

Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil

Manual de la asignatura

Universidad de Granada

Grado en Educación Primaria / curso 2016-2017

Juan García Única

**Tema 4:
La literatura infantil
en la Ed. Primaria**

ÍNDICE

II. LA LITERATURA EN LA ESCUELA	3
4. LA LITERATURA INFANTIL EN LA ED. PRIMARIA.....	85
Justificación de su presencia en la escuela	86
Directrices oficiales	95
Aproximación desde el punto de vista metodológico .	100
Exigencias psicopedagógicas en la literatura infantil..	102
BIBLIOGRAFÍA.....	105
COMENTARIO BIBLIOGRÁFICO.....	107

II. LA LITERATURA EN LA ESCUELA

4. LA LITERATURA INFANTIL EN LA ED. PRIMARIA

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».¹ Contrariado, Robinson huye de 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

¹ 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.

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 éstas 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 sólo 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».² 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 sólo 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 patrimonial que se proponía afianzar una identidad lingüística y cultural en los escolares que se derivaba del proyecto en auge en ese momento: el Esta-

² Gustavo Bombini, *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela argentina (1860-1960)*, 3ª ed., Buenos Aires, Miño Dávila, 2015, pág. 15.

do-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.³

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: 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 calificadas para aumentar el PIB de un país, que no necesaria-

³ Tema espinoso el de las competencias, como veremos (lo cual es una manera elegante de decir que en realidad combatiré ese enfoque en estas páginas: avisados quedan).

mente 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».⁴ Por capacidades entiende Nussbaum (2012: 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

⁴ Lo citamos en la bibliografía, pero recordarnos aquí que puede consultarse en Martha C. Nussbaum, *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 2012. [Edición para Kindle]

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 (2012: 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 intelectuales 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 éstas 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 sociales 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 condi-

ciones 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 sólo por nuestra habilidad para producir o adaptarnos a situaciones profesionales que parecen existir previamente con independencia de lo que seamos capaces de hacer nosotros.⁵

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 cul-

⁵ 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.

tivo 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 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 sólo 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 continúa 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.⁶ 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: 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.⁷ 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 (146). A partir de ahí, los paradigmas basados en competencias, se-

⁶ Véase, en todo caso, la nota 7 del Tema 1 de este manual, en la página 24. Póngase aquí también si se desea.

⁷ No se encontrará en España con facilidad, pero la referencia bibliográfica es la siguiente: Adela Coria, «Entre currículum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza argentina (2004-2007)», en Estela M. Miranda y Newton A. Paciulli (coords.), *Formación de Profesores, Currículum, Sujetos y Prácticas Educativas*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2013, págs. 143-186. En el cuerpo del texto me limitaré a incluir la referencia entre paréntesis a la página concreta que esté parafraseando o citando en cada momento.

gún 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 (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 sólo en consideraciones metodológicas para su aprendizaje.⁸ 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

⁸ 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.

esta concepción proveedora de sofisticada terminología y un modo de cercenamiento, una «rejilla» obstaculizadora para la libre actividad de interpretación.⁹

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 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 éstas, 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,

⁹ Gustavo Bombini, *Textos retocados. Lengua, literatura y enseñanza*, Buenos Aires, El Hacedor, 2015, pág. 92.

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 sólo sujetos «adaptables» a él.¹⁰ Es fundamental, en suma, tener la capacidad de apreciar lo que está 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.¹¹ 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: sólo 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.¹²

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*

¹⁰ 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.

¹¹ Véase Juan Carlos Rodríguez, «Lectura y educación literaria», estudio preliminar a Gabriel Núñez Ruiz y Mar Campos Fernández-Figares, *Cómo nos enseñaron a leer. Manuales de literatura en España (1850-1960)*, Madrid, Akal, 2005, págs. 5-50.

¹² Juan Carlos Rodríguez, «Lectura y educación literaria», pág. 35.

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: 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 éste 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 queelijamos 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 complejidad 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 éstas 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 sólo 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 sólo 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.

BIBLIOGRAFÍA

- Colomer, Teresa (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*, 2ª ed., Madrid, Síntesis.
- García Rivera, Gloria (1995), *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid, Akal.
- Mendoza Fillola, Antonio (2004), *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Archidona, Aljibe.
- Núñez Ruiz, Gabriel (2016), *Historia de la educación lingüística y literaria*, Madrid, Marcial Pons.
- Nussbaum, Martha C. (2012), *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona, Paidós. [Edición para Kindle]

COMENTARIO BIBLIOGRÁFICO

El problema del papel que ocupa la literatura en la escuela dista mucho de haberse resuelto de una vez y para siempre, pues la literatura parece estar en todo momento en permanente estado de «ombliguismo», si se nos permite la expresión, cuestionándose acerca de su propia utilidad o de las razones que la justifican. Por ello hemos querido muy conscientemente enfocar nuestro tema desde una mirada ajena a la Didáctica de la Literatura, rescatando un enfoque muy general, el «enfoque de las capacidades» (Nussbaum, 2012) que nos sugiera posibilidades dignas de ser concretadas en el futuro en nuestra práctica docente. Ponemos así una nota a la dimensión política que tiene la educación literaria, aunque no siempre se advierta. Conviene aclarar, eso sí, que por política entendemos lo contrario del idiotismo (idiota es, etimológicamente, el que se ocupa sólo de sus propios asuntos), esto es, una forma de intervención en las relaciones sociales que se preocupa por mejorar la vida de los ciudadanos que componen la polis. Para una reflexión profunda sobre lo que ha significado históricamente la educación literaria desde sus inicios hasta la actualidad, recomendamos consultar el muy reciente libro de Gabriel Núñez Ruiz (2016), al que apenas hemos aludido en el tema pero en el que merece la pena profundizar. Además de la legislación en vigor, que en un país como España dista mucho de ser estable, el concepto de competencia literaria es sin duda el más sintomático de la ideología que domina nuestro campo en estos momentos: lo define Mendoza Fillola (2004: 138) de manera paradigmática, si bien nosotros entendemos que se trata de un concepto cuya superación convendría plantearse muy seriamente.

El mismo libro de Mendoza nos podría haber ayudado a aproximarnos a la literatura desde el punto de vista metodológico. No obstante, en nuestra modesta opinión, y pese a que necesita una extensa actualización, las páginas más profundas a ese respecto siguen siendo las de Gloria García Rivera (1995: 8-26). No tenemos ningún inconveniente, por otra parte, a la hora de volver a «saquear» el libro de Teresa Colomer (2010: pos. 2925 y ss.) para establecer las exigencias psicopedagógicas de la literatura infantil.