

#03

# CONDICIONANTES NEGATIVOS DE LA RECEPCIÓN INFANTIL



3a.  
*Una imagen  
estereotipada de la  
lectura*

Este apartado amplía y desarrolla desde otro punto de vista aspectos contenidos en los temas 3 y 8 del manual de la asignatura, que pueden consultarse para complementar lo que aquí decimos de cara al desarrollo de la memoria.



La profesora e investigadora francesa Nathalie Prince, en *La littérature de jeunesse* (Armand Colin, 2021, p. 25) señala cómo, desde su propio nombre, la LIJ se define por la alusión a un público muy particular. Según observa de manera sagaz Prince, cuando hablamos de LI la pregunta fundamental que hay que hacerse no es «quién lo dice», sino «para quién se dice». Y, en ese sentido, la LIJ contrasta bastante con otras formas de literatura. Las demás se definen por una estética, una temática o una poética, como sucede, por no abandonar el ejemplo de la profesora-

ra francesa, con la literatura de ciencia ficción, que suele tratar temas científicos desde un punto de vista ético, haciendo oscilar la trama entre mundos alternativos. Pero la LIJ, digamos, no es LIJ por mostrar una serie de rasgos internos más o menos reconocibles, por más que a veces también los tenga, sino por adscribirse a un elemento que no dice nada de lo que esta es y que resulta exterior a ella: el lector. Un lector infantil o juvenil, para más señas.

Sucede, sin embargo, que todo lo relativo a la lectura es problemático. Pensemos por un momento en la imagen social estereotipada que tenemos de ella. En nuestra opinión, podríamos atribuirle cinco rasgos inequívocos:

- a. *La lectura como acto individual.* Según esta percepción, podríamos decir que leer, en primer lugar, es un acto individual, en el que se establece una relación directa de quien lee con lo que lee, como nos sugiere la imagen más o menos frecuente de esas personas a las que vemos concentrándose en un libro en el transporte público. Nos parece que van siempre abstraídas y que se singularizan en medio de una multitud a la que, cada vez más, la vida le pasa desapercibida alrededor mientras se centra en mirar todo tipo de pantallas.
- b. *La lectura como acto silencioso.* En segundo lugar, leer es un acto silencioso, que demanda buenas dosis de sosiego y calma a nuestro alrededor, y que, en tanto tal, nos requiere concentración para ser llevado a cabo. Sin duda, la lectura y el ruido no casan demasiado bien. Las personas que leen con

frecuencia, por muy adaptables que sean, suelen buscar ambientes propicios para poder ejercer su actividad con la mayor tranquilidad posible

- c. *La lectura como acto íntimo.* En tercer lugar, leer es un acto íntimo, al menos en la medida en que nos lleva a mirar hacia adentro, hacia ese lugar de nuestra *psique* donde elaboramos nuestras emociones y pensamientos más profundos. Se suele decir que la lectura nos enriquece, y esto es así porque nutre nuestro mundo interior con lo que han pensando, sentido y soñado otros seres humanos distintos a nosotros, algunos de los cuales vivieron hace muchos siglos.
- d. *La lectura como relación entre un sujeto y un objeto.* En cuarto lugar, leer es un acto que se basa en la relación entre un objeto (el texto, la obra literaria) y un sujeto (el lector) que lo descodifica, cosa que requiere del aprendizaje, por parte de este último, de determinados procesos técnicos de desciframiento del código escrito que, además, resultan complejos. Tan complejos, de hecho, que el cerebro infantil no suele estar predispuesto hacia ellos, dado que la formación de un cerebro lector no es espontánea ni innata, sino una lenta y compleja tarea que ha de llevarse a cabo a lo largo de mucho tiempo. Un aprendizaje lector, de hecho, nunca se completa del todo en una vida humana, incluso aunque esta sea muy longeva. No existe, podríamos decir, la persona que ya ha aprendido a leerlo todo y de todas las formas posibles.

- e. *La lectura como lectura de escritura.* Parece una obviedad, es cierto, pero lectura y escritura son dos realidades que se conciben en estrecha ligazón en las sociedades alfabetizadas. No por nada, al proceso de alfabetización inicial lo aludimos, desde hace mucho, como aprendizaje de la lectoescritura. De este modo, acabamos asociando la lectura literaria a la descodificación del texto literario, dando por hecho que solo lo que está escrito es susceptible de ser leído.

Esta es, por tanto, la imagen estereotipada de la lectura que aprendemos a tener interiorizada. Pero una de las ventajas que tiene la LIJ es que nos obliga de continuo a romper con los estereotipos. También en este caso, como vamos a ver a continuación. Porque, ¿que pasa si examinamos cada uno de los puntos anteriores desde la perspectiva de la literatura específicamente infantil? Vamos a intentar demostrar que, sin excepción, todos los presupuestos mencionados deben ser matizados de manera conveniente:

- a. *¿La lectura como acto individual?* En realidad, cuando hablamos de lectura desde la perspectiva de la LIJ ya no hablamos tanto de un acto individual cuanto de otro que se resiste, sin más, a la reducción del acto de lectura concebido como ligazón unipersonal del lector con el libro. En la etapa de educación infantil y buena parte de primaria, donde los pequeños no han aprendido todavía a leer en sentido estricto, la lectura involucra cuando

menos a tres agentes: el libro u obra literaria, el lector infantil y el adulto que media para hacer posible la relación entre los dos primeros. Así, pues, la lectura de la LIJ que estudiamos en esta asignatura es, muy por el contrario, un acto compartido.

- b. *¿La lectura como acto silencioso?* Tengamos en cuenta que, aunque no solo ni siempre, esa relación entre los tres agentes mencionados se construye no tanto a través del texto cuanto de la palabra dicha o leída en voz alta. He aquí, pues, otro de los supuestos del concepto estereotipado de lectura que la LIJ echa por tierra: en ella, la oralidad resulta fundamental y mucho más importante que el silencio.
- c. *¿La lectura como acto íntimo?* Podría decirse que sí, desde luego, solo que el sentido de la intimidad que se deriva de la lectura de la LIJ es de un tipo muy diferente al antes aludido: se sustenta sobre una cierta idea de afectividad que no se limita solo a la simpatía que el lector adulto siente por el libro leído, por el autor, por un personaje, género o historia. El vínculo afectivo que se construye ahora –y esto importa– no es otro que el que se da entre el lector infantil y el mediador adulto.
- d. *¿La lectura como relación entre un sujeto y un objeto?* Si, según la imagen estereotipada de la lectura a la que hemos aludido, dicha relación de decodificación sujeto/objeto se da de manera directa, también en este caso la lectura de LIJ echa por tie-

rra el cliché. Por una parte, esa relación entre el lector y el libro no es siempre directa en el caso de la LIJ, puesto que ya hemos visto que con frecuencia solo se produce en la medida en que la proporcióna la figura del mediador adulto. Por otra, el objeto que se descodifica, en cuestión, no excluye al texto, pero tampoco se reduce a él. Tengamos en cuenta que, en la LIJ, la imagen es mucho más protagónica que en otros géneros, llegando con frecuencia, incluso, a desplazar por completo al texto, como sucede, de entre los muchos ejemplos que podríamos citar, con la serie de álbumes para pre-lectores *Los libros del chiquitín*, de la artista británica Helen Oxenbury.

- e. *¿La lectura como lectura de escritura?* Si, como acabamos de ver, la lectura de LIJ no se reduce a la lectura del texto literario, sino que incorpora otros elementos, habremos de cuestionar también la idea estereotipada de que toda lectura lo es de escritura. De hecho, dice Teresa Colomer en *Andar entre libros* que la lectura de LIJ, por la amplitud que la caracteriza y la diversidad de códigos que aúna, nos reclama «una crítica multidisciplinar y diferente» (2006, pp. 191-193). A través de los libros para niños, los pre-lectores a los que acabamos de aludir se adentran al mismo tiempo en la alfabetización tradicional y en la visual; los mediadores adultos, por su parte, han de hacerse con los códigos que regulan la compleja relación entre escritura e imagen. O, mejor, podríamos decir, que

entre escritura y arte, dado que el juego muchas veces se prolonga, más allá de la imagen, hacia los formatos y los materiales con los que se hacen los libros, desde los conocidos libros sumergibles, los troquelados o, por poner un ejemplo de marcada vocación artística, la serie de *I Libri Illeggibili* ('los libros ilegibles'), de Bruno Munari.

Por todo esto, cuando hablamos de LIJ, no nos basta con restringirnos a la imagen estereotipada de la lectura que acabamos por asumir de manera inconsciente. No es casualidad, sin embargo, que la LIJ quede fuera de ella, en tanto la LIJ, nos guste o no, tiende a percibirse como un subproducto literario que apenas merece atención ni puede competir en el mismo terreno de la literatura convencional, de la literatura, digamos, «seria». En esta asignatura vamos a considerar que ese carácter diferencial, esa alteridad que la caracteriza, no se debe a que ocupe un rango menor en la escala de valoración cultural, sino a que atiende a una lógica que, no por distinta, es menos interesante. Podemos hablar, sin complejos, de dignificarla. Bien es cierto que la LIJ pertenece a los niños y niñas, pero ya hemos visto que estos necesitan de mediación para llegar a los libros. Por eso es importante que los adultos leamos LIJ (si, además, pretendemos trabajar en educación, ya no es solo importante, sino fundamental). Por eso hemos de hablar de un doble destinatario cuando hablamos de literatura infantil.

Perry Nodelman, reputado estudioso canadiense de la LIJ, advierte lo siguiente en *El adulto escondido*: «La literatura infantil no es tanto lo que los niños leen como lo

que los productores esperan que los niños lean» (2020, p. 21). Nosotros pensamos que tiene buena parte de razón, si bien que bajo la etiqueta LIJ, como ya hemos dicho, no basta con agrupar tan solo los libros que se producen *para* los niños, como de alguna manera también presupone la ya citada Nathalie Prince, puesto que la definición de LIJ resulta más compleja. Es indudable, en todo caso, como acto seguido también añade Nodelman, que: «Quienes adquieren realmente los libros infantiles son y siempre han sido, con mucha diferencia, no los niños, sino los padres, los profesores y los bibliotecarios: adultos» (p. 21). Por algo titula su obra, que pretende dar con una definición de la LIJ, *El adulto escondido*. La imagen es reveladora, porque es verdad que cada vez que un libro llega a las manos de un niño o de un a niña hay un adulto escondido detrás. Un adulto, por lo demás, que asume las labores de mediación y que, aunque nosotros lo contemplemos desde la óptica de la escuela, no tiene por qué ser un docente.

Podría decirse que la figura del mediador adulto se sitúa en su propia escala. En primera instancia, la asumen los padres; en segunda instancia, los docentes; y, en tercera, otros agentes sociales, como los bibliotecarios. Si estamos estudiando un Grado en Educación Primaria, eso significa, de alguna manera, que nosotros hemos de prepararnos para ser ese «adulto escondido». Así ocurrirá, por lo menos, en el contexto escolar, donde lo seremos lo queramos o no, incluso aunque pongamos por delante el derecho de los niños a elegir. No olvidemos que antes de poder hacer eso, elegir, los pequeños necesitan contar con

una figura de referencia, y que dicha figura no les orienta a propósito de cosas que ya les vienen dadas a los niños y niñas por naturaleza, como si del color de los ojos o del pelo se tratase. Como es natural, el criterio no se forma de modo espontáneo: somos nosotros quienes contribuiremos a que se desarrolle. Por supuesto, eso implica que debemos procurar tenerlo nosotros primero.

Por lo demás, la labor de mediación nos requiere trazar y participar de una red de cuidados fundamentales. Tengamos en cuenta que en el aula pueden darse todo tipo de situaciones, a las que debemos estar atentos. Lo deseable, de cara a formar futuros lectores, sería que se diese la mediación familiar, escolar y social, pero tal cosa rara vez sucede. Consideremos que, de forma harto frecuente, suelen presentarse otras dos situaciones mucho menos deseables. En concreto, estas:

- a. *Puede darse la mediación familiar, al tiempo que falla la de la escuela o la de las bibliotecas.* Hay niños y niñas que tienen acceso al bien de la lectura en casa, que provienen de familias que valoran los libros, que los adquieren con frecuencia y que dedican tiempo a leer con sus hijos. Pero cuando estos acuden a la escuela se encuentran con que la lectura y la literatura ocupan un lugar marginal. Por desgracia, esta situación no es infrecuente, y para comprobarlo no tenemos que rebuscar demasiado: los planes de estudio universitarios de magisterio, especialmente los de Educación Infantil, relegan la literatura a una posición anecdótica, confinándola a menudo en la optatividad. Muchos docentes

no se consideran grandes lectores ellos mismos, ni tan siquiera lectores más o menos asiduos. Otros no han adquirido una formación adecuada para llevar a cabo la selección de libros infantiles. Los hay quienes no pasan de tener una concepción instrumental –ya hemos visto qué es eso– de la LIJ. Y, si todas estas cosas confluyen, los docentes acaban por estar demasiado expuestos al dudoso criterio de la moda o del interés comercial, síntomas inequívocos de desconocimiento. Con respecto a las bibliotecas, y en concreto a las bibliotecas escolares, hemos de notar que las escuelas, por lo general, viven en una llamativa paradoja en España: mientras que, por ley, es obligatorio que cada centro tenga una biblioteca, no lo es que esta tenga la posibilidad de contratar a personal profesional y especializado con vinculación permanente. Dicha labor, que en realidad demanda una formación muy concreta y compleja, debe ser asumida sí o sí por los propios docentes. Puede darse así el caso de que algunos centros y algunos educadores no consideren la biblioteca, ya sea de centro o de aula, como un espacio de importancia vital, con lo que la labor de mediación se ve entorpecida o, a veces, por completo impedida. Si se convierte en un asunto de rutina burocrática, la biblioteca carece de sentido y la labor de mediación se disuelve. También hay centros que organizan sus bibliotecas sobre la base de enfoques educativos y pedagógicos relacionados con tradiciones

anti-librescas y anti-literarias, como sucede, por ejemplo, con algunos centros Montessori (donde el aprendizaje del código lectoescritor se reduce a pura comunicación, sin contar con la dimensión simbólica y cultural que ello comporta). Nuestra labor de cuidado consiste en este caso en procurar que la institución escolar no le dé la espalda a los pequeños, sino que propicie una buena relación de mediación entre estos y los libros.

- b. *Asimismo, puede suceder –y, por desgracia, sucede con frecuencia– que la mediación familiar, que es siempre la mediación de primer grado, no se dé en el caso de algunos niños.* Hay familias de todo tipo a este respecto: algunas esperan que la escuela proporcione lo que ellas no dan, es decir, pretenden que, por la mera acción de supuestos métodos fabulosos, las escuelas inculquen en los niños un amor por la lectura que está por completo ausente en el hogar, donde los padres no predicán con el ejemplo; otras, aunque valoren la lectura como un bien, no tienen recursos suficientes como para acceder a la compra frecuente de libros ni al ocio productivo (como el de ir a museos o a visitar una biblioteca), que la mayor parte del tiempo queda fuera de sus posibilidades económicas o culturales; y las hay, por supuesto, que son, sin más, hostiles a la lectura, hasta el punto de despreciar los libros en virtud de una mentalidad utilitarista que lleva a muchas personas a desconfiar de la fantasía y de la imaginación, capacidades que de pronto son vistas

como inclinaciones excéntricas o peligrosas. Todo ello sin olvidar que hay familias que convierten los paradigmas pedagógicos anti-librescos y anti-literarios a los que aludíamos antes en paradigmas de crianza, reproduciendo en casa los mismos tópicos que ponen en marcha determinadas escuelas en las aulas. Sin embargo, ante cualquiera de estas situaciones, la alianza entre literatura y escuela puede ejercer su papel fundamental, poniendo de manifiesto su imprescindible función compensatoria: abre la puerta a la lectura literaria tanto a los niños como a los padres que esperan que se produzca por arte de magia el amor por la lectura en sus hijos; establece las condiciones para un acceso mínimo y universalizado a los bienes culturales, en tanto las escuelas que se preocupan por la educación literaria dotan de libros a quienes en su casa no se los pueden permitir, fomentando de paso el acceso a ese ocio productivo a través de la organización de actividades relacionadas con él; y, con respecto a la hostilidad familiar hacia los libros, situación que a menudo sucede, por muy conscientes que seamos de que a veces se trata de una situación irreversible, contra la que la escuela no puede hacer nada, dicha alianza aspira, sin perder del todo la esperanza, a que las aulas libren a algunos niños de la posibilidad de acabar siendo víctimas de esa mentalidad empobrecedora. Como poco, siempre habrá que intentarlo.

Por todas esas razones y muchas más, el destinatario adulto, en su papel de mediador, asume una función particular que debería ser intrínseca a su labor si es educador infantil. Por una parte, favorece el encuentro entre los libros y los niños, así como entre los libros y las familias, haciendo de nexo entre todas esas instancias. Por otra, se forma de manera consciente y activa para que esa relación sea posible, lo que le lleva a investigar y a conocer el estado de la LIJ y de los recursos derivados de ella que tiene a su alcance, observando situaciones de desventaja social ante las cuales propone protocolos de actuación y alternativas compensatorias. Por último, aunque no menos importante, acompaña al niño en su aprendizaje lector progresivo, lo que en la etapa de infantil implica que le lea, que le ayude a hacer inferencias de lo leído de acuerdo con su nivel de desarrollo y que le abra la puerta a un tipo de lectura, la literaria, que ayuda a desarrollar capacidades fundamentales, como las que enumeramos aquí: en primer lugar, la *imaginación* o capacidad para construir imágenes de manera deslocalizada (es decir, para construir imágenes acerca de una realidad no presente en ese momento), que lleva a la ampliación de la experiencia más allá de los ámbitos más inmediatos; en segundo lugar, una *educación emocional rica y sana*, puesto que no se trata, como veremos en reiteradas ocasiones a lo largo de esta asignatura, de abordar sin más las emociones como tema en el aula, digamos que al estilo de *El monstruo de colores*, de Anna Llenas, sino de ofrecer repertorios de obras que permitan vivirlas mediante la identificación y la empatía; en tercer lugar, el *pensamiento simbólico* y

*creativo*, cosa que no solo facilita el acceso al imaginario compartido por el grupo social al que el niño o la niña pertenecen, sino que además les libra de una concepción de las cosas demasiado apegada a la literalidad; y, no menos importante, el *ejercicio de la razón práctica*, base de la toma de decisiones asociadas a una idea –que la literatura contribuye a conformar– del bien y del mal que permita conducirse por la vida.

3b.  
*Tres condicionantes  
más uno*

Véase el apartado del mismo nombre en el manual de la asignatura, entre las páginas 20 y 21. Ahí hemos remitido a un trabajo de la profesora de esta facultad Pilar Núñez, que puede consultarse en la bibliografía (Núñez Delgado, 2009). Los tres condicionantes de los que habla ese trabajo son la intencionalidad moralizante, la instrumentalización didáctica y el peso de los intereses comerciales.



No obstante, en este documento nos vamos a fijar en un cuarto condicionante, que añadimos por nuestra propia cuenta: la suposición de que la LIJ es una literatura *solo* para niños y jóvenes. Muy pronto, los adultos abandonan el hábito de leer libros para niños y jóvenes, o incluso peor aún, pues algunos esperan que los niños y jóvenes, si son sus hijos, lean sin estar dispuestos como progenitores

a predicar con el ejemplo. Lo mismo podría suceder en el ámbito docente: por más que insistamos a nuestros alumnos en la importancia de la lectura, si no somos lectores nosotros mismos, difícilmente conseguiremos ganarnos la autoridad necesaria para que nos hagan caso. La falta de conocimiento sobre la LIJ es la que lleva, en muchas ocasiones, a asumir acríticamente todos los estereotipos vistos en el apartado correspondiente del manual. Es importante, por ello, que los adultos aprendamos a leer también libros para niños y jóvenes, que llevemos un registro de lecturas y que conozcamos bien ese campo. Se trata de un procedimiento circular, dado que, si no lo hacemos, es fácil que caigamos en la tentación de moralizar, de reducir la LIJ a mero instrumento para propósitos didácticos que nada tienen que ver con la literatura o, por último, de dejar que las presiones comerciales y sus intereses sustituyan a nuestro criterio.