Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil

Manual de la asignatura

Juan García Única

Grado en Educación Primaria

Tercer curso

Universidad de Graanada

Didáctica de la literatura infantil y juvenil

Manual de la asignatura

Juan García Única

Universidad de Granada
Grado en Educación Primaria

Juan García Única
Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil
Grado en Educación Primaria
Universidad de Granada

Correo del profesor: jggu@ugr.es
http://www.juangarciaunica.com

Índice

1. Literatura Infantil: concepto y límites..... 9
Existencia de la literatura infantil..... 13
El niño y la estética de la recepción..... 18
Condicionantes negativos de la recepción infantil 19
El discurso literario y la creatividad infantil 21
Exigencias estéticas en el objeto literario..... 24
La experiencia estética como base del conocimiento ... 31
Corpus textual..... 38
Los géneros en la literatura infantil 41
Vías de transmisión de la literatura infantil..... 48
Bibliografía 51
Comentario bibliográfico 53

Estadísticamente todo se explica,
personalmente todo se complica.

(Daniel Pennac, *Mal de escuela*)

1. Literatura Infantil: concepto y límites

Según 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 que prácticamente puede

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

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 aumentan y enriquecen.

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 igno-

rarla: «Todo empieza con una hospitalidad».[2] 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 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.

También este primer tema de nuestra asignatura. Así que pónganse cómodos, pónganse cómodas, y sigan leyendo.

Existencia de la 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

[2] Con esa frase, de hecho, titula Michèle Petit el primer capítulo de su libro *El arte de la lectura en tiempos de crisis,* Barcelona & México, Océano, 2009, pág. 30.

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 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 folklore: 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 sólo 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.[3]

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

[3] Y no sólo 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.*

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 Manuela Ball y María Gutiérrez (2008: 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 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.[4] 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.[5]

Condicionantes negativos de la recepción infantil

Hasta aquí todo lo que hemos visto es razonablemente positivo. Hay, sin embargo, algunas rémoras, magnífi-

[4] 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?).

[5] 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 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,* Barcelona, Anagrama, 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:

camente señaladas por la profesora María Pilar Núñez Delgado (2009: 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

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?

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.

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* (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 entenderse el repertorio de imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizamos como fórmulas tipificadas para entender el mundo y entender 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 otro adoptando una mirada ajena, de distanciarnos de lo usual en lo que estamos inmersos (y a menudo precisamente para acabar comprendido 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.[6] 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 trasladando 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 qui-

[6] 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.

zá 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 sólo 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 sólo 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 discu-

> sión 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.

Y hasta aquí nuestro primer tema, al que por cierto este entregado profesor, falto de exámenes con hojas en blanco, sólo puede dar fin con una pregunta: ¿qué es exactamente un hobbit? Va en serio y se esperan respuestas serias.

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: 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 éste 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: pos. 6769-6914), 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 ésta 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 sólo los niños, claro. De hecho, una pequeña joya del álbum infantil es sin duda *¡La auténtica histo-*

ria de los tres cerditos!, escrito por Jon Scieszka e ilustrado por Lane Smith.[7] 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.[8]

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

[7] 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., Barcelona, Thule, 2007.

[8] 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».

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 éste le responde que se olvide, que en la página siguiente viene la portada del libro. Sólo 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 determinado, la introducción del narrador Juan da rodeos hablando de la necesidad de rellenar la página hasta el fi-

nal 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.[9]

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

[9] 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., Barcelona, Thule, 2014.

sobre ésta: «cura la herida de la individualidad, sin socavar sus privilegios».[10]

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

[10] Véase C. S. Lewis, *La experiencia de leer. Un ejercicio de crítica experimental,* Barcelona, Alba Editorial, 2000, pág. 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 y este libro, mi recomendación será siempre que salven la vida con este libro.

al igual que el bueno de Alonso Quijano algo más tarde, tenían la cabeza llena de ~~pájaros~~ libros de caballerías.[11]

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 folklore tradicional que apreciamos en *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* es sólo 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

[11] Y aunque la ironía deja de ser ironía cuando se explica, lo cierto es que ahora hablo en serio: si se han fijado en el tachado sobre la palabra *pájaros* en el párrafo de arriba, habrán podido comprobar hasta dónde estamos predispuestos al *cómo* de lo que se cuenta y no sólo al *qué,* tal cual decíamos antes.

de esas lecciones, en concreto la primera, dirigiéndose a los niños de esta manera: «No somos tontos».[12]

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,* puesto que el arte en Aristóteles es siempre de

[12] 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!» (Luis García Montero, *Lecciones de poesía para niños inquietos,* Granada, Comares, 1999, pág. 9. Es de justicia reseñar, además, que contribuyen a acrecentar aun más la valía de este libro las excelentes ilustraciones de Juan Vida).

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.[13]

¿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

[13] Léase, si se prefiere (y es lógico y hasta sensato que se prefiera), directamente esta distinción en, por ejemplo, Aristóteles, *Poética. Magna Moralia* (Teresa Martínez Manzano y Leonardo Rodríguez Dupla, eds.), Madrid, Gredos, 2011, pos. 638. Citamos de la edición para Kindle.

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 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» (1997: 26). 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 ésta, a diferencia de un negro manual de economía, es capaz de revelarnos los misterios insondables del alma humana.[14]

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

[14] 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, *El aprendizaje del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura,* Madrid, Antonio Machado Libros, 2016. En el capítulo titulado «El discernimiento de la voluntad: una concepción aristotélica de la racionalidad pública y privada» (págs. 135-154) se profundiza en los aspectos que aquí sólo insinuamos.

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, sólo 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 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 sólo 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: pos. 670), 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.

Si recordamos algunos puntos clave que ya estudiamos en el primer tema de nuestro manual, como la dificultad para definir el propio concepto de literatura, podemos encontrar buenas razones para pensar que tal vez en el futuro ésta, 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 y Encabo Fernández (2013: pos. 2075-2091) 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 sólo 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).[15]

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.[16] Por último, no puede hablarse del canon menospreciando la influencia de las coyunturas históricas y sociales 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

[15] Aclaro, por si las moscas, que tal inquietud puede que le quite el sueño a López Valero y a Encabo Fernández, pero no así a quien esto escribe, que tal vez debería hacérselo mirar.

[16] 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.

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.[17] 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

[17] Véase el muy sugerente Edward Said, *Humanismo y crítica democrática. La responsabilidad pública de escritores e intelectuales,* Barcelona, Debate, 2004, pos. 566. Cito por la edición para Kindle.

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 interpelando 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: pos. 6681-6742), 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 suelan 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, desplegables, texturas, etc.). *La pequeña oruga glotona,* 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, audiovisua-

les para la pantalla 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 desconocidas,* 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 (1992: 156-160) por examinar la acep-

tación 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 sólo 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 dentro 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 éstos 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).[18] Si no

[18] Lo que en ningún caso quiere decir que la fealdad sea mala o la belleza buena, 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.

se fuerza esto hasta el 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 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 ésta, 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 sólo 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».[19]

Y hablar de la existencia de la escuela es tanto como hablar de la necesidad de desenvolvernos, 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.

[19] Gustavo Bombini, *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura,* Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006, págs. 23-24.

Bibliografía

Ball, Manuela; y Gutiérrez, María (2008), «Estética de la recepción: cuando los pequeños aún no leen», *Educere: Revista Venezolana de Educación,* XII, 42, págs. 439-225. [Aquí]

Cervera, Juan (1992), *Teoría de la literatura infantil,* 2ª ed., Bilbao, Universidad de Deusto & Ediciones Mensajero.

Colomer, Teresa (2010), *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual,* Madrid, Síntesis. [Edición para Kindle]

_____ (2015), «La literatura infantil y juvenil», en Juan Mata Anaya, María Pilar Núñez Delgado y José Rienda Polo (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura,* Madrid, Pirámide, pos. 6525-7301. [Edición para Kindle]

López Valero, Amando; y Guerrero Ruiz, Pedro (1993), «La literatura infantil y su didáctica», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 18, págs. 187-199. [Aquí]

_____; y Encabo Fernández, Eduardo (2013), *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura,* Madrid, Síntesis, 2013. [Edición para Kindle]

Mora, Francisco (2014). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama,* Madrid, Alianza. [Edición para Kindle]

Núñez Delgado, María Pilar (2009), «Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades», *Enunciación,* XIV, 1, págs. 7-21. [Aquí]

Nussbaum, Martha C. (1997), *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública,* Barcelona, Andrés Bello.

Comentario bibliográfico

Quizá el principal inconveniente que pueda ponérsele a la monografía de Juan Cervera (1992) sea que se trata de una obra publicada hace ya casi treinta años. No es responsabilidad suya, claro, y además lo que parece un reproche bien puede convertirse en este caso, con suma facilidad, en un halago: toda actualización que de ella pudiera hacerse partiría siempre de una buena base, pues lo cierto es que el libro, sin duda uno de los más determinantes –si no el que más– que se hayan escrito sobre literatura infantil en nuestra lengua, resiste razonablemente bien la prueba del tiempo. De seguro, tendremos que recurrir a él a menudo. Por lo que respecta a este primer tema de nuestro curso, de ahí hemos tomado las líneas generales en la delimitación del concepto de literatura infantil (véanse especialmente las páginas 11 y 12 de Cervera), así como la distinción entre *literatura ganada, literatura creada para los niños* y *literatura instrumentalizada* (Cervera, 1992: 18). Con todo, para la consideración de la *literatura escrita por niños* como literatura infantil, con todos los problemas que acarrea, recomendamos la consulta de un trabajo anterior incluso al de Cervera (García Padrino, 1988), pero igual de determinante. Y si lo que buscamos es hacernos una idea del panorama general en torno al concepto de literatura infantil, realizado ya con una prudente perspectiva histórica respecto a nuestro presente, difícilmente se encontrará una síntesis más escueta y precisa que la que ofrece María Pilar Núñez Delgado (2009) en un valioso artículo. Volveremos enseguida sobre eso.

No resulta fácil resumir una escuela teórica como la estética de la recepción a sus líneas fundamentales de cara a sus posibles aplicaciones didácticas. Aunque no compartimos del todo la terminología empleada por el artículo del que nos hemos valido (Ball & Gutiérrez, 2008), por lo menos en ciertos detalles, lo cierto

es que cumple con esa labor y que resulta de gran utilidad para nuestros propósitos, puesto que se adapta mejor a las expectativas de un estudiante del Grado en Educación Primaria –aunque el artículo en sí se centre sobre todo en la etapa de Infantil– que otros trabajos más especializados, orientados al campo de la Teoría de la Literatura. Por ello, con toda justicia debemos incluirlo como referencia.

Los condicionantes negativos de la recepción infantil los hemos tomado, tal cual, del ya mencionado trabajo de Núñez Delgado (2009: 11-13). Pensamos que ahí está lo básico. Asimismo, para el último apartado del primer tema, sobre el discurso literario y la creatividad infantil, hemos considerado oportuno adoptar como guía el primer capítulo, «Las funciones de la literatura infantil y juvenil», del magnífico estudio de Teresa Colomer (2010). Dado que ella es una de las grandes referencias de nuestro país en cuanto a la Didáctica de la Literatura concierne, nos ha parecido de justicia que su nombre salga ya en este primer tema. No será, ni mucho menos, la única vez.

Para delimitar las exigencias de la literatura infantil, como ya indicábamos en nota a pie de página añadida al cuerpo de este tema, puede consultarse el trabajo de López Valero y Guerrero Ruiz (1993), si bien éste sirve más que nada para trazar un estado de la cuestión sobre el tema tal como se encontraba a comienzos de la década de los noventa. Hoy por hoy, no sólo la preceptiva literaria, sino también la Didáctica de la Literatura, nos parece que cuenta con un bagaje conceptual algo más preciso que cuando se escribió dicho artículo. Por ello, y teniendo esto en cuenta, la referencia que hemos seguido, mucho más actualizada y satisfactoria a nuestro entender, ha sido el trabajo de Teresa Colomer (2015: pos. 6764-6909).

Para delimitar qué se entiende por «experiencia estética como modo de conocimiento» nos pareció oportuno retomar la distinción aristotélica entre Poesía e Historia. Hemos tenido en mente en todo momento las precisiones al respecto de Martha C. Nussbaum en un trabajo ya clásico, en el que remoza la visión aristotélica explorando sus posibilidades en los tiempos actuales. De lectura casi obligada, en tal volumen, debería ser el primer capítulo, titulado «La imaginación literaria» (Nussbaum, 1997: 25-38). Sobre el papel de las emociones en los paradigmas de aprendizaje

que se aproximan (Mora, 2014: pos. 1946) contamos con algunas obras de divulgación centradas en las aportaciones de la neurociencia. Por ahora queremos ser cautos, como lo es el doctor Francisco Mora, cuya obra citamos, pues es posible que junto a su desarrollo espectacular en los últimos años, todo lo concerniente a la neurociencia conlleve también una cierta *reductio* a aspectos meramente procedimentales, relativos al estudio del cerebro, que por sí mismos no agotarían todas las explicaciones que se requieren para abordar un asunto tan complejo como la experiencia estética. Eso no significa que debamos ignorar esa vía de estudio, claro.

En el tema ya hemos discutido algunos aspectos del trabajo de López Valero y Encabo Fernández (2013) sobre las dificultades de armar un canon formativo para la literatura infantil. Conscientes de que se trata de un problema que en última instancia excede nuestros propósitos, hemos preferido ir a algo más concreto y parafrasear la tipología textual que ofrece Colomer (2015: 6625-6701). Invitamos a curiosear a partir de ella y a buscar cuantas obras menciona –y mencionamos– en las bibliotecas que tengamos a nuestro alcance, pues tal ejercicio puede darnos una idea de la variedad y la calidad que encontramos en la literatura infantil actual. Ambas sorprenderían por muchos motivos a los profanos en la materia. No obstante, y como ya señalábamos en el texto del tema, entre las variedades textuales que compila Colomer no parece haber espacio apenas para el teatro. Quizá esto resulte comprensible, en la medida en que el teatro no se deja reducir a su condición textual con la misma ligereza con que mucha gente supone que sí puede hacerse con los otros géneros. Con todo, Juan Cervera (1992: 156-160) le dedica al tema unas pocas páginas bastante clarificadoras. Merecen actualizarse, eso sí.

Otro trabajo de Teresa Colomer (2010), ya citado con profusión en el primer tema, nos parece que resume lo básico sobre las vías de transmisión de la literatura infantil y juvenil. En concreto, el segundo capítulo de su libro, que atiende al título de «El acceso a los libros infantiles y juveniles» (Colomer, 2010: pos. 709-1192), merece de seguro una lectura mucho más detenida que la que nosotros hemos podido ofrecer en este manual. Empléense en ello y no perderán el tiempo.