

#01
UNA
LITERATURA SIN
LECTORES

Empezó en la cocina de Kristin cuando yo tenía unos cinco años. Hasta entonces había sido una especie de animalito que aspiraba, mediante la vista, el oído y todos los sentidos, tan sólo aquello que era *naturaleza*. Me enteré de que existía una cosa llamada cultura cuando mis piecitos calzados con botas me llevaron a la cocina de Kristin, donde de pronto percibí un soplo distinto.

Kristin estaba casada con nuestro mozo vaquero, pero lo más importante es que era la mamá de Edit. La tal Edit (¡bendita sea por siempre!) me leía cuentos del gigante Bam-Bam y del hada Viribunda, y hacía vibrar mi alma de tal forma que todavía hoy experimento aquella sensación. El milagro se produjo en una cocina pequeña y pobre que ya no existe, pero desde aquel día es la única que existe para mí.

(Astrid Lindgren, *Mi mundo perdido*)

Estas palabras de arriba las escribió, siendo ya anciana, la autora de *Pippi Calzaslargas*, la gran escritora sueca Astrid Lindgren. Como ella misma recuerda, todo empezó en una modesta cocina. Podría decirse, pues, que su relación con la literatura no arrancó en las aulas, ni tan siquiera en el momento en que aprendió a leer, sino mucho antes. Irrumpió en el momento mismo en que se dio cuenta de que sabía escuchar, gracias a una mezcla de azar y predisposición que no es solo definitoria del caso de Lindgren. Como ella, muchos niños y niñas nacen con la inclinación de dejarse mecer por las historias que les cuentan los mayores u otros niños,

Retrato de Astrid Lindgren,
por Lütfi Özkök



pero no siempre la fortuna es propicia para que el encuentro se produzca: los hay que no tendrán la suerte de encontrar quienes les lean o les cuenten cuando, por ellos mismos, no puedan hacerlo. Por eso, cuando hablamos de literatura infantil, hablamos de una literatura, en cierto modo, sin lectores. No tanto porque no los tenga, sino porque se dirige a quienes aún no han aprendido a leer, cosa que significa, en primer lugar, que hablamos de una literatura pensada, sobre todo, para escuchar; y, en segundo, que aludimos a una literatura que necesita de nuestro acompañamiento y nuestra acción para llegar a los más pequeños. En este primer tema, justificamos nuestra labor mediadora como educadores en la etapa de Infantil. Buscamos favorecer el encuentro de los niños con los libros infantiles, siempre sin perder de vista que, en no pocas ocasiones, somos su único puente para ello.



UNA IMAGEN ESTEREOTIPADA DE LA LECTURA

Si hay un primer asunto serio que debemos abordar a la hora de acercarnos a la literatura infantil (en adelante, LI) es que se trata, como decimos, de una literatura sin lectores. Los niños y niñas de la etapa de educación infantil tienen unas características muy concretas: por lo general, no saben leer, pero eso no significa que no puedan desarrollar la conciencia narrativa, si bien esto lo harán de una manera bastante particular. No será mediante el aprendizaje de la escritura (es decir, mediante la codificación del alfabeto) ni de la lectura (esto es, mediante su descodificación), sino, en un principio avanzando a través de la familiaridad que vayan adquiriendo con la palabra dicha por el adulto y con la escucha participativa. En otras palabras: los niños y niñas desarrollan la conciencia narrativa gracias a su trato cotidiano con la oralidad y el juego. Sin ambos componentes, será difícil que modelos más sistemáticos para que se produzca tal desarrollo, como los que proponen Monforte Maresma (2014) o Prats (2016), puedan llegar a iniciarse como es debido.

A pesar de que los niños y niñas de la etapa de infantil no son lectores en sentido convencional, sino en todo caso pre-lectores, la profesora e investigadora francesa Nathalie Prince (2021, p. 25) señala cómo, desde su propio nombre, la LI 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 LI contrasta bastante con otros géneros. Los demás se definen por una estética, una temática o una poética, como sucede, por no abandonar el ejemplo de la profesora 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. La LI, digamos, no es LI por que muestre una serie de rasgos internos más o menos reconocibles, por más que a veces también los tenga, sino por su adscripción a un elemento que no dice nada de lo que esta es y que resulta exterior a ella: el lector.

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 profesora francesa Nathalie Prince, de la Universidad de Le Mans, es autora de uno de los libros más interesantes y completos sobre literatura infantil que se han escrito en los últimos años: *La littérature de jeunesse*, editado por la casa Armand Colin desde 2010 (la imagen corresponde a la 3ª edición, de 2015).



LEER

André Kertész

PRÓLOGO DE ALBERTO MANGHIEL

Periférica & Errata naturae

El gran fotógrafo húngaro André Kertész publicó, en 1971, *Leer*, una colección de imágenes en las que captaba a diversos lectores en diferentes situaciones. La foto elegida para la portada, pese a lo impactante que es, no deja de reproducir esa imagen estereotipada de la lectura como acto individual, silencioso, íntimo y que pone en relación directa a un sujeto lector con un libro. Véase André Kertész, *Leer*, editado en español por las editoriales Periférica & Errata Naturae en 2016.

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 LI es que nos obliga de continuo a romper con los estereotipos. También en este caso, como vamos a ver a continuación.



**LA RUPTURA
CON DICHA IMAGEN
ESTEREOTIPADA**

¿Que pasa si examinamos cada uno de los puntos anteriores desde la perspectiva de la literatura 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 LI 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, 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

GERMAN POPULAR STORIES

With Illustrations

AFTER THE ORIGINAL DESIGNS OF GEORGE CRUIKSHANK



EDITED BY EDGAR TAYLOR

WITH INTRODUCTION BY JOHN RUSKIN, M.A.

LONDON
CHATTO AND WINDUS, PICCADILLY

Esta ilustración, de título «The Droll Story» ('La historia graciosa'), realizada por el gran caricaturista inglés George Cruikshank (1792-1878) para la portada de *German Popular Stories*, una traducción inglesa de los cuentos de los hermanos Grimm publicada en Londres en 1823, muestra a un grupo de personas, desde adultos a niños, que escuchan divertidas la narración de uno de los cuentos que lee el personaje que está en el centro. Nos permite observar algo valioso: que la práctica de la lectura no siempre ha pasado por esa imagen estereotipada de la que hablamos en esta lección. Hubo épocas en las que la lectura compartida era un acto social, que congregaba a lectores y oyentes de toda condición en torno a los libros y, sobre todo, a las historias. Sin duda, en el aula de infantil, todavía hoy esta imagen resultará mucho más familiar que la que vemos en la ilustración anterior.

lectura de la LI 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 LI 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 LI 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 descodificación sujeto/objeto se da de manera directa, también en este caso la lectura de LI echa por tierra el cliché. Por una parte, esa relación entre el lector y el libro no es nunca directa en el caso de la LI, puesto que ya hemos visto que solo se produce en la medida en que la proporciona 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 LI, la imagen es mucho más protagonista que en otros géneros, llegando con frecuencia, incluso, a desplazar por com-



Helen Oxenbury (Ipswich, Reino Unido, 1938), es autora de una serie de álbumes de bebés llevando a cabo acciones propias de su edad sobre un fondo neutro y sin texto. Son libros, en definitiva, pensados para niños y niñas que todavía no han aprendido a leer. En la imagen incluimos uno de esos álbumes: *Amigos* (Juventud, 2014).

pleto 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 LI 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 que la lectura de LI, 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 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 LI, 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 LI quede fuera de ella, en tanto la LI, 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 LI 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 LI (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.



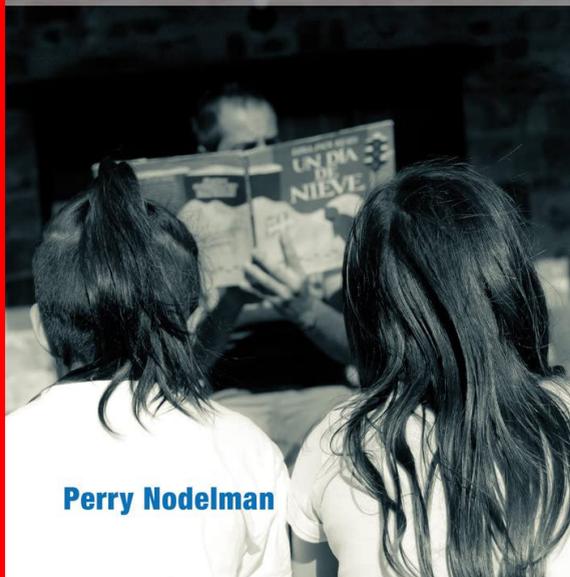
**EL DOBLE
DESTINATARIO DE LA
LITERATURA INFANTIL**

Perry Nodelman, reputado estudioso canadiense de la LI, advierte lo siguiente: «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 en próximas lecciones veremos que bajo la etiqueta LI, en esta asignatura al menos, 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 LI 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 LI, *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 Infantil, 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

EL ADULTO escondido

Definiendo la literatura infantil
y juvenil



Perry Nodelman

Perry Nodelman (Toronto, 1942) es uno de los más reputados estudiosos de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) de todo el panorama internacional. En *El adulto escondido*, una de sus obras máximas, editada ahora en español por la editorial Pantalia, que lo publicó en 2020, aborda con exahustividad esta idea del doble destinatario que estamos recordando y exponiendo aquí. Ensayos como este, por su profundidad y exahustividad, por más que su lectura no esté exenta tampoco de dificultad, demuestran que es un error tomarse a la ligera el estudio de la literatura infantil. Una ya larga tradición crítica, en la que sin duda se inserta este libro, da buena cuenta de ello.

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 pequeños 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. Esta asignatura, sin ir más lejos, es un ejemplo de ello. 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 veremos qué es eso– de la LI. 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 (de ese tema nos ocuparemos en lecciones venideras). Nuestra labor de cuidado consiste en este caso en procurar que la institución escolar no le

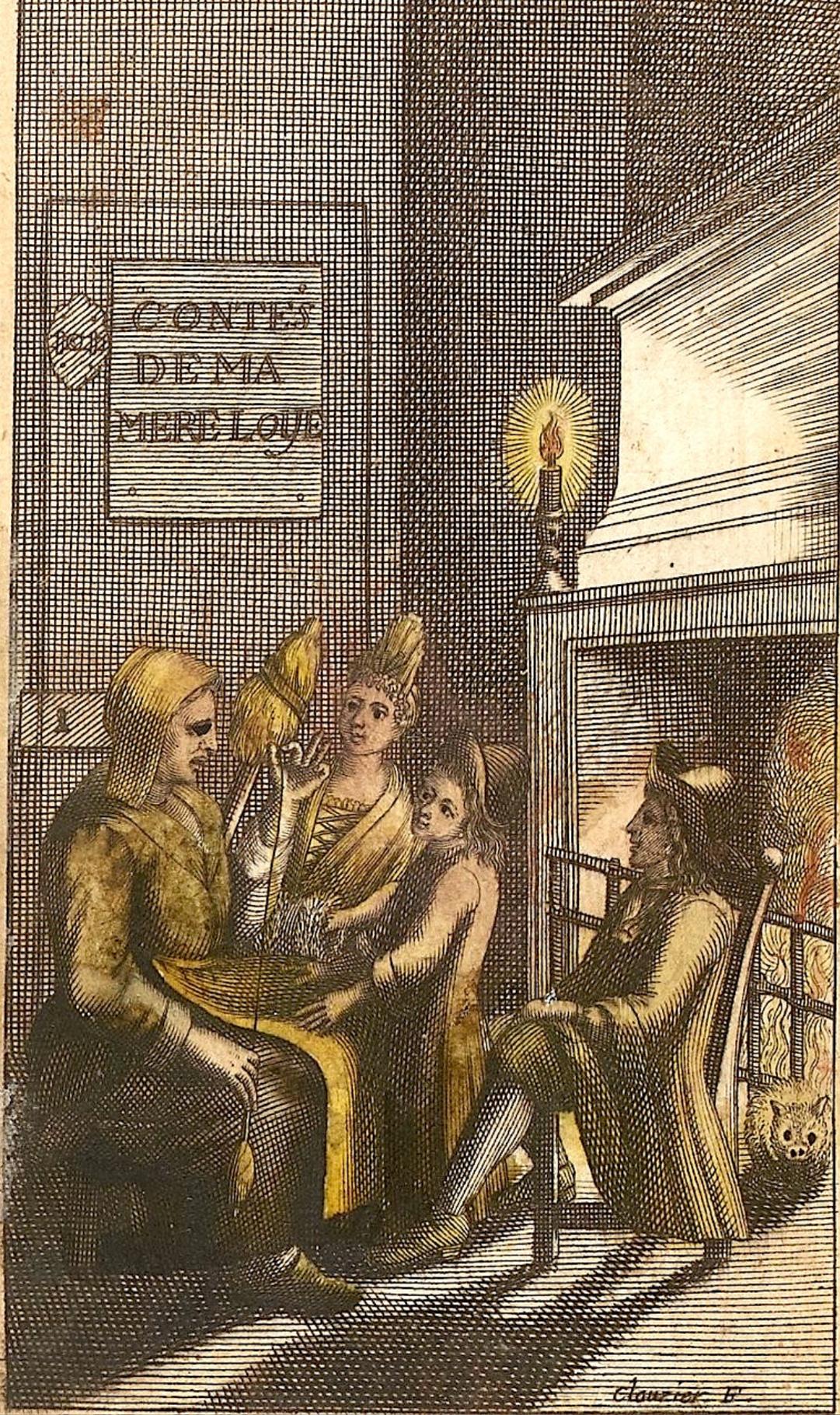
dé la espalda a los pequeños, sino que propicie una buena relación de mediación entre estos y los libros.

- 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 veces 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 LI 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 litera-

lidad; 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.



En 1697, Charles Perrault publicó una compilación de cuentos tradicionales (algo filtrados por el estilo neoclásico del autor) bajo el título de *Histoires ou Contes du Temps Passé* (es decir, 'Historias o Cuentos de antaño'). El frontispicio que incluimos en esta imagen, perteneciente a la primera edición de la obra, y en concreto el cartel que se lee en la puerta del fondo, hizo que muy pronto se conociese a la colección como *Contes de ma Mère l'Oye* (esto es, 'Cuentos de la Mamá Oca'). La imagen arquetípica de la vieja que cuenta al calor de la lumbre ha dado lugar a un prototipo de narradora femenina conocida como Mamá Oca. Hablamos así de cuentos de viejas o cuentos de comadres, un género que históricamente no ha gozado de demasiado prestigio (de hecho, Perrault no se molestó siquiera en firmar su obra), pero que muestra hasta qué punto viene de lejos esa figura del «adulto escondido», como diría Nodelman, a la que hemos aludido en este tema.

SIETE PRINCIPIOS CLAVE PARA UNA APROXIMACIÓN CONSTRUCTIVISTA (I). ADAPTABILIDAD

En esta lección hablamos en términos no de adquisición de conocimientos, sino de favorecimiento del desarrollo de la infancia. Por tanto, debemos partir de eso, del nivel de desarrollo del alumno (Prado Aragonés, 2011, p. 81). Tengamos en cuenta que no se aprende a leer *a partir de* una edad determinada, sino que se está siempre en ello. En educación infantil, lo oportuno es empezar a establecer un vínculo con la lectura que, en otras etapas, se dará por hecho. Como señalan Ballester & Ibarra:

La Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) proporciona una explicación primera del mundo en el que el niño o el adolescente están integrándose paulatinamente. A través de historias y personajes, la LIJ refleja el sistema de valores hegemónico en un determinado contexto sociohistórico, por lo que brinda a sus receptores un marco simbólico desde el que comprender la realidad circundante (2009, p. 33)

En el apartado «El doble destinatario de la literatura infantil» hemos expuesto la importancia de una establecer una red de cuidados. Ahora se trata de preguntarnos cuál es, en concreto, nuestro lugar y nuestra aportación a la red. Podemos seguir los siguientes protocolos:

- * ¿Cuál es nuestra situación? ¿Leemos LI a menudo? Podemos hacer un diario de libros o un blog. ¿Y qué expectativas tenemos con respecto a ella? ¿Esperamos que los alumnos aprendan? ¿Y qué deberían aprender? ¿Cómo pueden ayudarle a ello los libros? ¿Esperamos que nuestros alumnos desarrollen capacidades? ¿Y qué capacidades deberían desarrollar? ¿Cómo pueden ayudarle a ello los libros?

- * *¿Cuál es la situación de nuestro centro?* Si el centro cuida la biblioteca y le concede importancia, ¿cómo podemos aprovechar eso en el aula? ¿Se le ocurre alguna forma de involucrar a otros agentes (familias, instituciones, etc.) en la mediación lectora? Si el centro no cuida la biblioteca ni le concede importancia, ¿cuáles son las razones de ese descuido? ¿Se le ocurre alguna propuesta de mejora?
- * *¿Cuál es la situación de nuestro alumno?* Si se da la mediación familiar, ¿se ha fijado en cómo repercute eso en la actitud de los niños hacia la lectura en el aula? ¿Encuentra colaboración por parte de la familia para contribuir a la mediación lectora con el resto del grupo? Si no se da la mediación familiar, ¿qué estrategias seguiría si la familia no lee pero espera que le haga leer usted al niño o a la niña? ¿Qué estrategias seguiría si la familia aprecia la lectura pero carece de recursos para acceder a ella en un nivel mínimo? ¿Qué estrategias seguiría si la familia desprecia la lectura?