y testimoniales. Algunos títulos en esa clave pueden ser *Mujercitas* (1868), de Mary Alcott, *Heidi* (1884), de Johanna Spyri, o los algo más complejos y matizados de Charles Dickens, como puedan ser *Oliver Twist*

(1839) o *David Copperfield* (1850). Todo ello sin exclusión de novelas que narran historias en el seno mismo del contexto escolar, alguna de las cuales, como sucedió en el caso de *Corazón* (1886), de Edmondo d'Amicis, gozó de una aceptación enorme como lectura instaurada en la propia escuela. Esta última veta de novelas relacionadas con la escuela tendría su prolongación en las primeras décadas del siglo XX, por cierto, con hitos como *El maravilloso viaje de Nils Holgersson* (1906-1907), de Selma Lagerlöf, *Las travesuras de Guillermo* (1922), de Richmael Crompton, *Emilio y los detectives* (1928), de Erich Kästner, o la famosa saga de *Los cinco*, de Enyd Blyton.

Como remozamiento del género fabulístico de la Antigüedad, las historias de animales también encontraron su lugar en esta etapa de nuestra historia, caracterizada por dar el paso desde la sátira de costumbres a la defensa de los animales, como se aprecia en *Belleza negra* (1877), de Anne Sewell. Es rasgo, a su vez, de los cuentos con protagonistas animales el haber sabido pasar del antropomorfismo a la representación realista: así sucede con *Los cuentos de Peter Rabbit* (culminados en 1893 pero no publicados hasta 1902), de Beatrix Potter, o *El viento en los sauces* (1908), de Kenneth Grahame.

Por último, cabe hablar de las narraciones fantásticas y humorísticas. Los propósitos moralizantes que ya señalábamos en la primera mitad de siglo provocarán que este tipo de libros se hagan esperar hasta las últimas cinco décadas. Hay, no obstante, una pequeña y preciosa excepción para ese momento: adoptando rasgos típicos de los cuentos populares, Ernst Theodor Amadeus Hoffmann se las ingenió para idear *El Cascanueces* (1816).²⁹ Pero será, como decimos, en la segunda mitad cuando la fantasía cobre protagonismo a través de prácticas como la del *nonsense* o los cuentos irreverentes alejados de toda moralización, tal cual su-

²⁹ Que quizá sea más conocida hoy por la versión musical para ballet de Tchaikovski, estrenada en 1892. Si no tienen nada mejor que hacer en la próxima Navidad, les recomiendo se las arreglen para asistir a alguna representación en alguna parte. Hay que verla por lo menos una vez en la vida.

cede con *Pedro Melenas* (1846), de Heinrich Hoffmann, y, sobre todo, con la obra paradigmática del género, que debemos a Lewis Carroll: *Alicia en el país de las maravillas* (1865). Dos clásicos indudables de este corte son también, cómo no, *Las aventuras de Pinocho* (1883), de Carlo Collodi, y *El mago de Oz* (1900), de Lyman Frank Baum.

Por lo que respecta al caso español, en 1876 Saturnino Calleja funda en Madrid la editorial Calleja. Un hecho más o menos modesto pero muy significativo, en tanto dio lugar a la difusión, ya como clásicos, de los cuentos compilados por Perrault o los hermanos Grimm, así como a las primeras traducciones del *Pinocho* de Collodi. Cabe reconocerle a esta editorial el haber hecho asequibles los libros y cuentos escolares para niños.³⁰ Con ella cerramos esta etapa de la historia.

SIGLO XX: SITUACIÓN CONTEMPORÁNEA

Parte de lo que sucede con la literatura infantil durante el siglo XX se explica como prolongación de lo ya iniciado en el siglo XIX. Así, hablábamos antes de la irrupción de la fantasía en la segunda mitad de la centuria anterior. Si acaso, en este momento empieza a hacerse más compleja. El siglo comienza con algunas historias en las que el elemento fantástico escapa a la realidad, como en *Peter Pan* y *Wendy* (1904), de Matthew Barry, o en las diversas *Historias de dragones* que a partir de 1905 comenzaría a publicar Edith Nesbit. En otra línea, muchas historias ponen su centro de gravedad en la existencia de personajes extraños, excéntricos, que escapan al control de la educación en el periodo de entreguerras, tal el caso de *Mary Poppins* (1934), de Peter Travers, o *Pippi Calzaslargas* (1945), de Astrid Lindgren. Y aunque en verdad el bueno de Antoine de Saint-Exupéry nunca lo concibió como un libro para niños, lo cierto es que en el género

³⁰ Y no menos el habernos dejado una de las expresiones idiomáticas más características de nuestra lengua, que en cierto modo habla del éxito de la editorial: «Tienes más cuento que Calleja».

de la fantasía conviene inscribir también a *El principito* (1943). La primera mitad del siglo xx ve surgir asimismo la conocida como *alta fantasía*, género inaugurado por la muy singular obra de John Ronald Reuel Tolkien, quien en 1937 publicó *El Hobbit*, anticipo de esa obra paradigmática del género que sería *El Señor de los Anillos* (1954).

En España podemos hablar de la fundación de la revista *Patufet* de Barcelona, publicación infantil que conoció un gran éxito desde su aparición en 1904 hasta su interrupción a causa de la Guerra Civil. En la década de los treinta hemos de situar a algunos autores de literatura infantil que llegaron a ser muy conocidos y que convendría, en este momento, considerar seriamente rescatar del olvido: hablamos de Antonio Robles, con sus *Hermanos Monigotes* (1934), y de Elena Fortún, con sus historias sobre *Celia y su hermano Cuchifritín*, iniciadas en 1929. Este panorama vino a oscurecerse no poco con la implantación del tradicionalismo franquista, que no dudó en volver a poner la moraleja religiosa por delante: así sucede con *Marcelino, pan y vino* (1952), de José María Sánchez Silva, o *Rastro de Dios* (1960), de Montserrat del Amo. La novela para adolescentes quizá esté representada con *La vida sale al encuentro* (1955), de José Luis Martín Vigil.

En la actualidad –entendiendo por tal lo que sucede, más o menos, desde la década de los sesenta del siglo XX hasta nuestros días– los rasgos de la literatura infantil y juvenil no se dejan conceptualizar de forma fácil, como es natural, por la falta de perspectiva. Colomer señala la transmisión de nuevos valores sociales como uno de los más característicos. Esta lleva aparejada una nueva amplitud de temas, entre los que se cuentan la ruptura del tabú y del tópico de la inocencia infantil en libros como *Años difíciles* (1990), de Juan Fariás. Y esta supone, a su vez, un triunfo de la fantasía, que pasa a concebirse como una nueva forma de moldear la realidad desligada del realismo y del propósito didác-

tico. Quizá esto último se aprecie como en ninguna otra obra en *La historia interminable* (1979), de Michael Ende.

Los modos de vida de las sociedades postindustriales encuentran cabida también en la situación actual. Así, no son ajenos a la literatura infantil los cambios sociológicos (como la inclusión de nuevos modelos de familia, generalmente desde una perspectiva progresista), la crítica social, la nueva batería de valores (como la libertad, la tolerancia o la defensa de una vida individual placentera), la multiculturalidad (que ha logrado introducir el tema del otro, desde los judíos tras la segunda guerra mundial al interés por las culturas colonizadas o los fenómenos multiétnicos en el interior de las propias sociedades occidentales) o la memoria histórica (a través de la novela histórica, según los diferentes países).

Colomer señala también, como rasgo de ultimísima hora, la amplitud de tendencias literarias y artísticas que es capaz de absorber la literatura infantil y juvenil, que da cabida a la narración psicológica, la renovación del folklore, las fórmulas audiovisuales propias de la postmodernidad, la adaptación infantil de géneros literarios adultos, la ciencia ficción o la novela policíaca. En cierto modo, puede decirse que lo único invariable es la absoluta variedad que se aprecia en estos momentos en la literatura infantil.

Por último, cabe hablar de la ampliación del destinatario a nuevas edades, tanto por encima como por debajo de lo que solía ser habitual. Antes de que los niños aprendan a leer, ya podemos poner a su alcance libros para no lectores y libros-juego, así como libros de imágenes. Los libros interactivos, por su parte, como los informativos, se escriben por igual para niños y adultos. Y lo mismo cabe decir de las historias sin palabras, que teniendo sus orígenes en la literatura infantil alcanzan, cuando se dirigen al público adulto, cotas de calidad que requieren de niveles de interpretación muy avanzados. Los libros infantiles han traído consigo nuevas formas de ficción que se inscriben sin más en la literatura para todos los públicos: así se aprecia en la sorprendente inventiva de los álbumes, género en principio pensado para

los más pequeños que llega a cotas de irreverencia nunca antes vistas; como se aprecia, también, en los libros interactivos para mayores o las historias multimedia y los videojuegos, formatos en los que se va desarrollando poco a poco gran parte de la mejor narrativa actual. En las últimas décadas, con el descubrimiento de la adolescencia, fenómeno equiparable al del descubrimiento de la infancia, que de manera somera hemos historiado en este tema, una gran cuota del mercado la copan las narraciones para adolescentes.

Es tal la variedad y la complejidad actual de la literatura infantil que, en este último epígrafe de nuestro tema, hemos ido apuntando los rasgos distintivos prescindiendo poco a poco de los títulos. Eso indica, cuando menos, que empezamos a hablar ya de un objeto de estudio cada vez más escurridizo, siquiera por las proporciones que está alcanzando. En próximos temas hablaremos de los criterios de selección de obras que podemos aplicar como maestros, tarea nada fácil por la propia abundancia de las opciones. En este nos hemos limitado a trazar un pequeño bosquejo de un paisaje por el que –no lo duden– merece la pena adentrarse mucho más de lo que nos hemos podido permitir aquí.

3. *Literatura infantil en la Educación Primaria. Lectura e Infancia*



Quince años viviendo en una isla desierta, en la más absoluta soledad, son más que suficientes para que todas nuestras estructuras morales y materiales, todas las cosas del mundo tal como lo conocíamos antes de llegar a ella, se nos desdibujen casi por completo. Tal es el tiempo, sin embargo, que Robinson Crusoe lleva confinado en algún lugar del Pacífico cuando una mañana, al bajar a la playa en busca de víveres, se topa con el primer rastro de otra presencia humana que ha visto en todo ese tiempo: una huella en la arena. Él mismo lo describe así: «Me quedé como fulminado por el rayo, o como en presencia de una aparición».³¹ Contrariado, Robinson huye de

³¹ Daniel Defoe, *Robinson Crusoe*, 2ª ed., Barcelona, Mondadori, 2007, pág. 159. Todas las citas de la novela provendrán de esta edición, por lo que en adelante nos limitaremos a poner el número de página entre paréntesis tras las citas en el mismo cuerpo del texto.

inmediato a esconderse en su refugio, del que según nos cuenta no se atreverá a salir en tres días. Tres días, por lo demás, en los que los pensamientos circulares lo asaltan.

Primero piensa que es el diablo mismo quien le ronda, aunque su cabeza no se detendrá en esa suposición: «Me dije que el diablo conocía infinidad de maneras más efectivas para aterrorizarme –si se lo hubiera propuesto– que dejar una señal en la playa» (161). Después piensa que unos salvajes han llegado a la isla desde el continente más próximo y que pueden darle muerte: «Toda mi esperanza en Dios, fundada en las prodigiosas pruebas que había tenido de Su bondad, se desvanecieron» (*Ibid.*). Luego recupera esa confianza en lo divino, o al menos acepta sus designios, por lo que decide «rogar al Señor y someterme a los dictados y decretos de Su providencia» (162). Finalmente vuelve, en sentido simbólico, sobre sus propios pasos: «si al final resultaba que la huella era mía, estaba haciendo lo que esos tontos que cuentan historias de fantasmas y apariciones y terminan por ser los primeros en asustarse de ellas» (162-163).

Ni nosotros ni Robinson tardaremos demasiado en descubrir que sus temores son en efecto fundados, puesto que la huella no es suya, pero poco importa eso ahora. Lo que nos interesa en este momento es señalar que acabamos de asistir a un acto de lectura: Robinson lee la huella sobre la arena como nosotros las letras sobre la superficie blanca de esta página. Ni sus quince años de soledad pueden hacer que Robinson lea desde un vacío: un signo, un estigma material sobre la arena, hace que todo su sistema de razonamiento y de creencias se ponga en marcha. Y así nosotros, en este tema en el que irrumpe con más fuerza que en los anteriores la escuela como institución, tendremos que someter a juicio nuestras propias expectativas y prejuicios sobre la enseñanza de la literatura.

¿Qué es leer? No es fácil responder a esta pregunta, en parte porque siempre se corre el riesgo de que una educación literaria cada vez más inexistente nos inculque, sin que nos demos cuenta,

la idea de que leer era aquella tarea exclusiva del colegio. De estas y otras cosas hablamos a continuación.

JUSTIFICACIÓN DE SU PRESENCIA EN LA ESCUELA

Si de entrada tenemos que «justificar» la presencia de la literatura infantil en la escuela quizá sea porque estamos a las puertas de un divorcio. O de varios, dado que no solo estaríamos hablando del que se produce entre la educación literaria y la escuela, sino también, y de manera más indetectable, del que se viene dando entre la alta consideración académica que tiene la literatura y todo lo relacionado con ella en el campo de las humanidades y la escasísima que suscita en el de la educación. En un libro magnífico y de título bien significativo a este respecto, *Los arrabales de la literatura*, Gustavo Bombini ha puesto el dedo en la llaga con meridiana claridad: «La producción paraliteraria escolar no ha sido tratada con el cuidado, la preocupación, la responsabilidad patrimonial con que filólogos e historiadores de la literatura, bibliotecarios o genetistas tratan a los materiales de su interés» (Bombini, 2015a, p. 15). Si lo tuviésemos que enunciar de otra manera diríamos que la literatura de verdad siempre parece estar en otra parte, o que lo está su centro, de modo que, a juzgar por los tópicos que se desprenden del imaginario colectivo, a la escuela solo se diría que llegan sus afueras, sus *arrabales*. Es en ese terreno más o menos suburbial, alejado del prestigio de lo literario, donde suele situarse la consideración que de la literatura infantil y de la didáctica de la literatura se tiene desde otros ámbitos académicos ajenos a las facultades de educación.

De ningún modo parece considerarse que la literatura «seria» sea algo que se produzca también en la escuela, aunque sea evidente que se produce. Durante el siglo XVIII, su valor en el campo educativo se justificó convirtiéndola en gran fábrica de modelos para el «buen decir» al que aludíamos en un epígrafe del tema

anterior. Ya en el XIX, la Historia de la Literatura llevó a las aulas su carácter filiator, cultivando a través de ella un sentido patriomonal que se proponía afianzar una identidad lingüística y cultural en los escolares que se derivaba del proyecto en auge en ese momento: el Estado-nación. Y ahora, en los tiempos de la «aplicabilidad» y la «adaptación» permanente al mercado laboral, la literatura ve finalmente reducida toda su complejidad en virtud de la instrumentalización a que se halla sometida: no se considera un fin en sí misma, sino una herramienta fundamental para el desarrollo de la llamada «competencia literaria», sea lo que sea eso.

Ante este panorama, ¿cómo justificar la presencia de la literatura infantil en la escuela? Quizá lo mejor sea limitarnos a señalar con calma que no es necesario justificarla. Las explicaciones nos sobran. Lo que sería necesario justificar vendría a ser, más bien, su desaparición de las aulas. O sea, las explicaciones habría que darlas no a propósito de la presencia de la literatura en la escuela, sino en todo caso a propósito de su ausencia o de su falta de protagonismo en ella.

La literatura no estuvo en la escuela por casualidad en la manera en que estuvo y no está cada vez más relegada en ella tampoco por motivos azarosos. Gabriel Núñez Ruiz describe con tino «el modo en que se perfiló y funcionó el moderno sistema educativo español: la lectura fue pensada en él sobre todo para educar a las clases medias, quedando prácticamente los sectores populares al margen de la misma y relegados únicamente al aprendizaje de la lectoescritura» (2016, p. 98). Habremos de tener siempre muy presente en este tema que el currículum es una herramienta de disputa ideológica, y que los saberes que lo integran se seleccionan en función de unos criterios que en la actualidad tienden a favorecer los hábitos de la visión economicista del capitalismo contemporáneo, según la cual lo propio de la escuela sería formar personas cualificadas para aumentar el PIB de un país, que no necesariamente individuos libres y con capacidad crítica. La educación literaria, aunque no nos demos cuenta, también se subordina

a esa idea, si bien la literatura conserva intacta su capacidad para cuestionarla.

Frente al dominio del enfoque social centrado en el desarrollo económico, la filósofa estadounidense Martha C. Nussbaum, a quien ya nos hemos referido con anterioridad, propone un contramodelo centrado en el desarrollo humano que quizá convenga explorar con seriedad en lo que respecta a sus posibilidades de aplicación, tanto en la educación en general como en la educación literaria en particular. A este enfoque lo llama Nussbaum «enfoque de las capacidades». Por capacidades entiende Nussbaum (2012a, pos. 416) el conjunto de oportunidades para elegir y actuar que tiene un individuo dentro de una coyuntura política concreta. De hecho, Nussbaum las llama propiamente *capacidades combinadas*, en tanto esas oportunidades para elegir y actuar no son simples habilidades residentes en el interior de la persona, sino que han de entenderse en combinación con el entorno social, político y económico. Dicho con un ejemplo sencillo: la habilidad de una persona para expresarse bien no es *per se* una capacidad en el sentido en que Nussbaum emplea la palabra, puesto que para serlo es necesario que esa persona, además, se desenvuelva en un entorno social, político y económico que favorezca, pongamos por caso, la libertad de expresión o una educación lingüística adecuada que posibiliten, por ende, las oportunidades de elegir y actuar en conciencia que de ellas se derivan. Por eso, insistimos, para Nussbaum un proyecto político valioso no es aquél que tiende a buscar por encima de todo el crecimiento del PIB, sino el que asume como prioridad el establecimiento de las condiciones necesarias para que los individuos que lo conforman puedan desarrollar sus capacidades.

Para profundizar más en esta línea, hemos de considerar que Nussbaum (2012a, pos. 425) distingue entre *capacidades internas* y *capacidades básicas*. Las *capacidades internas* son las que conforman las características de una persona determinada, como sucede con sus rasgos de personalidad, sus habilidades intelectua-

les y emocionales, su estado de salud y de forma física, su aprendizaje interiorizado y sus habilidades de percepción. Si nos fijamos, veremos que esas *capacidades internas* no son inamovibles a lo largo de nuestra vida, puesto que antes constituyen estados de una persona que, más que fijos, tienden a ser fluidos y dinámicos (el aprendizaje que interiorizamos, por ejemplo, cambia a lo largo de nuestra vida, a medida que nos adaptamos a nuevas situaciones o adquirimos nuevos grados de formación). Por su parte, las *capacidades básicas*, según Nussbaum (pos. 466), son las capacidades innatas de una persona que hacen posible su posterior desarrollo y formación. Estas segundas las distingue nuestra autora del funcionamiento, que supone la realización activa de una o más capacidades. El funcionamiento requiere poner en marcha una serie de saberes y haceres mediante los cuales se materializan las capacidades, entendiendo siempre estas como la capacidad de seleccionar. Por ejemplo: la nutrición es una capacidad básica de toda persona, en tanto todos nacemos con la necesidad de tener que alimentarnos para sobrevivir; pero ahora bien, una persona que pasa hambre y otra que está bien nutrida tienen el mismo funcionamiento, aunque sea en distintos grados de actividad, lo que no significa que ambas tengan la misma capacidad de seleccionar (esto es, insistimos, las mismas oportunidades) a la hora de alimentarse.

Establecida esta base, Nussbaum (2012, 629) defiende que un orden político aceptable debe asegurarse de que se cumpla en todo individuo un nivel umbral o nivel mínimo de lo que ella llama *capacidades centrales*. Las *capacidades centrales* son aquéllas que pueden desarrollarse una vez nuestras *capacidades básicas* o capacidades innatas adquieren un grado de funcionamiento suficiente como para que pueda darse, a su vez, un avance satisfactorio de nuestras *capacidades internas*. Entre las *capacidades básicas*, la filósofa norteamericana distingue las siguientes:

1. *Vida*. Poder vivir una vida humana de una duración normal. No morir de una forma prematura o antes de que la

propia vida se vuelva tan reducida que no merezca la pena vivirla.

2. *Salud física.* Poder mantener una buena salud. Recibir una alimentación adecuada. Disponer de un lugar apropiado para vivir.
3. *Integridad física.* Poder desplazarse libremente de un lugar a otro. Estar protegidos de los ataques violentos. Disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y la elección en cuestiones reproductivas.
4. *Sentidos, imaginación y pensamiento.* Poder utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento. Poder hacerlo de un modo formado y cultivado por una educación adecuada que incluya la alfabetización y la formación matemática y científica básica. Poder usar la imaginación y el pensamiento para la producción, según la propia elección, de obras y actos religiosos, literarios o musicales. Poder usar la propia mente en condiciones protegidas por las garantías de libertad de expresión política y artística, así como de práctica religiosa.
5. *Emociones.* Poder sentir apego por cosas y personas externas a nosotros mismos. Poder amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros y sentir duelo en su ausencia (esto es, poder amar, apenarse, sentir añoranza, gratitud e indignación justificada). Procurar que no se malogre nuestro desarrollo emocional por culpa del miedo y la ansiedad, lo cual requiere defender ciertas formas de asociación humana.
6. *Razón práctica.* Poder formarse una concepción del bien. Reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida.
7. *Afiliación.* Poder vivir con y para los demás, esto es, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas de interacción social y ser capaces de imaginar la situación de otro. Disponer de las bases so-

ciales para que no sintamos humillación y sí respeto por nosotros mismos, *id est*, que se nos trate como seres dignos de igual valía que los demás y que podamos introducir disposiciones que combatan la discriminación por razón de sexo, raza, orientación sexual, etnia, casta, religión u origen nacional.

8. *Otras especies*. Poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y el mundo natural.
9. *Juego*. Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.
10. *Control sobre el propio entorno*. Control sobre el propio entorno político: poder participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; tener derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y asociación. Control sobre el entorno material: poder poseer propiedades y ostentar derechos de propiedad en igualdad de condiciones con las demás personas; tener derecho a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás; y estar protegidos legalmente frente a registros y detenciones que no cuenten con la debida autorización judicial.

Este esquema básico que plantea Nussbaum podrá resultar discutible y, por supuesto, estar sujeto a revisión y matización. Si lo hemos traído aquí es porque pensamos que establece en todo caso un buen marco para centrar la dimensión política que, se quiera o no, conlleva la labor docente y, en concreto, la enseñanza de la literatura. Sin duda, a través de la educación literaria podemos contribuir como maestros al desarrollo de algunas de las *capacidades centrales* recién mencionadas. No hablamos, en todo caso, del desarrollo de una serie de capacidades técnicas (esto es, de unas *competencias*), sino de un enfoque global en el que las personas somos valiosas por nosotras mismas y no solo por nuestra habilidad para producir o adaptarnos a situaciones

profesionales que parecen existir previamente con independencia de lo que seamos capaces de hacer nosotros.³²

Entre las *capacidades centrales* más relevantes que pueden coadyuvar a desarrollar la educación literaria hay algunas que nos parecen evidentes:

- a. *Sentidos, imaginación y pensamiento.* Es obvio que la literatura es uno de los territorios privilegiados para el cultivo de esas capacidades, aunque eso no significa que no deje de ser en el fondo una forma de racionalidad. En algunos seminarios de esta asignatura ya hemos visto que la imaginación literaria nos ayuda a poner sobre la mesa la lógica del conflicto. Por eso hemos insistido siempre en que la literatura no tiene valores añadidos, sino que es valiosa en sí misma. Ser capaces de imaginar y pensar soluciones de una manera más amplia que la que nos permiten las limitaciones de nuestro entorno más inmediato supone dotarse, más que de un adorno cultural, de un valioso sentido de la intervención política.
- b. *Emociones.* En la línea de lo dicho anteriormente, podríamos seguir subrayando la racionalidad de las emociones. En concreto, el cultivo de la imaginación literaria es por definición un ejercicio de empatía.
- c. *Razón práctica.* Otra vez insistimos en lo ya dicho: en la medida en que nos ayuda a descubrir contradicciones, la literatura implica una ética. Lejos de ser algo desgajado de

³² En breve nos ocuparemos del problema de las competencias. Adelantemos ya que no estamos defendiendo aquí que no sea importante nuestra capacidad de adaptación a las demandas del mercado laboral, que es lo que verdaderamente motiva el enfoque por competencias (aunque a menudo dicho mercado laboral no se mencione, poniendo en su lugar una palabra aparentemente más digerible como *sociedad*). No estamos menospreciando tampoco la necesidad de formarnos en habilidades que nos permitan adaptarnos a tal mercado. Estamos, por el contrario, defendiendo la necesidad de dar con un paradigma que nos permita ser dueños de nuestra propia vida, procurando adaptar nuestra educación y hasta el mercado laboral al desarrollo de las *capacidades centrales*. Lo podríamos enunciar de otra manera: no se trata de *tener la habilidad de adaptarse* a una situación determinada, sino de cultivar la *capacidad para intervenir* en dicha situación.

la realidad, nos ayuda a reflexionar críticamente sobre ella.

- d. *Afiliación*. La literatura que merece la pena no nos filia, sino que nos afiliamos a ella. En ese sentido, podemos reconocerla como una forma privilegiada de acercarnos a los otros y sentir apego por ellos. Algo tan básico como un narrador, que se sitúa un punto de vista determinado para contar una historia, es el resultado de un ejercicio de empatía. Por otra parte conviene recordar, aunque siendo conscientes de que simplificamos un tanto este tema, que la tradición humanista, en la que hemos de entender la educación literaria, merece pervivir no como una tradición pensada para el rebajamiento del ser humano, sino para el ensalzamiento de su dignidad.
- e. *Juego*. En nuestros seminarios tratamos con frecuencia de poner de manifiesto la relación entre la literatura y el juego, o incluso entre el aprendizaje y el juego. Quizá debiéramos subrayar con más insistencia que la literatura infantil nos brinda un ámbito especialmente apropiado para empezar a cultivar esa relación desde la escuela, pero siendo conscientes de que «desde la escuela» es una expresión que implica solo un comienzo: todo lo bueno merece prolongarse a lo largo de nuestra vida.

Hasta aquí, pues, la exposición más completa que hemos podido aportar acerca de por qué la presencia de la literatura en la escuela no necesita ser justificada. La ley, nos tememos, va por estos otros derroteros que pasamos a exponer a continuación.

DIRECTRICES OFICIALES

Empecemos por limitarnos a señalar con brevedad el papel que ocupa la literatura infantil y juvenil en el actual currículum. En el ámbito estatal, el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* pone el énfasis, sobre todo, en el enfoque historiográfico. La literatura –y no necesariamente la infantil– se estudia como parte del

Área de Lengua Castellana y Literatura, que continua articulándose según la tradición decimonónica, vista en el tema anterior, que filia las subjetividades a ese constructo cultural e identitario que es el Estado-nación. En el Bloque 5 del área, dedicado a la educación literaria, no encontraremos más que una brevísima referencia a la literatura infantil (pág. 19385). En concreto, en la parte de Contenidos, se establece el siguiente: «La lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual». Lo que, como es lógico, tiene su traslación en el Estándar de Aprendizaje Evaluable (STD) 2.1: «Realiza lecturas guiadas de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual».

No mucho más allá va tampoco el desarrollo de estos principios curriculares en la legislación autonómica, recogido en la *ORDEN de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*. Entre las directrices generales vuelve a seguirse el enfoque nacional mediante el establecimiento del Área de Lengua Castellana y Literatura, si bien se hace algo más de hincapié en lo autonómico y regional. El Criterio de Evaluación (CE) 1.4 es una buena muestra de esto último: «Escuchar, reconocer y reproducir textos sencillos de la literatura infantil andaluza». El STD 17.1 se aleja muy poco del 2.1 estatal: «Realiza lecturas guiadas de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual». Sorprende que en el Área de 1ª Lengua Extranjera, pese a haber referencias a la literatura, la infantil esté ausente del todo. Y lo mismo cabe decir, como se intuirá ya, del Área de 2ª Lengua Extranjera.

Tal cual puede comprobarse, pues, la inclusión de la literatura infantil en el currículum es bastante pobre para lo que luego se exige en las prácticas docentes del día a día. Lo que, no debemos dejar de señalar, llegados a este punto, es la absoluta presencia que suele tener en la educación literaria actual el concepto de

competencia literaria, del que se puede decir que ha sido elevado a la oficialidad. En principio, por tal cosa ha de entenderse la capacidad humana para producir e interpretar textos literarios. Desde este punto de vista tiene la virtud de no limitar la educación literaria a la interpretación de textos, al introducir en ella una muy saludable faceta creativa. Ahora bien, para fijarla al pie de la letra podríamos recurrir a la canónica definición, al menos en el ámbito hispánico, que da Antonio Mendoza Fillola del concepto de *competencia literaria* en su clásico *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*: «Una suma de saberes de diversa índole, necesarios para la recepción y para la producción de obras literarias» (2004, p. 138). Aquí es justamente donde un concepto que en principio parece claro se ramifica hasta caer en la más absoluta parafernalia teórica, pues entre esos saberes el propio Mendoza Fillola alude a los lingüísticos, pragmáticos, metaliterarios, intertextuales, semióticos, estratégicos, culturales, discursivos y de habilidad lectora, en una dispersión que, a fuerza de extenderse hasta el infinito, tal vez acabe por ser poco viable o directamente desalentadora.

No le daremos la espalda a la oportunidad, por tanto, de hacernos eco de algunas de las críticas que se le han hecho al enfoque por competencias, si bien en España tienden a brillar por su ausencia. Afortunadamente no es así en otras latitudes. La profesora argentina Adela Coria, por ejemplo, publicó hace pocos años un trabajo que quizá merezca conocerse también entre nosotros. Con buen criterio, empieza por poner de manifiesto lo evidente: que el currículum es un territorio de lucha por la imposición de un sentido en la educación (Coria, 2013, p. 146). A partir de ahí, los paradigmas basados en competencias, según señala Coria sin que nosotros disintamos, tienden a insistir una y otra vez en la historicidad del presente, dando una imagen del mismo como superador de un pasado deficiente y como anticipo de un futuro promisorio (pp. 147-148). O sea, se presentan como una especie de grado cero de la enseñanza o de herramienta para

hacer *tabula rasa*. Frente al dominio de las competencias, Coria propugna una redefinición del enfoque basado en los *saberes*, el cual permita partir de los conocimientos generales, tanto teóricos como prácticos, validados en los diferentes campos y, al mismo tiempo, reconocer a los sujetos sociales en tanto sujetos de apropiación y producción de saberes sobre el mundo que los rodea, a los que la práctica curricular tiende a excluir o a no dar legitimidad, inscribiéndolos solo en consideraciones metodológicas para su aprendizaje.³³ Dicho de otro modo: no se trata de *adaptar las competencias a las demandas de la sociedad*, sino de *participar de los saberes para ser, a nuestra vez, partícipes nosotros mismos de las demandas sociales*, lo cual es algo muy diferente.

Frente al adanismo del método por competencias, que con frecuencia desemboca en un desprecio algo ingenuo de la teoría, Gustavo Bombini, profesor también argentino ya mencionado aquí, advierte del peligro de caer en:

cierta creencia en la posibilidad de una práctica que se construye sin teoría en función de su propia practicidad. Esta concepción pone en juego una valoración negativa de la teoría, a la que se percibe como obstáculo para la recepción «directa» de los textos, concebida como una relación natural entre los lectores –los alumnos– y los textos. La teoría es, en esta concepción proveedora de sofisticada terminología y un modo de cercenamiento, una «rejilla» obstaculizadora para la libre actividad de interpretación. (Bombini, 2015b, p. 92)

Y nosotros entendemos que tiene razón en la medida en que no hay teoría que no posibilite una práctica ni, a la inversa, práctica que no lleve detrás aparejada una teoría. Que se supriman

³³ Puede parecer difícil, pero piénsese en una cosa bien sencilla para entender lo que Coria está diciendo con ello: ¿cuántos saberes que han sido históricamente validados en las diferentes disciplinas, sin exclusión de la literaria, no son considerados hoy «inútiles» o «poco significativos» por quienes han sido convenientemente adiestrados para ignorarlos por completo? Una actitud prudente y crítica ante el adanismo de los «nuevos paradigmas», que cada día se proclaman en el campo de la educación, quizá sea el mayor favor que un maestro puede hacerse a sí mismo.

las alusiones a esta última no quiere decir que no exista o que haya dejado de ser imprescindible de pronto el conocimiento de la misma para el desarrollo de la capacidad crítica. De hecho, y como hemos señalado desde el principio, en la propia etimología de la palabra «escuela» está el término griego *scholé*, que significa ‘tiempo de ocio’, tiempo, más en concreto, para la especulación teórica liberada de toda práctica inmediata. *Bios theoretikós* o ‘vida contemplativa’, en suma.

Para ir cerrando, volvamos a recordar que el currículum no es una herramienta neutra de la práctica educativa, sino una construcción ideológica que, como decía Adela Coria, tiene que ver con la lucha por la imposición de un sentido en la educación. En esa línea, no es exagerado considerarlo una estrategia de dominio estatal sobre la propia labor docente. Aunque no siempre se subraye, es importante por ello que una persona que aspira a hacer del magisterio su profesión conozca la historia de las disciplinas que tiene que enseñar. Contra el habitual adanismo y la proclama casi diaria de nuevos paradigmas vale al menos tomarse un tiempo –el periodo que se pasa en la universidad está para eso– que nos permita reflexionar sobre algunas cuestiones básicas, como estas, relativas a la educación: *qué* es lo que está en juego; *por qué* se enseña de una determinada manera y no de otra; *para qué* se enseña de una determinada manera y no de otra; y *a favor de quién* se enseña de una manera o no de otra. Al mismo tiempo, es importante construir saberes que nos hagan, al estilo de lo que propone Coria, partícipes del mundo que nos rodea, sujetos políticos del mismo, y no solo sujetos «adaptables» a él.³⁴ Es fundamental, en suma, tener la capacidad de apreciar lo que está

³⁴ Véase a este respecto la definición que ofrece la UNESCO del enfoque por competencias (<http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>), donde lo fundamental parece ser el saber explicar «qué es lo que está sucediendo», como si *lo que está sucediendo* fuera algo externo a nosotros y no precisamente lo que hacemos nosotros.

históricamente validado en los distintos saberes que tendremos que enseñar y lo que no.

APROXIMACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA METODOLÓGICO

En un estudio impresionante, el profesor Juan Carlos Rodríguez escribió que en literatura no hay métodos, sino que se flota en el charco. Él lo explica de este modo:

No se trata de negar el rigor en la investigación o la enseñanza, no se trata de negar la unidad entre erudición y pasión, no se trata tampoco de preconizar el «todo vale», el famoso «anything goes» de la inanidad posmoderna. Muy al contrario: solo pretendemos indicar que, como hemos señalado, en la literatura no existen aspirinas, no existen métodos ni «plantillas». El inevitable rigor teórico de los análisis literarios no supone – en ningún aspecto – que baste con mezclar los diversos métodos para hallar la complejidad de la supuesta verdad oculta. La proliferación de métodos produce más bien la sensación de flotar en el charco. (Rodríguez, 2005, p. 35)

Estas palabras, que suscribimos, en realidad no representan una forma de relativismo. No están diciendo que todo cuente o que todo tenga algo que cuente, sino que todo funciona *por y para*. En ese sentido, no descartaremos los métodos pero tendremos en cuenta que ninguno de ellos está al margen de esas dos incómodas preposiciones. Existe siempre una norma de la lectura, aunque no seamos conscientes de ella, puesto que la lectura suele darse a la manera del descubrimiento de la huella sobre la arena que una mañana lleva a cabo Robinson Crusoe: no leemos desde el vacío, sino insertos en un sistema ideológico que tendemos a reproducir de manera inconsciente. Robinson, para que nos entendamos, no leería la huella como síntoma de la acción de Dios o del Diablo, de la Providencia o de la desgracia si su subjetividad no estuviera

ya construida por el cristianismo anglicano antes de llegar a la isla.

Con todo, y para orientarnos brevemente, seguiremos en este punto las pertinentes directrices, muy generales, que nos brindó en su día Gloria García Rivera en *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Según García Rivera (1995, pp. 8-26), no deberíamos hablar de paradigmas sucesivos, sino paralelos, en lo que a métodos de enseñanza de la literatura se refiere. Es fácil observar que no hay campos de estudio que, al sucederse, invaliden a otros más antiguos, así como que no hay ninguna tendencia tampoco que haya reemplazado a las demás como método universalmente válido. Lo que sí podemos distinguir, muy a grandes rasgos, es una línea metodológica basada en la *comprensión hermenéutica* y otra centrada en la *comprensión teórica*.

Lo que García Rivera llama *comprensión hermenéutica* tiene que ver con la Crítica Literaria y se orienta por principio hacia la comunidad interpretativa o comunidad de lectores. La *comprensión hermenéutica* se centra por ello en los problemas de interpretación, y entre sus características destacan fundamentalmente estas dos: por una parte, la crítica puede sustentarse en una serie de principios generales, pero se aplicará siempre a una obra concreta; por otra, a la hora de interpretar un texto se asumen los principios (o puntos de vista, o esquemas) de una comunidad interpretativa. Volvamos al caso de *Robinson Crusoe*, que estamos tomando como hilo conductor a lo largo de todo este tema. Desde el punto de vista de la *comprensión hermenéutica* nos preguntaríamos por el significado de la novela, lo que quiere decir el autor o la valoración que nosotros le damos. Podríamos, asimismo, intentar explicarnos qué es lo que hace a esa novela ser como es o qué podemos hacer con ella.

Por su parte, la *comprensión teórica* tiene que ver con la Teoría de la Literatura y se orienta más hacia la comunidad científica o los estudiosos de la literatura. La *comprensión teórica* se centra

en los problemas de explicación, y entre sus características destacaríamos estas dos: en primer lugar, la crítica se sustenta sobre una serie de principios generales aplicados al sistema de la literatura, más que a una obra en concreto; y, en segundo, debemos considerar que no se trata de acceder al sentido del texto, sino de verificar en él una determinada teoría o modelo que permita la reconstrucción racional del mismo. Vista la novela *Robinson Crusoe* desde el punto de vista de la *comprensión teórica* podríamos, por ejemplo, considerarla bajo las circunstancias en que surge la novela moderna y cómo eso posibilita y explica esa novela en concreto. Mientras que en el caso anterior íbamos de la obra concreta a los principios generales, en este procederemos al contrario, yendo de los principios generales a la obra concreta.

EXIGENCIAS PSICOPEDAGÓGICAS EN LA LITERATURA INFANTIL

En el próximo tema hablaremos de los criterios de selección de obras infantiles y juveniles para Primaria, uno de los cuales bien puede ser el que con más detenimiento vamos a considerar en este último apartado del presente tema: que los libros que elijamos se adecúen a la competencia del lector. Para ello seguimos, una vez más, tres principios muy claros que nos proporciona Teresa Colomer (2010, pos. 2915):

1. *Que el libro sea apropiado para los intereses del lector infantil.* Las listas de clasificación de los libros infantiles y juveniles acostumbran a mostrar una edad adecuada para cada lectura. No obstante, existe un viejo debate en el ámbito de la literatura infantil a la hora de delimitar qué temas y perspectiva moral son adecuados para cada momento. Es importante, al fin y al cabo, que conozcamos muy bien a los lectores que estamos educando en un punto dado.
2. *Que el libro sea apropiado para la capacidad lectora de los niños.* En la escuela establecemos un itinerario de com-

plejidad que empieza teniendo en cuenta la cantidad de información que el lector debe relacionar durante la lectura: se empieza por ello con los cuentos con poco texto que constituyen una unidad de sentido; se continúa poco después con agrupaciones de acciones autónomas o relatos cortos dentro de un marco; de ahí pasamos a las narraciones más largas con sentido unitario; a estas les sucederán las narraciones largas divididas en capítulos de cohesión creciente; y finalmente introduciremos las narraciones largas de trama compleja, donde la historia principal se relaciona con otras historias secundarias. No obstante, a largo plazo no se tratará solo de sopesar la longitud y estructura del texto, sino la coherencia entre todos los elementos, con lo que tendremos que considerar también la relación con la ilustración y la relación entre la estructura y la extensión.

3. *Que la elección del libro se produzca sin tópicos de adjudicación.* Esta última exigencia hace que las dos anteriores no puedan ser tomadas como inamovibles, puesto que no hay criterios absolutamente predeterminados a la hora de escoger un libro. Hay, sí, algunas pautas orientativas, pero conviene no tomarlas al pie de la letra siempre. Por ejemplo, la idea de que poco texto y mucha imagen son características asociadas solo a una menor edad de lectura no tiene por qué validarse en todo momento. Podríamos observar cómo a los ocho años, y debido a la escasa velocidad de lectura que suelen tener a esa edad, los niños suelen preferir libros con poco texto, pero eso no necesariamente quiere decir que los libros tengan que ser simples en extremo: lo deseable en esa situación sería disponer de libros cortos con historias maduras que no refuercen el infantilismo (del tipo de la serie de *Geronimo Stilton*, sin ir más lejos). El libro debe valorarse siempre en su conjunto para considerar si puede enseñar a leer acogiendo al lector en su estado actual de desarrollo, aunque al mismo tiempo sin dejar de obligarlo a avanzar en la complejidad y riqueza

de las obras.

En el próximo tema hablaremos de otros criterios de selección de obras infantiles para la educación Primaria, así que atentos.

LOS HÁBITOS DE LECTURA EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Traigamos a estas páginas un poco de estadística. Hay dos documentos fundamentales para hacerse una idea precisa de la situación española actual respecto a la lectura. Una de ellas es la *Encuesta de hábitos y prácticas culturales*,³⁵ que en su sección 3, sobre lectura y bibliotecas, ofrece algunos datos a tener en cuenta: las mujeres leen más que los hombres en nuestro país; las franjas de edad que más frecuentan la lectura son las que van de los 35 a los 44 años y de los 45 a los 54, seguidas de la de 15 a 19 años y, sobre todo, de las de 20 a 24 y de 25 a 34, en las que quizá influye más que en otras tanto la obligatoriedad escolar como la lectura profesional, aunque todos los casos muestren que el interés por la lectura decrece con la edad o, por los menos, a medida que desaparecen esas necesidades; hay un aumento de la lectura según el nivel de estudios, lo que va de un incremento de tal hábito desde las enseñanzas medias a, sobre todo, la formación universitaria; hay, asimismo, razones que llevan a intensificar la lectura según la situación personal, lo que la hace más frecuente entre los estudiantes y la población activa; y, por último, se aprecia que se lee más en las comunidades urbanas, sobre todo en las ciudades que superan el millón de habitantes (en especial Madrid, en el caso de España).

El otro documento es *El sector del libro en España*, que en su apartado 6, sobre la lectura en nuestro país, también aporta

³⁵ Véase *Encuesta de hábitos y prácticas culturales 2014-2015. Septiembre de 2015*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015. Puede encontrarse en la red con facilidad teniendo en cuenta estos datos.

algunos datos dignos de mención.³⁶ En su perfil del lector en España coincide con el anterior en que la lectura es más frecuente en mujeres que en hombres (un 66,5% frente a un 57,6% respectivamente), en que el hábito de leer disminuye con la edad (las personas menores de 55 años superan a la media, alcanzando el 90,1% entre los 15 y los 19 debido a los estudios), en que la lectura aumenta según el nivel de estudios (la media de lectura anual está en el 62,2% en España, pero en los universitarios se sitúa en el 91,2%) y en que influye la situación personal (la lectura es frecuente entre el 77,8% de solteros que no se han emancipado, cifra que baja hasta el 67,9% en parejas con hijos menores). Se añaden en este informe un par de precisiones sobre la lectura digital, que aumenta en el periodo comprendido, de 2013 a 2015, en todos los grupos de edad, pero sobre todo en el que va de los 15 a los 19 años. Esta se lleva a cabo en un lector digital (9,7%), directamente en internet (9,2%) o en otros dispositivos móviles (3%). Puede verse, en todo caso, que sigue siendo bastante escasa y que no ha desplazado en absoluto a la lectura en papel.

Más enjundioso es quizá el último y reciente documento, *La lectura en España*, donde es posible encontrar alguna conclusión más precisa a partir de la mera estadística. Concluye ahí Luis González (2016, p. 82) que la lectura se identifica casi exclusivamente con la lectura de libros, con lo que en España se da por hecho que leer es, básicamente, leer un libro. A leer libros se le otorgan unos atributos tales como selección, profundidad, experiencia individual o esfuerzo vinculado a un contenido de calidad, así como unos valores entre los que figuran la educación, el crecimiento personal o el desarrollo como persona y como profesional. El mismo autor dedica algunas líneas (González, 2016, p. 83) a hablar de la percepción de la lectura por parte de los no lectores, quienes al parecer tienden a atribuirle a los lectores unas características en verdad lejanas a la mayoría de integrantes de la

³⁶ Consúltase *El sector del libro en España. 2013-2015. Enero 2016*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016.

sociedad. El hecho de que tales características acaben por resultar irreales no solo constituye un bloqueo para los no lectores, sino que en general inhibe la extensión de la práctica lectora.

Y es que resulta más difícil de lo que parece delimitar con precisión los hábitos de lectura de la sociedad actual. Más allá de las estadísticas que conciernen al caso de España, sigue habiendo tendencias que pueden delimitarse. Nos valdremos para ello del trabajo sobre el tema de Elsa M. Ramírez Leyva (2001). En opinión de esta investigadora, el hábito lector actual está íntimamente ligado a la *cultura de la inmediatez* desarrollada por los medios masivos de comunicación, lo que se aprecia lo mismo en la tendencia a querer informarse en el menor tiempo y con el menor esfuerzo posibles que en el consumo orientado hacia el acceso rápido a la información necesaria para ello. Por otra parte, no debemos dejar de fijarnos en el *utilitarismo* imperante, que lleva consigo un proceso de aprendizaje de la lectura que descodifica pero no lee realmente contenidos, toda vez que la lectura se usa para resolver necesidades específicas de estudio o de información y tiende a ser relegada hasta la próxima vez cuando se satisface esa necesidad. Hay, por lo demás, *dos vertientes en la lectura como esparcimiento*: por una parte, cabe hablar de la lectura que se practica por convicción, ya sea para propiciar placer o enriquecer la mente, para ampliar el capital lingüístico y cultural o para que surjan la imaginación y la emoción en el momento en que el texto cobra vida; por otra, encontramos la lectura como pasatiempo efímero, que comporta el que las habilidades del lector y sus experiencias se limiten a enterarse de lo que lee sin llegar a obtener conocimiento. A todo esto se le une el que *la lectura es la base del proceso educativo*, pues aunque a menudo se olvida su carácter político, lo cierto es que la lectura tiende a la transformación del hombre y de su mundo, en tanto los conocimientos indispensables para obtener dicha transformación positiva requieren comprender, seleccionar y reflexionar. Por desgracia, a pesar de ello la escuela tiende con frecuencia a relevar lo emancipatorio en favor

de lo enciclopédico y lo memorístico cuando de lectura hablamos. Un penúltimo asunto a tener en cuenta es la *reproducción de los modelos impuestos por los medios masivos de comunicación*, quienes proveen a los consumidores de contenidos que no difieren demasiado entre sí, consiguiendo a menudo la eliminación de la lectura que suscita el atreverse a pensar, el asumir el derecho de pensar o el pensar diferente, y enseñando a cambio a leer no para pensar, sino para reproducir los modelos impuestos por los medios masivos de comunicación (y de ahí el tono de revista, la proliferación de frases breves, la pobreza expresiva, etc.). Por último, *la red, el ciberespacio, ocupa de manera acelerada tanto espacios nuevos como espacios ya conocidos*. Entre los ya conocidos se cuentan el de los informativos, el de la lectura (precisamente) y el de la educación, aunque la lectura en pantalla conlleva sus propias reglas: por principio priman en ella la rapidez y la facilidad, así como la proliferación de imágenes e iconos; esto se translada a los textos en forma de brevedad y simplicación.

Quizá esta omnipresencia de la pantalla fue lo que llevó hace unos años a Giovanni Sartori, sociólogo italiano recientemente desaparecido, a concluir que en nuestra era estamos asistiendo al paso del *homo sapiens* al *homo videns*. Él lo explica así:

el ‘homo sapiens’ es suplantado por el ‘homo videns’. En este último, el lenguaje conceptual (abstracto) es sustituido por el lenguaje perceptivo (concreto) que es infinitamente más pobre: más pobre no solo en cuanto a palabras (al número de palabras), sino sobre todo en cuanto a la riqueza de significado, es decir, la capacidad connotativa. (2012, pos. 327-328)

Sin dejar de quitarle del todo la razón a la cita que hemos traído aquí, lo cierto es que Sartori se equivocaba en algún aspecto crucial: escribió su ensayo pensando en la televisión, que en su opinión no podría ser de ningún modo desplazada por el ciberespacio. En todo caso, es frecuente en autores como él caer en una sacralización continua de la lectura. Para acabar, concluyamos que el mejor favor que podemos hacerle al hábito lector es el de

no sacralizarlo. Leer no tiene aura ni falta que le hace, pese a que a veces suelen ser precisamente las personas que menos trato tienen con los libros las más propensas a venerarlos.³⁷ Pero el trato con ellos no tiene nada de mágico y sí mucho de actividad secular: los libros no son obra de los dioses, sino de los hombres y de las mujeres. Los libros son, por ello, el resultado de la cordialidad.

LA LECTURA EN LA ESCUELA

Establecidos los hábitos lectores de la sociedad actual, habremos de señalar que muchas de las contradicciones básicas que llevan implícitas se transparentan en la escuela. Al menos dos de ellas son señaladas por Santiago Yubero Jiménez y Elisa Larrañaga Rubio. Por una parte (2010, p. 8), advierten cómo a los doce años, al terminar la Educación Primaria, los niños han leído bastantes libros, pero eso no hace ni que la lectura les resulte atractiva ni que vaya más allá de un mero instrumento curricular de obligada ejecución en la escuela; por otra (2010: 10), detectan un pensamiento dual y contradictorio, según el cual es posible apreciar al mismo tiempo el enorme prestigio social de la lectura y la poca importancia que se le concede al pensamiento lector. Leer, señalan, es un acto individual, pero su práctica depende en buena medida de valores colectivos. Estos últimos ponderan altamente el hecho de ser lector al tiempo que no se dedica apenas tiempo a leer.

En línea similar cabe entender la taxonomía establecida por Cerrillo Torremocha (2005b, p. 56), quien distingue entre la lectura que se da fuera de la escuela y la lectura en la escuela. Debido a que no hay prescripción lectora, sino que la lectura se lleva a cabo de manera autónoma y crítica, fuera de la escuela el hábito lector privilegia la lectura improductiva o no instrumental, se decanta por las lecturas libres, lleva a cabo las lecturas de obras

³⁷ El sufrido profesor que escribe esto creció en una casa en cuyo recibidor había colgado un portallaves con el siguiente lema: «El trabajo es sagrado; no lo toques». Puede ser una buena advertencia de lo que pasa con los libros cuando se sacralizan.

literarias completas y se concibe como derecho. Frente a eso, la lectura en la escuela sí parte de la prescripción lectora, pues la escuela demanda un tipo de lectura de la que se requieren respuestas a preguntas y de la que se espera ofrezca las pautas para la superación de pruebas concretas. Los tipos de lectura escolar pasan, por tanto, por la lectura instrumental, interesada, la abundancia de lecturas obligatorias, la aceptación de la lectura de obras literarias fragmentadas y la concepción de la lectura como deber.

Hasta ahí bien, pero sigue habiendo una pregunta básica que está por responder: ¿quién educa a los educadores? Tal cual se la hacen, frontalmente, Cristina Granado y María Puig (2014, 94), aunque la respuesta que tendremos muy en cuenta será la de la gran periodista, escritora e investigadora brasileña, experta en literatura infantil, Ana María Machado. Esta última autora empieza por señalar que la lectura no es un acto natural, sino cultural (añadamos nosotros que hasta cierto punto violento, pues de lo que se trata al enseñar a leer es justamente de violentar la naturaleza), y concluye que es un acto de contagio. Ella lo explica así, y con esto no creemos nosotros que haga falta añadir ni una palabra más a este epígrafe: «No creo que nadie enseñe a otra persona a leer literatura. Por el contrario, estoy absolutamente convencida de que lo que una persona lega a otra es la revelación de un secreto: el amor por la literatura. Y eso es más un acto de contagio que una enseñanza» (Machado, 2012, pos. 119).

LECTURA Y NIVELES PSICOLÓGICOS

Vamos a seguir en este apartado el libro ya casi canónico de Fernando Cuetos Vega, *Psicología de la lectura*. Habla este psicólogo (2010, pos. 3028-3119) de los factores que favorecerán el aprendizaje de la lectura, entre los que destaca tres: la segmentación fonológica, los factores lingüísticos y los factores cognitivos.

Puede considerarse que la *segmentación fonológica* está desarrollada cuando un lector es capaz de segmentar el habla en

los fonemas que la componen. Hemos de recordar que los fonemas son unidades de significado que constituyen un sonido, y que conviene distinguirlos de su representación gráfica. Por ejemplo, la consonante *d* tiene una representación gráfica, [d], que en realidad designa al fonema dental –porque por su punto de articulación la lengua choca con los dientes superiores– oclusivo –porque por su modo de articulación deja salir una oclusión o explosión de aire– y sonoro –porque se produce una vibración mayor de las cuerdas vocales frente a su homóloga sorda, la *t*–, que se representa así: /d/. La transcripción gráfica [d] es el grafema, mientras que el sonido /d/ es el fonema. De este modo, la segmentación fonológica está completa cuando el lector transforma sin dificultad los grafemas en sus correspondientes sonidos.

Respecto a los *factores lingüísticos* que favorecerán el aprendizaje de la lectura, Cuetos Vega observa que al niño que está acostumbrado a entender mensajes orales le resultará más fácil entender los mensajes escritos. Es necesario, por ello, que el niño disponga de un vocabulario oral o de un léxico auditivo lo suficientemente rico. Dicho de otra manera: no hay nada mejor que leerles en voz alta a los niños y acostumbrarlos desde pequeños a que tengan buena predisposición a la escucha de narraciones orales.

Entre los *factores cognitivos*, por último, el autor señala la importancia de desarrollar tres aspectos que confluyen en el aprendizaje de la lectura: en primer lugar, el desarrollo de la memoria operativa,³⁸ que es especialmente destacable cuando los niños se empiezan a enfrentar a los textos, toda vez que los más pequeños son incapaces de entender oraciones largas que desbordan su capacidad memorística operativa (a medida que aumenta este tipo de memoria, por tanto, aumenta su capacidad de comprensión); en segundo lugar, hay que destacar la importancia de desarrollar la memoria conceptual o sistema semántico, que quiere decir que

³⁸ La memoria operativa es la capacidad que tenemos los humanos para guardar y manipular información por periodos cortos de tiempo.

el niño leerá tanto más fluido, y le resultará más fácil establecer operaciones de palabras, cuanto más y mejor organizados significados tenga; y, por último, hemos de referirnos a la rapidez de denominación o RAN (Rapid Automatic Naming), que es la capacidad de los niños para nombrar lo más rápidamente posible sobre una hoja una serie de dibujos, colores, letras o números.³⁹ Más allá de estos factores, que son algo así como los prerrequisitos para aprender a leer, Cuetos Vega (2010, pos. 3212-3234) recomienda cinco fases para enseñar a leer en español.

En la primera fase debemos comenzar por enseñar, mediante el llamado «método global», algunas de las palabras de uso más común en español, para que el niño pueda incorporarlas con facilidad a la lectura;⁴⁰ en la segunda fase comenzará la enseñanza de las reglas que rigen la relación grafema-morfema, para lo que conviene seguir una secuencia coherente, que empiece por las vocales y continúe por las consonantes según el siguiente orden: consonantes invariables más frecuentes, como –por su facilidad para ser aisladas– las fricativas (f y s), las laterales y vibrantes (l y r), las nasales (m y n) y las oclusivas (t, p, d y b); consonantes de baja frecuencia (j, ñ y z); consonantes dependientes del contexto, como la c y la g, respecto a las cuales habrá que explicar las distintas pronunciaciones en función de las vocales que las sigan, o como la peculiar v, que coincide con la b; grafemas compuestos de dos letras, como es el caso de ch, qu, ll, gu y rr; y, por último, consonantes muy infrecuentes (y, h, k, x y w). En la tercera fase nos ocuparemos de la automatización de las reglas grafema-morfema, para lo cual, en una hoja, presentaremos varias sílabas al objeto de que el niño las lea repetidas veces, la primera vez de forma precisa y las siguientes aumentando la rapidez de lectura. En una cuarta fase comenzaremos la enseñanza de las claves del procesamiento

³⁹ Y de hecho, así se trabaja, mediante repeticiones efectuadas sobre la hoja de las distintas series, procurando aumentar progresivamente la rapidez.

⁴⁰ Aclaremos que el método global es el que parte de algunas palabras o frases para, a partir de ellas, llegar a identificar los elementos más sencillos de que se componen.

sintáctico, haciendo hincapié en los signos de puntuación, puesto que ahora se trata de que los niños lean con las pausas y entonaciones adecuadas, para que puedan extraer el mensaje del texto. La quinta fase es, sin duda, la más importante para nosotros, por lo que la abordaremos de una manera un poco más detenida.

Es en ella cuando la atención principal se centra en las destrezas de comprensión de los textos y en la realización de inferencias. El niño será capaz de comprender bastante si ya ha superado las fases anteriores, pero será evidente entonces que el proceso, lejos de acabar en ellas, se prolongará en un aprendizaje a lo largo de toda la vida: es el momento de ser capaces de extraer las ideas principales del texto, así como de construir un modelo mental del mismo a partir de la información que le proporciona y de los propios conocimientos. El niño tendrá que ser capaz de llevar a cabo inferencias durante la lectura, como puedan serlo buscar las ideas principales y suprimir las irrelevantes, realizar anticipaciones y activar los conocimientos adecuados a cada texto. En cierto modo, se empieza a leer en profundidad cuando se es capaz de predecir las ideas que se encontrarán en lo que se lee.

CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE LIBROS INFANTILES

Para completar este último epígrafe nos valdremos, una vez más, de un trabajo de Teresa Colomer (2006), aunque no solo. Al final de este apartado, procuraremos incluir algunas de las observaciones realizadas en nuestros seminarios de clase a propósito de la lectura de obras infantiles. El primer criterio al que alude Colomer, como no podría ser de otra manera, lo constituye la *calidad literaria*. Dado que, como hemos dicho reiteradamente a lo largo del curso, la literatura infantil se ha visto a menudo lastrada por el didactismo de sus orígenes, en nuestros días se ha acentuado el debate acerca de qué densidad literaria puede esperarse exactamente de un texto destinado a lectores infantiles. Lo cierto es

que, como hemos dicho muchas veces, los niños esperan algo más de nosotros que ser permanentemente educados, y la literatura les proporciona formas de representación de la realidad, de proyectar y construir su propia intimidad como lectores, de distanciarse críticamente del discurso, de descubrir la otredad, evadirse o imaginar, de observar las potencialidades del lenguaje y de ser conscientes de sus distintas pertenencias culturales. Otra cosa es que las propias peculiaridades de la literatura infantil, como la introducción de la imagen, obliguen a tener en cuenta criterios de calidad específicos con los que medir tales obras.

Los *valores morales* siguen constituyendo, amén de lo ya dicho, otro gran debate en la actualidad. No es de extrañar por ello que en la literatura infantil se siga observando un peso bastante notable del folklore y la tradición oral, que introduce a los niños en el relato, los inserta en la tradición literaria y coadyuva a desencadenar el potencial educativo de la imaginación. Junto a esto habrá que tener en cuenta el importante hecho de que ningún libro es ideológicamente inocente. Los valores lúdicos cambian a medida que cambian las sociedades, y eso es algo que se transparenta especialmente en los libros dirigidos a los niños. Así, por ejemplo, podríamos observar hoy en ellos la presencia de los nuevos valores que se entienden como derechos universales de la humanidad, lo que ha acentuado un cierto marchamo de libertad y democracia en la literatura infantil, así como la reivindicación de algunos grupos sociales (las mujeres, las culturas, los pueblos colonizados, etc.) de ser tratados sin discriminación desde su propia perspectiva. Por contra, es verdad que a veces las buenas intenciones caen sin más en el tono panfletario y la corrección política. Respecto a esto último, es la preocupación por los valores morales lo que ha provocado el aluvión de libros pensados en exclusiva para la escuela que conocemos en la actualidad, así como el carácter contradictorio que esto comporta: tales obras contribuyen al aprendizaje en muchos casos, pero en otros tantos acaban ofreciendo meros contenidos simplistas cercanos a las lec-

ciones de auto-ayuda (¿cómo superar los celos infantiles?, ¿cómo relacionarse con los demás?, etc.).

Entre los criterios que cita Colomer (2006) hay que incluir también la *opinión del lector*. Es tan sencillo como tener en cuenta que los libros tienen que ser buenos pero tienen, también, que gustar a los niños. Por ello es tan importante hablar con ellos e invitarlos a que formen y expliquen su opinión sobre lo que leen, así como saber hacerse eco de lo que opinan los padres y los maestros. Un libro no se juzga solo por sí mismo, sino sobre todo por la relación que suscita con sus lectores.

El *itinerario de aprendizaje* es otro de los criterios a tener en cuenta. En este, de hecho, confluyen todos los vistos hasta ahora, en tanto para trazar un buen itinerario de aprendizaje hay que seleccionar libros con criterios de calidad intrínsecos, tener en cuenta el efecto que producen en el lector (no solo moral: también respecto al placer con el que se leen) y fusionar el texto, el lector y la mediación educativa de modo que resulten comprensibles y adecuados. Las obras, suele decirse, ofrecen pistas. Las obras construyen a su lector y lo llevan hacia terrenos cada vez más complejos. Por ejemplo: los libros para primeros lectores no suelen incluir historias secundarias al objeto de que puedan ser seguidos con facilidad, pero esto no significa que no pueda haberlas en las imágenes que suelen tener, de modo que el grado de complejidad aumente casi de manera imperceptible.

Por último, Colomer alude a la necesidad de construir una *crítica multidisciplinar y diferente* para la literatura infantil. El fenómeno de los libros para niños es tan complejo que difícilmente puede ser analizado sin una mínima vocación interdisciplinar. No hay que tener miedo a importar resultados de otras disciplinas, como no hay que tener miedo a desafiarlas y a formular preguntas importantes sobre ellas desde el ámbito de la literatura infantil. En un mundo que se hace cada vez más global y desigual, con niños instalados demasiado a menudo en la pasividad consumista, resulta de vital importancia reivindicar la palabra y las historias

exactas que saquen a los niños de tal pasividad. Solo que alguien debe hacerles las preguntas adecuadas, acercándoles los libros que necesitan para ello. Es una de las razones de ser de los maestros.

Cuando nos hemos ocupado de debatir en clase sobre las características que debería tener una obra de literatura infantil para ser recomendada en Primaria, quizá las dos palabras que con más frecuencia han salido sean estas: *aventuras* y *fantasía*. No son como para pasarlas por alto, así que algo diremos aquí. No existe la literatura para empobrecer la vida, sino para hacerla más rica, más plena y más consciente. En ese sentido, aunque a mucha gente pueda parecerle que la función de las historias de aventuras es evadirnos de la realidad cotidiana, lo cierto es que, bien leídas, antes nos ofrecen un sentido más vívido e intenso de las cosas que podemos experimentar y pensar. Es por ello por lo que muy bien podríamos acostumbrarnos a verlas no como una forma de escapismo, sino como una voluntad férrea de vivir con los pies bien plantados en la tierra. Todo niño tiene derecho a que, al menos, la escuela no lastre su capacidad fabuladora, sino que la potencie y favorezca como parte fundamental de su desarrollo. Por esto último la noción de *fantasía*, según hemos pensado en común, resulta a su vez tan importante. Damos por cierto que una persona con una lesión que afecte a alguna parte de su cuerpo es una persona físicamente dañada, pero ignoramos que coartar la posibilidad de la fantasía es someternos a otro tipo de daño, quizá más invisible pero no menos lesivo: una persona que haya sido educada en la censura de la fantasía es, al final, una persona que ha sido condenada a vivir de manera limitada –y casi podríamos decir que *de espaldas a*– un mundo que en verdad es vasto, inagotable y complejo. Es con esta llamada de atención con lo que ponemos fin a nuestro tema: la literatura no nos roba el mundo, sino que nos lo ofrece.

4. *La biblioteca escolar*



 orge Luis Borges, escritor argentino, es uno de esos personajes a los que cuesta no mencionar cuando hablamos de bibliotecas. No solo porque fue director de la Biblioteca Nacional de Buenos Aires, donde trabajando se dio un golpe que acabaría por dejarlo ciego, sino porque imaginó el universo entero como una biblioteca.⁴¹ No menos conocida es su definición del libro, que exponemos aquí:

De los diversos instrumentos del hombre, el más asombroso es, sin duda, el libro. Los demás son extensiones de su cuerpo. El microscopio, el telescopio, son extensiones de su vista; el teléfono es extensión de la voz; luego tenemos el arado y la espada,

⁴¹ Inspirando, por cierto, la figura de Jorge de Burgos, el bibliotecario ciego con el que Umberto Eco homenajeó al argentino en su novela *El nombre de la rosa*.

extensiones del brazo. Pero el libro es otra cosa: el libro es una extensión de la memoria y de la imaginación.⁴²

A tal cita podríamos apostillarle aquí que una biblioteca es a su vez una extensión del libro, luego no deja de ser el lugar donde ambas cosas –la memoria y la imaginación– sobreviven.

Puede que hasta más que eso, porque una biblioteca no es solo un almacén, sino también uno de los pocos lugares realmente comunitarios que nos van quedando. Sin lectores ni bibliotecarios, sin comunidad, en definitiva, una biblioteca no es tal, sino solo una serie de estanterías con libros y otros materiales audiovisuales. Podríamos decir incluso, sin ser del todo exagerados, que una biblioteca no se define por lo que tiene, sino sobre todo por lo que hace. Una biblioteca, así, no se reduce a lo que presta, sino a lo que da.

Porque las bibliotecas son esos lugares donde lo más valioso que han sido capaces de concebir los humanos permanece. Y eso es algo que siempre tenemos que saber llevar a la escuela.

ORGANIZACIÓN, FUNCIONAMIENTO, FONDOS, RECURSOS Y ACTIVIDADES

Seguimos los consejos que nos ofrecen Baró, Mañà y Vellosillo (2001, pp. 42-44) sobre la *organización* de las bibliotecas escolares. Aconsejan estas autoras diferenciar espacios para los distintos usos, como por ejemplo un rincón de lectura informal, mesas para el trabajo colectivo, un lugar para la consulta y estanterías bajas que no dificulten la visibilidad. Acondicionar la biblioteca escolar de manera que no recuerde excesivamente al aula también puede ser útil: podemos utilizar el mismo tipo de muebles, por ejemplo, pero no es necesario colocar las mesas en hileras frente a la del bibliotecario; ni es tan difícil valerse de colores distintos, por lo demás. Los muebles pueden ser de serie, pero

⁴² Véase la conferencia «El libro», recogida en Jorge Luis Borges, *Borges oral*, Madrid, Alianza, 1998, p. 9.

lo importante es que permitan añadir elementos con una cierta homogeneidad para que puedan crecer y moverse en función de las necesidades, como sucede cuando las mesas se juntan para una sesión de trabajo colectivo o se apilan para dejar espacio a una actividad. Procuraremos siempre que nuestra biblioteca dé una imagen atractiva, con rótulos metálicos, si está en nuestra mano ponerlos, mejor que pegados con cinta adhesiva, o con carteles bien diseñados con ordenador, en lugar de escritos de cualquier manera. Hay que hacer, como norma, que la biblioteca sea muy visible. Para esto último podemos poner la vitrina de novedades cerca de la entrada, diseñar un tablero de noticias de la biblioteca o distribuir regularmente por el aula y los despachos del centro escolar las listas de novedades y los calendarios de actividades.

Con respecto al *funcionamiento* distinguiremos dos cosas: el préstamo y los horarios. Según Lage Fernández (2013, pos. 801-803), a quien seguimos en este apartado, a propósito del préstamo conviene hacerse tres preguntas: cómo se realiza, quién lo realiza y cuándo lo realiza. Procuraremos siempre establecer normas que no vayan en detrimento del común, y nos interesaremos por el grado de satisfacción de este servicio. En lo concerniente a los horarios hemos de dar a conocer bien el tiempo que la biblioteca permanece abierta, tanto en horario escolar como en horario no propiamente escolar. Y debemos indagar también sobre el grado de satisfacción que depara, así como sobre las tutelas que requiere el horario de apertura establecido.

Para los *fondos* nos valen una vez más los consejos de Baró, Mañà y Vellosillo (2001, pp. 53-61). En primer lugar consideraremos los materiales de consulta, para los que estas autoras recomiendan no dejarse impresionar por la presentación (hay materiales llenos de fotografías y de artilugios que suelen ser muy bonitos, pero cuyo valor informativo puede ser escaso, amén de contribuir a encarecer el libro), no comprar sin antes leer y comprobar la veracidad y la actualidad de los contenidos (hay que ver si lo que se expone se entiende, si las informaciones se ordenan de

manera lógica o si pueden utilizarse para adquirir conocimientos y consultar dudas) y, por último, no valorar excesivamente el hecho de que un libro incorpore numerosos elementos complementarios (a veces las obras de referencia vienen cargadas de bibliografías, glosarios, cronologías, etc., que no tienen mucha razón de ser). Más sensato es consultar con los especialistas de las áreas y aplicar los criterios que nuestra formación nos haya enseñado.

Con todo, lo más problemático de la elección de los fondos no se sitúa en los materiales de consulta, sino precisamente en los libros infantiles. Es más difícil en general seleccionar este tipo de literatura que los libros de conocimientos, como lo es hacer una valoración sobre ella a partir de una forma predeterminada. Los gustos y aficiones del bibliotecario, su experiencia lectora o el momento mismo de la lectura pesarán como factores no siempre bien avenidos con lo que nuestra biblioteca nos demanda. En todo caso, la literatura infantil debe integrarse en un fondo de ficción amplio y variado. Para equivocarse lo menos posible en la elección conviene seguir algunas pautas como estas: conocer bien a los lectores, teniendo en cuenta que en tanto docentes conocemos las capacidades, intereses y diversidad de nuestros alumnos y podemos escoger en función de ello; poner en tela de juicio aquellos libros que solo tiene un valor didáctico o educativo, pues aunque –como hemos señalado ya muchas veces– se tienda a pensar que un buen libro infantil es el que aporta una gran cantidad de valores, lo cierto es que conviene que a fuerza de tener mucha moralina no acabe por dejar de tener literatura; rehuir generalidades (del tipo «Esto no les gusta» o «Esto es muy raro y no lo van a entender») puede ayudarnos a no llenar nuestra biblioteca de libros con fórmulas totalmente habituales y a no dejar fuera títulos innovadores; y, por último, aplicar los mismos criterios de calidad que aplicaríamos a una novela de adultos, excepto en los casos en que los libros puedan superar las capacidades intelectivas del lector. Debemos valorar si la literatura despierta el interés de los alumnos, y para que no sea el criterio del bibliotecario el

que prevalezca, lo más recomendable es compartir experiencias lectoras con ellos (acudiendo a los seminarios que organicen las bibliotecas públicas, por ejemplo, o participando en foros donde se expongan otros puntos de vista).

En cuanto a los *recursos*, consideraremos como aspectos principales (Lage Fernández, 2013, pos. 792) el presupuesto anual fijo disponible, el origen de los mismos (pueden ser recursos internos, pero también recursos aportados por otras instituciones), el destino al que vayan dirigidos y la publicidad que podamos darles. La recomendación (Lage Fernández, 2013, pos. 847-854) más urgente aquí es la prudencia. Hay que preocuparse por recabar fondos para nuestros proyectos, pero también de disponerlos con equidad y justicia, de modo que atendamos a los intereses generales y no al bien particular o individual.

Dado que la biblioteca está constituida por la comunidad de lectores, y no se reduce a un mero estante con libros, debemos potenciarla como espacio de *actividades*. Entre ellas, los recitales poéticos, los encuentros con autores, los clubes de lectura, las campañas de promoción de la lectura, los talleres sobre el libro y sobre literatura, y así un largo etcétera. No debemos temer ser imaginativos a este respecto.

BIBLIOTECA Y HÁBITOS LECTORES

En el ejercicio de nuestra profesión tendremos que cuestionarnos alguna vez qué es realmente una biblioteca. Como decíamos justo ahora, el espacio físico en el que se archivan y conservan los libros y otros documentos audiovisuales puede ser importante –ni siquiera imprescindible, como veremos–, pero no es lo que hace *per se* que una biblioteca sea tal. Igual que una escuela no es sin más el centro escolar, la biblioteca se construye a partir de la comunidad que la mantiene y concurre a ella. Es frecuente, por lo demás, que cuando hablamos de bibliotecas nos hagamos antes que nada con la imagen mental de un edificio, pero lo cierto es que hoy en

día es posible incluso acceder a un buen número de fondos sin salir de casa. Las bibliotecas digitales, caso de la Biblioteca Digital Hispánica⁴³ o Europeana,⁴⁴ son una buena muestra de ello.

En el apartado anterior hablamos de las bibliotecas escolares, en este, dedicado a los hábitos lectores, concluiremos que la mejor manera de fomentar tales hábitos es no solo yendo nosotros a la biblioteca, sino trayéndola hasta nuestra clase. Dedicaremos unas breves palabras, por tanto, a la biblioteca de aula, cuyos fondos surtiremos de la mejor manera posible. En nuestra opinión, hay una serie de fondos permanentes (los diccionarios, tanto léxicos como enciclopédicos; los libros de gramática y de ortografía, etc.) que deberían ser inexcusables y estar siempre a disposición para su consulta en el aula, dado que de lo que se trata precisamente es de crear un hábito lector respecto a ellos. Así, consultar el diccionario o las dudas ortográficas debieran convertirse en acciones cotidianas y muy frecuentes. Más difícil de gestionar es lo de los fondos de ficción, aunque éstos también nos permiten más margen. Este manual nos ha invitado a discutir sobre los criterios de selección de libros infantiles, sin ir más lejos, y quizá la biblioteca de aula pueda ser el lugar idóneo para aplicarlos. Es importante que en el aula haya libros de ficción y que se hable de ellos, pero eso no excluye otras posibilidades, compatibles con esta: algunos los podemos hacer nosotros tras realizar actividades de escritura creativa o de edición; podemos solicitar que cada familia aporte un número de libros determinado y los ponga a disposición común de todos los estudiantes de manera temporal durante el

⁴³ La Biblioteca Digital Hispánica es la sección digital de la Biblioteca Nacional de España, que tiene digitalizado una buena parte de su catálogo de fondo antiguo (y por lo tanto libre de derechos de autor). Merece la pena echarle un vistazo: bibliotecadigitalhispanica.bne.es.

⁴⁴ Europeana, por su parte, es un buscador que filtra con bastante eficacia materiales disponibles en un amplio catálogo de bibliotecas digitales europeas. También compensa, si se le dedica un rato: <http://www.europeana.eu/portal/es>.

curso; o podemos, por qué no, intentar atraer algunos fondos solicitando donaciones a voluntad.

Nuestra biblioteca de aula debe estar en el aula, claro, pero depende de nosotros el que acabe perfectamente integrada, o incluso ocupando un lugar protagonista, o relegada a la condición de mero apéndice. Procuraremos que tenga un aire de continuidad y ruptura al mismo tiempo: continuidad en la medida en que sea familiar para los alumnos, en que se haga de ella un espacio cotidiano en el que se desenvuelvan con frecuencia; y ruptura en el sentido de procurar darle un toque «mágico» a ese espacio, que garantice cierta intimidad, cierto sosiego lector, y no recuerde sin más la perspectiva de horas de aburrimiento por delante. Nos podemos valer para ello de un mobiliario hecho por nosotros mismos que sea versátil e intercambiable, y siempre a la altura de nuestros alumnos. Y ayudará esmerarse en la decoración, por supuesto. Que esté dentro del aula no significa que tenga que ser como el resto del aula, y que se decore de manera colectiva aumenta la cohesión y el sentido de participación en el grupo. E incluso más allá del grupo, porque no es tan mala idea involucrar a las familias (por ejemplo: la familia de un alumno, en la que algún miembro sepa coser, puede aportar unos cojines, otra algún detalle simpático que le dé un aire afectuoso...). La biblioteca de aula no debiera jamás de dejar de ser bonita, en suma.

Al igual que sucede con la biblioteca escolar, sus usos no han de limitarse solo a la clase de lengua o al acceso individual. Podemos hacer de ella un espacio de reunión colectiva e incluso el espacio «abierto» del aula por excelencia (¿por qué no plantearnos, por ejemplo, un club de lectura que implique a las familias en nuestra pequeña y coqueta biblioteca?). Si la cuidamos como es debido, la biblioteca nos aportará una ventaja que lo será también para nuestros alumnos: no necesitaremos libro de texto porque en ella tendremos todo lo que nos puede ofrecer un libro de texto y lo tendremos de manera más viva, más abierta a la participación y la implicación de todos.

5. *La poesía y la infancia*



 onde hay niños, hay niños distraídos. Uno lo sabe. Muchos no se centran, otros no están a lo que tendrían que estar. Buena parte de ellos no atiende cuando se requiere su atención. Incluso algunos sonríen y nos miran, aunque en realidad no nos ven, porque están pensando en otra cosa. En algún momento existió una niña así que nos lo contó, ya de adulta, mediante este testimonio:

Soy de ese tipo de persona que –buena nos ha caído– parece que no está haciendo nada, sentada siempre mirando al vacío, pero que dentro de ella se encuentran rascacielos infinitos en construcción. Rascacielos que, pasado un tiempo, asoman, salen a la luz. Escribo porque no sé hacer otra cosa. (Fuentes, 2017, p. 33)

Quien nos cuenta que escribía –y de qué manera– porque no sabía hacer otra cosa se llamaba Gloria Fuentes. Y sabía observar el haz y el envés del lenguaje, como apreciamos en este poema titulado «Defensa del taco»:

El taco.

Nada de que es pobreza de lenguaje,
es todo lo contrario,
riqueza y libertad de nuestro idioma.
¡Coño con los señores académicos que no sueltan uno!
(así les va en la vida).
El taco evita bofetadas,
bronquitis y altercados,
es ético, gracioso y sano,
«canto por no llorar»
Yo taqueo por no matar.⁴⁵

Hay cosas, en efecto, que no pueden decirse de cualquier manera sin asumir las consecuencias. Hay realidades que nos obligan a mirar de un modo distinto, a adoptar otro ángulo.

Hay un mundo –este– que es mucho más interesante cuando aprendemos a mirarlo a través de la poesía.

EL LENGUAJE POÉTICO Y LA INFANCIA

La maestra uruguaya Mercedes Calvo, autora asimismo de poesía para niños, nos ofrece estas sabias apreciaciones sobre la poesía infantil:

siempre habrá algunas voces que se alcen, incomprensivas y temerosas, anunciando catástrofes educativas si insistimos en incluir en el aula actividades que distraigan los esfuerzos por alcanzar resultados prácticos, medibles, en la adquisición de conocimiento. Indudablemente, una educación que persigue como único objetivo la formación de sujetos rectificadores y competentes, listos para insertarse en el mercado laboral, no puede perder tiempo en fortalecer el instinto poético del niño.

Sin embargo, la relación poesía-niño es natural, ambos términos se nutren de elementos que le son comunes: juego, asombro, afectividad. El niño tiene una particular visión del mundo, una concepción de la realidad que podríamos llamar *poética*, un uso lúdico del lenguaje. Disfruta de las canciones de cuna, las retahílas, los juegos cantados. ¿Por qué, entonces, la llegada de

⁴⁵ Véase *El libro de Gloria Fuertes*, Blackie Books, 2017, p. 236.

la poesía a la escuela provoca tanta incompreensión en algunos maestros. (Calvo, 2015, pp. 19-20)

Quedémonos nosotros, sin que suponga menosprecio del resto de cosas que se dicen en estos valiosos párrafos, con las tres características que le son comunes a la poesía y al niño: juego, asombro y afectividad.

En efecto, el *juego* está presente en la relación poesía-niño precisamente porque el placer de experimentar está en los niños. En el juego, además, hay un descubrimiento progresivo del mundo, lo que nos lleva al siguiente punto: el *asombro*. Asombroso es, no cabe duda, decir las cosas, sí, pero sobre todo decir las de una manera diferente, de modo que nuestra relación con lo cotidiano se vea «desautomatizada», dispuesta para ser observada desde otro prisma. Uno insospechado y diferente, además. Puestos a enlazar una cosa con la otra, digamos que en esa operación va implícita una forma de aprender a querer las cosas y a sentir apego por el mundo, esto es, va implícita una forma de cultivar la *afectividad*. Mediante la palabra nos relacionamos con nuestro entorno y entre nosotros mismos también. Conviene, por tanto, mimarla.

Veamos, por ejemplo, qué sucede con estas adivinanzas que recoge Ana Pelegrín en su *Poesía española para niños*:

Una arquita blanca
como la cal,
que todos saben abrir
y nadie sabe cerrar.

El huevo.

Verde me crie,
rubio me cortaron,
prieto me molieron
blanco me amasaron.

El trigo.

Uno larguito,
dos más bajitos,
otro chico y flaco

y otro gordazo.

Los dedos.

Yo sé de una campanilla
que tan quedito toca
que no la pueden oír
no más que las mariposas.

La flor de campanilla.

Blanca como la paloma,
negra como la pez,
habla y no tiene lengua,
anda y no tiene pies.

La carta.

¿Qué vemos ahí? En primer lugar, un juego. Un juego que lo es de inventiva, de enredar con las palabras eludiendo nombrar justo aquélla que queremos subrayar, como sucede con toda adivinanza. Pero no solo eso, porque el juego que se nos propone nos obliga a ser observadores, a afilar nuestro ingenio y a ver las cosas de otra manera, en definitiva. Es un juego que nos asombra. Y además es una tradición: adivinanzas como las de arriba muy bien pudieran haber sido transmitidas por vía familiar, sobre todo en el pasado, cuando las formas de vida demandaban un sustrato de oralidad cuyo destino era ser legado de padres a hijos o de abuelos a nietos, lo que no significa que hoy haya desaparecido del todo tal sustrato. No, al menos, mientras en nuestros contextos actuales, bastante más desprovistos de oralidad, la escuela siga manteniendo viva dicha tradición. O en otras palabras: mientras la escuela nos enseñe a sentir afectividad por aquello que solo pervive si nos lo contamos los unos a los otros.

RASGOS CARACTERÍSTICOS DE LA POESÍA INFANTIL

En nuestros seminarios hemos trabajado hasta donde hemos podido el lenguaje poético, pero lo hemos hecho subrayando su vinculación con el cuerpo. Es algo en lo que insistió siempre también

el poeta y ensayista francés Georges Jean en algunos de sus libros clásicos, como por ejemplo *La poesía en la escuela* (Jean, 1996). Decía Jean que la poesía es un lenguaje orgánico y vivo, puesto que aunque a menudo exprese lo más abstracto, lo hace siempre a través del cuerpo. De ahí que pusiese siempre en relación la poesía con sus orígenes orales asociados a la voz y la danza. La poesía, según nuestro autor, son los juegos de la voz en el cuerpo. No solo del aparato auditivo, sino de todo el cuerpo, porque la poesía es respiración, respiración tan literal como que las cuerdas vocales vibran y deslindan las ondas sonoras de los silencios; y es también sensualidad, en la medida en que no se dirige solo a nuestra parte más cerebral, sino a todos nuestros sentidos. Tal cosa se consigue mediante la función poética de la lengua, en la cual el mensaje pone el acento en sí mismo, en la forma mediante la cual se transmite (de ahí los juegos de palabras, la redundancia fonética, las manifestaciones, los efectos lúdicos del lenguaje, etc.). Incluso muchas cosas que no son estrictamente poesía, como los mensajes publicitarios o los juegos fonéticos, constituyen realidades pasadas por el tamiz de un tratamiento poético. Solo se requiere de nosotros un oído atento para captarlo.

De acuerdo con este concepto amplio de poesía, algunos de los rasgos formales característicos de la poesía infantil son, de acuerdo con Ana Pelegrín (2015, pp. 7-11), los siguientes:

Repetición. La poesía infantil tiende a reproducir palabras, sonidos y estribillos. Así sucede, por ejemplo, con esta canción anónima tomada de la tradición oral, titulada «Carolina y olé»:

Me gusta Carolina
y olé,
con el pelo cortado
y olé,
parece una paloma
y olé,
de esas que van volando

y olé.

La repetición de la coletilla y *olé*, tan sencilla, condensa un potente significado cuando nos aparece en un texto poético, puesto que da fuerza al ritmo y confiere sentido de la musicalidad al poema, embelleciendo lo que en realidad es un mensaje muy simple pero muy efectivo.⁴⁶

Ritmo binario. Sucede cuando dos elementos contrarios y en movimiento se llevan a la poesía como si se tratase del ir y venir de un columpio. Pongamos como ejemplo este poema de Rafael Alberti titulado «Don Diego»:

Don dondiego no tiene don,
don.
Don dondiego
de nieve y de fuego
don, din, don,
que no tenéis don.
Ábrete de noche,
ciérrate de día,
cuida no te corte
la tía María,
pues no tenéis don.
Don dondiego
que al sol estáis ciego;
don, din, don,
que no tenéis don.

La repetición de la sílaba *don*, tanto en el nombre del personaje, Don dondiego, como en otros versos del poema, así como su combinación con otras sílabas semejantes (*don, din, don*), imitan el doblar de las campanas. De ahí esa sensación de movimiento que transmite todo el poema.

Admiraciones. Dado que la poesía infantil está pensada y escrita, sobre todo, para ser escuchada, en ella abundan las

⁴⁶ Que al chiquillo o a la chiquilla en cuestión le gusta Carolina con el pelo cortado, porque así parece una paloma de esas que van volando... ¡y olé!

admiraciones que delatan suspiros, llantos o diferentes tonos. Obsérvese, por ejemplo, en esta muy conocida composición, «El lagarto está llorando», de Federico García Lorca:

El lagarto está llorando.
 La lagarta está llorando.
 El lagarto y la lagarta
 con delantarritos blancos.
 Han perdido sin querer
 su anillo de desposados.
 ¡Ay, su anillito de plomo,
 ay, su anillito plomado!
 Un cielo grande y sin gente
 monta en su globo a los pájaros.
 El sol, capitán redondo,
 lleva un chaleco de raso.
 ¡Miradlos que viejos son!
 ¡Qué viejos son los lagartos!
 ¡Ay cómo lloran y lloran,
 ay, ay, cómo están llorando!

El tono emotivo del poema recae justamente en aquellos versos que tienen signos de exclamación, donde toda la ternura y la compasión que suscitan los dos lagartos, así como su querencia por el objeto que han perdido (*¡Ay, su anillito de plomo, / ay, su anillito plomado!*), se revelan más que en ninguna otra parte. Es ahí, de hecho, donde se sitúa el centro de gravedad emocional del poema.

Juego con el sonido de las palabras. Si ya hemos dicho que la poesía es juego, lo hemos dicho porque es mediante ella como el lenguaje explora al máximo sus posibilidades lúdicas. Y esto no siempre es algo fruto de un concienzudo trabajo de autoría individual, dado que el juego trasciende los límites de la creatividad culta y se extiende a todos los estratos. Por ejemplo, en esta composición anónima, «Dicen las ovejas», queda perfectamente

patente hasta qué punto el ludismo se ha explorado en la poesía de corte oral más tradicional:

Dicen el borreguillo:
Meeee...
Reponde la oveja:
Queee...
Contesta el borreguillo:
Voy...
Responde la oveja:
Veeen...
Los carneros dicen:
Meeee...
Responden los que lo oyen:
Mañana te comeré
y pasado también.

Una composición como la de arriba es puro juego, en efecto, pues si nos fijamos parece pensada para ser cantada a dos voces, y hasta a tres, en una intercalación de narración y respuestas en la que estas, las respuestas, subrayan la semejanza fonética del lenguaje humano con el balido de las ovejas.

Juego con las canciones y retahílas de la infancia. Las retahílas son series de elementos que se suceden o mencionan de acuerdo con un orden determinado. Se trata de un procedimiento que da muchísimo de sí en las canciones infantiles, como sucede por ejemplo con esta, anónima, titulada «En el campo hay una cabra»:

En el campo hay una cabra
ética,
perlética,
pelapelambrética,
pelúa,
pelapelambrúa.
Tienes los hijitos
éticos,
perléticos,

pelapelambréticos,
 pelúos,
 pelapelambrúos.

Obsérvese cómo esta deliciosa y disparatada composición en realidad supone la recitación de una serie de elementos conforme a un orden. Solo que no se trata de un orden de significado gramatical, sino de otro que agrupa y desarrolla las palabras a partir de la repetición de elementos fónicos. El resultado, puede verse, es asombrosamente divertido.

Recreación de retahílas encadenadas. Otra forma habitual de usar las retahílas en la poesía infantil es mediante el encadenamiento. Esta «Pipirigaña» también está tomada de la tradición oral:⁴⁷

Pin pineja,
 rabo de coneja,
 coneja real,
 pide pa la sal,
 sal menuda,
 pide pa la cuba,
 cuba de barro,
 pide pal caballo,
 caballo morisco,
 pide pal Obispo,
 obispo de Roma
 quita la corona
 que no te la lleve
 la gata rabona.

El texto, apenas una huella de un poema que solo es tal cuando se interpreta, nos muestra cómo se sucede una serie de elementos

⁴⁷ La pipirigaña, por cierto, es un juego de pellizcarse las manos. Como venimos diciendo, para la poesía infantil conviene señalar con más fuerza incluso que en otras manifestaciones el vínculo entre el lenguaje y el cuerpo, así como la necesidad de interpretar estos textos en un sentido más de performance que hermenéutico.

que se encadenan: *coneja, sal, cuba, caballo, obispo...* Hemos de sobreentender que cada vez que uno de ellos se dice por segunda vez hay una alternancia en la voz que recita. Dicha alternancia probablemente va seguida de un gesto, el de pellizcarse las manos, que se va turnando hasta el final de uno a otro interlocutor.

Diálogos simples y llenos de ternura. Además de la alternancia del juego, es frecuente en la poesía infantil la forma dialogada. Con frecuencia, de una manera eminentemente narrativa. Así sucede con esta maravillosa «La Caperucita encarnada», del poeta modernista almeriense Francisco Villaespesa:

- Caperucita, la más pequeña
de mis amigas, ¿en dónde está?
- Al viejo bosque se fue por leña
por leña seca para quemar.
- Caperucita, di, ¿no ha venido?
¿Cómo tan tarde no regresó?
- Tras ella todos al bosque han ido
pero ninguno se la encontró.
- Decidme, niños, ¿qué es lo que os pasa?
¿Qué mala nueva llegó a la casa?
- ¿Por qué esos llantos? ¿Por qué esos gritos?
- ¿Caperucita no regresó?
- Solo trajeron sus zapatitos...
- Dicen que un lobo se la comió.

Se versiona aquí *Caperucita Roja* a modo de diálogo. Una voz pregunta qué ha sido de su suerte a un coro de niños, el cual responde a quien pregunta insinuando el fin trágico de un personaje muy querido por la infancia.⁴⁸

Nos parece, pues, que con este breve muestrario hemos dado puntual cuenta de la riqueza que puede alcanzar la poesía infantil

⁴⁸ El coro que responde, por cierto, es un elemento básico de la tragedia griega. Podríamos considerar aquí que el poeta está recreando esa referencia en clave de poesía infantil, lo cual hace que este poema sea más interesante si cabe.

en sus diversos tipos, que describimos a continuación, aunque prácticamente todos ellos están arriba presentes.

TIPOS DE POESÍA INFANTIL

Hay dos grandes tipos de poesía infantil: la de tradición oral y la de autor. Nos limitaremos en este apartado a decir de forma muy escueta en qué consiste cada uno. Para Ana Pelegrín la poesía de tradición oral ha de dividirse a su vez en *poesía popular* y *poesía tradicional*.⁴⁹ La *poesía popular* es aquella parte de la poesía tradicional que puede considerarse de patrimonio tradicional oral infantil (caso, por ejemplo, de la pipirigaña que reproducíamos arriba), así como la poesía que, no siendo tradicional, sí está escrita con rasgos popularizantes, ya tenga esta última un autor conocido (caso del «Don Diego» de Alberti, que poníamos arriba) o ya sea obra de versificadores anónimos (como en «Carolina y olé»). La *poesía tradicional*, por su parte, puede considerarse juego o juego-rima, y no se restringe solo al aspecto verbal, sino que se presenta como condensación de actos expresivos diversos (entre ellos el lenguaje verbal, pero también el gestual o el sonoro) que ocurren en el espacio y en el tiempo una vez y desaparecen para siempre. En ese sentido, guarda una gran semejanza con el juego dramático.

El segundo gran tipo de poesía infantil, la poesía de autor, no presenta grandes complicaciones en su definición. Dentro de esta categoría podría insertarse sin problemas la poesía no tradicional de autor escrita con rasgos popularizantes. También, por cierto, la poesía escrita por niños en la escuela, pues insistiremos siempre en que dentro de la escuela se detecta una notable capacidad de producción literaria, aunque se trate de una literatura no «publicable» o alejada de los circuitos comerciales del sector editorial. Pero sobre todo hablamos en este caso de los poetas que escriben directamente para niños o que se valen del lenguaje infantil. Por

⁴⁹ Véase Pelegrín (1993, pp. 43-51).

ejemplo, la canción llena de ternura de Federico García Lorca que citábamos arriba, «El largarto está llorando», es obra de un poeta que sabe adaptar un sofisticado lenguaje poético a los lectores más pequeños, aunque no se trate de un poeta que escribiese específicamente para los niños. Sí lo era en una buena parte de su obra, en cambio, Gloria Fuertes, con quien iniciábamos este tema.

POESÍA Y CREATIVIDAD INFANTIL

En la línea de ese reforzamiento del vínculo entre poesía y gestualidad, en que estamos basando nuestra aproximación, seguiremos en este apartado las dos indicaciones que ofrece –una vez más– Ana Pelegrín (1993, pp. 43-44). Habla esta especialista en poesía infantil de la necesidad de reforzar dos características en el trabajo poético con niños: el *sentido de la teatralidad* y la *expresividad corporal*.

Con respecto a la primera, el *sentido de la teatralidad*, diremos que la creatividad infantil tiende por naturaleza a no suprimir el vínculo juego-rima que sí acaba por quedar relegado a medida que, con el tiempo, hacemos de la poesía una especie de sublimación del lenguaje abstracto y desligado de su dimensión lúdica. En el caso de los niños, la representación o *performance* es el acto mismo en que tal vínculo se da de manera más clara, porque la representación o *performance* sucede en un espacio-tiempo simultáneo en el que los participantes-actores actualizan y transmiten el mensaje poético. Siguiendo con la metáfora de las huellas, de la que nos valíamos en nuestro seminario, es en ese breve lapso espacio-temporal en el que los rastros de las pisadas sobre la arena pasan a ser el movimiento, o en el que el texto trasciende su condición de tal para ser poesía, pues mientras dura la *performance* el lenguaje poético es a la vez nuevo y antiguo, recibido y

recreado, uno y vario... Amén de estar sujeto de una sola vez a la ley de la herencia y a la de la innovación.

A este último respecto, César Sánchez Ortiz, habla de cierto tópico bastante común entre los investigadores del cancionero popular:

Existe una idea, muy extendida entre los investigadores de la literatura popular y, por lo general, bastante aceptada, de que muchas composiciones de la literatura de transmisión oral, especialmente del Cancionero, se han perdido, o se están perdiendo, porque en las sociedades desarrolladas los espacios urbanos y las costumbres han cambiado, han mejorado las vías de comunicación y se han desarrollado variados medios de comunicación de masas. (Sánchez Ortiz, 2013, p. 105)

Se trata en todo caso de una verdad a medias, pues aunque las condiciones que naturalizaban la literatura de transmisión oral hayan efectivamente cambiado, haciendo de ella algo menos cotidiano, se sigue manteniendo intacto en los niños ese sentido de la teatralidad que caracteriza a la poesía como *performance*, de modo que, al menos mientras la escuela no le niegue el acceso a su patrimonio oral, que tal vez hoy solo ella puede otorgarles, el juego entre lo heredado y lo innovador se seguirá dando.

Ahí es donde entra, para acabar de cerrar el círculo, la nunca bien del todo ponderada *expresividad corporal*. Más allá de la habitual interpretación hermenéutica, el gesto, el ritmo corporal, sigue subrayando la significación del texto poético. No solo eso: lo amplía, lo prolonga e incluso reemplaza su significado.⁵⁰ El gesto lleva al espacio la forma externa del poema, haciéndola visible.

⁵⁰ Pensemos simplemente en que hasta el poema más triste del mundo, recitado con los gestos adecuados, puede convertirse en un acto cómico e hilarante.

De hecho, el gesto es parte de la forma misma del poema cuando se empieza a disfrutar verdaderamente de la poesía.

LA POESÍA EN LA ESCUELA

Georges Jean, ya citado en este capítulo, hablaba de la escuela de la poesía. Antes de ser traducido en su integridad el libro arriba citado, *La poesía en la escuela*, ya se había dado a conocer parcialmente algún trabajo suyo en España acuñando el concepto *escuela de la poesía*.⁵¹ Partía el poeta francés de los siguientes postulados, de los que conviene hacernos eco:

- a. *La poesía no se enseña.* La poesía es otra cosa distinta a un género literario más entre otros. La poesía, dice Jean, no se aprehende como las diferentes materias, porque aunque incluya la imaginación y la sensibilidad como cualquier otro género, remonta su origen al cuerpo. Quiere esto decir que los niños no es que aprendan poesía, sino que descubren que los poemas «les hablan» y que han de sentirse interpelados por ellos.
- b. *El niño nunca descubre solo los textos poéticos.* Los libros de poesía rara vez se encuentran en las bibliotecas familiares, y además es poco probable que los niños los busquen espontáneamente. Para que se produzca el encuentro entre los niños y la poesía, los primeros han de ser invitados, ya sea por sus padres (cosa que, a la verdad, es poco frecuente) ya sea por sus maestros y profesores (cosa que, no lo dude nadie, es inexcusable). Dado que la poesía se alimenta del asombro de los niños, hemos de ser habilidosos para saber captar sus trazos cada vez que aparecen, incluso fuera de la clase de literatura.⁵²
- c. *La actividad poética debería ser regular y provocada.* Esta no está unida, o no debería, al empleo del tiempo curricular,

⁵¹ Véase Jean (1992).

⁵² Explicar el descubrimiento del fuego, o qué es la fotosíntesis, por ejemplo, es saber captar un destello poético. ¿Por qué no?

lo que quiere decir que la actividad poética no debiera restringirse a ese momento en que las circunstancias del temario obligan a ella. El profesor debería saber mantener esa actividad más allá de la simple curiosidad puntual, considerando que está obligado a una actividad a largo plazo. Comprender y amar la poesía no es algo que se produzca de manera instantánea, sino que requiere de cierta lentitud en el tiempo. No se puede aspirar a cumplir con esos objetivos si no se tiene claro que la poesía implica por parte del niño un cierto trabajo, peculiar y diferente, sin duda, pero no exento de esfuerzos.

- d. *Las verdaderas dificultades comienzan en el colegio.* Porque es en el colegio donde la poesía pasa de ser considerada una actividad a ser reducida a un «género» textual o literario. No es que esto sea inútil (al contrario, hay que conocer las convenciones genéricas, textuales y literarias de la poesía para entenderla mejor), pero según Jean conviene desescolarizar los poemas. ¿Cómo? Mediante actividades de libre creación que se sumen a las propias de literatura; subrayando la necesidad de cantar y de crear con alguien, que está en los niños pero no solo en los niños (los adultos, que sepamos, cantamos en grupo más de lo que estaríamos dispuestos a admitir); y sabiendo que la educación de la sensibilidad y de la imaginación participa en el equilibrio de la personalidad global, condicionando nuestra forma de ser y de vivir, lo cual ya justificaría de por sí que el aprendizaje de la poesía durase toda la vida.

Para ir acabando nuestro tema, y volviendo a las sabias observaciones de Mercedes Calvo (2015, pp. 72-81), diremos que la poesía tiene una función educativa innegable. No hay más que pensar en que nuestras primeras impresiones del mundo nos llegan a través de ella: cuando nos dirigen canciones de cuna se nos lega una primera forma de simbolismo; con las retahílas y juegos de dedos, aprendemos a reconocer nuestro cuerpo; los trabalenguas y rimas no solo nos ayudan a superar dificultades de articulación en el lenguaje, sino que nos permiten desarrollar la

conciencia fonológica indispensable para el aprendizaje de la lecto-escritura; o cuando participamos en rondas y juegos colectivos reforzamos la relación con el otro al tiempo que participamos en rituales de interacción social. Como herramienta puramente educativa, la poesía es una forma de explorar el mundo y de aprender, amén de suponer un poderoso proceso de endoculturización, dado que las nuevas generaciones se incorporan a la cultura a la que pertenecen oyendo cantos narrativos compuestos en verso, los cuales transmiten conocimientos y valores esenciales para la comunidad, incorporan códigos morales y configuran el imaginario colectivo. Todo ello sin descuidar que la poesía es a su vez un poderoso recurso mnemotécnico que ayuda a la transmisión de conocimientos y de valores.⁵³

No es mala, ni mucho menos, esta instrumentalización. Pero Calvo nos recuerda que no debemos perder nunca de vista el carácter lúdico de la poesía. El valor de lo tradicional reside, así, en que es patrimonio de todos, pero sobre todo del niño, pues gran parte de la poesía tradicional ha estado dirigida a la infancia. Más vale, por tanto, reforzar esa ligación afectiva con su propia lengua que sacralizar al poeta como un ser inalcanzable o excéntrico que está fuera de la realidad más cotidiana. No es que no haya que estudiar poesía como «literatura», sino que hay que aprender primero a prestarle atención a las formas poéticas que nos resultan más cercanas, y que son igualmente valiosas.

O por decirlo en otras palabras: más vale ir de la voz a la letra que de la letra a la voz.

⁵³ Pongamos por caso estos dos: muchos hemos aprendido a memorizar la tabla de multiplicar recitándola en la escuela de memoria (en el fondo lo que pasaba era que nos la aprendíamos cantándola); cuando aprendemos de memoria la alineación de nuestro equipo de fútbol, por otra parte, establecemos un lazo por el cual nuestra identificación con él se ve reforzada.

6. *La narración actual para la infancia*



 as únicas letras que pueden encontrarse en el libro, amén de los créditos y el título con el nombre de la autora, están en la dedicatoria –«Para mi bebé recién nacido»– que Suzy Lee coloca al principio de su álbum. Luego vemos un fondo en blanco y negro, limpio, abierto, nítido, con una niña en primer plano. Detrás de ella cinco gaviotas en la arena. Delante, una ola en acuarela azul, única concesión al color que vamos a encontrar. La niña se acerca con cuidado, gana confianza, chapotea, se asusta cuando ve la ola levantarse, sale corriendo, se lleva un chapuzón y se sumerge en un estallido azul. El cielo, su vestido, las estrellas de mar, las conchas y las caracolas que quedan en la arena son azules. La niña juega con los elementos y vemos aparecer a su madre con una sombrilla y los zapatitos de ambas –cómo no,

azules— en la mano. Se marchan. No hay más. Vemos a la niña despedirse de la ola. Parece feliz.

En *La ola*, Suzy Lee le dedica a su bebé un libro de los llamados para pre-lectores.⁵⁴ Y en efecto no hace falta saber leer para disfrutarlo. Basta con verlo, pues lo que cuenta es simple: pequeñas escenas con los elementos mínimos, con los colores mínimos. O no. ¿Es una narrativa pensada de veras para niños? ¿Para niños de Infantil, además, de antes de la Primaria? Es todo eso, sin duda, pero no solo. En su humildad, Lee pone imágenes a un vitalismo incondicional. Los niños se sienten felices de poder compartir la historia con los adultos aunque todavía no sepan leer. Los adultos probablemente deban su alegría al mismo motivo: compartir tiempo y páginas. No sabemos qué hace específicamente a este libro ser infantil, aunque tenga rasgos evidentes de narrativa infantil. Como toda buena historia dirigida a los niños, habita ese territorio en el que todos, pequeños y adultos, son bienvenidos. El territorio en el que es imposible no encontrar algo valioso siempre.

ELEMENTOS DIFERENCIADORES

La pregunta que debemos hacernos es qué convierte a un libro en aceptable para ese público lector constituido por los niños. La cautela que debemos imponernos, a su vez, se debe a que siempre ha sido una pregunta más fácil de formular que de responder, pues incluso los intentos con los que contamos de lo segundo tienden a ser bastante insatisfactorios. Tal es el caso del de la teórica israelí Zohar Shavit, quien en su día intentó establecer los ejes de una poética para la literatura infantil que vamos a exponer aquí.⁵⁵

- a. Para Shavit, el texto de *la narración infantil debe pertenecer a modelos literarios ya existentes*, debido a la tendencia

⁵⁴ Para los interesados, véase Suzy Lee, *La ola*, Barbara Fiore, 2008.

⁵⁵ Véase Zohar Shavit, *Poetics of Children's Literature*, Athens-London, The University of Georgia Press, 1986, págs. 152-180.

del sistema a aceptar solo lo que es convencional. Así, por ejemplo, incluso en un texto clásico como *Los viajes de Gulliver* tiende a asimilarse su carácter de obra fantástica y de aventuras al tiempo que se desestima como sátira social.

- b. *El texto debe construirse a partir de una fuerte integración de elementos.* La acción de la trama se considera lo más importante, por lo que los textos tienden a acortarse para no entorpecerla.
- c. *El texto debe presentar una complejidad y sofisticación mínimas.* Frente a la norma de la literatura adulta, en el caso de la infantil se hace prevalecer el criterio de simplicidad. Es la simplicidad, de hecho, la que determina los temas, la caracterización de los personajes y las estructuras narrativas según Shavit.
- d. *Los valores preconizados y la moral subyacente deben ajustarse a propósitos educativos e ideológicos predominantes en las formas sociales vigentes.* Como tantos otros autores, Shavit sigue viendo poderosa la idea de que la literatura infantil y juvenil es una herramienta didáctica, esencialmente didáctica, en la que se dan por supuestos ciertos valores inequívocos.
- e. *El lenguaje debe ser simple.* En consonancia con todo lo anterior, si en la literatura canónica adulta el lenguaje es elaborado *per se*, en la infantil se exige una elaboración asociada al didactismo, de modo que sirva para aumentar el vocabulario de los lectores y facilite la comprensión.

Pensamos que con todo lo que llevamos dicho ya en este manual tenemos suficiente artillería como para poner en tela de juicio todos y cada uno de los parámetros que acabamos de citar. Es evidente, para empezar, que la literatura infantil puede integrarse en modelos literarios ya existentes, pero no que por el mero de ser infantil deba hacerlo. De hecho, hay libros que han recorrido el camino a la inversa, yendo desde sus orígenes infantiles hasta su asunción por formas narrativas dirigidas específicamente a

los adultos. Tal podría ser el caso, por aludir a un ejemplo ya citado en este manual, de *Emigrantes*, del narrador y dibujante australiano Shaun Tan, quien siguiendo el modelo de los libros para un público pre-lector, sin texto y con imágenes que cuentan una historia simple, elabora una compleja fábula a medio camino entre el surrealismo y la saga épica. Para encauzar bien las varias tramas y subtramas de la historia, Tan no se vale ni una sola vez de la palabra.

El mismo ejemplo nos valdría para echar por tierra el segundo supuesto de Shavit, pues hay tramas que son complejas en la literatura infantil sin necesidad de recurrir a la acción por encima de los demás elementos. Algunas, de hecho, tienen un marcado sentido lírico para el que la acción tiende a ir muy por detrás de la sugerencia. En otra historia sin palabras, *Un camino de flores*, de JonArno Lawson, vemos el paseo de una niña que, en compañía de su padre, recoge una rosa de la calle y se la va ofreciendo a los distintos personajes con los que se encuentra. No ocurre nada más, de hecho, pero en todo momento vemos un mundo en blanco y negro que se ilumina solo por el chubasquero rojo de la niña y el color, también rojo, de la rosa, que a su vez devuelve los matices, los diferentes colores, a los distintos personajes a los que es ofrecida. Recordemos lo que decíamos al comienzo de otra historia sin palabras, *La ola*, de Suzy Lee, en la que vemos a una niña simplemente jugando con una ola de la playa. Más que una trepidante acción, lo que hace irresistible a la historia es su capacidad de sugerencia.

Ninguno de los textos anteriormente citados, pese a ser sencillos, son por lo demás poco sofisticados o carecen de complejidad. Contradiendo a Shavit, diríamos que su complejidad no es mínima, sino que su simplicidad es solo aparente. Y en otros casos ni eso. Por ejemplo, en el también citado *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*, de Jon Scieszka y Lane Smith, que no deja de ser un álbum ilustrado, el ritmo frenético de la narración no se consigue gracias a la falta de comple-

jjidad, sino precisamente gracias a la integración magistral de una serie de elementos tan complejos como sofisticados. El hecho de que no nos demos cuenta de que es así hablaría en todo caso de la maestría de los autores.

Autores, por cierto, que no tienen propósito didactizante alguno más allá de una vocación impenitente por divertir. Es gracias a empeños de ese tipo como la literatura infantil se sacude cada vez más el yugo de la moralina y el mensaje aleccionador, reclamando un territorio donde los niños son respetados e interpelados con inteligencia. De hecho, algunos álbumes ilustrados de la actualidad no solo no se proponen dar una lección moral a cada página, sino que se ríen de ese empeño.

Todo ello, sumado, nos lleva finalmente a matizar la idea de un lenguaje simple como elemento diferenciador de la narración infantil. Si por una parte es obvio que esta se encuentra condicionada por el nivel de comprensión de sus lectores, para los que debe ser inteligible, por otra no siempre los criterios didácticos limitan tanto las producciones con las que contamos. En *La invención de Hugo Cabret*, de Brian Zelznick, el autor se vale de una compleja contigüidad entre imagen y texto que, si bien no es enrevesada desde el punto de vista gramatical o visual, no se puede entender como algo simple, sino más bien extremadamente medido y pensado para que la narración fluya.

En conclusión, no podemos afirmar a ciencia cierta que existan unos criterios diferenciadores claros para la literatura infantil, más allá de considerar el siguiente punto que añadimos de nuestra propia cosecha: la literatura infantil no es excluyente con sus lectores, en tanto invita a participar de ella por igual a los niños que a los adultos, incluso de manera compartida; la literatura que no es infantil *stricto sensu*, en cambio, es restringida en cuanto a

los lectores que se permite acoger, entre los cuales no suelen estar incluidos los niños.

RASGOS CARACTERÍSTICOS

Frente a la dificultad de establecer el elemento diferenciador, como hemos señalado, unas pautas de análisis de la narración para niños de la actualidad nos llevarían a delimitar una serie de características concretas que, en oposición a la idea de un factor diferencial, se aprecian con cierta constancia en la narración infantil sin que esto implique necesariamente exclusividad. Vamos a seguir para ello a Teresa Colomer en su *La formación del lector literario*.⁵⁶

Para Colomer, el primer rasgo característico de la narrativa infantil en la actualidad es la *configuración de nuevos modelos narrativos*. Éstos vienen definidos por la psicologización de nuestra cultura, así como por la necesidad de asumir nuevas formas de vida y de abordar los problemas más acuciantes de la sociedad occidental actual. De todo ello se deriva la creación de novedosos tipos de libros dirigidos a las distintas franjas de edad, los cuales dialogan tanto con las literaturas adultas canónicas como con las no canónicas. No es casual que se aprecie un cierto grado de apertura en la narrativa infantil que se echa en falta, o simplemente es más discreto, en la literatura dirigida a otras franjas de edad. Así, el diálogo entre las formas narrativas y la imagen, por ejemplo, o la experimentación, son tan habituales en la narrativa infantil como tímidas, a veces, en la adulta.

Como segundo rasgo señala Colomer la *adopción de valores morales de una sociedad altamente industrializada*. Entre la «pedagogía invisible» (aquella que no apareje explícitamente declarada en el currículum) que se deriva de la narración juvenil asoma una serie de valores que asumen una nueva propuesta moral

⁵⁶ Teresa Colomer, *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, págs. 146-148. Citamos en la bibliografía este trabajo de referencia.

alejada del tipo de didactismo que detectábamos en los orígenes de la literatura infantil. Hoy es más frecuente ver en los libros aspectos como la verbalización de los problemas, la negociación de los conflictos, la adaptación personal a los cambios externos, la jerarquía no posicional, la autoridad consensuada, la imaginación creativa o la anulación de determinadas fronteras entre el mundo infantil y el adulto.

Un tercer rasgo señalado por Colomer alude a lo que ella llama la *ruptura de la integración del texto*. Frente al modelo novelístico más convencional, la narrativa infantil actual se caracteriza por algunos rasgos propios de la modernidad, tales como dejar irrumpir la imagen en el texto o considerar válidos los hábitos narrativos del mundo audiovisual. El texto actual tiene una cierta tendencia a la fragmentación que se cristaliza mediante la inclusión de tipos textuales variados, la mezcla de géneros literarios, la autonomía de las secuencias narrativas o la presencia de elementos no verbales.

Hay, asimismo y como cuarto rasgo, un *aumento de la complejidad narrativa*. La narración se aparta de los supuestos básicos, huyendo de lo esperable, esto es, procurando otros modelos no necesariamente atados a la estructura simple, el punto de vista omnisciente, la voz narrativa ulterior o el desarrollo temporal lineal.

En penúltimo lugar, como quinto rasgo señala Colomer un *aumento de la complejidad interpretativa*. Contra los supuestos del lector infantil como ser que necesita de un sentido unívoco y de un control narrativo muy enfatizado por el emisor adulto, se destaca ahora el papel explícito del lector. En la actualidad, se tiene al lector por verdadero constructor de sentido de la obra, por lo que se procura buscar su complicidad, un cierto distanciamiento y una participación activa en el juego narrativo propuesto.

Así llegamos a la última característica señalada por Colomer: la *configuración de la narrativa infantil como una literatura escrita*. Perdidos los contextos habituales de la oralidad, mediante

los cuales durante siglos la literatura llegó a los niños por la vía del cuento tradicional, en estos momentos siempre está implícita la idea de un destinatario que lee o al que le leen más que un destinatario que solo escucha. Esto se traduce en la introducción de la imagen en el texto narrativo o en esa apelación a la participación del destinatario a que nos referíamos antes.

TENDENCIAS DOMINANTES

Seguimos prolongando en este punto la paráfrasis del trabajo de Teresa Colomer.⁵⁷ Para nuestra autora, la clave de las tendencias dominantes hay que buscarla en el tipo de lector implícito que la narrativa infantil busca. En ese sentido, son los rasgos que a este se le presuponen, o los que buscan desarrollarse en él, los que debemos observar.

Para empezar se trata de *un lector propio de las sociedades actuales*. A él se le destinan textos que reproducen los cambios sociológicos y los presupuestos educativos de nuestra sociedad postindustrial y democrática, lo cual conlleva, a su vez, un cambio en la percepción de la literatura de tiempos pretéritos (observada ahora de manera crítica a la luz de los nuevos valores). Hablamos asimismo de un *lector integrado en una sociedad alfabetizada*, para quien, como decíamos, la literatura pasa a ser algo leído frente a la oralidad de tiempos anteriores, y para quien, por tanto, es necesario dotarse de los recursos propios para entender un texto escrito. La *familiarización del lector con los sistemas audiovisuales* está también en la base de las tendencias actuales, que no temen valerse de los recursos procedentes de estos medios ni fomentar los hábitos narrativos adquiridos a través de ellos, como puedan serlo la competencia en la lectura narrativa de la imagen o la costumbre de enfrentar unidades de lectura muy breves. Nos referimos en todo caso a un *lector que se incorpora a las corrientes literarias actuales*, que cuenta en su práctica con las formas

⁵⁷ *Ibid.*, págs. 145-146.

literarias vigentes en un mercado literario, el actual, que se sucede de manera acelerada. Todo ello en un *periodo excepcionalmente rico en la variedad de los modelos ofrecidos*, que son todos los posibles, todos los imaginables en una sociedad del ocio. Por último, las tendencias actuales delatan buscar un *lector que aumenta en edad*, que amplía progresivamente sus posibilidades de comprensión del mundo y del texto escrito a fuerza de serles dirigidos textos que se diferencian según las características psicológicas de la edad y la complejidad de las exigencias de la lectura.

TIPOLOGÍA

En muchas otras partes de este manual hemos hablado de los distintos tipos de libros de los que disponemos en el campo de la literatura infantil actual. No insistiremos mucho ahora en ello, por tanto, pero sí recogeremos una tipología estándar que vamos a tomar de una muy reciente monografía de Raquel Gutiérrez Sebastián.⁵⁸

En primer lugar, el tipo privilegiado de narración infantil en la actualidad sigue siendo el *cuento*, ya sea en su forma folklórica o tradicional. Para Gutiérrez Sebastián la diferencia estriba en que el cuento folklórico o popular se transmite de forma oral y por lo tanto tiene varias versiones, así como un alto grado de universalidad y el hecho de ser propio de todas las culturas. Frente a esto, el cuento literario posee una versión única fijada por la escritura que suele narrar un solo suceso –a veces más importante que los propios personajes– valiéndose de una extensión breve sin perder su condición artística. Junto a las compilaciones de

⁵⁸ Raquel Gutiérrez Sebastián, *Manual de literatura infantil y educación literaria*, Santander, Editorial Universidad de Cantabria, 2016, págs. 104-131. La citamos en la bibliografía.

cuentos tradicionales, libros como *A qué sabe la luna*, de Michael Grejniec, vienen a integrar el espacio del cuento literario.

Con el cuento tradicional suele confundirse a veces el *mito*. Y no es que no existan similitudes entre las dos cosas, puesto que ambos cuentan historias que se transmiten oralmente. Solo que en el caso del mito la historia que se cuenta, se cuenta para respaldar el sistema de creencias de una cultura o una comunidad. A diferencia del cuento, el mito no busca solo entretener, sino sobre todo ser una fuente de significados que haga de guía en la vida de los individuos y de las comunidades. En el siglo XIX, esta tradición fue cultivada con éxito por el escritor norteamericano Nathaniel Hawthorne, quien en su *Libro de las maravillas* lograba una deliciosa narración de los mitos greco-romanos dirigida a los niños. A ello vienen a sumarse en la actualidad las adaptaciones de textos de la tradición clásica, como la que la filóloga Rosa Navarro hace de Homero con su *La Odisea contada a los niños*.

Un tercer tipo de narración infantil lo siguen constituyendo las *fábulas*. Estas suelen ser relatos en prosa o verso con una finalidad moralizante que las inscribe, por tanto, dentro de la narrativa didáctica. Se caracterizan sobre todo por su aparente sencillez, el protagonismo de los animales con funciones antropomórficas y su brevedad. Hoy se siguen editando con cierta asiduidad clásicos fabulísticos como Esopo, La Fontaine o Samaniego, pero sin renunciar al placer de valerse de este tipo para rehacer con criterios actuales un género de historia centenaria. Así, por ejemplo, las *Fábulas contadas a los niños*, adaptación también de Rosa Navarro.

Por último, la novela para niños y la novela juvenil ha sido quizá el género que más tardíamente se ha incorporado a esta tipología. Hay explicaciones históricas para ello. En los orígenes de la literatura infantil no se escribían novelas para niños, pero sí es cierto que las novelas para adultos, desde la configuración moderna del género con *Robinson Crusoe*, pasaron muy pronto a ser consideradas *literatura ganada*. Ni siquiera durante los si-

glos de ausencia de novelas escritas específicamente para niños puede decirse que no existiera una novela destinada al público infantil, en tanto las versiones y adaptaciones de textos clásicos copaban ese mercado. Con el fomento de la lectura que conocemos en la actualidad, unido al estudio mucho más sistemático de la psicología y la literatura infantiles, ha surgido un nuevo lugar en el mercado para las novelas dirigidas expresamente a los niños y escritas por autores que trabajan tomando como referencia al público infantil. Lo que diferencia a este tipo de literatura es su asombrosa vitalidad, pese a haber sido el último en sumarse a la fiesta. Desde Laura Gallego a J. K. Rowling, la nómina de títulos que podríamos ofrecer amenaza con ser legión.

7. *El teatro y la infancia*



Federico García Lorca, que a más de ochenta años de su asesinato sigue siendo nuestro dramaturgo más internacional, contaba en cierta ocasión, durante una entrevista, que en su infancia le gustaba jugar a decir misa y a hacer altaricos, porque era un niño «tonto puro». Años más tarde, en una conferencia titulada «Canciones de cuna españolas», escribía esto:

El año de 1917 tuve la suerte de ver a un hada en la habitación de un niño pequeño, primo mío. Fue una centésima de segundo, pero la vi. Es decir, la vi... como se ven las cosas puras, situadas al margen de la circulación de la sangre, con el rabillo del ojo, como el gran poeta Juan Ramón Jiménez vio a las sirenas, a su vuelta de América: las vio que se acababan de hundir. Esta hada estaba encaramada en la cortina, relumbrante como si estuviera vestida con un traje de ojo de perdiz, pero me es imposible recordar su tamaño ni su gesto. Nada más fácil para mí que inventármela, pero sería un engaño poético de primer orden, nunca una creación poética, y yo no quiero engañar a nadie. No hablo con humor ni con ironía; hablo con la fe arraigada que solamente tienen el poeta, el niño y el tonto puro. Al

hablar incidentalmente de las hadas cumplí con mi deber de propagandista del sentido poético, hoy casi perdido por culpa de los literatos y los intelectuales, que han esgrimido contra él las armas humanas y poderosas de la ironía y el análisis.⁵⁹

En cierto modo enlaza ahí una asociación que nos interesa: esa tendencia a la fantasía y al juego propia de la infancia que, cuando se materializa y cobra vida, se llama teatro. Quizá, junto con la poesía, el género que mejor casa con los niños.

COMPONENTES QUE INTERVIENEN EN EL DISCURSO TEATRAL

El teatro no es exactamente un género como los demás. De hecho, el teatro entendido como género literario tiene una consideración de lo más problemática, pues si por literatura entendemos lo que se reduce a la palabra escrita y fijada en un libro para siempre, podremos considerar que el teatro puede necesitar de la literatura, pero sin agotarse en ella. No es del todo una exageración decir que la literatura puede ser un componente más del teatro, e incluso uno que no es menor, aunque por sí sola no es el teatro.

En un libro que ya citamos en el tema anterior, escribe lo siguiente Raquel Gutiérrez Sebastián, de quien volvemos a hacernos eco:

El teatro considerado en su dimensión antropológica es una manifestación ritual que recoge los valores e ideales de una comunidad y permite que el ser humano se contemple a la vez que refleja a otro. Por tanto, la tradición teatral es tan antigua como el hombre y tiene un origen mágico-religioso y un sentido ritual, aunque se diferencia del rito en que en este se produce una comunicación no fingida, mientras que en la dramaturgia hay una figuración de la realidad. (Gutiérrez Sebastián, 2016, p. 222)

Por decirlo en otras palabras: si participamos, pongamos por caso, en una profesión de Semana Santa, entonces estaremos de

⁵⁹ Véase Federico García Lorca, «Canciones de cuna españolas», en *Obras* (Miguel García Posada, ed.), Vol. VI, Madrid, Akal, 1994, págs. 297-298.

alguna manera tomando parte activa de una liturgia en la que no acaba de existir una línea imaginaria entre lo representado y el público, en tanto todo el mundo participa a su manera de un mismo acto, que en este caso tendría que ver con la piedad religiosa; en cambio, si acudimos a ver *Cyrano de Bergerac* a una sala de teatro (o incluso si lo interpretamos como actores), damos por hecho que tal frontera sí existe, que hay un público que mira y acepta desde la butaca que lo que ocurre en el escenario es ficción, lo cual requiere del establecimiento de un pacto tácito. En el primer caso podríamos hablar de rito; en el segundo, de teatro.

Pero por muy mágico-religiosos que sean sus orígenes, lo cierto es que el teatro tal y como lo entendemos hoy solo surge a partir de las varias capas de cultura que lo conforman y lo hacen posible en tanto espectáculo, y que requieren para su realización de la concurrencia de una serie de saberes acumulados a lo largo del tiempo. Entre esos saberes, con mucha frecuencia se cuentan los literarios, pues donde hay teatro suele haber también un texto teatral susceptible de ser estudiado por sí solo como un texto literario más y de ser objeto de crítica en ese sentido. A los saberes literarios se le añaden otros, normalmente de carácter técnico, que contribuyen a poner dicho espectáculo en pie. Así, por ejemplo, dentro de este orden queda el conocimiento de la expresión corporal que han de tener los actores y otros componentes materiales tales como las luces, la escenografía, el equipo técnico, el mobiliario, la utilería, el vestuario o el maquillaje. Todo ello sin olvidarnos del público, elemento imprescindible sin el cual la relación existente entre texto literario y lector no podría pasar nunca

a convertirse en aquélla otra que se establece entre el teatro y el público.

EL TEATRO INFANTIL: RASGOS PECULIARES

Nos preguntamos ahora qué es el teatro infantil y qué rasgos lo distinguen del teatro para adultos. Como criterio, vamos a seguir las indicaciones que da Isabel Tejerina en su monografía *Dramatización y teatro infantil*.⁶⁰ Para Tejerina, el primer rasgo que distingue al teatro puramente infantil es el *maniqueísmo moral e intelectual*. En la relación entre el teatro y los niños suelen imponerse las oposiciones binarias (buenos/malos; tontos/listos, etc.), las cuales constituyen una fuente de equilibrio para los pequeños, como de alguna manera sucede también con los cuentos tradicionales. Para los niños el aislamiento y la separación por parejas de contrarios son comprensibles, pues en la proyección identificativa que hacen con los distintos tipos de personajes, muy marcados moralmente, encuentran pautas que les ayudan a poner algo de orden en su caos interno.

Como segundo rasgo peculiar del teatro infantil destaca Tejerina su carácter de *género ávido de acción y dinamismo*. El teatro se vive con una gran identificación, y por lo tanto necesita de la participación de un público que, en el caso del específicamente infantil, tiende a demandar soluciones tajantes y felices. De hecho, para Tejerina el teatro infantil está cerca de lo que se llama «teatro tosco», en la medida en que su objetivo es provocar desvergonzadamente la alegría y la risa. Su dialéctica es especialmente desprejuiciada para mostrar tanto las fantasías más libres y extravagantes como las realidades más anodinas de la vida cotidiana.

⁶⁰ Véase Isabel Tejerina, *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*, Madrid, Siglo XXI, 1994, págs. 23-25. Es una obra que citamos en la bibliografía final.

Al final, el teatro infantil supone un encuentro con la improvisación y la fiesta.

Como tercer rasgo que señala Tejerina para el teatro infantil hemos de consignar la *profunda unión de todos sus componentes*. En el teatro adulto apreciamos una separación clara entre el texto, la dirección, los actores, el montaje y la representación, porque en él, profesionalizado, están presentes tanto la división del trabajo como la especialización técnica. En cambio, en el teatro infantil el texto resulta en general insinuado y poco preciso, las entradas y salidas se producen en función de la necesidad de acción que el niño tiene y los papeles, lejos de intentar representar profundas complejidades o contradicciones psicológicas, se reparten y son elegidos por identificación. Para los niños, en el teatro todo es juego. Mientras el teatro adulto está muy formalizado y cuenta con un alto nivel de ritualización, en el teatro infantil se da el permanente juego de descubrir la vida.

EL TEATRO DE LOS NIÑOS Y EL TEATRO PARA LOS NIÑOS

Sin abandonar en este punto las indicaciones de Isabel Tejerina, distinguiremos estas dos facetas del teatro infantil: el *teatro de los niños* y el *teatro para los niños*.⁶¹ El *teatro de los niños* es el teatro hecho por ellos, aunque según matiza la propia Tejerina nunca es enteramente suyo, ya que incluso cuando son los niños quienes componen la obra, la interpretan y montan en su totalidad, siguen necesitando del estímulo de los adultos. En colaboración con ellos, eso sí, los niños emprenden la actividad y reciben la ayuda que necesitan en las diferentes partes del proceso. Cuestión distinta es que la intervención de los adultos pueda oscilar entre el directivismo firme, ligado a modelos estéticos personales, y la

⁶¹ Véase Isabel Tejerina, *Op. Cit.*, pág. 15.

promoción de la libertad creadora de los niños que dé impulso a su experimentación propia.

El *teatro para los niños*, por su parte, reproduce la concepción social que se tiene de la infancia. En consonancia con un parámetro que parece fijo para toda la literatura infantil, en sus orígenes era un teatro de adoctrinamiento ejercido desde los mayores hacia los más pequeños, en tiempos en que se trataba ante todo de transmitir la experiencia acumulada para conseguir hacer de los infantes futuros hombres y mujeres de provecho. Pero la participación de los niños en el espectáculo, por lo general aburrido y llamativamente didáctico, era en definitiva mínima. No así en el teatro para los niños que se busca hacer hoy, donde, muy al contrario, quizá se estén produciendo algunas licencias creativas y una frescura que a veces ni siquiera son imaginables para su homólogo adulto.

EL TEATRO Y LA ESCUELA

Aunque poniéndoles muchos matices, en este apartado vamos a seguir las indicaciones que ofrece Carlos Álvarez-Nóvoa en su monografía sobre el teatro en el aula.⁶² Vistos los problemas que se generan del teatro desde el punto de vista genérico, literario y receptivo, conviene ahora subrayar los aspectos didácticos. Álvarez-Nóvoa subraya cómo el teatro en la escuela requiere de una serie de actitudes previas que puede ayudar a promover.

La primera de ellas es el *compromiso*, necesario para facilitar una pronta desinhibición y estimular la expresión espontánea. En efecto, la práctica teatral en el aula hace conveniente establecer el compromiso de que todo lo que ocurra durante el proceso es patrimonio exclusivo del grupo y no atribuible a personas ajenas al mismo, lo que si se sabe afrontar sin caer en la restricción sectaria, supondrá alimentar un sentido saludable de la compli-

⁶² Carlos Álvarez-Nóvoa, *Dramatización. El teatro en el aula*, 2ª ed., Barcelona, Octaedro, 2007, págs. 9-11.

cidad. Otra actitud que puede afanzarse a través del teatro es la *valoración*, en el sentido de intentar que tanto individual como colectivamente se estimen una serie de cualidades imprescindibles para el tipo de trabajo que requiere el teatro, como puedan ser la generosidad, la sinceridad, la naturalidad, el sentido del humor y de la belleza, la huida de cualquier actitud moralista y la promoción de la preocupación higiénica continua, tanto psíquica como física. La *jerarquía*, o lo que tendemos por jerarquía, también es una actitud que puede verse favorablemente transformada por el teatro, sobre todo si tenemos en cuenta que el profesor ha de ser un animador cuyo prestigio resida en su capacidad y entrega. En el teatro, en el fondo, la autoridad reside en el propio grupo, puesto que es el grupo el que somete a análisis y evaluación crítica cualquier decisión importante al final de cada sesión y quien colectivamente decide el rumbo que ha de tomarse en cada momento puntual. Por último, está el *carácter*. Para Álvarez-Nóvoa conviene evitar las místicas grupales en las que el animador es un líder iluminado que impone un código que hay que adivinar para ganar su beneplácito. Si hay algo que define un buen carácter en esta situación, es la capacidad de aceptar lo que se estima conveniente y lo que no en función de acuerdos colectivos.

No hemos promovido demasiado en este manual, sin embargo, la idea del profesor-animador.⁶³ Pese a todo ello, reproducimos el pentálogo que lanza Álvarez-Nóvoa y que sí gira en ese sentido con los siguientes puntos esenciales:

1. *El primero es no limitar*. Hay que respetar la absoluta libertad de expresión de los niños, sin imponer los criterios

⁶³ Para lo que este sufrido profesor-no-animador encuentra una modesta razón: enseñar implica decir «no» de vez en cuando; decir «no» implica, se quiera o no, una cierta posición jerárquica sobre los alumnos; una cierta posición jerárquica sobre los alumnos conlleva una responsabilidad; una responsabilidad en la escuela puede ser la siguiente: enseñar. No hablamos de enseñar a enseñar, ni de aprender a aprender, ni de enseñar a aprender ni tan siquiera de aprender a enseñar. Todos estos trabalenguas se resumen y aclaran en esta máxima circular: para enseñar, primero hay que saber; para saber, el destino es enseñar. Mejor no escurramos el bulto. No debería ser tan grave aceptar eso.

o comportamientos que no hayan sido previamente asumidos por el grupo.

2. *El segundo es no enseñar.* Conviene dejar que cada cual haga sus propios descubrimientos de manera individual, de modo cada uno tenga la oportunidad de deducir de ellos sus propias conclusiones.
3. *El tercero es no obligar.* Se hace necesario estimular la participación constante del alumno con una propuesta didáctica continua, sin forzarle nunca a hacer lo que no quiera hacer.
4. *El cuarto es no explicar.* Los ejercicios tienen un valor relativo, por lo que se debe asumir que cada ejercicio sirve para lo que a cada individuo concreto le haya servido, ni más ni menos.
5. *El quinto es no profetizar.* Lo aconsejable es partir siempre de la realidad que se tiene, tanto por lo que respecta al estado físico como al estado de ánimo. Se piensa desde el momento en que se está.

Pero este tema se acaba y yo, como el ignorante profesor que siempre he sido, puntualizo: limitar es cruel, obligar es imposible y profetizar es un disparate, pero enseñar y explicar son dos cosas que tampoco están tan mal.

8. La animación a la lectura y la formación del maestro-animador



 l de animación a la lectura, sobre todo en los últimos años, es un concepto que se ha quedado relativamente anticuado. Los años noventa del pasado siglo, sin duda, fueron la época dorada de esta práctica, que con frecuencia dio lugar a la celebración de todo tipo de actividades en las aulas relacionadas, a menudo solo muy vagamente, con la lectura: desde la celebración de yincanas a los concursos de disfraces basados en personajes literarios, cosas todas ellas que podrían ser, no lo negaremos, bastante entretenidas y pintorescas, pero que a la hora de la verdad tenían escasa, por no decir nula repercusión en el aumento de los índices lectores entre los niños y jóvenes. Todo ello concluyó, al final, en «mucho ruido y pocas nueces» (Castrillón, 2001). Hoy en día, la expresión «animación a la lectura» se sigue usando (a veces, incluso en programas universitarios como este, por incomprensible que nos resulte), por supuesto, e incluso genera

aún una ingente bibliografía académica, pero no por ello acaba de definir del todo la compleja realidad que se deriva del tratar de delimitar ese lugar exacto en el que nos situamos los docentes en la distancia que *media* entre los libros y los niños. No es casual, por supuesto, que entrecomillemos el verbo «mediar». Y es que quizá este tema, para ser exactos, debiera llamarse, con propiedad, «la mediación lectora y la formación del maestro-mediador». Al final se trata de eso: de «mediar», esto es, de acompañar, guiar, hablar con... cosas que no son exactamente «animar».

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Vivimos en un mundo donde la lectura tiene buena prensa. Indudablemente, leer, por lo menos desde el punto de vista de su percepción social, es un acto que tiene prestigio (otra cosa es la percepción puramente individual que se tenga de esa acción concreta). No hacerlo, en cambio, genera lo que podríamos llamar una cierta preocupación institucional. Por todas partes, las administraciones no dudan en invertir cuantiosos recursos públicos en pro del fomento de la lectura, dando lugar a una situación como la que magníficamente señalan estos dos grandes expertos en educación literaria:

A diferencia del pasado, la lectura es percibida en España como «problema». No hace demasiado tiempo, e incluso ahora en muchos lugares, se consideraba la lectura una actividad inconsistente, sospechosa, propia de personas ociosas o poco serias. Lo que ahora se concibe como un ideal (un niño o un adolescente leyendo aislado y en silencio un libro durante horas) se hubiese catalogado de enfermizo y reprobable a mediados del siglo xx. Leer por placer, incansablemente, que tanto se valora ahora, no siempre fue una aspiración individual, ni una preocupación comunicativa. La insistencia obstinada en la lectura, en la obligación de leer, es un fenómeno inédito. Leer o no leer no ha sido una obsesión social hasta fechas muy recientes. No leer, o no leer mucho, se considera un infortunio, que se agudiza

cuando la lectura se vincula con la infancia o la adolescencia.
(Margallo & Mata, 2015)

Así pues, hemos pasado de la desconfianza hacia una manía, la lectura, que se consideraba poco menos que una actividad alienante y, en no pocas ocasiones, obstaculizadora para el desarrollo de las habilidades sociales, a mostrar una preocupación, digamos, «oficializada», por los bajos índices de lectura, los sistemas educativos incapaces de generar hábitos más persistentes en torno a ella o, incluso, desde el terreno concreto de la Didáctica de la Literatura, por una educación literaria que, a pesar de sus muchos esfuerzos, se revela incapaz de encontrar formas sistemáticas de inculcar la lectura como «placer».

Así pues, una primera fundamentación teórica de la animación consiste precisamente en eso: la preocupación institucional por la lectura exige y demanda, cada vez más, planes de animación a la lectura. Por tautológico que esto nos parezca, lo cierto es que funciona así. El cambio de orientación en la percepción social de la lectura introdujo este concepto de «animación» en primer plano de la producción académica que se genera desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Si bien aquí nos encontramos un problema fundamental: «animar» es una acción puramente psicológica, y una, además, que difícilmente se deja categorizar desde una aproximación rigurosa. En todo caso, esa es una de las vías por las que se ha optado para hacer frente al descenso de los índices de lectura y de comprensión lectora que muestran los informes PISA y PIRLS.⁶³ Sin embargo, si nos desplazamos legítimamente desde el concepto de «animación» al de «mediación», el

⁶³ Siglas de Programme for International Student Assessments (es decir, Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos) y Progress in International Reading Literacy Study (Estudio Internacional para el Progreso de la Comprensión Lectora) respectivamente. Ambos son llevados a cabo por iniciativa de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos).

panorama se abre de manera considerable, proporcionando nuevos elementos de reflexión y fundamentación.

Todo acto de «animación a la lectura» puede entenderse como un acto de «mediación lectora», pero al revés no sucede lo mismo. Incluso a mediados de la década de los noventa, cuando lo primero estaba en auge, ya había quien observaba «un desbordado protagonismo de las técnicas y estrategias que, tomadas como fines, dejaban entrever un panorama bastante superficial» (Cancerrado Malmierca, 1994, p. 30). En un estudio consagrado íntegramente al tema, podemos encontrar cómo se añade, además, un tercer elemento en discordia:

Pero, llegados también a este momento, conceptos como *promoción*, *animación* o *mediación*, referidos a la lectura, a veces se confunden y, en ocasiones, se malinterpretan. Cuando hablamos de *promoción de la lectura*, solemos recurrir a diversas técnicas y estrategias de la que llamamos *animación a la lectura*, que nos permitan hacer nuevos lectores, y la *promoción* es algo más amplio, que está muy relacionado con las políticas culturales de las colectividades de que, en cada caso, se trate. (Cerrillo, Larrañaga & Yubero, 2002, p. 81)

Es curioso cómo estos tres investigadores, por lo demás muy prestigiosos, incurren justo en lo mismo que critican, pues en su reclamo –por supuesto, legítimo– de la incorporación del concepto de *promoción*, distinguen entre esta y la *animación a la lectura*, pero no así entre *animación a la lectura* y *mediación*. La perspectiva que se adopta en uno y otro caso, sin embargo, no es tan coincidente como a veces se pretende: se «anima» a hacer algo que uno ya está muy seguro de estar, como poco, en proceso de poseer, mientras que se «media» en aquello en lo que uno está implicado. Digámoslo de otra manera: si yo me considero lector, puedo «animar» a mis alumnos a que sigan mi ejemplo y lean también, utilizando para ello las estrategias y técnicas que considere oportunas. Pero si «medio» entre la literatura y mis alumnos, me siento implicado en la relación que tanto ellos como yo mantenemos con la lectura. En ese caso, genero debate, hablo de libros, les

invito a que digan lo que piensan (incluso a que ejerzan la crítica con aquello que no les gusta o no les convence del todo) y, en general, no convierto la literatura en algo ajeno al aula que hay que «animarse» a leer, sino en algo común, cotidiano, elemental en nuestro día a día, que nos afecta al común y, al mismo tiempo, de modo diferente a cada uno de nosotros. En ese caso, estoy mediando. No «promocionando» la lectura, pues hay que estar muy seguro –cosa que, desde luego, no es mi caso– de que ya se posee una idea clara de lo que es la lectura para tratar de dirigirse a los demás haciendo proselitismo sobre ella, sino «construyendo con» mis estudiantes la lectura compartida en el aula, tirando así de ese fino hilo que, como reza el título de un precioso ensayo, va «del espacio íntimo al espacio público» (Petit, 2001). La mediación, concepto que nosotros vamos a preferir, ponen en común lo que es común, de modo que compensa de las desigualdades de partida, que intentan disolverse en el aula. Habrá niños a los que desde su ámbito familiar se les haya «animado» a leer desde muy pequeños, con los cuales nuestra tarea de «animación» o «promoción», si no irrelevante, desde luego sí sería redundante. Y habrá niño a los que no se les haya «animado» en absoluto en su casa a leer, con algunos de los cuales toda «animación» o «promoción» será estéril, puesto que muchos hogares permanecerán cerrados a los libros y la lectura. Todo eso puede ocurrir, pero es un deber nuestro, como educadores, mediar en el punto que cada niño o niña necesite para que su relación con la lectura pueda desarrollarse de la mejor manera. No leer, en definitiva, no es tanto que nos convierta en más o menos inteligentes o más o menos cultos: es que lastra seriamente nuestras posibilidades de aprendizaje y de realización social.

OBJETIVOS

Los mismos autores hace nada mencionados se ocupan de delimitar los objetivos de la animación a la lectura. O, mejor dicho,

el objetivo, porque en su visión sucede esto: «El objetivo único de la Animación a la Lectura debería ser la mejora de los hábitos lectores de los individuos a quienes se dirige la animación, hasta lograr crear en ellos hábitos lectores estables» (Cerrillo, Larrañaga & Yubero, 2002, p. 83).⁶⁴ Nos parece, una vez más, discutible que tal cosa sea posible sin un proceso de implicación por parte del docente, que en realidad no interviene hasta lograr modificar la conducta lectora (esos «hábitos») de sus alumnos, sino que «media», como decimos, para naturalizarlos en el aula.

En todo caso, aquí vamos a preferir una aproximación muy distinta. El profesor Juan Mata (2008), tras trazar una bien delimitada historia de la idea de «animación a la lectura», no se refiere a los objetivos que esta se marca sino a las promesas que genera. En concreto, estas son las que menciona:

- a. La animación a la lectura era concebida como un instrumento de transformación social que desaba poner término a la exclusión de muchos ciudadanos a las artes y las ciencias, y hacer que sus formas de vida y sueños se manifestaran y reconocieran.
- b. La animación partía de una visión crítica de la sociedad y tendría a una revolución mediante la movilización ciudadana y el incremento de la formación personal.
- c. El heterogéneo conjunto de prácticas acorgido a la sombra de la animación compartía no obstante una idea común: no se perseguía el mero entretenimiento, sino la transformación del mundo.
- d. La educación popular, tal como se había manifestado desde el siglo XIX, ensambló bien con los ideales de la animación sociocultural: compartían fines y también métodos.
- e. La escuela era vista como un lugar de exclusión más que como un espacio de liberación, era urgente el alumbrar-

⁶⁴ En esto insistirá poco más tarde, firmando ya a título particular, Cerrillo Torremocha (2005a, p. 104). También Pernas Lázaro (2009) involucra la categoría de *promoción*.

miento de una escuela creativa, integradora, participativa y libre.

- f. Las estrategias de animación cultural no estaban alejadas de las prácticas pedagógicas del profesorado que buscaba una profunda renovación de los métodos de enseñanza.

Obsérvese que Mata habla en pasado, pero lo hace con actitud constructiva: si hemos de considerar la «animación a la lectura» un proyecto, en cierto modo, ya extinto, no por ello deberíamos dejar de reclamar nuestro derecho a rescatar todo aquello que pudo haber de digno en aquel intento.

CONDICIONES PREVIAS Y REQUISITOS

En nuestra opinión, las condiciones previas que debe reunir en su haber todo maestro-animador que se precie son fundamentalmente tres:

1. *Un profundo amor por la lectura.* De modo que pueda, como decía Machado (2012), contagiar a sus alumnos, inocularles el virus de la lectura, antes que enseñarles nada.
2. *Abrirse a la posibilidad de desarrollar un profundo amor por la lectura.* Si dicho amor por la lectura no se tiene de partida, no es el fin del mundo. Pero conviene no engañarse: cualquier educador o educara debe abrirse a la posibilidad de desarrollarlo, pues de lo contrario su mundo, por amplio que sea, será siempre mucho más limitado de lo que debería ser.
3. *No descartar las dos condiciones previas anteriores por no ser lo suficientemente científicas.* Tampoco «animar» a la lectura lo es, en realidad. Para la lectura no hay métodos ni aspirinas. Y eso es algo que conviene tener claro desde

el principio.

Estas tres condiciones previas habrán de considerarse requisitos para la animación a la lectura o para la mediación, por utilizar el concepto que estamos prefiriendo aquí.

Ahora bien, como actividad práctica y de reflexión, proponemos hacernos las siguientes preguntas:

1. ¿Se te ocurre algún caso de docente que, no mostrando amor por la lectura, haya conseguido «animarte» a leer, incluso aunque te hablase de lo importante que es leer?
2. ¿Se te ocurre algún caso de docente que, mostrando un abierto amor por la lectura en el aula, te haya generado el deseo de leer, con independencia de que se empeñase o no en convencerte de las bondades de la lectura?
3. ¿Alguna vez has participado en actividades de animación a la lectura que, con independencia de que fueran o no divertidas, no han logrado que te acerques a los libros, por mucho que insistieran en lo necesarios que son los libros una y otra vez? ¿Qué funcionaba en ellas, si es que funcionaba algo, y que sospechas que fallaba?

En la respuesta a estas preguntas encontrarás por ti mismo los requisitos y condiciones previas que debe reunir todo docente que se pretenda «animador» a la lectura.

Con todo, y dado que la labor de mediación es por su propia definición una labor dialógica, recomendamos considerar, de modo general, los principios de las comunidades de aprendizaje (Flecha García & Puigvert, 2002, p. 13):

- a. La creación de una organización y un ambiente de aprendizaje: se buscan formas alternativas en la organización escolar-tradicional para abrir más posibilidades de aprendizaje.
- b. Los procesos de enseñanza-aprendizaje son el centro de la institución escolar: el centro educativo se convierte en el centro de aprendizaje de toda la comunidad, más allá de

sus tareas escolares.

- c. La enseñanza tiene propósitos: la enseñanza se planifica para el colectivo y se establecen finalidades claras, expresadas y compartidas por la comunidad.
- d. El fomento de altas expectativas: todos los colectivos implicados parten de altas expectativas y también las fomentan en el resto.
- e. El desarrollo de la autoestima: el trabajo riguroso y el apoyo y reconocimiento de este genera mayor autoestima.
- f. La evaluación continua y sistemática: a través de las comisiones de trabajo que se crean es posible evaluar y reorientar el trabajo de forma continua y sistemática.
- g. La participación del alumnado, de la familia y de la comunidad: cuando se da voz de forma igualitaria a todas las personas, aumenta la participación.
- h. El liderazgo escolar es compartido: se generan comisiones de trabajo para coordinar todo el proceso con una gran delegación de responsabilidades.
- i. La educación entre iguales: se incide en la igualdad de derechos de todas y todos para acceder a todos los procesos formativos.

Con esto, aunque nos apartamos momentáneamente de nuestro tema, estamos, sin embargo, subrayando un aspecto que nos parece importantísimo: la condición previa, el requisito, más importante para que pueda generarse una buena educación literaria y una buena labor de «mediación» lectora no es sino generar un ambiente de trabajo comunitario en el aula.

METODOLOGÍA Y DINÁMICAS DE LA ANIMACIÓN A LA LECTURA

Si ya hemos dicho en el apartado anterior que en literatura no hay métodos ni aspirinas, sería incongruente tratar de estable-

cer ahora una metodología concreta. Por supuesto, no la hay en específico para la mediación lectora, pero eso no significa que algunas metodologías didácticas generales no le sean más favorables que otras. En el apartado anterior hemos expuesto una serie de principios, los de las comunidades de aprendizaje, que se entienden dentro de una metodología activa y dialógica. En suma, podríamos decir que los métodos basados en el diálogo y en las pedagogías activas favorecen los procesos de mediación. Aunque él mismo dice que no es tanto un método como un enfoque, la propuesta de Aidam Chambers (2007a) en *Dime* nos parece que casa bien con nuestros propósitos.

Ahora bien, nos vemos obligados a distinguir entre *metodología* y *dinámica*. La *metodología* se refiere al conjunto de métodos o modos de hacer algo; una *dinámica*, por el contrario, puede concebirse más bien como un repertorio de técnicas o estrategias por las que se opta para implementar ese algo. De algún modo, las dinámicas acaban por ser la trasposición práctica de lo que, en el plano abstracto, proponen las metodologías. Y si de dinámicas de animación a la lectura, en concreto, se trata de hablar en este caso, entonces, sin duda, recomendamos recurrir a los muchos repertorios que tenemos disponibles con técnicas y estrategias para implementar en el aula. El listado de estrategias de la mayoría de dichos repertorios es demasiado extenso para exponerlo aquí ahora, pero sí nos resulta factible recomendar algunos que son, a nuestro juicio, especialmente generosos (Gutiérrez del Valle, Merino Merino & Polanco Alonso, 2015) o están adaptados para el trabajo en el aula con las TIC (Paredes Labra, 2005). En ellos encontrará el lector ideas suficientes para trabajar durante mucho tiempo.

FUNCIÓN DEL ANIMADOR A LA LECTURA

Lo más obvio que podría decirse en este apartado es que la función del animador a la lectura es la de, valga la redundancia, «animar»

a leer a otros. Sin embargo, en todo momento estamos insistiendo en que, por las razones ya expuestas, preferimos hablar de *mediación* en lugar de *animación*. Eso, claro está, nos llevaría a una respuesta igualmente obvia: la función del animador/mediador consistiría, en este caso, en «mediar» para construir comunidades de aprendizaje en las que la lectura juegue un papel fundamental y significativo. Por supuesto, esta segunda opción nos parece más matizada y deseable, pero sigue dejando en el aire un problema.

¿Qué entendemos por mediación en el contexto de la función que ha de cumplir un educador con respecto a ella? Aunque algunas claves ya han sido insinuadas, pensamos que se puede profundizar un poco más todavía. Curiosamente, y como prueba de hasta qué punto se confunden ambos conceptos, encontramos en una definición de *animación* una de las mejores que se nos ocurren para aplicarla a la *mediación*, pues pensamos que no desentona en absoluto la consideración de esta «como una acción pedagógica que busca crear vínculos entre un material de lectura y un individuo o grupo social, para que uno y otro se apropie de la palabra escrita» (Rodríguez R., 2008, p. 77).

Hay dos ideas que nos interesan especialmente de esa definición y también algunas deficiencias que debemos señalarle: por una parte, la propia idea de *vínculo* nos parece fundamental, pues de lo que se trata es, efectivamente, de eso de «vincular» conforme al sentido comunitario que es inherente a la mediación, si bien cabría matizar que tal relación vinculante no se da solo con respecto un individuo o un grupo social hacia un material de lectura, sino también con respecto a un individuo con el grupo social de aprendizaje; la otra idea que nos parece del todo rescatable es la de *apropiación*, pues en la apropiación reconocemos un acto de emancipación (podríamos utilizar también la palabra «empoderamiento», si así se prefiere) por el cual reclamamos como nuestro no lo que es ajeno, sino lo que entendemos como un bien común. Con respecto a esto último, la LIJ es en sí misma un ejemplo inmejorable de cómo los niños de todas las épocas ha acabado ha-

ciendo suyo aquello que no les estaba destinado, como ya vimos que sucede cuando hablamos de «literatura ganada».

Antes de concluir este apartado, sin embargo, señalemos que esos procesos de mediación y apropiación no se producen solo tomando como objeto de deseo la palabra escrita, como dice explícitamente la definición que hemos reproducido arriba, sino toda la cultura literatura asociada a la literatura destinada a la infancia, desde la tradición oral al imaginario, pasando, por supuesto, también por la palabra escrita. Permitir, prociar, ser cómplice, en suma, de ese proceso de apropiación a través de la mediación, que no «animar» a leer, pensamos que es la función más clara que debe desempeñar un educador con respecto a la lectura y la literatura.

FORMACIÓN DIDÁCTICO-LITERARIA

En este apartado, y hablando de apropiación, vamos a apropiarnos de algunas observaciones de un trabajo ya profusamente citado trabajo en este tema (Margallo & Mata, 2015). Las desarrollaremos, eso sí, a nuestra manera. En primer lugar, pensamos que, para una formación didáctico-literaria que se precie, los docentes han de asumir el rol de mediadores de la lectura. Hemos insistido mucho en eso, lo sabemos, pero es importante determinar hasta qué punto es importante no reproducir inconscientemente la idea de que la literatura y, por extensión, todo lo relativo a la lectura, es un saber que se «dona» en el aula a los alumnos, por generoso que sea en ese empeño. Propiamente, pensamos que es aquello que mostramos a los estudiantes para que se lo apropien, lo que evidentemente requiere del diseño de estrategias que les permitan ver la importancia de ese acto.

Por otra parte, los docentes, especialmente en los niveles de Secundaria, aunque también suceda tal cosa en Primaria, llegan al aula con la herencia de una enseñanza de la literatura recibida en la que el protagonismo de la historia de la literatura es casi ab-

soluta. Eso, lo queramos o no, limita y confina nuestro campo de actuación, porque se parte del prejuicio, ya asumido y aceptado sin que nos demos cuenta, de que estudiar literatura es aprender una serie de hitos de la historia de las literaturas nacionales trufados, en todo caso, con algunas nociones de comentario de texto para el análisis de fragmentos significativos. La LIJ, por lo general, suele ser la gran ausente. Por ello es importante que los educadores sean lectores activos de LIJ, que conozcan su historia, por supuesto, pero también sus posibilidades, sus convenciones y, por supuesto, su radical originalidad.

Ello nos lleva al siguiente punto, que no es otro que la necesidad de actualizar conocimientos sobre Didáctica de la Literatura en la formación inicial de los docentes. Por desgracia, esta asignatura representa todo lo que el Grado de Educación Primaria puede ofrecer al respecto: unos pocos meses dedicados a hablar de LIJ, 6 créditos de un plan de estudios que demanda 240, y se acabó. El balance es desoladoramente pobre, máxime si tenemos en cuenta que la carga docente destinada a la lengua puede llegar a triplicar, en función de la mención que se elija en el último año, la de literatura. Como formación inicial, esto resulta claramente insuficiente. Pero recordemos que la formación inicial no debería ser en ningún caso la única formación que recibamos, ni mucho menos la formación definitiva. Preocuparse armar una buena biblioteca de LIJ, y no abandonar jamás la lectura sostenida de libros para niños y jóvenes por más años que se cumplan, podría ser un buen mecanismo de defensa ante este panorama decepcionante.

Y lo sería porque es así, fundamentalmente así, como podemos desarrollar los criterios necesarios para seleccionar las obras adecuadas para facilitar a los alumnos que se apropien de la lectura. En temas anteriores hemos visto que no nos faltan criterios de selección de obras infantiles. Es importante que no los perdamos de vista, porque en no pocos momentos pueden sernos útiles, pero, a la hora de la verdad, no debemos olvidar tampoco el he-

cho de que somos nosotros, y solo nosotros, quienes conocemos el contexto concreto en el que nos corresponde hacer de mediadores, y que por lo tanto es nuestro criterio, sobre todo nuestro criterio, el que nos puede ayudar a cumplir con las necesidades y expectativas que tal coyuntura nos demanda. A veces, tal cosa no nos requiere de grandes complicaciones: bastaría, por ejemplo, y como sugiere Aidam Chambers en alguna parte (Chambers, 2007b), con llevar un diario de lecturas en el que anotásemos los libros que leemos, al objeto de comprobar si la LIJ está presente o no en nuestros hábitos y preferencias. Ese sencillo acto nos ayudaría a ser más conscientes de cuál es exactamente nuestra relación con libros para niños, y por lo tanto más conscientes, en última instancia, del lugar en el que nos situamos a la hora de mediar.

Se lo dice quien deja aquí de mediar, al menos por el momento, entre la LIJ y ustedes mismos.

Referencias bibliográficas



- Álvarez-Novoa, C. (2007). *Dramatización. El teatro en el aula* (2ª ed.). Octaedro.
- Aristóteles. (2011). *Poética. Magna Moralia* (T. Martínez Manzano & L. Rodríguez Dupla, Eds.) [Kindle]. Gredos.
- Ball, M., & Gutiérrez, M. (2008). Estética de la recepción: cuando los pequeños aún no leen. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 12(439-445).
- Baró, M., Mañà, T., & Velloso, I. (2001). *Bibliotecas escolares, ¿para qué?*. Anaya.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal.
- Bombini, G. (2015a). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela argentina (1860-1960)* (3ª ed.). Miño Dávila.
- Bombini, G. (2015b). *Textos retocados. Lengua, literatura y enseñanza*. El Hacedor.

- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Burke, P. (2014). *La cultura popular en la Europa moderna* [Kindle]. Alianza. Edición para Kindle.
- Calvo, M. (2015). *Tomar la palabra. La poesía en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Cancerrado Malmierca, L. M. (1994). Animación a la lectura en España. ¿Cómo, cuándo, por qué? *Educación y Biblioteca*, 6(50), 30. <https://gredos.usal.es/handle/10366/112822>
- Castrillón, S. (2001). La animación a la lectura: mucho ruido y pocas nueces. En F. Orquín (Ed.), *La educación lectora. Encuentro iberoamericano* (pp. 27-36). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Cerrillo Torremocha, P. C. (2005a). La animación a la lectura desde edades tempranas. *Idea La Mancha. Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 1, 99-106.
- Cerrillo Torremocha, P. C. (2005b). Lectura y sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 53-61.
- Cerrillo, P. C., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil* (2ª ed.). Universidad de Deusto & Ediciones Mensajero.
- Chambers, A. (2007a). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2007b). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juve-*

- nil actual* (2ª ed.). Síntesis.
- Colomer, T. (2006). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2015). La literatura infantil y juvenil. In J. Mata Anaya, M. P. Núñez Delgado, & J. Rienda Polo (Eds.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Pirámide. Kindle Books.
- Coria, A. (2013). Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina (2004-2007). En E. M. Miranda & N. A. Paciulli Bryan (Eds.), *Formación de Profesores. Currículum, Sujetos y Prácticas Educativas* (pp. 143-186). Universidad Nacional de Córdoba.
- Cuetos Vega, F. (2010). *Psicología de la lectura. Educación Infantil y Primaria* [Kindle]. Wolters Kluwer.
- Destéfani, M. L. (2010). Irreverencia y ascensión social: para una lectura picaresca de Pinocchio. In A. Cristóbal (Ed.), *Actas del IV Congreso Internacional de Letras "Transformaciones culturales: Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario"* (pp. 1304-1308). Departamento de Letras.
- Flecha García, J. R., & Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 11-22.
- García Montero, L. (1999). *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Comares.
- García Rivera, G. (1995). *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Akal.
- García Única, J. (2020). Historia de la literatura infantil y juvenil. En M. M. Molina Moreno (coord.), *Didáctica de la literatura infantil y juvenil. Educación Infantil y Pri-*

- maria* (pp. 39-58). Paraninfo.
- Granado, C., & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 11, 92-112.
- Gutiérrez del Valle, D., Merino Merino, P., & Polanco Alonso, J. L. (2015). *Estrategias de animación a la lectura*. Anaya. <https://bit.ly/3KW3Sxw>
- Gutiérrez Gutiérrez, A., & Pernil Alarcón, P. (2004). *Historia de la infancia. Itinerarios educativos*. UNED.
- Gutiérrez Sebastián, R. (2016). *Manual de literatura infantil y educación literaria*. Editorial Universidad de Cantabria.
- Jean, G. (1992). En la escuela de la poesía. *Educación y Biblioteca*, 24, 40-41.
- Jean, G. (1996). *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*. Ediciones La Torre.
- Lage Fernández, J. J. (2013). *Bibliotecas escolares, lectura y educación* [Kindle]. Octaedro.
- Lewis, C. S. (2000). *La experiencia de leer. Un ejercicio de crítica experimental*. Alba Editorial.
- López Valero, A., & Encabo Fernández, E. (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Síntesis. Edición para Kindle.
- López Valero, A., & Guerrero Ruiz, P. (1993). La literatura infantil y su didáctica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 187-199.
- Machado, A. M. (2012). *Lectura, escuela y creación literaria*. Anaya. Kindle Edition.
- Margallo, A. M., & Mata, J. (2015). La lectura: práctica social y formación escolar. Lectura, sociedad y escuela. En J. Mata Anaya, M. P. Núñez Delgado, & J. Rienda Polo (Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura*. Pirámide.

- Mata Anaya, J. (2008). *10 ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. GRAÓ.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Mora, F. (2014). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza. Edición para Kindle
- Mora, F. (2020). *Neuroeducación y lectura: de la emoción a la comprensión de las palabras*. Alianza. Edición para Kindle
- Núñez Delgado, M. P. (2009). Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades. *Enunciación*, 14(1), 7-21. <https://doi.org/10.14483/22486798.3214>
- Núñez Ruiz, G. (2014). *Lectura literaria y lecturas del mundo. Notas sobre la lectura y la educación literaria*. Universidad de Almería.
- Núñez Ruiz, G. (2016). *Historia de la educación lingüística y literaria*. Marcial Pons.
- Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*. Beacon Press.
- Nussbaum, M. C. (2012a). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano* [Kindle]. Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2016). *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura*. Antonio Machado Libros.
- Paredes Labra, J. (2005). Animación a la lectura y TIC: creando situaciones y espacios. *Revista de Educación*, 255-279.
- Pelegrín, A. (1993). Juegos y poesía tradicional infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 43-51.
- Pelegrín, A. (2015). Prólogo. En J. R. Jiménez, F. García Lorca, & R. Alberti (Eds.), *Mi primer libro de poemas*. Anaya.

- Pérez Sánchez, C. N. (2004). La construcción social de la infancia. Apuntes desde la sociología. *Témpora. Revista de Sociología de la Educación*, 7, 149-168.
- Pernas Lázaro, E. (2009). Animación a la lectura y promoción lectora. In P. López Gómez & J. C. Santos Paz (Eds.), *Guía para bibliotecas escolares*. Universidade da Coruña.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano.
- Ramírez Leyva, E. M. (2001). La lectura en la sociedad contemporánea. *Investigación Bibliotecológica*, 15(30), 114-131.
- Rodríguez, J. C. (2005). Lectura y educación literaria. In G. Núñez Ruiz & M. Campos Fernández-Fígares (Eds.), *Cómo nos enseñaron a leer. Manuales de literatura en España (1850-1960)* (pp. 5-50). Akal.
- Rodríguez R., C. (2008). La animación a la lectura como fórmula para captar lectores (¿Hace ruido? ¿se puede cambiar el diseño?). *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 4, 77-81. https://doi.org/10.18239/ocnos_2008.04.06
- Said, E. (2011). *Humanismo y crítica democrática. La responsabilidad pública de escritores e intelectuales*. Debate. Edición para Kindle.
- Sánchez Ortiz, C. (2013). *Poesía, infancia y educación. El cancionero popular infantil en la escuela 2.0*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sartori, G. (2012). *Homo videns. La sociedad teledirigida* [Kindle]. Santillana.
- Shavit, Z. (1986). *Poetics of Children's Literature*. The University of Georgia Press.

- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Siglo XXI.
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2005). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 6, 7-20.

