

Grado en Educación Infantil

# Literatura Infantil y su Didáctica

Juan García Única





**PRÓLOGO**  
**(O**  
**INSTRUCCIONES**  
**DE USO)**



 a presente asignatura se organiza en lecciones, en lugar de por temas. Y existe una razón para ello, que por lo demás nada tiene que ver con un exceso de confianza en la autopercepción sobre el valor y la calidad de mis clases. En realidad, se trata de una cuestión bastante pragmática, como explicaré enseguida. Llevo mucho tiempo procurando en vano cumplir con unos temarios cada vez más excesivos durante un periodo de tiempo cada vez más corto, y llegado a un cierto punto me daba perfecta cuenta de lo conveniente que empezaba a ser buscar otra forma de estructurar los contenidos. Una, digamos, algo más libre de los rigores burocráticos. Por eso, aunque en absoluto me salga del temario de la asignatura, he seleccionado una serie de puntos fuertes que se derivan de él. No he tenido temor a renombrarlos de una manera con la que me sienta más cómodo y los he distribuido teniendo en cuenta un criterio bastante claro: en cada sesión teórica, abordaremos un problema concreto, uno solo, y procuraremos profundizar en él todo lo que podamos. A esas pequeñas unidades temáticas, es a lo que he llamado «lecciones», un nombre, en realidad, tan convencional como cualquier otro.

En mi página web profesional ([www.juangarciaunica.com](http://www.juangarciaunica.com)) se encontrará un enlace a la asignatura desde el que se podrán descargar estas

lecciones. Hay algo de, digamos, «proceso en marcha» en ellas. Me he puesto a mí mismo en una situación hipotética: abordaré la asignatura como si tuviera que escribir un libro sobre ella, solo que los resultados (siempre provisionales) de ese proceso de escritura serán visibles para los estudiantes y personas en general en todo momento. A medida que el curso vaya avanzando, se irán incorporando nuevas lecciones a la web. En particular, esto afecta al estado de la bibliografía y del índice del presente documento, que crecerán y se verán modificados a medida que el curso avance, sin que pueda considerarse el estado en que se encuentran ambos durante cada semana como definitivo.

La estructura de las lecciones es sencilla. Una primera parte se dedicará a la exposición de los conceptos básicos de la materia, que he procurado simplificar todo lo posible, descargándola de referencias y citas que no fueran del todo necesarias y reduciéndola a sus líneas maestras, aunque sin dejarme llevar por el miedo a tratar ideas complejas. Esto último, porque tengo confianza suficiente en que esta materia, que versa sobre literatura infantil y, por lo tanto, es una de las más hermosas que imaginarse puedan, invita a no escatimar inteligencia ni a los estudiantes ni, en general, a los lectores de estas lecciones. Ni por supuesto a mí. La segunda parte de cada lección, por su parte, aborda cuestiones más específicas sobre didáctica. En concreto, si el tiempo, siempre tan imprevisible en la universidad actual, nos alcanza, nos ocuparemos de los siguientes asuntos: una exposición de siete principios para una aproximación constructivista, la exposición de los dos grandes paradigmas pedagógicos (ya veremos cuáles son) y una serie de pasos para la implementación de una metodología dialéctica. No hay ni que decir que estos últimos contenidos, que de por sí darían para varias asignaturas de alta especialización, serán tratados solo en la medida en que puedan contribuir a un mejor desarrollo de la educación literaria.

Por último, no quisiera poner fin a estas palabras preliminares sin aludir a un asunto que me parece de relevancia. Este material se encuentra en abierto para todo el mundo en la red, no se comercializa y no hay interés lucrativo alguno en mi empeño. Puede compartirse y circular de forma abierta y libre sin ningún problema, pero ruego que, de darse el caso, se observe la cortesía mínima de mencionarlo como

fuelle. Recibo un sueldo todos los meses que me permite investigar y enseñar en una institución pública de gran prestigio, como lo es la Universidad de Granada, y siempre he pensado que esa situación de privilegio lleva aparejadas ciertas obligaciones, que en mi caso asumo gustoso. Cada vez me interesan menos las puertas cerradas de las aulas, de modo que, desde hace tiempo, procuro que todo lo que de valioso pueda producirse en ellas se encuentre a disposición de todo el mundo. Tomen para su propia formación estas páginas mis estudiantes, por supuesto, pero no solo: docentes en general, colegas de profesión y, sobre todo, personas curiosas e interesadas por este apasionante mundo de la literatura infantil, provengan de donde provengan y se dediquen a lo que se dediquen, son gentes que pueden sentirse convocadas de un modo muy cordial a participar de todo cuanto aquí se expone. Por supuesto, no duden en escribirme (jggg@ugr.es) para cualquier asunto que sientan que les concierne. Si las puertas cerradas de las aulas, como digo, cada vez me interesan menos, abrirlas es poco menos que un imperativo profesional para mí.

Juan García Única  
septiembre de 2022



#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*)

**E**stas 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.



¿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.



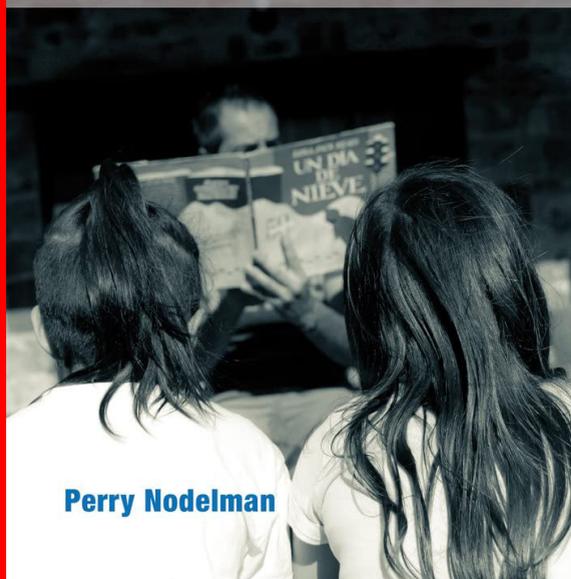
**EL DOBLE  
DESTINATARIO DE LA  
LITERATURA INFANTIL**

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

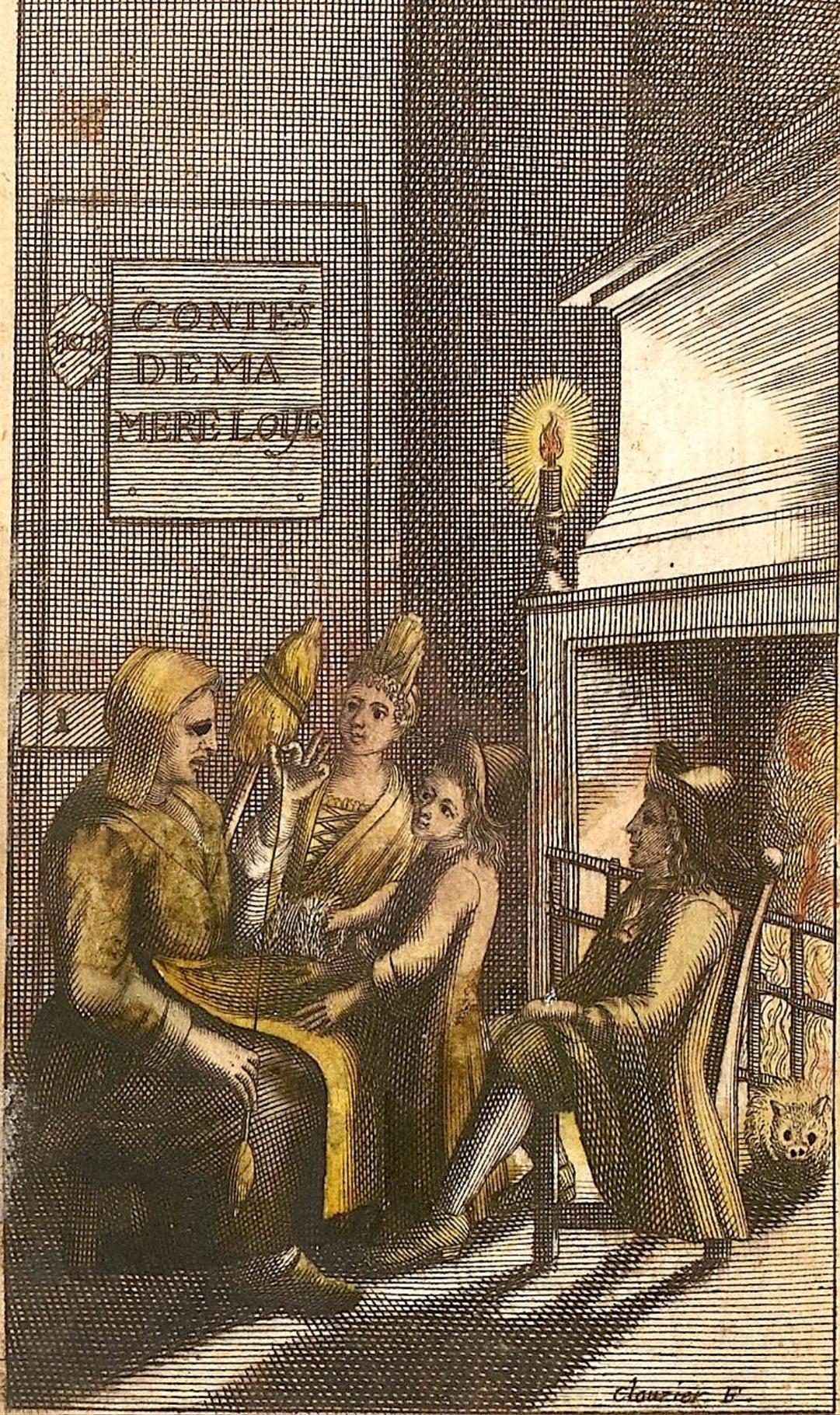
dé la espalda a los pequeños, sino que propicie una buena relación de mediación entre estos y los libros.

- 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?

#02

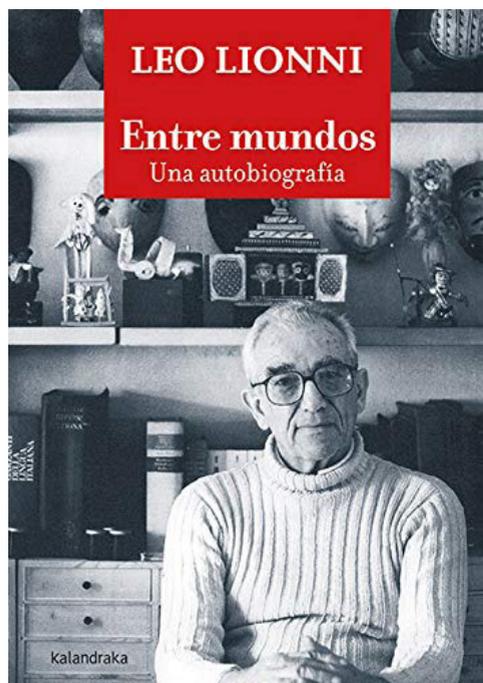
**FIGCIONES  
INSTRUMENTALES  
Y FIGCIONES  
RESPECTUOSAS**



Era la primera vez en toda mi r carrera profesional que tenía un público que podía ver y tocar. Además de cartas de seguidores, recibía invitaciones de escuelas, lo cual despertó en mí la necesidad y la voluntad de entender a mi público. Me encontré buscando cada vez más y más entre las memorias de mi infancia y aprendí a distinguir las emociones y sentimientos que eran solo míos, y que estaban relacionados con mi experiencia personal, de aquellos que eran universales para todos los niños, independientemente de donde vivieran. Fui cada vez más consciente de los problemas a los que se enfrentan los niños y de la importancia de los mensajes que les lanzamos. A menudo se dice –creo que con demasiada facilidad– que, para escribir para niños, hay que ser el niño, pero es más bien al revés. Al escribir para niños, hay que dar un paso atrás y observar la infancia desde la perspectiva de un adulto.

(Leo Lionni, *Entre mundos. Una autobiografía*)

**S**in duda, uno de los clásicos ineludibles de la literatura infantil, al que mencionaremos al final de este tema por uno de sus álbumes más conocidos, es el holandés Leo Lionni, a cuya autobiografía, *Entre mundos*, traducida al español no hace mucho, en 2021, en una preciosa edición de la editorial Kalandraka, pertenecen las palabras introductorias. Nos parece que vienen muy al caso, dado que en esta lección nos preguntaremos sobre lo que significa hacer libros para niños y las implicaciones éticas que eso tiene. El gran hilo conductor que



Portada de la traducción española de la autobiografía de Leo Lionni

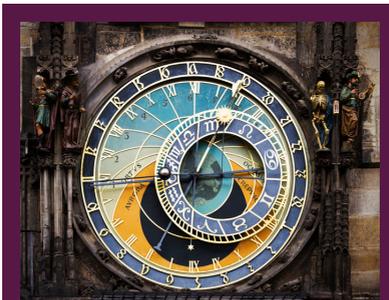
kalandraka

nos gustaría que articulase esta asignatura sería la búsqueda de una didáctica y una educación literaria puestas al servicio de las necesidades de la infancia. Si en la lección anterior hablamos del doble destinatario de la LI, de ese «adulto escondido», por utilizar la expresión de Nodelman, que media siempre entre la infancia y los libros, en esta queremos invitar a reflexionar sobre la responsabilidad que implica el situarnos en esa posición.

## LA DOBLE VIDA DE LOS HUMANOS

Los seres humanos tenemos capacidad para desarrollar un doble sentido de nuestra existencia. Para ilustrar esto, vamos a valernos de dos conceptos: por una parte, lo que vamos a llamar *vida limitada por la necesidad*; y, por otra, lo que denominaremos *vida no limitada por la necesidad*. En el presente epígrafe nos ocuparemos de definir ambos. Comencemos por la *vida limitada por la necesidad*:

- a. La llamamos así porque dentro de ella situamos aquellas acciones de nuestra existencia cotidiana que destinamos a cubrir nuestras necesidades del día a día. Porque no hay persona adulta que no deba dedicar una buena parte de sus esfuerzos a procurarse una serie de bienes básicos que garanticen su subsistencia, como el alimento, la vestimenta o la vivienda. Nuestro día a día se centra con frecuencia en ese empeño.



El reloj mecánico (el que vemos en la imagen es el reloj astronómico de Praga) simboliza de algún modo la creencia, que tenemos interiorizada, en que el tiempo es una entidad medible y parcelable.

- b. La *vida limitada por la necesidad* se organiza en torno a la creencia de que el tiempo es una entidad objetivada que se puede medir y parcelar, y que, en tanto tal, es susceptible de ser convertida en mercancía. Recordemos lo que dice el dicho: «El tiempo es oro». Así organizamos el tiempo de trabajo, puesto que, si firmamos un contrato, la remuneración se estipula las más de las veces por el

número de horas trabajadas. Así organizamos también el tiempo académico: para poder obtener el título del Grado en Educación Infantil por la Universidad de Granada, por ejemplo, ustedes deberían superar los 240 créditos ECTS del plan de estudios, lo que quiere decir que tendrán que cursar un número determinado de horas de clase y de trabajo.

- c. Esto nos lleva a un concepto de tiempo que podríamos denominar *tiempo vacío o no significativo*. Con ello nos referimos a un tiempo que es necesario para cumplir con nuestras necesidades básicas, pero que no tiene por qué dejar una gran impronta en nuestra memoria. Por ejemplo: dentro de unas días no recordaremos la ropa que llevamos puesta hoy, lo que no significa que no sea importante tener las necesidades de vestimenta cubiertas. La naturaleza del *tiempo vacío o no significativo* es paradójica, dado que cuando el tiempo no nos dice nada, cuando las acciones que llevamos a cabo en un momento dado no dejan una gran huella en nosotros, la conciencia del tiempo se acrecienta y se hace más presente que nunca. Dicho de otro modo: cuando nos aburrirnos pensamos, sobre todo, en el tiempo (en concreto, en que no pasa).
- d. Por último, en la *vida no limitada por la necesidad* lo que se define es un *medio de vida*. Pensemos en nuestra propia situación: si ustedes dedican una buena parte de sus esfuerzos a estudiar un grado en Educación Infantil, lo hacen, entre otras razones, porque tienen la expectativa legítima de obtener un título que les permita acceder a una profesión, un medio de vida que les procure ingresos y les ayude a cubrir sus necesidades básicas.

Muy diferente es lo que ocurre con la *vida no limitada por la necesidad*, que vamos a caracterizar así:

- a. La *vida no limitada por la necesidad* la constituye aquella parte de nuestra existencia que no está destinada a cubrir sin más las necesidades del día a día, esto es, la que entregamos al ocio.

Pero el ocio, eso sí, es un concepto que no debe relacionarse sin más con el tiempo libre. Piensen, por ejemplo, que en la antigua Grecia existía una palabra para denominarlo: *scholé*. Y sí, como estarán pensando, esta palabra acabó dando origen a la palabra escuela en diversas lenguas modernas (*escuela, school, école, scuola, schule...*). La *scholé*, en la Grecia clásica, era el tiempo que se dedicaba a la *bios theoretikós*, es decir, a la ‘vida contemplativa’, que es aquella que goza del ocio necesario, del tiempo liberado de los rigores de la necesidad, para dedicarse a tareas que van más allá de la subsistencia: mirar un cuadro, escuchar una canción o leer un libro, entre otras muchas, no son acciones imprescindibles para nuestra subsistencia (esto es, no son *necesarias*), pero eso no les resta importancia, puesto que enriquecen nuestra vida y hacen de ella algo más rico, más amplio y menos encorsetado en la utilidad inmediata.

- b. Desde la *vida no limitada por la necesidad* se cuestiona la creencia de que el tiempo es una entidad objetiva, una mercancía intercambiable por un valor externo. De hecho, el tiempo es una entidad que solo se vive de manera subjetiva. Pongamos un ejemplo muy sencillo. Ustedes pueden estar cada tarde seis horas recibiendo clases en el aula, lo que, en principio, parece bastante objetivo. Seis horas son seis horas. Pero no por estar seis horas aprenderán exactamente lo mismo cada día (es decir, seis horas no son seis horas de conocimiento). Si al final de la jornada vuelven a casa habiendo aprendido algo que les interesa, puede que se les hayan pasado en un suspiro. Si, por el contrario, vuelven con la sensación de no haber aprendido gran cosa, se les habrán hecho eternas. Lo que nos lleva al siguiente punto.
- c. La *vida no limitada por la necesidad* la relacionamos con lo que vamos a llamar un *tiempo pleno o significativo*. Aquellas cosas que no hacemos por necesidad, sino por ocio, porque nos llenan, tienden a dejar un mayor impacto en nuestra memoria que las que hacemos por mera necesidad o por subsistencia, por más que todas sean importantes. Por prolongar el ejemplo anterior:

puede que dentro de una semana no recordemos la ropa que llevamos puesta ahora, pero rara vez olvidamos momentos decisivos de nuestra vida que nos han marcado, como un primer beso, como aquella canción que tanto nos impactó cuando la escuchamos por primera vez o como ese libro que tanto nos gustó. También el *tiempo pleno o significativo* es paradójico, pues cuando estamos inmersos en él, solemos perder la noción del tiempo. Piensen si no en lo que sucede cuando estamos de fiesta, haciendo una tarea que nos apasiona o charlando con alguien que nos hace reír mucho. ¿Qué sucede? Exacto: el tiempo se nos pasa volando y ni nos acordamos de mirar la hora.

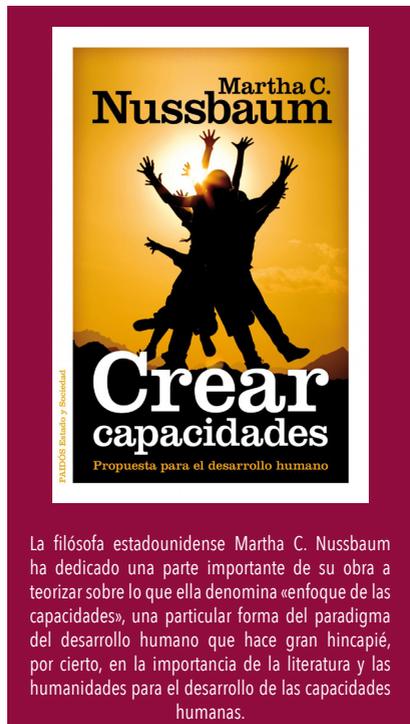
- d. Por último, la *vida no limitada por la necesidad* no define un *modo de vida*, sino un *modo de vida*. La diferencia es importante, y para ejemplificarlo volvemos a algo ya dicho: es evidente que ustedes estudian un grado en Educación Infantil porque tienen la aspiración legítima de llevar un sueldo a casa a finales de mes, como decíamos, pero no solo por eso: apuesto a que también tiene la expectativa de trabajar en una profesión que les llene y que les haga sentir realizados, es decir, de vivir de una determinada manera, de un determinado *modo*.

Hecha esta distinción básica entre *vida limitada por la necesidad* y *vida no limitada por la necesidad*, apuesto que se estarán preguntando qué tiene que ver todo esto con la literatura. En el siguiente epígrafe lo comentamos.

## DOS PARADIGMAS SOCIALES

Para entender de qué hablamos cuando distinguimos entre *ficciones instrumentales* y *ficciones respetuosas* hemos de tener presente, a su vez, la diferencia que existe entre dos paradigmas sociales, a los que vamos llamar *paradigma del crecimiento económico* y *paradigma del desarrollo humano* respectivamente. Ambos, veremos, tienen su impacto en la

educación. Al objeto de hacer más inteligible la naturaleza de cada uno, los definiremos contraponiéndolos.



En primer lugar, consideremos sus fines. Podría decirse que el *paradigma del crecimiento económico* persigue el aumento del producto interior bruto (PIB) de un país, es decir, el crecimiento de la riqueza en términos macroeconómicos; mientras tanto, el *paradigma del desarrollo humano* se fija como meta el desarrollo de las capacidades de las personas, para lo que genera modelos que persiguen el bienestar de las sociedades donde es aplicado. Esto da lugar a una consideración muy distinta de los sujetos que viven bajo los parámetros de uno u otro paradigma: mientras que el *paradigma del crecimiento económico* concibe a las personas como instrumentos para el crecimiento económico, el paradigma del *desarrollo humano* tiende a considerarlas como un fin en sí mismas, tal cual especifica Nussbaum (2021), una de las principales valedoras del *paradigma del desarrollo humano*. Y esto, como ya nos podremos imaginar, impacta de un modo decisivo en la concepción de la educación que se deriva de cada uno de estos paradigmas.

Y es que, en segundo lugar, el *paradigma del crecimiento económico* tiende a poner el acento en la escolarización, mientras que el *paradigma del desarrollo humano* lo hace en la educación. Recuerden que educación y escolarización no son términos equivalentes. La escolarización es una práctica institucionalizada (es decir, no natural, sino fruto de la acción humana) e histórica (esto es, apegada a una forma de organizarse, la escuela, que en términos históricos es más o menos reciente). Podríamos decir que los seres humanos no siempre nos hemos educado a través de la escolarización. Esta suele atender a las demandas de modelos económicos planificados, proporcionando con demasiada frecuencia a los ciudadanos algo más parecido a la instrucción que a la

educación, que es algo bien distinto. El concepto de educación viene del sustantivo latino *educativo*, que se deriva del verbo *educare*, que significa ‘nutrir’ o ‘criar’. Este verbo proviene, a su vez, de otro, *educere*, que tiene el sentido de ‘guiar’ o ‘extraer’. Por ello la educación es la acción por la cual guiamos, acompañamos, extraemos, desarrollamos, etc., las diferentes capacidades que tenemos las personas. En suma, podríamos establecer que la tendencia a la educación es natural, mientras que la escolarización es la forma institucional que, de un tiempo a esta parte, la humanidad ha inventado para canalizarla. Pero esa forma institucional puede entenderse de maneras muy distintas según el paradigma desde el cual se construya.

Así, en tercer lugar, tanto el *paradigma del crecimiento económico* como el *paradigma del desarrollo humano* llevan aparejada respectivamente una determinada idea de escuela. El *paradigma del crecimiento económico*, para poder funcionar, necesita implantar un tipo de escuela normativa, destinada a cumplir con las demandas de normalización o estandarización que establece. Por ello tiende hacia la evaluación estandarizada, es decir, hacia la realización de exámenes memorísticos que tienen por objeto el servir de criba para la selección de los mejores estudiantes desde el punto de vista académico. Ahora bien, si el carácter de la escuela normativa es selectivo, no sucede lo mismo con el *paradigma del desarrollo humano*, que por el contrario suele favorecer la llamada escuela inclusiva. Esta se define por su articulación a partir del principio de autonomía, que está vinculado a los principios psicopedagógicos del constructivismo, corriente que postula, entre otras cosas, que no existe una versión acabada de las cosas, esto es, una realidad que recibimos y aprehendemos de manera pasiva, sino un conjunto de sujetos que construyen activamente la realidad de la que participan. Dicho de otro modo: el conocimiento no es lo que se recibe en el aula, sino lo que se produce en ella. A partir de ahí, la función de la escuela inclusiva no es selectiva, sino integradora, en la medida en que procura que los escolares puedan desarrollar de manera autónoma sus diferentes capacidades, lo que le confiere un marcado carácter emancipador.

Y ahora, en cuarto lugar, retomemos los dos conceptos ya vistos en el epígrafe anterior. A la luz de lo observado hasta el momento, pode-

mos concluir con cierta facilidad que el *paradigma del crecimiento económico* tiende a favorecer el cultivo de lo que hemos denominado *vida limitada por la necesidad*, mientras que el *paradigma del desarrollo humano* apunta hacia el cultivo de lo que hemos llamado *vida no limitada por la necesidad*. Dado que la *vida limitada por la necesidad* es la que transcurre en los parámetros de la pura subsistencia y la que se asocia con la utilidad inmediata, es lógico que se asocie con el *paradigma del crecimiento económico*. A su vez, si entendemos que la *vida no limitada por la necesidad* es aquella cuyas miras están puestas en la utilidad no inmediata, sino en lo que expande y enriquece la vida, es también lógico que se oriente hacia el *paradigma del desarrollo humano*.



**FICCIONES  
INSTRUMENTALES  
Y FICCIONES  
RESPECTUOSAS**

Hagamos acopio de todo lo dicho con anterioridad. Entenderemos así que las *ficciones instrumentales* pueden definirse como aquellas que van en consonancia con los propósitos de la *vida limitada por la necesidad*. Son, por tanto, ficciones que se piensan y leen conforme a una utilidad inmediata, para alcanzar la cual sirven de instrumento. Eso no quiere decir que desde el punto de vista literario hayan de ser pobres por definición (tampoco lo contrario), pero sí que su valor literario queda relegado a un segundo plano con respecto al propósito moral o didáctico que se supone nos ayudan a alcanzar. Juan Cervera (1992, p. 18) llamaba «literatura instrumentalizada» a este tipo de libros. Podríamos poner un ejemplo clásico: el *Monstruo de colores*, de Anna Llenas, es un álbum que goza de una gran popularidad, cosa que se debe, en parte, a que en las últimas décadas se ha extendido por el sistema educativo un discurso en torno a la llamada «educación emocional» que asocia, sobre todo a partir de la obra de divulgación de Daniel Goleman (1992), el éxito y el liderazgo a la gestión de emociones. Pero si acudimos al libro de Anna Llenas, comprobaremos que este, en sí, no propone histo-

**Juan Cervera**

*Premio Nacional de Literatura Infantil*

# TEORÍA DE LA LITERATURA INFANTIL



Mensajero

3ª EDICIÓN

En *Teoría de la literatura infantil*, Juan Cervera propone tres conceptos para delimitar qué es la LI: por una parte, habla de «literatura escrita para niños», que es aquella que se produce con la intención de ser destinada al público infantil; por otra, menciona lo que él llama «literatura ganada», es decir, literatura que en origen no fue escrita para niños, pero que por algún motivo los niños se acabaron apropiando o los mayores les acabamos destinado (como sucede, por ejemplo, con *Robinson Crusoe*, la famosa novela de Daniel Defoe, que no era en origen una obra infantil ni juvenill, aunque con el tiempo acabó siendo percibida así); por último, estaría lo que él llama «literatura instrumentalizada», que es aquella que se subordina a un propósito didáctico o moral relegando la calidad literaria a un segundo plano. De ahí tomamos nosotros el concepto de ficciones instrumentales, pero hemos de poner dos pequeñas objeciones a la propuesta de Cervera: una es que no parece considerar que literatura infantil sea también la literatura escrita y producida por niños; la otra, que parece caer en el tópico de identificar, sin más, la literatura infantil con lo escrito.



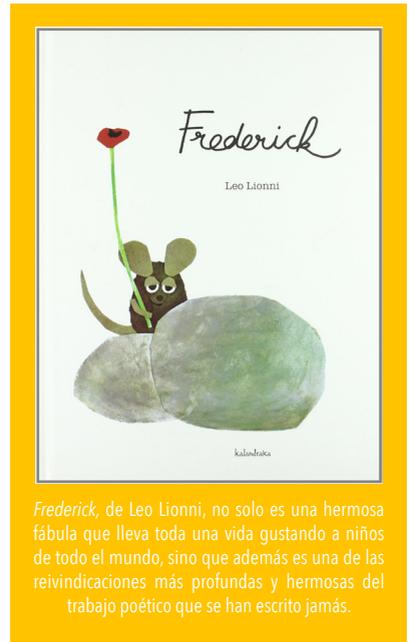
El monstruo de colores, de Anna Llenas, se ha convertido en un álbum poco menos que inevitable en las aulas de Educación Infantil en España, aunque es probable que su éxito se deba a la fortuna que ha conocido en las últimas décadas cierto discurso, derivado de la obra divulgativa de Daniel Goleman, *Inteligencia emocional* (1996), que ha contribuido a naturalizar la idea de que la gestión emocional, es la clave del éxito y del liderazgo. En todo caso, las razones por las que este libro se ha popularizado tanto no parece que tengan mucho que ver con la literatura.

ria alguna. Podría decirse que renuncia a narrar en función de la exposición didáctica de un vocabulario básico sobre emociones. Eso lo convierte no tanto en una obra literaria (por más que la calidad del dibujo, con su delicioso estilo *collage* de Llenas es innegable) cuanto en un instrumento al servicio de esa idea sobre la primacía de la gestión emocional, que, como decimos, hace ya mucho se presenta como si fuera la clave del éxito personal y académico.

Por su parte, las *ficciones respetuosas* son aquellas que van en consonancia con lo que llamamos *vida no limitada por la necesidad*. Esto quiere decir que tienen valor por sí mismas, que no tienen por qué justificarse mediante la subordinación a un propósito moral, didáctico o pedagógico. Sin discusión, la literatura, y no el propósito moral o educativo que de ella se deriva, ocupa aquí el primer plano. Pero la literatura se entiende como un modo de conocimiento que amplifica la vida, que nos hace mirar más allá de los intereses de la utilidad inmediata. La lite-

ratura, entre otras cosas, nos ayuda a pensar, a sentir y, por supuesto, también a emocionarnos con otros y como lo harían otros. Puede decirse que, gracias a ello, no nos confina a los límites de nuestra propia vida, sino que nos ayuda a superarlos y a expandirlos. Que no busque la utilidad inmediata, de hecho, no significa que carezca de toda utilidad. Al hacerse las ficciones respetuosas a partir de lo que en la lección anterior hemos llamado *tiempo pleno o significativo*, operan en nuestra conciencia de un modo muy diferente a como lo hacen los libros con un valor reducido a lo didáctico. Por ejemplo: en *Frederick*, un maravilloso álbum de Leo Lionni, un ratón poeta ayuda al resto de su familia a sobrellevar la dureza de la vida durante el invierno gracias a la riqueza de matices que ofrece la poesía cuando las circunstancias de la existencia se tornan muy adversas. De este modo, la literatura contribuye a me-

jorar la existencia del común, ampliando horizontes donde las condiciones materiales resultan limitantes y empobrecedoras. De eso, de mejorar la vida de las personas, de procurarles posibilidades, es de lo que trata la educación. Y, por supuesto, también la educación literaria.



*Frederick*, de Leo Lionni, no solo es una hermosa fábula que lleva toda una vida gustando a niños de todo el mundo, sino que además es una de las reivindicaciones más profundas y hermosas del trabajo poético que se han escrito jamás.



## **SIETE PRINCIPIOS CLAVE PARA UNA APROXIMACIÓN CONSTRUCTIVISTA (II). APERTURA**

En un muro bajo que rodea el patio circular de la cafetería de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada hay una inscripción ya medio borrada que, aunque tiende a pasar desapercibida, está sin embargo algo más que bien elegida. En concreto, esta:

Volved a vuestro alumno atento a los fenómenos de la naturaleza, pronto lo volveréis curioso; pero, para alimentar su curiosidad, no os apresuréis nunca a satisfacerla. Poned las cuestiones a su alcance, y dejádselas resolver. Que no sepa nada porque se lo hayáis dicho, sino porque lo ha comprendido por sí mismo: que no aprenda la ciencia, que la invente. Si alguna vez sustitúis en su espíritu la autoridad por la razón nunca razonará solo; será juguete de la opinión de los demás. (Rousseau, 2011, p. 261)

De este modo puede decirse que, en su *Emilio o De la educación*, el filósofo ginebrino Jean-Jacques Rousseau funda los principios vectores del constructivismo y, de paso, la pedagogía moderna, sustentada sobre la visión de la educación natural. Ahí está la idea de que la educación ha de entenderse como desarrollo de las propias capacidades, de que la curiosidad es el estímulo que ha de desplazar al precepto adquirido, es decir, de que la educación es lo contrario de la instrucción. Encontramos asimismo la idea de que no existe una versión ya cerrada, acabada y definitiva de las cosas que necesita ser aprehendida, puesto que el conocimiento que tenemos de ellas se construye y aprende mediante la participación de los sujetos discentes. No asumir la creencia de que las cosas ya nos vienen dadas en una versión cerrada y acabada implica, a su vez, poner el acento, cuando de educación hablamos, no tanto en la evaluación de los resultados cuanto en la importancia de los procesos.

Esto nos lleva a nosotros a considerar que es necesario trabajar en favor de (y también a partir de) un concepto de educación literaria abierta, que funciona como transposición del movimiento de –valga la redundancia– «educación abierta» y «universidad expandida» que Valverde Barrocoso (2010) cifra en los siguientes principios: (i) el conocimiento debe ser libre y abierto, para usarlo y reutilizarlo; (ii) se debe fomentar y facilitar la colaboración en la construcción y reelaboración del conocimiento; (iii) compartir conocimientos debe ser recompensado por su contribución a la educación y la investigación; y (iv) la innovación educativa necesita comunidades de práctica y reflexión que aporten recursos educativos libres. Ahora pongamos que: (i) para ello elaboramos una

página web ([www.juangarciaunica.com](http://www.juangarciaunica.com)) de acceso abierto a todo el mundo; (ii) a la que se le suman iniciativas de extensión universitaria como el seminario sobre LIJ Ugbuburú, que co-dirijimos ([www.uguburu.es](http://www.uguburu.es)); (iii) si bien no pensamos que tales proyectos deban ser recompensados, sí que deben ser fomentados; y (iv) porque de lo que se trata es justamente de construir comunidades. Comunidades que abran y pongan a disposición de todo el mundo lo que, por ser del común, no es de nadie en particular, incluyendo en ese cajón de sastre los saberes sobre LIJ que se producen en los espacios universitarios. Esta es nuestra experiencia, pero cualquier centro, cualquier docente, puede implementar iniciativas similares adaptadas a su etapa y sus circunstancias específicas. Solo el carácter abierto ha de ser común a todas ellas.

#03

**ALGUNOS MITOS  
EN TORNO A LA  
LITERATURA  
INFANTIL**

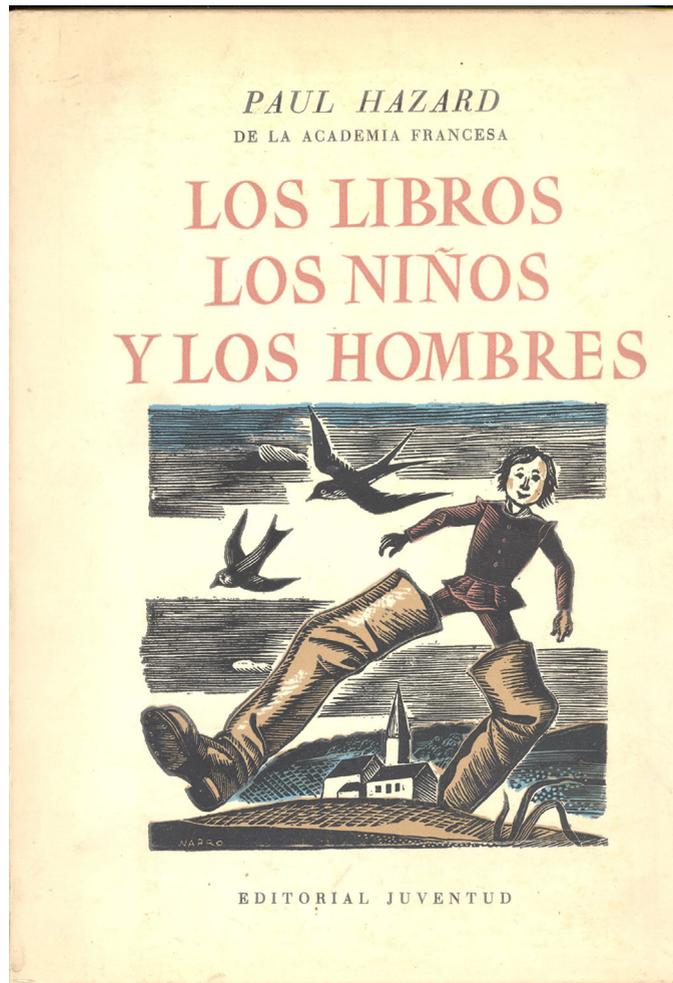


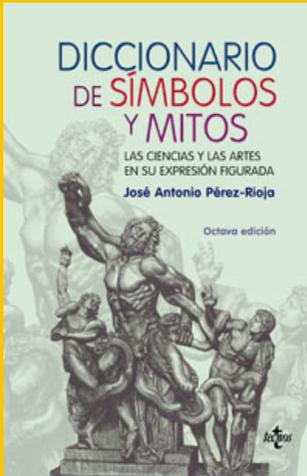
... deformar las almas tiernas, aprovecharse de cierta facilidad que uno posea para multiplicar los libros indigestos y falsos, atribuirse a buen precio aires de moralista y de sabio, equivocarse sobre la calidad de las cosas: a eso lo llamo yo oprimir a los niños.

(Paul Hazard, *Los libros, los niños y los hombres*)

Con esas palabras denunciaba, en 1932, el comparatista francés Paul Hazard la tendencia a asociar cualquier cosa susceptible de aceptar la etiqueta de «literatura infantil» con la tendencia adulta a moralizar, educar y, en general, instrumentalizar y manipular los libros para usarlos como mera herramienta con la que disciplinar a los pequeños. Vivimos en un mundo en el que algunas formas sutiles de violencia, que serían percibidas como condenables entre personas adultas, son sin embargo toleradas cuando hablamos de la infancia. Ningún lector adulto, por lo menos del tipo que lee literatura, considera que está necesitado de obras que le enseñen «valores», le den instrucciones para hacer tareas o le aburran con historias planas y de nulo

En España, este precioso libro de Paul Hazard fue traducido por la editorial Juventud en los años ochenta





LOBO. En Egipto y en la antigua Roma el lobo era símbolo del valor. En la mitología clásica se consagraba a los dioses de Apolo y Marte. El libro es un símbolo tradicional de la astucia, de la crueldad y el mal. Con ese sentido figura en la literatura de todos los tiempos, especialmente en las fábulas y en los cuentos infantiles. Sin embargo, aparece en ocasiones como emblema de San Francisco de Asís, por alusión al conocido episodio del lobo de Gubbio: los habitantes de esta ciudad perseguían a un lobo que había causado grandes daños, pero cuando San Francisco se encontró con él, le llamó *Hermano Lobo* y le protegió –porque como animal que era no sabía obrar de otra manera– hasta que consiguió domesticarlo (José Antonio Pérez-Rioja, *Diccionario de símbolos y mitos. Las ciencias y las artes en su expresión figurada*, 8ª ed., Madrid, Tecnos, 2008, p. 287)

valor literario, pero que, eso sí, son didácticas. Ningún lector adulto, en verdad, sufre esa falta de respeto a su inteligencia y a sus capacidades. Pero los niños no tienen tanta suerte. En esta lección vamos a recordar tan solo que, cuando hablamos de educación literaria, es más importante destinarle a la infancia buenos libros que buenas intenciones.

## UNA LITERATURA QUE ABRE MUNDOS

Habremos de insistir siempre en lo importantes que son las labores de mediación adulta cuando hablamos de literatura infantil y juvenil. Hemos de preguntarnos, por ello, cuál es el papel que la literatura infantil, en concreto, desempeña con respecto a la infancia. Para ello siempre podemos recurrir a Teresa Colomer y Teresa Durán (2001, p. 16), quienes atribuyen a la LI tres funciones primordiales:

a. En primer lugar, la literatura infantil ofrece a las nuevas generaciones las imágenes, símbolos y mitos que los humanos hemos creado para entender y hablar sobre el mundo, de tal manera que pueden pasar a compartirlos con las demás personas de su propia cultura. De da el caso, como ya

hemos visto, de que los humanos somos animales simbólicos, que no vivimos en la pura literalidad y que asociamos significados connotativos (simbólicos, si se prefiere) a las cosas para hacer el mundo más inteligible. Por ejemplo, si nos preguntamos acerca de qué significado tiene para nosotros un lobo, en primer lugar habremos de admitir que es, desde el punto de vista literal, es un animal. Ciertamente, sin duda, pero su significado para nosotros no se acaba ahí, porque junto al punto de vista literal está el

punto de vista simbólico: un lobo, para nosotros, representa el engaño, la seducción, el peligro, etc. Todos esos son significados culturales asociados a la palabra «lobo», lo que quiere decir que son compartidos por una amplia comunidad, que los considera especialmente relevantes o necesarios.

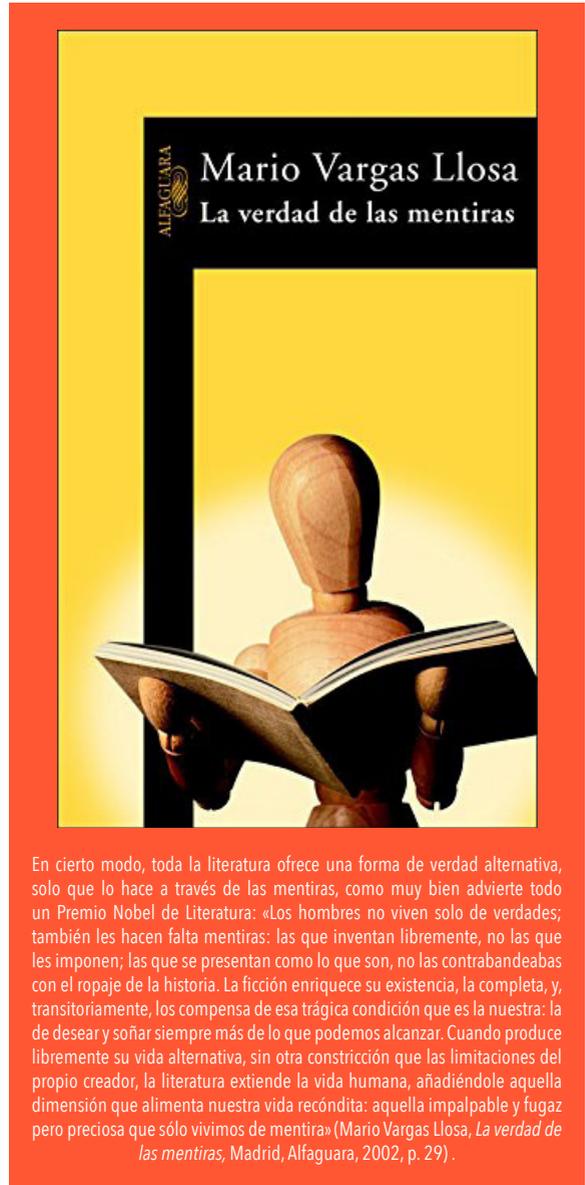
- b. En segundo lugar, la literatura infantil desarrolla el aprendizaje de las formas narrativas, poéticas, dramáticas e icónicas a través de las que se vehicula esa representación de la realidad. Esas representaciones exigen vivir a partir de sus propios formatos. De este modo, nos encontramos con formas de diversos tipos: narrativas, como los cuentos o las narraciones que se inventan libros ficticios; poéticas, como la poesía u otros formatos que permiten comunicar esos símbolos jugando con el propio lenguaje; dramáticas, como sucede con el teatro o juego dramático, que nos brinda la posibilidad de jugar «a ser otros»; e icónicas, como sucede con la ilustración, tan importante y fundamental para la literatura infantil que acompaña a los más pequeños cuando la alfabetización clásica apenas si se ha iniciado.
- c. En tercer lugar, la literatura infantil les enseña a los niños que la ficción crea un espacio situado entre el mundo interior y la realidad exterior, un espacio donde se pueden negociar y ensayar sentimientos, emociones e ideas, y donde se puede «ser otro sin dejar de ser uno mismo», de forma que hace las veces de un poderoso instrumento de socialización en el seno de una cultura determinada. Cuando hablamos de literatura, en general, ya sea esta infantil o no, las emociones son clave, pero esto requiere alguna matización, puesto que no se trata tanto de aprender a gestionarlas, ni constituyen, sin más, un tema, sino que se trata de experimentarlas y de vivirlas. En ese sentido, la literatura es una forma muy efectiva de canalizar dos capacidades muy cercanas la una a la otra. Por una parte, la simpatía, que es aquello que nos conecta con los demás y con lo que nos sentimos identificados. Eric Carle, por ejemplo, en su álbum ya clásico, *La pequeña oruga glotona*, no hace sino relatar la historia de una

metamorfosis, lo cual hace que, incluso a un nivel inconsciente, pequeños y grandes nos sintamos identificados con la idea de que uno puede llegar a ser otra cosa. Por otra parte, tenemos la empatía, esto es, aquello que conecta a los demás con nosotros, que hace que nos pongamos en su lugar. Podríamos ejemplificarlo con otro clásico de la literatura infantil, David McKee, a través de sus historias de su serie *Elmer*, un elefante multicolor que nos apela por su singularidad y su carácter claramente diferente del resto, pero al que nos cuesta muy poco comprender.

Pero, dicho esto, cabe preguntarse qué funciones puede cumplir la literatura infantil que, sin dejar de afectar a los niños, nos apelan también a los adultos en tanto mediadores. Como complemento a las tres funciones de Colomer y Durán, sugerimos estas tres, que son de nuestra propia cosecha:

- a. *La literatura y, en concreto, la literatura infantil, como cuestionamiento.* Nosotros pensamos que la literatura es una forma particular de racionalidad, que nos ayuda a observar las cosas de otra manera, desde otro ángulo y cuestionando el orden establecido. Para ello se vale del procedimiento de la desautomatización, esto es, propone una ruptura con lo esperable y abre la puerta a la sospecha de que las cosas siempre pueden ser de otra manera. Un ejemplo inmejorable lo encontramos en *Espejo* (2010), un magistral álbum mudo de la artista coreana Suzy Lee que incide en esa idea de la desautomatización, cuestionando algo tan previsible como la lógica especular del reflejo. En este libro, la ligazón existente entre la imagen y lo reflejado se rompe, haciendo saltar lo esperable por los aires.
- b. *La literatura y, en concreto, la literatura infantil, como ampliación de la vida.* Como señala Jack Zipes (2014, pp. 55-56), hasta un género tan asociado en los últimos dos siglos a la infancia como el de los cuentos tradicionales o de hadas, construye un «contramundo» que se edifica a partir de un sistema de moralidad que este estudioso norteamericano define como «ingenua», pero que nosotros consideraremos más bien «básica», en el sen-

tido de 'fundamental'. Una historia de ficción no tiene por qué ser una huida de la realidad ni una forma de evasión, por más que esas posibilidades también se acepten, sino más bien un modo de distanciamiento de la vida cotidiana que nos permite abordar con mayor claridad los problemas del día a día y que nos da la excusa perfecta para hablar de ellos. Por eso hay especialistas, como el irlandés Aidan Chambers (2007), que asocian la educación literaria a la conversación *sobre* y *con* los libros. Si volvemos sobre el cuento tradicional o cuento de hadas, hemos de señalar que el «Érase una vez» ya abre las puertas de un tiempo mítico, como el «en un reino muy lejano» que suele seguirle las de un espacio mítico. Pero ese tiempo y ese espacio son imprescindibles para que la ampliación de la vida a los territorios de lo simbólico sea posible. En ellos, los temas que ahí se tratan son del todo relevantes. No por nada, y si nos ciñésemos sin más a los cuentos de hadas,



En cierto modo, toda la literatura ofrece una forma de verdad alternativa, solo que lo hace a través de las mentiras, como muy bien advierte todo un Premio Nobel de Literatura: «Los hombres no viven solo de verdades; también les hacen falta mentiras: las que inventan libremente, no las que les imponen; las que se presentan como lo que son, no las contrabandeadas con el ropaje de la historia. La ficción enriquece su existencia, la completa, y, transitoriamente, los compensa de esa trágica condición que es la nuestra: la de desear y soñar siempre más de lo que podemos alcanzar. Cuando produce libremente su vida alternativa, sin otra constricción que las limitaciones del propio creador, la literatura extiende la vida humana, añadiéndole aquella dimensión que alimenta nuestra vida recóndita: aquella impalpable y fugaz pero preciosa que sólo vivimos de mentira» (Mario Vargas Llosa, *La verdad de las mentiras*, Madrid, Alfaguara, 2002, p. 29).

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΟΥΣ ΠΕΡΙ ΠΟΙΗΤΙΚΗΣ  
ARISTOTELIS ARS POETICA  
POÉTICA DE ARISTÓTELES

EDICIÓN TRILINGÜE POR  
VALENTÍN GARCÍA YEBRA



BIBLIOTECA ROMÁNICA HISPÁNICA  
EDITORIAL GREDOS  
MADRID

En el libro I de la *Poética*, sección 9, Aristóteles escribió estas palabras, que han marcado buena parte de nuestra concepción sobre la ficción y la literatura hasta hoy: «Y también resulta claro por lo expuesto que no corresponde al poeta decir lo que ha sucedido, sino lo que podría suceder, esto es, lo posible según la verosimilitud o la necesidad. En efecto, el historiador y el poeta no se diferencian por decir las cosas en verso o en prosa (pues sería posible versificar las obras de Heródoto, y no serían menos historia en verso que en prosa); la diferencia está en que uno dice lo que ha sucedido, y el otro, lo que podría suceder. Por eso también la poesía es más filosófica y elevada que la historia; pues la poesía dice más bien lo general, y la historia, lo particular. Es general a qué tipo de hombres les ocurre decir o hacer tales o cuales cosas verosímil o necesariamente, que es a lo que tiene la poesía, aunque luego ponga nombres a los personaje; y particular, qué hizo o qué le sucedió a Alcibiades» (Aristóteles, *Poética*, Madrid, Gredos, 1974, pp. 157-158).

veremos que un buen número de ellos hablan del renacimiento, la muerte, el miedo al abandono, la soledad o los ritos de tránsito.

c. *La literatura y, en concreto, la literatura infantil, como ética de las posibilidades.* Aristóteles, en su *Poética*, observaba que la literatura (que él llamaba *poiesis*, esto es, ‘poesía’, término utilizado en su tiempo para aludir a cualquier forma de ficción y no solo al género escrito en verso) no habla de lo verdadero, ni de lo que ha sucedido, ni de lo particular, sino de lo verosímil, de lo que podría suceder y de lo universal. En ese sentido, podríamos considerar que la literatura es una forma de apertura hacia la empatía y la comprensión del otro y de lo otro. El artista australiano Shaun Tan, en la que quizá sea su obra cumbre, *Emigrantes* (2008), muestra una historia sobre migraciones: el personaje, inventado, se traslada a un lugar y a un mundo totalmente ficticios, pero la impresión que queda tras leerlo (por decirlo de alguna manera, dado que se trata de un álbum mudo) es que el personaje podría ser cualquier migrante y su mundo cualquier parte de nuestro mundo. Todas las posibilidades están concentradas en su historia.

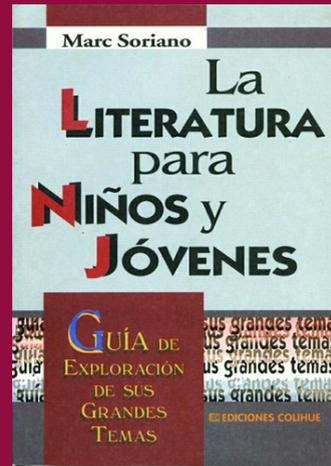
Claro que, con esta, llevamos ya tres lecciones de la asignatura y en todo momento parece que damos por hecho qué

cosa es la literatura infantil. Sin embargo, como pasamos a ver a continuación, el término no carece de dificultades en su definición.

## DIFICULTADES DE DEFINICIÓN

En una obra que hemos de citar de manera reiterada en un temario como este, *Teoría de la literatura infantil*, de Juan Cervera, se habla de los tres tipos de literatura que pueden sobrentenderse a partir del sintagma «literatura infantil»:

- a. *Literatura creada para niños*. Esta es la literatura que se hace directamente para la infancia, y suele ser el sentido más convencional de la etiqueta. Como veremos en las lecciones que seguirán a esta, se conforma ya por una larga tradición, desde las colecciones de *nursery rhymes* publicadas en Inglaterra en el siglo XVIII a los libros actuales, pasando por hitos como *Pinocho* (1883), de Carlo Collodi.
- b. *Literatura «ganada»*. En esta acepción del concepto de literatura infantil englobamos aquellas ficciones que no nacieron ni se concibieron para los niños, pero que, andando el tiempo, los niños se apro-



Así dice Marc Soriano: «La literatura para niños propiamente dicha, la impresa, nace en Europa Occidental a fines del siglo XVII y comienzos del XVIII. En efecto, es sólo para entonces cuando, tanto en Inglaterra como en Francia, la incipiente industrialización y el desarrollo del comercio permiten la constitución de un público infantil y adolescente de extracción burguesa que sabe leer y cuenta con cierto poder adquisitivo. Este «lectorado», sin embargo, suele dejar de lado los libritos que le están destinados y «roba» de la literatura adulta cuatro obras que reflejan sus necesidades y sus gustos: el *Quijote* de Cervantes, percibido como una carcajada desmitificadora de las pretensiones de los adultos; *Los cuentos de Mamá Oca*, ocho historias de la tradición recogidos por Pierre D'Armancour y adaptados a un tono irónico por su padre Charles Perrault; *Los viajes de Gulliver* de Jonathan Swift, una violenta sátira de costumbres políticas de la época, sentida en este caso como una especie de gran metáfora acerca del crecimiento (ser grande entre los pequeños y pequeño entre los grandes), y, por último, el *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, interpretable como el juego fundamental en el que el niño se mide con la naturaleza, un concepto que analizará Rousseau en su *Emilio*» (Marc Soriano, *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*, Buenos Aires, Colihue, 1995, p. 26).

piaron (es decir, «ganaron») o los adultos se las acabamos destinando. Ejemplos prototípicos de ello podrían ser *Robinson Crusoe* (1719), de Daniel Defoe, o *Los viajes de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift. Ni uno ni otro tuvieron en mente al público infantil en el momento de ser publicados, pero eso no impidió a la infancia ni a la juventud acabar considerándolas como suyas.

- c. *Literatura instrumentalizada*. En este caso, hablamos más de libros que de literatura en sí. ¿Por qué? Porque lo que queda dentro de la literatura instrumentalizada, es decir, ese equivalente a lo que en la lección anterior llamamos *ficciones instrumentales*, se suele producir con un propósito instrumental o didáctico, que predomina sobre el literario. Ya vimos, por ejemplo, cómo *El monstruo de colores*, el conocido álbum de Anna Llenas, se ha convertido en un *best-seller* infantil, pero quizá no tanto por su valor literario, pues desde ese punto de vista no es un libro que destaque en absoluto, ni tiene nada de especial, sino por la preponderancia social que ha adquirido en las últimas décadas un discurso que insiste en la idea de que la clave para el éxito personal, profesional o académico reside, antes que en ninguna otra cosa, en la gestión emocional.

Pero hay un cuarto sentido que bien puede responderse con el sintagma «literatura infantil» en el que nadie piensa, así que, por nuestra propia cuenta, añadimos que literatura infantil puede ser también:

- d. *Literatura escrita por niños*. Tenemos una acentuada tendencia a olvidar que en la escuela no solo se lee y comenta, sino que también se produce –y con mucha frecuencia– literatura. Bien es verdad que se produce al margen de los circuitos comerciales y de la industria editorial, pero se produce.



El escritor Gonzalo Moure, en *Por qué llora la maestra. Carta larga a ti, que quieres escribir* (Kalandraka, 2021), comparte algunas de las cosas que ha aprendido de su oficio con niños que aspiran a escribir. Pero no solo eso: en muchos de los casos que comenta son los niños quienes han compartido lo que saben sobre la escritura con él.

Los niños, sobre todo a partir de Primaria, escriben, leen e inventan historias (esto último también sucede en Infantil, por supuesto, donde la tendencia al juego simbólico puede entenderse como una forma de fabulación).

Ya tenemos, pues, cuatro sentidos bastante diferentes entre sí que puede acoger el término «literatura infantil». No obstante, antes de dar por concluida esta lección, todavía podemos hablar de algunos mitos que se derivan de ese concepto.



## ALGUNOS MITOS EN TORNO A LA LITERATURA INFANTIL

Si pensamos a fondo en todos los mitos o falsas creencias que aglutina a su alrededor el ámbito de la literatura infantil, con seguridad descubriremos que son bastantes más que los que vamos a citar aquí, pero, aunque sea a modo de balance provisional, nosotros vamos a destacar tres.

- a. *Los libros no son sagrados.* Existe una cierta imagen social sobre los libros, asumida algunas veces hasta por quienes tienen poco o ningún trato con ellos, que tiende a considerarlos una especie de objeto de culto y veneración. Da igual de qué tipo sea o qué contenga: si es un libro, ha de ser algo importante y trascendente. Esta manera de venerar los libros, de darles una importancia desmedida, supone, por lo que a nosotros respecta, una de tantas formas como hay de alejar a los niños –y no solo a los niños– de ellos. Recordemos que lo sagrado no se toca, bajo riesgo de ser profanado. Y, por favor, no me entiendan mal: quien esto escribe ama los libros. Pero precisamente por eso procura bajarlos a la tierra.
- b. *Los niños nos piden permanentemente ser educados.* Si en esta asignatura nos preguntamos qué puede aportarse desde la Didáctica de la Literatura para lograr una educación literaria respetuosa con las necesidades de la infancia, habremos de pre-

guntarnos, de paso, por qué tenemos un nivel de tolerancia tan alto hacia ciertas actitudes que tenemos con frecuencia con ellos, pero que no nos permitiríamos con los adultos. Por ejemplo, cada vez que establecemos que los libros que les destinamos tienen que ser educativos, por el mero hecho de ser infantiles, les negamos su derecho a acceder a la literatura tanto como los limitamos a que asocien los libros con el didactismo. Pero los niños también merecen que les facilitemos el acceso a libros que les proporcionan arte, belleza y verdad.

- c. *La literatura debe inculcar valores.* Podría decirse que esta es una variante del tópico anterior, aunque con algún matiz. Teresa Mendes (2020, pp. 22-23) observa que la literatura infantil ha sido tradicionalmente poco tomada en serio, entre otras razones, por la tendencia a atribuirle una doble función: socializante y moralizadora. De la primera se deriva la idea de que algunos libros para niños y jóvenes, por ser precisamente para niños y jóvenes, han de vincularse con valores extraliterarios de naturaleza social de forma explícita y, en ocasiones, abusiva. Con respecto a la segunda observa cómo, a veces, se superpone de tal manera la tendencia a la moralización sobre la dimensión estética del libro que, con frecuencia, se compromete la formación del lector joven, de modo que el valor literario se desvirtúa en favor de una pedagogía que lo instrumentaliza.

Concluamos animando a no buscar valores en la literatura infantil, por más que los contenga, sino recordando que la literatura es el valor.

**SIETE PRINCIPIOS  
CLAVE PARA UNA  
APROXIMACIÓN  
CONSTRUCTIVISTA (III):  
HACER DE LO ESCOLAR  
ESCUELA**

En la segunda lección vimos la diferencia entre *vida limitada por la necesidad* y *vida no limitada por la necesidad*. Lo escolar en sentido amplio, y de un modo muy específico la educación literaria, tiene por objeto la producción de la *vida no limitada por la necesidad*. No perdamos de vista que el adjetivo «escolar» deriva de la palabra «escuela», y que esta proviene del término griego *scholé*, que significa ‘ocio’. Uno de los más perspicaces defensores de los procesos de ralentización en educación nos recuerda que la *scholé* «es el tiempo que transcurre sin obsesiones, sin estar sujeto a las angustias de la necesidad, y que lleva consigo la idea de demora, del ocio, de la lentitud» (Zavalloni, 2011, p. 38). Quizá la clave más digna de tenerse en cuenta para reconocer y abordar la relación entre la *scholé* y lo escolar haya que buscarla en observaciones como esta:

muchos de los alegatos contra la escuela están motivados por un antiquísimo temor (e incluso por el odio) a una de sus características más radicales pero que la definen esencialmente: que la escuela ofrece «tiempo libre», que transforma los conocimientos y destrezas en «bienes comunes» y, por tanto, que tiene el *potencial* para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible). (Simons & Masschelein, 2014, p. 12)

Es solo mediante el consenso social que hace posible que existan la universidad y la escuela (lo escolar, en suma) como garantizamos un tiempo de la vida no destinado, sin más, a cumplir con las exigencias de la necesidad, sino a especular intelectualmente y a apropiarnos aquellos conocimientos que en ese mismo espacio de lo escolar son liberados y convertidos en «bienes comunes». Pero es que, además, en este proyecto hablamos de literatura, una forma peculiar de discurso que se articula como cuestionamiento del predominio que en la esfera social dominante ejercen el tiempo cuantitativo y la vivencia de la dimensión subjetiva del tiempo de los que habla Domènech Francesch (2009). Muchas personas afirman que no leen porque no tienen tiempo, pero lo cierto es que la lectura, y en especial la lectura literaria, no solo no quita tiempo, sino que nos educa para tenerlo.



#84

HISTORIA DE  
LA LITERATURA  
INFANTIL (I): LA  
INVENCION DE LA LI



–¡Por supuesto! –exclamó Miss Bingley, su fiel admiradora–. Una mujer debe tener cabal conocimiento de la música, el canto, el dibujo, el baile y las lenguas modernas para merecer que se la llame instruida; y, además de todo eso, ha de poseer algo indecible en su aire, en su modo de andar, en el tono de su voz, en su trato y en sus expresiones; de otro modo, la calificación no la merecerá sino a medias.

–Todo eso debe poseer –añadió Darcy–, y a todo ello hay que sumar algo más sustancial, como es el desarrollo de su inteligencia por medio de una lectura abundante.

(Jane Austen, *Orgullo y prejuicio*)

**B**astante más que conocidas son estas palabras, pertenecientes a un diálogo famoso de *Orgullo y prejuicio*, la maravillosa novela de Jane Austen. En ellas, Miss Bingley expone todo un programa educativo para las señoritas de la cada vez más incipiente burguesía inglesa: música, canto, dibujo, baile, algo de francés, y todo ello adornado con buenas maneras, son las habilidades básicas que se requieren para la socialización de las señoritas casaderas. A todo ello, Mr. Darcy añade una todavía más fundamental: la lectura. Puede parecer una cosa sin importancia, pero para nosotros significa algo. Significa, por ejemplo, que con el surgimiento y consolidación de la clase media en el siglo XVIII, la lectura deja de ser patrimonio de una élite para convertirse en una práctica



Jane Austen, en el único retrato hecho en vida que conservamos de ella, a cargo de su hermana Cassandra Austen

socialmente deseable. No es casual que la invención de la literatura infantil date también de ese momento. En otra parte (García Única, 2020) nos hemos ocupado más por extenso de elaborar una historia de la literatura infantil. En esta lección, me limito a exponer algunas de sus claves principales.

## ¿QUÉ «LEÍAN» LOS NIÑOS ANTES DE LA INVENCION DE LA LI?

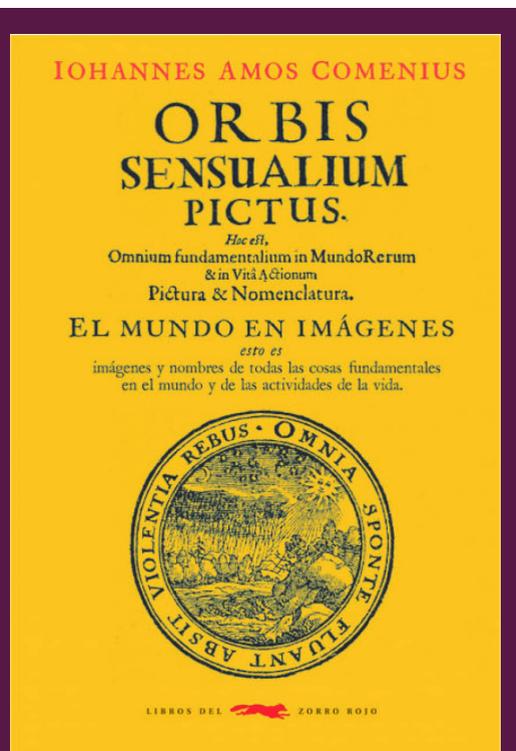
En la Edad Media no hubo un concepto de infancia asimilable al que conocemos en nuestros días. La *infantia* designaba al periodo de la vida que se prolongaba desde el nacimiento hasta los siete años; después de ella, y hasta los catorce, a dicha etapa le sucedía la *pueritia* o ‘niñez’, que no aludía tanto a una categoría como la nuestra cuanto a un periodo carente de la capacidad para procrear. A partir de los siete años el niño participaba de todos los aspectos de la vida de los adultos, sin que se percibiese como sujeto necesitado de estrategias pedagógicas o cuidados particulares o diferenciados. Esto no quiere decir que no hubiera textos dirigidos a ese sector de edad. Hoy seguimos, por ejemplo, leyendo en las escuelas obras como *El conde Lucanor*, escrita en el siglo XIV por don Juan Manuel, solo que, como ha indicado Pedro Cerrillo Torremocha, hablamos de materiales que en origen fueron «libros escritos para un niño concreto, no “para niños”» (2015, p. 108), toda vez que se concibieron para la educación de los hijos de los señores y los reyes.

Muchas de las historias que se dirigían a la infancia eran, en principio, de corte oral. A partir del siglo XV, con la aparición de la imprenta, el panorama se vuelve más complejo y se diversifica. En Inglaterra, como ha señalado Ana Garralón (2017, p. 17), aparecerán formatos que tendrán un amplio recorrido por delante y que se seguirán usando hasta bien entrado el siglo XIX en algunos casos. Así sucederá con los *hornbooks*, los *primers* y los *chapbooks*. Los *hornbooks* fueron cartillas pedagógicas con números o alfabetos expuestos sobre una hoja protegida –y de ahí su nombre– con una fina lámina transparente de

asta de animal; por su parte, entre los *primers*, que casi siempre estaban escritos en latín, se contaban alfabetos, cartillas, libros de rezos o manuales de devoción cristiana; por último, los *chapbooks*, que siglos después seguirían siendo muy populares, eran libros editados de manera muy rudimentaria que reproducían algún cuento o romance, aunque con el tiempo se fueron haciendo más complejos. Lo importante, en todo caso, es que la imprenta no solo cambiaría los formatos de los libros destinados a la infancia, sino que además contribuiría a la difusión de un nuevo discurso pedagógico en el que la reflexión sobre la lectura se volvería poco a poco más compleja e importante.

Así, en 1658, Johannes Amos Comenius, publica un libro para enseñar a los niños el latín. El título, *Orbis sensualium pictus* (o sea, *El mundo en imágenes*), ya indica que se trata de algo más que de un mero manual de aprendizaje lingüístico, y no solo porque la lengua se aprende en él en relación con la observación directa y de modo integral junto con otros saberes, sino también porque recurre al apoyo de xilografías (esto es, grabados hechos con planchas de madera).

Casi cuatro décadas más tarde, y afianzando la línea empirista, el filósofo inglés John Locke publicaría una obra que habría de dejar una profunda impronta en la elaboración de los primeros libros propiamente infantiles a



Se puede hablar así de una primera forma de empirismo en el camino hacia la pedagogía moderna. No en vano, escribe Comenius en el prefacio a su obra: «Nada tenemos en el entendimiento que no estuviera antes en los sentidos. Así que ejercitar hábilmente los sentidos para captar convenientemente las diferencias de las cosas es la base de toda sabiduría, de la docta elocuencia y de la actuación prudente en todas las cosas de la vida» (Comenius, *Orbis Sensualium Pictus*, Barcelona, Libros del Zorro Rojo, 2017, pp. 5-6). El método que propone Comenius aboga por que los niños no conciban la escuela como un martirio, sino como algo placentero; asimismo, busca despertar la atención fijándola en las cosas y afinándola cada vez más; y, en suma, se pretende que los niños reciban la enseñanza de las cosas elementales de la vida como un juego y un pasatiempo.



AKAL / BÁSICA DE BOLSILLO

JOHN LOCKE

PENSAMIENTOS  
SOBRE LA  
EDUCACIÓN

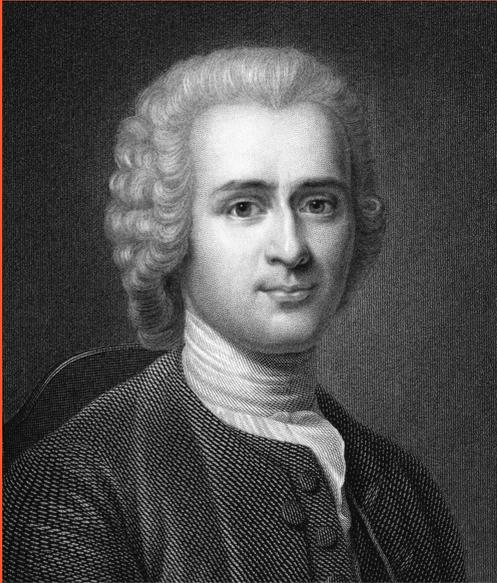
Así queda expuesto el concepto de *plaything* por parte de Locke: «He pensado, pues, que si los juguetes [*playthings*], en vez de no tender a nada como antes, tendiesen a este fin instructivo, podrían encontrarse expedientes para enseñar a leer a los niños, sin que creyesen hacer otra cosa que jugar» (Locke, *Pensamientos sobre la educación*, Madrid, Akal, 2012, p. 210). De este modo propone, por ejemplo, el uso de una bola de marfil de treinta y dos caras con una A, B o C en cada una de ellas para que el niño juegue y aprenda las primeras letras. Más allá de esto, en otro lugar de su obra (*Pensamientos*, XXIV, §156), Locke recomienda que, apenas el niño comience a saber leer, se le destinen las *Fábulas* de Esopo, especialmente adecuadas, por su sencillez, para encandilarle y divertirlo sin dejar de suministrarle reflexiones útiles para un futuro *gentleman*. Si el ejemplar de Esopo utilizado contiene ilustraciones, mejor que mejor, pues para Locke es «inútil y carece de interés que los niños oigan hablar de objetos visibles si no tienen idea de ellos; y esta idea no son las palabras las que pueden proporcionársela, sino las cosas mismas o las imágenes de las cosas» (p. 212). Por eso, en 1703, el mismo Locke se encargaría de editar una versión interlineal, en inglés y latín, de las fábulas esópicas, precedidas estas por una tabla de ilustraciones con los animales de cada una numerados, de modo que resultase, según los postulados de esta pedagogía empirista, más accesible a los niños y dejase una impresión más profunda en sus mentes.

partir del siglo XVIII. Hablamos de sus *Pensamientos sobre la educación* (1693), que resulta relevante para nosotros por las reflexiones que contienen sobre la lectura, la cual, en su opinión, debe enseñarse de manera tal que no se convierta en un trabajo ni el niño la considere una imposición. Para ello, sugiere el uso de los llamados *playthings*. Con ese término Locke no alude exactamente a los juguetes en sentido lato, por más que la voz haya quedado así lexicalizada en inglés desde finales del siglo XVII, sino a un concepto que se singulariza con mayor precisión dentro de su epistemología recreativa. Por ejemplo: un dado con múltiples caras y una letra en cada una de ellas, puede servir para aprender el alfabeto.

## LAS PRIMERAS OBRAS «GANADAS»

Ya vimos en la lección anterior de qué hablamos cuando hablamos de literatura «ganada». Es un proceso de apropiación que explica, por ejemplo, que lo que se consideraba una compleja obra de sátira política en el momento de su aparición, como pudiera ser el caso de *Los viajes de Gulliver* (1726), del clérigo irlandés Jonathan Swift, haya acabado siendo interiorizada hasta el momento presente en el imaginario colectivo como un exponente típico de la LIJ. Pero si hay un caso de apropiación en el que merece la pena detenerse, este es, sin duda, el de la suerte editorial de *Robinson Crusoe*, la imprescindible novela de Daniel Defoe. Se publicó por primera vez en 1719, y aunque parece fuera de toda duda que Defoe se amparó en buena medida en la filosofía empirista de Locke, sobre todo a través del crédito concedido a la experiencia como fuente de conocimiento que le confiere a su héroe, ni mucho menos puede decirse que estuviera escribiendo un libro para niños o jóvenes. Eso no impidió, en todo caso, que la novela empezase muy pronto a ser leída así.

Cuando se publicó, la recepción internacional de *Robinson Crusoe* fue casi inmediata. Sin duda, fue leída por el filósofo suizo Jean-Jacques Rousseau cuando este era solo un niño. Así queda patente en su *Emi-*



**Jean-Jacques Rousseau**

Alianza editorial

Emilio o De la educación

Para el pupilo ideal de Rousseau, no hay más libro que el mundo y la experiencia que de él pueda obtener por sus propios medios, pues «todo cuanto le rodea es el libro en el que, sin pensar en ello, enriquece continuamente su memoria a la espera de que su juicio pueda aprovecharla» (Rousseau, *Emilio o De la educación*, Madrid, Alianza, 2011, p. 167). Rousseau estipula que los libros solo enseñan a hablar de lo que no se sabe, pero *Robinson Crusoe* es para él mucho más que una novela. El libro de Defoe es, en su visión, «el tratado de educación natural más logrado» (Rousseau, 2011: p. 288).

*lio o De la educación* (1762), texto que supondría un giro radical en la conversión de *Robinson Crusoe* en «literatura ganada». Tal proceso no deja de ser algo paradójico, pues la pedagogía que se expone con tanto detalle en el *Emilio* se sostiene en buena parte sobre la condena de la fantasía y los libros, como veremos con más detenimiento en alguna lección, más adelante. En realidad, Rousseau defiende una pedagogía cuyos postulados partan de la adaptación a la mente infantil, y en la que se desaconseja de manera tajante el trato con los libros antes de los quince años. Tan solo habrá una excepción a esa regla: *Robinson Crusoe*. No solo será un libro que su pupilo Emilio deba tener durante mucho tiempo y por el que ha de perder la cabeza, sino el texto al que todas las conversaciones entre instructor y discípulo sirvan de comentario. Que

Rousseau haga tal excepción no debería extrañarnos, pues *Robinson*, solo en su isla y desprovisto de la asistencia de sus semejantes y de los instrumentos de todas las artes, dedicado a su subsistencia y conservación, procurándose una especie de bienestar, representa de modo contradictorio el grado máximo del aprendizaje anti-libresco, puramente experiencial, que postula la pedagogía rousseauiana. Si acaso, reco-

mienda el filósofo, conviene que la novela sea despojada de todo su farrago y que se centre solo en la estancia en la isla, obviando todo lo demás. Tras la primera recepción de la obra de Defoe, Rousseau había sentado las bases para su definitiva pedagogización. Hoy, por tanto, lo leemos como un libro, si no infantil, sí juvenil.

## LA APARICIÓN DEL LECTOR INFANTIL EN EL SIGLO XVIII

Todo comienza en Inglaterra, una potencia que, en virtud del dominio militar de los mares que alcanza durante el siglo XVIII, propicia la aparición de una pujante burguesía que comercia por todo el orbe al tiempo que administra las rentas de un vasto imperio. En la metrópoli, esta nueva clase social dominante comienza a organizar su modo de vida en torno a la instauración de la familia nuclear, que reduce drásticamente el número de miembros que habitan el hogar a cambio de aumentar las posibilidades de supervivencia, bienestar y educación de la progenie. La infancia es vista ya como un periodo diferenciado de la vida con necesidades específicas al que se le destinan discursos adaptados y estrategias pedagógicas particulares. Surgen así nuevas formas de ocio entre las cuales la lectura ocupa un lugar central, contribuyendo ello a la aparición de un muy activo mercado editorial que pronto se dará cuenta de que los niños de las clases medias constituyen un sector consumidor nada desdeñable.

Es en este marco en el que aparece el primer mercado del libro infantil que conocemos. Y mención especial, en este caso, merece la figura de John Newbery. Este hijo de un granjero, nacido en 1713 en Waltham St. Lawrence, un pequeño pueblo cercano a Reading, a mitad de camino entre Bristol y Londres, mostró desde muy pronto una especial habilidad para los negocios y el comercio. Es posible que en esa modesta villa tuviese acceso a sus primeros libros y, también, que lo tuviese gracias al préstamo, dado que eran lo bastante caros como para no poder conservarlos en propiedad. Tras aprender el oficio de impresor

en Bristol, en 1730 abre una tienda en Reading, de nombre Bible and Crown, en la que vende medicinas y todo tipo de bienes, incluyendo libros. El negocio prospera de tal modo que en 1744 se instala en Londres, donde abrirá una sucursal en el 65 de St. Paul Churchyard. En 1745, la tienda londinense pasará a llamarse The Bible and Sun, que se considera la primera librería infantil de la historia. Hay razones para ello. Fue en esa casa donde, en 1744, publicó el primero de una larga serie de volúmenes baratos, bellamente ilustrados y escritos por él mismo: *A Little Pretty Pocket-Book*. Antes de que acabase el siglo, Newbery había vendido más de diez mil copias de dicho ejemplar. La literatura infantil, por lo menos como un sector específico del mercado editorial, acababa de echar a andar.

**SIETE PRINCIPIOS  
CLAVE PARA UNA  
APROXIMACIÓN  
CONSTRUCTIVISTA (IV):  
EL JUEGO Y LA LÓGICA  
DEL «COMO SI»**

Partimos de la capital importancia que tiene el juego en nuestra cultura. De hecho, es imposible no hacerlo tras el ya clásico trabajo de Huizinga. Por una parte, Huizinga (2012, pp. 24-29) caracteriza al juego como una actividad libre, que encuentra su propio espacio y tiempo no en la vida propiamente dicha, sino en el «como si», que está encerrada en sí misma, que se repite como forma cultural y que crea orden. Por otra (Huizinga, 2012, pp. 54-55), el concepto de juego se reafirma de este modo: es una acción u ocupación libre; se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados; se desarrolla según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas; tiene, en tanto acción, su fin en sí misma; y, en tanto acción también, va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente. En tanto acción que tiene un fin en sí misma, es decir, que no es instrumental ni está sujeta a las urgencias de lo cotidiano, el juego fomenta lo que hemos llamado *vida no limitada por la necesidad*; en tanto tiene reglas, el juego no cae en la ociosidad gratuita, sino que implica consenso, acuerdo y cooperación. Y en tanto crea orden, es decir, su propio orden, el juego supone una ampliación de la vida, esto es, nuevamente una producción de la *vida no limitada por la necesidad*. Por otra parte, Huizinga alude a la lógica del «como si», que queremos subrayar aquí.

La lógica del «como si» es, en cierto modo, una apuesta que propicia la iniciativa y las oportunidades minimizando los riesgos que de ellas se derivan: implica probarse en una actividad determinada, en la adquisición de una determinada habilidad, sin penalizar un posible fracaso, como sí sucedería si la misma acción se llevase a cabo fuera de la lógica del juego. Mediante el juego trabajamos aspectos creativos que son inherentes a este y a la literatura, como sucede con todo lo relativo a la narración y escucha de cuentos de hadas. Podemos trabajarlo, cuando menos, de tres maneras: manipulando los formatos cuando trabajamos el álbum, según las propuestas de Suzy Lee en *La trilogía del límite* o Bruno Munari con sus *libros ilegibles*, o la experimentación con las imágenes y el lenguaje gráfico; recurriendo a las exploraciones en torno a la propia dimensión lúdica del lenguaje.



#05

HISTORIA DE  
LA LITERATURA  
INFANTIL (II): LA LI  
HOY



Muchos padres y madres no saben todavía o no quieren entender, que con la ayuda del libro y de los monstruos los niños empiezan a descargar esa rabia que tienen en contra de sus madres. Descargando la rabia en los monstruos empezarán a hacer frente a situaciones familiares, e irán encontrando caminos para lograr un mejor equilibrio interior. Si los niños no pueden mejorar muchas de las situaciones emocionales de su realidad diaria, sí lo pueden hacer en su imaginación.

(Maurice Sendak, entrevista con Walter Lorraine, junio de 1980)



hablar de literatura infantil, todavía hoy, sigue siendo hablar de un fenómeno que, si bien resulta bastante reciente en términos históricos, es evidente que rebosa vitalidad y capacidad de influencia frente a otros tipos de literatura con –para qué engañarnos– más prestigio. No por casualidad hemos encabezado este tema con unas palabras del artista neoyorkino Maurice Sendak (1928-2012). La elección se debe a que este autor fue pionero en construir obras que son clásicos de la literatura infantil y de la literatura universal a un tiempo. Su *Donde viven los monstruos*, publicado en 1963, continúa siendo leído con devoción por generaciones enteras de gente en todo el mundo, y es ya un elemento imprescindible de la



Ilustración de Max, de *Donde viven los monstruos*, por Maurice Sendak

cultura norteamericana. Todo ello sin dejar de ser un libro infantil, que tiene la facultad de interpelar también a un lector adulto que, en cada re-lectura, descubre detalles nuevos. Quizá esa encrucijada, ese cruce de miradas que nos plantea, represente mejor que ninguna otra obra la naturaleza de la LI en la actualidad.



## LA RUPTURA CON UNA TRIADA CONVENCIONAL

Existe un esquema tripartido, bastante convencional, que suele dividir los textos literarios en tres grandes géneros: narrativa, poesía y teatro. Apenas empezamos a hablar de literatura en la escuela, dicho esquema se repite hasta la saciedad, de modo que acabamos interiorizándolo hasta un punto en que parece impensable considerar que pueda haber otra manera de estructurar una asignatura como la presente. Basta con que echemos un vistazo al temario de la guía docente para darnos cuenta de hasta qué punto se repite. Sin embargo, cuando se forjó y consolidó, sobre todo a lo largo del siglo XIX, se diseñó así para colmar las expectativas de un concepto de enseñanza de la literatura que distaba mucho de la educación literaria tal como la entendemos hoy. Se trataba, en sus inicios, de establecer un esquema genérico idóneo para el modelo retórico de enseñanza de literatura, a cuya imagen y semejanza se hace. En principio, el modelo retórico al que nos referimos tenía como finalidad que el alumno aprendiese a leer y escribir correctamente, imitando unos modelos bien establecidos que se consideraban clásicos. Y esos clásicos se ordenaban a partir de un marco cronológico y genérico, de modo que lo que se enseñaba en clase de literatura no era sino un catálogo de los mejores narradores, poetas y dramaturgos. Con dar a conocer a los estudiantes su obra para que pudiesen tomarlos como referencia en el uso modélico de la lengua, digamos, el sistema educativo cumplía con función con respecto a la literatura.

En la actualidad, sin embargo, tendemos a perpetuar ese esquema, a pesar de vérnoslas con un contexto bastante distinto. Pero las cir-

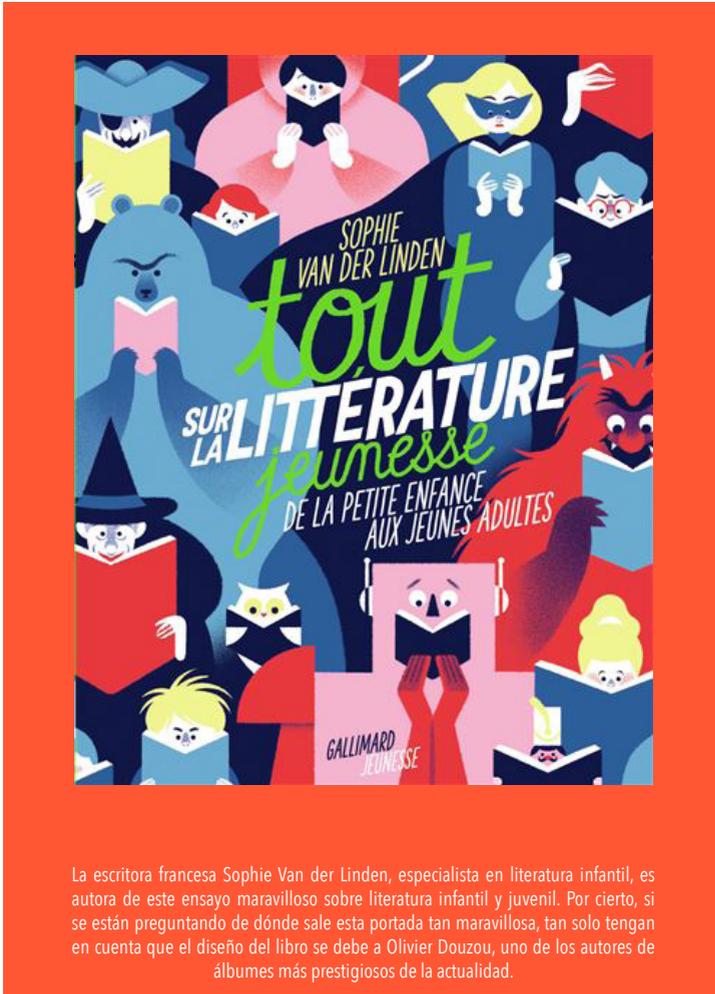
cunstances, como decimos, han cambiado mucho. Es legítimo que nos preguntemos por lo que pasa hoy:

- a. En primer lugar, nos encontramos con la aparición del concepto de pre-lectura y con la consiguiente figura del pre-lector. En la lección anterior vimos cómo en el siglo XVIII se daba un hecho decisivo: la irrupción del lector infantil y su incorporación al mercado editorial como sujeto consumidor activo de libros y de literatura. Ahora, además, hablamos ya de la incorporación de un público que, como veíamos en la primera lección, ni siquiera puede considerarse *lector* en sentido estricto, dado que todavía no ha aprendido a leer. Por eso se parte de dos conceptos fundamentales: por una parte, el de *educación literaria*, según el cual, cuando hablamos de literatura en la escuela, no se trata de enseñar, esto es, de transmitir sin más contenidos sobre literatura, y menos sobre historia de la literatura, sino de «educar» a través de la literatura, esto es, de propiciar una relación más placentera y significativa entre los niños y las obras literarias; por otro lado, tenemos muy presente siempre el concepto de mediación, pues, como ya vimos, esa relación no se da de manera directa, sino que necesita ser propiciada por la intervención mediadora del adulto. No por casualidad, se habla incluso de «lectura de regazo» (Quintanal Díaz, 1999).
- b. En segundo lugar, presenciamos un renacimiento y reivindicación de la oralidad. Se trata de una consecuencia lógica de lo anterior. Si la literatura de la etapa que nos ocupa es, cada vez más, una literatura para pre-lectores, no tiene sentido seguir otorgándole la tradicional primacía que se le ha dado al texto escrito. Este, en todo caso, constituye un apoyo del que se vale el adulto –y no siempre ni de modo ineludible– para la mediación. La oralidad, pues, importa, y mucho, en el aula de Educación Infantil. No perdamos de vista ese detalle.
- c. En tercer lugar, notamos una diversificación cada vez mayor de los formatos, que vienen a ganar terreno frente a los géneros. El

esquema genérico tripartito al que aludíamos antes está pensado para hacer clasificaciones, en tanto se nos presenta como una forma de organizar los contenidos que transmite la enseñanza

de la literatura. Se entiende así como una manera de ordenar el canon de acuerdo a esa idea estereotipada de la lectura a la que aludíamos en la primera lección. Cada vez más, la literatura infantil tiende a agruparse por tipologías, en lugar de por géneros, lo cual es normal, porque no se trata de preguntarse de qué manera podemos memorizar un listado de textos o de datos de historia de la literatura, sino más bien de saber qué podemos hacer con los diferentes libros para niños. Tengamos en cuenta que la imagen, en la LI, es tan primordial como el texto, lo cual hace que el esquema anterior se nos vuelva obsoleto. De ahí la clasificación que hace, por ejemplo, Sophie Van der Linden (2021, pp. 83-141), que poco tiene que ver con los géneros y sí mucho con un listado de formatos: libros de aprendizaje temprano

(los que aquí hemos llamado para pre-lectores); abecedarios y libros de imágenes; álbumes; álbumes sin texto; libros anima-



La escritora francesa Sophie Van der Linden, especialista en literatura infantil, es autora de este ensayo maravilloso sobre literatura infantil y juvenil. Por cierto, si se están preguntando de dónde sale esta portada tan maravillosa, tan solo tengan en cuenta que el diseño del libro se debe a Olivier Douzou, uno de los autores de álbumes más prestigiosos de la actualidad.

dos (como los pop-ups); libros-juego; cómic o tiras cómicas; manga; libros de primeras lecturas; textos ilustrados; novela juvenil; audiolibros; y prensa para la juventud. Los formatos, por lo demás, engloban a los géneros (es decir, pueden acoger textos narrativos, poéticos y teatrales), pero sobre todo los hacen funcionales para los más pequeños, poniéndolos a su disposición.

## NUEVOS LECTORES

Hemos de hacer un poco de historia de la infancia. Como hemos visto, a partir del siglo XVIII se consolida el concepto de infancia como etapa de la vida diferenciada y con necesidades específicas (entre ellas, la necesidad de educación), concepto que se nos presenta de la mano con el de familia nuclear. El siglo XX, por su parte, fue el siglo de la infancia. En dicha centuria se promulgó la Convención sobre los Derechos del Niño, que pone por delante el interés superior del menor. Gracias a ella, la comunidad internacional sancionó una serie de consensos importantes, como puedan serlo el derecho de los niños a tener infancia, a no trabajar o a recibir una educación, para lo que está la escuela. Pero, a poco que seamos observadores, nos daremos cuenta de que el concepto de infancia está sufriendo transformaciones importantes en estas primeras décadas del siglo XXI. En una sociedad que vive acelerada, los modelos de socialización adultos, basados en la competitividad permanente, impactan en la infancia. Los niños tienden a ser escolarizados a edades cada vez más tempranas, lo que, más que con la preocupación por la educación, tiene que ver con las necesidades de conciliación de las familias. Una consecuencia inmediata de esto es que los más pequeños se ven obligados, con frecuencia, a reproducir en sus rutinas los roles competitivos propios de los adultos. Basta con pensar en la cantidad de horas extraescolares o en la intensa agenda social a que se ven abocados tantos pequeños menores de seis años, a los que les bastaría con estar jugando para completar un desarrollo de sus capacidades, en lugar de sometidos a rutinas estresantes. La infancia empieza a ser considerada una etapa de la vida que, como sucedió en su momento con la adoles-

# Manual de guerrilla urbana

Para niñas y niños que quieren conocer y defender sus derechos

Francesco Tonucci

FRATO



 GRAÓ

MICRO-MACRO  
REFERENCIAS

45

En su *Manual de guerrilla urbana. Para niñas y niños que quieren conocer y defender sus derechos* (GRAÓ, 2018), el pedagogo italiano Francesco Tonucci invita a los niños a que conozcan la Convención Internacional de los Derechos del Niño y animen en sus escuelas y familias a hablar de ella. Una de las señas de identidad de Tonucci es su apelación continua a los pequeños como seres racionales que pueden pensar y hacer pensar a los demás.

cencia, parece cada vez más objeto de intervención terapéutica. Todo lo relativo a ella es susceptible de ser intervenido y modificado.

En este contexto, cabe preguntarse, pues, cómo son los nuevos «lectores» infantiles. Durante mucho tiempo, el lema clásico para acercar la literatura a los niños fue *docere et delectare* (es decir, ‘enseñar y deleitar’). Todavía en 1744, cuando John Newbery publica en Londres su *A Little Pretty Pocket-Book*, este lleva un título que es un calco del latín al inglés: *instruction with delight*. La función de los textos literarios fue doble en todo este periodo: de una parte, se trataba de entretener a los más pequeños; pero esta diversión no era un fin en sí misma, puesto que no se derivaba de la premisa de que jugar es parte fundamental del desarrollo, ni una condición de posibilidad del aprendizaje, sino de otra que estipula que el juego es una especie de envoltorio superficial, mediante el cual el niño es engatusado, «engañado», por algo que le llama la atención y le divierte, de modo que acabe mordiendo ese anzuelo que le permite al adulto prodigarle al menor su dosis no solicitada de moralina y didactismo. En la actualidad, cuando el niño sigue siendo visto en muchos aspectos bajo la óptica de la lógica adulta, surge la idea de que los libros con la infancia no se «leen», sino que se «trabajan». De ahí que el verbo «trabajar» se haya impuesto con naturalidad en el léxico relativo a la literatura en la escuela (por ejemplo, no leemos con niños para emocionarles o emocionarlos, sino para «trabajar las emociones» con ellos). De este modo, volvemos a la idea de libros *para*, es decir, de utilizar los libros como mera excusa para volcar sobre los receptores infantiles la moralina (aunque con frecuencia esta se escude en el convencimiento imprudente que tiene el adulto de estar transmitiendo –o *trabajando*– «valores»). Una y otra vez, se da por sentado que los libros son meros instrumentos para intervenir terapéuticamente en los problemas de la infancia, rebajando hasta la irrelevancia el papel de la literatura.

Quizá la gran novedad de la LI actual pasa por admitir que no todos los lectores que busca tienen por qué ser infantiles. La LI busca un lector cada vez más complejo y diverso, y si bien, como es lógico, los libros infantiles son siempre libros infantiles y, por lo tanto, libros para niños, no es menos cierto que cada vez aceptan más capas de lectura. No es

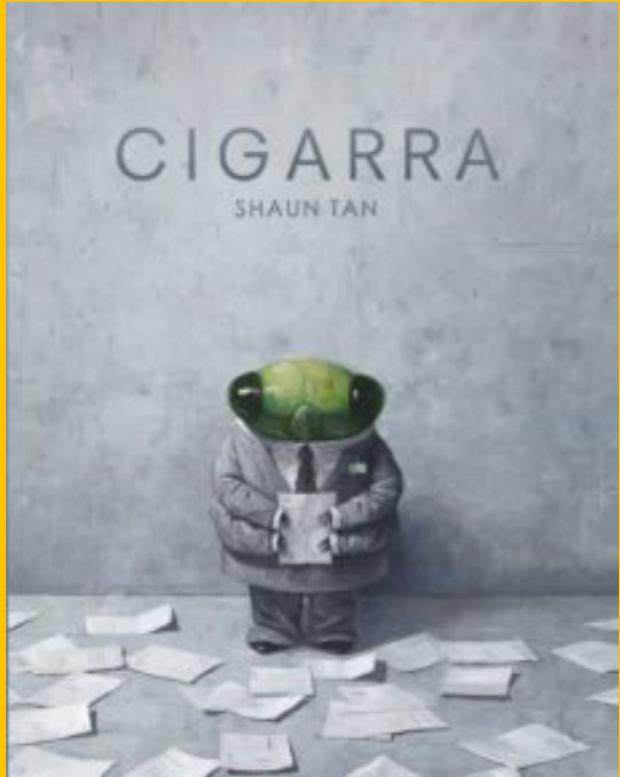
raro, pues, que se dirijan a menudo a los adultos también. Hablamos de libros que, cuando son buenos, buscan tocar la inteligencia y la sensibilidad de los niños, en lugar de limitarse a moralizar. Todo ello está produciendo un fenómeno curioso: muchos libros infantiles rebasan el ámbito de lo infantil e impactan de un modo claro en el mundo de la literatura adulta, como sucede con los álbumes de Shaun Tan.

## **SOBRE LOS TEMAS**

Teniendo en cuenta todo lo anterior, podríamos decir que del concepto instrumental de lectura se desprende la idea de que hay temas infantiles y adecuados para los niños y temas que no. Uno de los errores más comunes en el ámbito de la LI pasa por dejarse llevar por esa creencia, que conduce a buscar temas supuestamente inherentes a la infancia (la escuela, la educación, los valores, etc.) dejando de lado otros difíciles e incómodos, como la muerte, el sexo, etc. Pero la LI actual nos muestra que no existen temas propiamente infantiles, sino formas de tratar los diversos temas con la infancia. Hemos de desechar la creencia de que los niños no sienten curiosidad hacia todo lo que les rodea, porque, de hecho, es justo al revés: su interés por saber y absorber cuanto sucede en su entorno supera con mucho al de los adultos. Hemos de descartar, pues, la creencia común de que no pueden entender según qué cosas, porque sucede, sin más, que las entienden, solo que de otra manera. Aquí partimos de la base de que los niños son seres tan racionales como los adultos, y que hay que darles alimento para su mente.

De este modo, lo respetuoso no es negarles una literatura que dé cuenta de la variedad del mundo. Se trata, más bien, de evitar ciertos equívocos: lo que nosotros percibimos como «nuevo» o como «no-normativo» para la infancia puede que sea parte de su cotidianidad. Pongamos por caso los nuevos modelos de familia, que para los adultos son «nuevos» solo porque tienen una perspectiva vital, de la que los niños todavía carecen, lo bastante amplia como para contrastarlos con un concepto tradicional de familia. También puede producirse el fenómeno inverso, y que lo que nosotros percibimos como cotidiano sea motivo

de extrañamiento para el niño. Temas como la muerte o la guerra, por ejemplo, pudieran formar parte de esa categoría. Pero que algo sea motivo de extrañamiento no quiere decir que deba convertirse en tabú, sino que debe ser abordado con el respeto y la honradez que merece la inteligencia infantil.



En *Cigarra* (Barbara Fiore Editora, 2018), Shaun Tan se vale de los códigos del álbum, un formato asociado a la infancia, para narrar una profunda fábula sobre la alienación y la soledad que producen las formas de vida contemporáneas y su relación con el trabajo. Este proceder no es atípico, pues lo suele emplear en sus álbumes.



**SIETE PRINCIPIOS  
CLAVE PARA UNA  
APROXIMACIÓN  
CONSTRUCTIVISTA (V):  
AUTO-EXIGENCIA DEL  
MODELO DOCENTE**

El de motivación es un concepto que se ha ido imponiendo poco a poco, pero de forma inexorable, en la teoría pedagógica, hasta acabar siendo dominante. No dejamos de advertir en ello un efecto y una consecuencia de la reducción psicologista imperante en los estudios sobre educación, si bien no deja de haber ciertas razones para que así sea. Entre otras, la relación que pueda encontrarse entre motivación y emoción. El problema de poner en el centro la idea de motivación es que esta se sustenta a partir de un concepto a todas luces difuso, que no se puede enseñar o aplicar sin más. Por eso, una gran escritora y estudiosa argentina de libros para niños, Graciela Montes, aboga por lo siguiente:

Una práctica de escuela que no olvide las condiciones de la práctica social de la escritura. Ojos y oídos abiertos (es decir, escucha y silencio). Un adulto receptivo, poroso, que abra y no cierre, que pueda separar lo vigoroso y genuino de lo estereotipado e impostado (para lo que, necesariamente, tendrá que ocuparse de cultivar el propio terreno literario, artístico). Más lectura y menos método. Más cultura. (Montes, 2001, pp. 82-83)

La motivación, por decirlo a las claras, no se puede enseñar. No existen aspirinas motivacionales, como no existen pastillas que fomenten el gusto por la lectura. A este respecto, hacemos nuestras estas sabias palabras de la periodista y escritora brasileña Ana María Machado:

No creo que nadie enseñe a otra persona a leer literatura. Por el contrario, estoy absolutamente convencida de que lo que una persona lega a otra es la revelación de un secreto: el amor por la literatura. Y eso es más un acto de contagio que una enseñanza. (2012)

Así pues, se trata de eso y simplemente de eso: de contagiar el amor por la literatura.

En consecuencia, nos proponemos hacer de la literatura una vivencia en el aula. Pero hay que predicar con el ejemplo. En primer lugar, la lectura ha de ser una constante cotidiana. No nos referimos solo a la lectura obligatoria y a la discusión en torno a ella, por más que esta la consideremos importante también, sino, en concreto, a la lectura en voz alta. Esto va unido a una fuerte impronta afectiva. El profesor Juan Mata, que durante muchos años dio clase en la Universidad de Granada y es uno de nuestros más respetados especialistas

en literatura infantil y juvenil, lo expresa, con su estilo claro y hondo, de esta manera:

No basta con conocer los principios que determinan el funcionamiento del mundo físico para conquistar la felicidad personal o la concordia colectiva. Es preciso otorgar a la experiencia un significado afectivo, y las narraciones ofrecen esa posibilidad. La literatura es para los niños, pero no sólo para ellos, un permanente manantial de sentimiento. Las emociones aguijonean, asientan u ofuscan el pensamiento, de manera que la inteligencia es impracticable sin su concurso. (Mata, 2004, pp. 132-133)

En la construcción de ese imaginario, donde las emociones son la condición de posibilidad de la inteligencia, la oralidad se vuelve imprescindible. Sabemos que la oralidad está desprestigiada de modo absurdo, por lo que haríamos bien en escuchar más a menudo mensajes como este:

Enriquecer la comunicación oral ahonda la capacidad de expresión y de pensamiento –incluso de expresión escrita–. Pero hay que bañarse en el río de la oralidad, como aquel narrador oral al cual el investigador Luria pidió que le explicara qué significaba contar, y el narrador le dijo que contar era sumergirse en el río; y en ese río el agua está llena de símbolos, de motivos, de fórmulas que provienen de la noche de los tiempos.

Cuando tenemos miedo a ahogarnos, en ese río, podemos comenzar a usar pequeñas embarcaciones; podemos recurrir a las recopilaciones de la tradición oral, hasta perder el miedo al agua. La lectura en voz alta es un puente de retorno de lo escrito a lo oral; la memorización y expresión directa nos permiten comenzar a nadar. (Kruz Igerabide, 2020, p. 132)

Hay algo que va más allá de la inculcación temprana de ese don a los niños. El compromiso docente con la literatura no ha de perder de vista la faceta compensatoria que tiene la profesión. No podemos enseñar a nuestros alumnos métodos para fomentar los hábitos lectores como por arte de magia, pero podemos inculcarlos con el ejemplo. Y, por supuesto, insistir en que esa –lo mismo en las aulas universitarias que en las de Infantil– es la base de una buena educación literaria.

#06

EL CUENTO  
INFANTIL



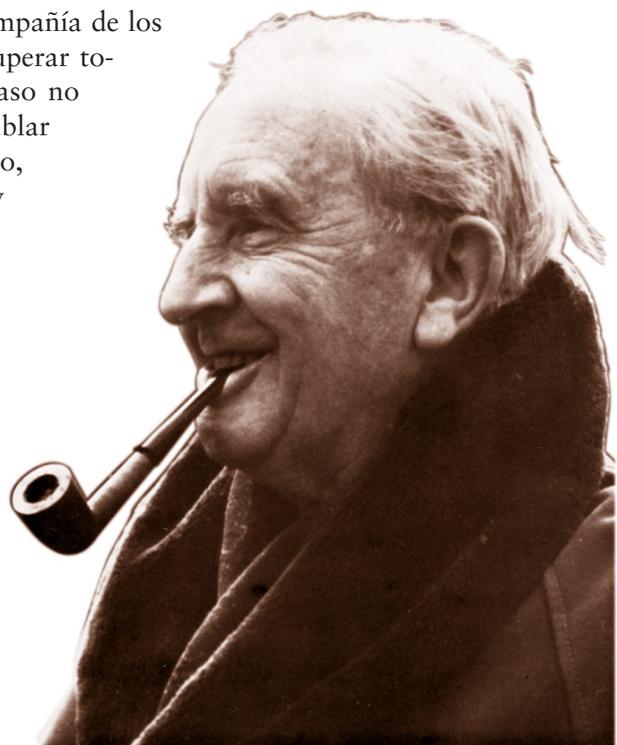
Ancho, alto y profundo es el reino de los cuentos de hadas, y lleno todo él de cosas diversas: hay allí toda suerte de bestias y pájaros, mares sin riberas e incontables estrellas; belleza que embelesa y un peligro siempre presente; la alegría, lo mismo que la tristeza, son afiladas como espadas. Tal vez un hombre puede sentirse dichoso de haber vagado por ese reino, pero su misma plenitud y condición arcana atan la lengua del viajero que desee describirlo. Y mientras está en él le resulta peligroso hacer demasiadas preguntas, no vaya a ser que las puertas se cierren y desaparezcan las llaves.

(J. R. R. Tolkien, *Sobre los cuentos de hadas*)



Quien así se expresaba en 1938, en una conferencia dada para la University of St Andrews, en Escocia, es sobre todo conocido por haber sido el autor de *El Señor de los Anillos*, la obra cumbre de la fantasía, y quizá el cuento de hadas más grande que se haya escrito nunca. Quizá no esté de más recordar que, aunque acomodada, su infancia estuvo marcada por la experiencia de la orfandad.

No fue fácil, pues, pero siempre amó la compañía de los cuentos tradicionales, que le ayudaron a superar todas las vicisitudes de la vida, que en su caso no fueron pocas. En esta lección vamos a hablar del cuento infantil, que Isabel Borda Crespo, profesora de la Universidad de Málaga y gran estudiosa del género, describe así: «El cuento es un género narrativo breve que tiene precursores en la *novella* italiana y



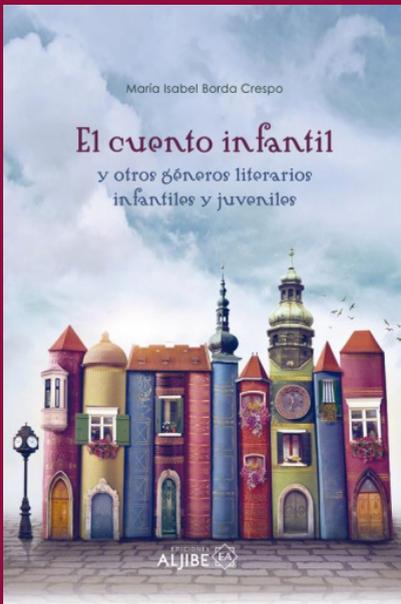
John Ronald Reuel Tolkien (1892-1973),  
profesor de la Universidad de Oxford y autor de  
*El Señor de los Anillos*

los *fabliaux* franceses y presenta incontables coincidencias con los relatos folclóricos de las más variadas culturas. El asunto del cuento es, por lo general, un acontecimiento insólito presentado en situación de conflicto y que se va desarrollando a lo largo de una historia que concluye en una solución no necesariamente cerrada» (Borda Crespo, 2017, p. 19). En las próximas páginas, distinguiremos entre cuento popular y cuento literario, para pasar después a explorar las posibilidades pedagógicas del primero. Si hay un género que puede considerarse infantil por excelencia, es ese.

## EL CUENTO POPULAR

De nuevo nos basamos para su definición en el trabajo de Borda Crespo (2017, pp. 19-23), cuya lectura recomendamos para un mejor conocimiento del tema. De acuerdo con él, aunque pongamos algunos matices de nuestra parte, podríamos comenzar diciendo que el cuento popular se caracteriza por los siguientes rasgos formales:

- a. *La brevedad.* Esta característica del cuento popular, que es, en efecto, un formato breve por definición, determina los demás rasgos.
- b. *El acontecimiento, el espacio y el tiempo suelen ser únicos (o, en todo caso, limitados).* Los cuentos populares no tienen subtramas, sino una sola acción, y transcurren en el espacio y el tiempo del mito (los famosos «Érase una vez» y «en un tiempo muy lejano»), que tampoco suele dar demasiados saltos.



Buena parte de las definiciones de este tema las hemos tomado de este precioso libro de la profesora Isabel Borda Crespo, cuya lectura debemos recomendar.

- c. *La sencillez.* Los diálogos de los cuentos populares son cortos, a lo que se suma la importancia del comienzo, del fin y del título, que casi de un plumazo definen la historia.
- d. *Carácter esquemático de los personajes.* En los cuentos populares, los personajes no están descritos con grandes matices psicológicos ni tienen demasiada profundidad. A cambio de esto, suelen representar arquetipos en estado puro.
- e. *Sintaxis simple y vocabulario, a veces, plagado de modismos.* No encontraremos muchas subordinadas en los cuentos populares, pero sí refranes, dichos, frases hechas (a esto es a lo que llamamos modismo), etc.

Todos estos rasgos formales se explican, en parte, por la importancia que tiene en los cuentos populares su condición oral. Esta los hace susceptibles de pasar de boca en boca y de narrador en narrador, y les confiere una gran flexibilidad en su estructura. Por esto último, las mismas historias se cuentan de distintas maneras. Es ingenuo pensar que existe una «versión original» de los cuentos populares, puesto que, de hecho, cada vez que estos se cuentan se modifican, se recrean y se renuevan. Por eso un gran estudioso del género al que citaremos en esta lección, Antonio Rodríguez Almodóvar, se refiere a ellos, por estas razones, como «el texto infinito». En ese proceso, su tipología es variada: los hay de animales, maravillosos, fantásticos, disparatados, tomados de la vida real, religiosos y humorísticos, como Borda Crespo (2017, pp. 21-22) nos recuerda. Otro gran especialista en la materia, Jack Zipes, se vale del concepto de contramundo para aludir a la realidad que construyen:

el mundo del cuento de hadas siempre ha sido creado por el cuentista y los oyentes como un contramundo respecto de la realidad del cuentista. Juntos, cuentistas y oyentes han colaborado mediante la intuición y la concepción consciente a formar mundos colmados de moralidad ingenua. Lo fundamental para la concepción del cuento de hadas como tal es su pulso moral. (Zipes, 2014, pp. 45-46)

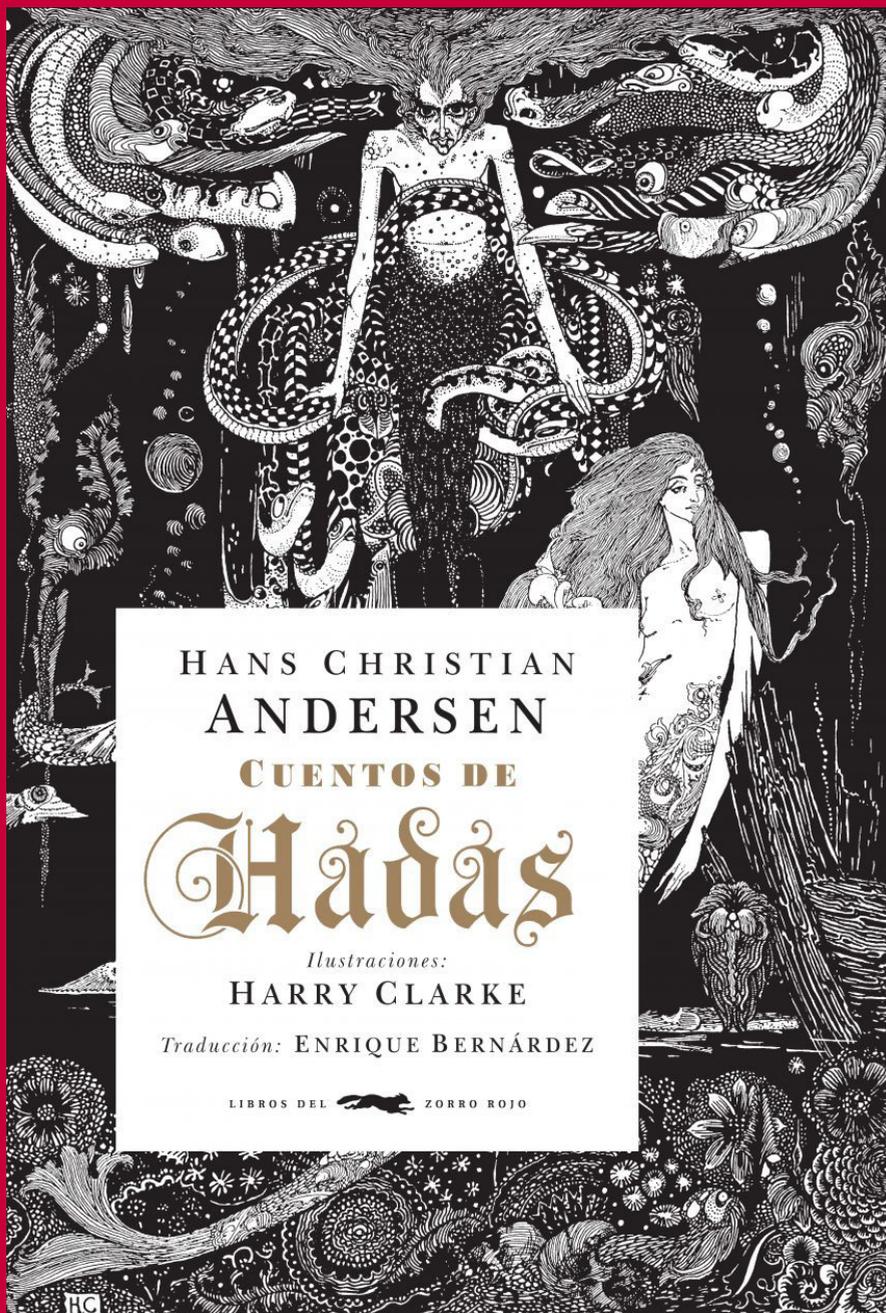
Por eso defenderemos siempre que los cuentos populares amplían la vida, la complementan y la enriquecen.



Recurrimos de nuevo al trabajo de Isabel Borda Crespo (2017, p. 20). A diferencia del cuento popular, el cuento literario responde al proceso creativo de un determinado autor. Si bien se inspira en elementos tradicionales, lo hace para proporcionar una particular visión o recreación. Eso lo hace, de todas formas, respetando los requisitos de brevedad y condensación del asunto, pero el cuento literario se centra en desarrollar un tema original, que pretende expresar una visión personal de la realidad o de la fantasía. Así pues, aunque en su apariencia y en su dimensión formal el cuento literario sea a veces casi indistinguible del cuento popular, existe la diferencia fundamental de que el primero es obra de un autor, lo que le confiere un tono de relativa elaboración y un carácter literario más acusado, pese a que siga siendo un formato sencillo.

En el caso del cuento literario, su condición oral es algo más escurridiza. No nos atreveremos a decir que inexistente, pero sí diferente. Y es que, por muy literario y muy atribuible a un autor que sea, si hablamos de cuento infantil hablamos, en todo caso, de un cuento pensado para ser leído en voz alta, actividad fundamental de la que nos ocuparemos en la próxima lección. Por esta razón, el cuento literario tiende a imitar los rasgos formales del cuento popular, pero, a diferencia de este último, resiste mucho mejor la literatura silenciosa, donde puede llegar a ser bastante sugerente. Como el cuento popular, el cuento literario también genera un contramundo y un imaginario compartido por el lector/oyente. Basta con que nos fijemos en los cuentos de Hans Christian Andersen, pionero del cuento infantil literario, para darnos cuenta de hasta qué punto una serie de elementos tomados de la tradición oral acaban por ser estilizados y convertidos en pequeñas joyas llenas de lirismo.





HANS CHRISTIAN  
ANDERSEN  
CUENTOS DE  
**Hadas**

*Ilustraciones:*

HARRY CLARKE

*Traducción:* ENRIQUE BERNÁRDEZ

LIBROS DEL  ZORRO ROJO

El escritor danés Hans Christian Andersen (1805-1875) puede considerarse el gran introductor del cuento de hadas literario. Poseedor de un estilo refinado, que le otorga a sus narraciones una atmósfera mágica, Andersen disfrutaba narrando de viva voz cuentos que luego elaboraba por escrito. Su influjo es tan poderoso que algunos de ellos, como «El patito feo», han pasado a considerarse patrimonio de la cultura oral, aunque tuvieran un origen literario.

## VIRTUDES PEDAGÓGICAS DEL CUENTO POPULAR

Antonio Rodríguez Almodóvar, a quien ya mencionamos antes, establece una serie de fundamentos teóricos y de pautas metodológicas que tienen por objeto ensalzar y fomentar el uso del cuento en el aula (Rodríguez Almodóvar, 2004, pp. 169-172). Merece la pena que los resumamos aquí:



En *El texto infinito. Ensayos sobre el cuento popular*, Antonio Rodríguez Almodóvar, que quizá sea el mayor estudioso del cuento popular que tenemos en España y uno de los más importantes de Europa, traza un fascinante recorrido por la procedencia de diferentes cuentos.

a. Los cuentos de la tradición oral son depositarios de una buena parte del pensamiento mitopoético de una determinada comunidad, es decir, de su sistema de creencias y valores fundacionales. En ese sentido, constituyen una especie de pedagogía «natural», en tanto facilitan la adquisición del lenguaje y de las destrezas expresivas y comunicativas.

b. Una vez desaparecidas aquellas situaciones en las que, de manera espontánea, se daba este aprendizaje oral, como eran la tertulia doméstica, la tertulia campesina, el patio de vecindad y la calle como espacio comunicativo, la escuela sustituye, al menos de manera parcial, a esos ámbitos y les añade las características del medio docente.

c. Desaparecidos esos espacios tradicionales sin que las sociedades modernas hayan generado otros alternativos, las necesidades pedagógicas actuales ven en los

cuentos un recurso idóneo para la implantación de nuevos métodos, tanto comunicativos como socializadores.

- d. Lengua y literatura conectan entre sí de modo «natural» y primario en la literatura oral. Porque lengua y literatura son dos vertientes de un mismo fenómeno cuando hablamos de oralidad. Un fenómeno, además, que está relacionado con el afianzamiento de la cosmovisión que adopta una determinada comunidad.
- e. Al unirse a otros lenguajes, el cuento popular los fomenta. Por lo tanto, recurrir al cuento tradicional es afianzar lenguajes como el recitativo, el plástico, el dramático o el mímico.
- f. Los cuentos populares pueden abrir la puerta a la aplicación didáctica por el camino de la creatividad. Esto no es extraño, dado que la literatura oral tiene preferencia por los juegos verbales, el absurdo y la fantasía. En ese sentido, los cuentos populares nos ayudan a alcanzar un buen dominio de la lengua en sus diferentes registros.
- g. Desde el punto de vista de la psicología del aprendizaje, los cuentos populares constituyen una especie de gimnasia mental completa. Ayudan a la memorización, al desarrollo de la imaginación y al de la facultad de interpretación, pero también contribuyen al equilibrio emocional y a la maduración afectiva.
- h. Los cuentos tradicionales nos ofrecen la posibilidad de «simular» en el aula los espacios y los modos propios de la tradición oral. El roce con ellos, por tanto, supone adentrarse en una tarea constructiva que favorece el aprendizaje significativo.
- i. Esto último queda reforzado por un hecho evidente: nos obligan a partir de lo que el alumno ya sabe. Se trataría de invitarlo a investigar, para ir ampliando, en su propio medio familiar inmediato, para luego poner en común lo aprendido por cada uno en el aula.
- j. La variedad y riqueza de las literaturas orales nos proporcionan un medio de intercomunicar disciplinas y globalizar enseñanzas,

contribuyendo a la producción de aprendizajes transversales.

En la próxima lección, volveremos sobre el cuento infantil. Esta vez, sin embargo, para profundizar en aspectos esenciales en el aula de infantil como lo son la lectura en voz alta y la oralización.

**SIETE PRINCIPIOS  
CLAVE PARA UNA  
APROXIMACIÓN  
CONSTRUCTIVISTA (VI):  
VIVIR EN EL ENTORNO**

Esta lección la escribimos en una época post-confinamiento. Hemos pasado encerrados mucho tiempo en los últimos años, lo cual redundaba en la importancia que, si no de pronto, sí de manera exponencial, ha adquirido la virtualidad en nuestras vidas. Una buena parte de nuestro tiempo, tanto de ocio como de trabajo, la pasamos conectados a la red. Y esta, sin duda, está impactando de manera notable en todos los órdenes cotidianos, sin que la lectura pueda considerarse una excepción. Roger Chartier, en un libro de entrevistas reciente, publicado con el título de *Lectura y pandemia*, hace algunas observaciones al respecto que nos resultan de interés. Por ejemplo, aquella en la que contrapone (Chartier, 2021, pp. 70-71) dos lógicas. Por una parte, la *lógica del algoritmo*, a la que se refiere como «tiranía» ejercida sobre lo que el consumidor, lector o ciudadano quiere, piensa o desea. Es esta, dice el gran historiador francés, la lógica de la «edición sin editores», del marketing en el mercado del libro o de la manipulación de las opiniones. Toda la estrategia comercial, advierte, se funda sobre esta lógica que reproduce, en su ámbito, el proceder político de los demagogos, en tanto reduce al individuo a una serie de datos con los que poder satisfacer sus gustos sin plazo ni error y en tanto impone la tentación de la inmediatez. Por otro lado, Chartier alude a lo que él llama *lógica del mundo impreso*. Esta es, por su parte, la lógica del viaje, del pasaje entre las estanterías de una biblioteca, los espacios de una librería o los textos de una página de periódico. Se encuentra así lo que no se buscaba, lo que se ignoraba. Y se propone al lector salir de sus hábitos, alejarse por un momento de ellos. Proteger esta posibilidad de lo inesperado o lo sorprendente, especifica Chartier, es una tarea que deben compartir los lectores y los poderes públicos. Los primeros, para resistir a la facilidad del clic y volver a comprar libros en las librerías, a visitar las bibliotecas o a preferir lo impreso a su reproducción digital. Los segundos, porque su obligación también pasa por decidir las medidas que pueden ayudar a los editores para que mantengan su capacidad de provocación estética y su exigencia intelectual, a las librerías para que no desaparezcan y a las bibliotecas para que se abran a un nuevo público y a otras prácticas. Tomar estas decisiones, concluye Chartier, es urgente si se quiere salvaguardar las instituciones y los espacios imprescindibles para el surgimiento del conocimiento verdadero, la deliberación democrática y la experiencia compartida de la belleza. Puede decirse, pues, que el trabajo de Chartier nos da herramientas para situarnos en

esa especie de paisaje después de la batalla en el que se ha convertido nuestro entorno desde el mes de marzo de 2020.

Pero también es verdad que quizá no todo pase por este esfuerzo salvífico ni ese recelo hacia la tecnología. Es un hecho que la sociedad digital ya está instalada en nuestros modos de vida y que nos propone algo más que un parche momentáneo con el que remendar las supuestas carencias del mundo analógico. Nuestra experiencia de lo cotidiano ya es dual: se mueve en ambos espacios lo queramos o no. Lo que sucede, sin embargo, es que hasta los más entusiastas defensores del paradigma digital reconocen que todo espacio, incluido el virtual, necesita de un mapa:

Los desplazamientos necesitan trazarse sobre un mapa. Entonces la trayectoria adquiere todo su sentido. Los mapas son una maravillosa prueba de abstracción espacial que permite, entre otros beneficios, orientarnos aunque nos movamos y localizar e interpretar nuestros desplazamientos; saber adónde vamos y lo que nos queda por llegar. Sin mapas, aunque estos fueran imprecisos, incluso erróneos, no habría habido viajes ni descubrimientos.

De igual modo, para que los datos de los indicadores adquieran sentido y relevancia, necesitamos que se tracen sobre un mapa, es decir, sobre una representación del espacio por donde nos vamos a mover. No importa, insisto, que esta representación esté afectada de imprecisiones y errores: cuando se llegue a los lugares señalados ya se corregirán, pero lo importante es que el mapa ha movido y ha dado sentido al viaje. (Rodríguez de las Heras, 2015, p. 24)

Y, en efecto, así es: todo conocimiento reflexivo surge a partir de la exploración, la delimitación y el tanteo que llevamos a cabo sobre nuestra realidad inmediata. Sucede, sin embargo, que la cartografía a que nos enfrentamos ahora tiene una naturaleza propia que debemos comprender, sin limitarnos a protegernos de ella como si fuera el signo inequívoco del fin de los tiempos.

Así pues, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de «vivir en el entorno»? Para empezar, no esperamos que la literatura, ya sea infantil o de cualquier tipo, nos «evada» del mundo, sino que nos conecte de una manera mucho más profunda con él. Incluso cuando de manera deliberada se habla de «escapismo» se da esta honda implantación en la realidad que caracteriza a la lectura literaria. El ejemplo clásico podríamos situarlo en los géneros más propensos al cultivo de la fantasía, desde los cuentos de hadas a la llamada –valga la redundancia– «alta fantasía». Uno de los más insignes cultivadores de esta última, C. S. Lewis, ya lo decía en un tiempo en que, como en todos los tiempos, los cuentos de hadas, en virtud de su carácter fantástico, estaban en el punto de mira de los valedores de la pedagogía natural:

About once every hundred years some wiseacre gets up and tries to banish the fairy tale. Perhaps I had better say a few words in its defence, as reading

for children.

It is accused of giving children a false impression of the world they live in. But I think what profess to be realistic stories for children are far more likely to deceive them. I never expected the real world to be like the fairy tales. I think that I expect school to be like the school stories. The fantasies did not deceive me; the stories did. All stories in which children have adventures and successes which are possible, in the sense that they do not break the laws of nature, but almost infinitely improbable, are in more danger than the fairy tales of raising false expectations.

Almost the same answer serves for the popular charge of escapism, though here the question is not so simple. Do fairy tales teach children to retreat into a world of wishfulfilment –‘fantasy’ in the technical psychological sense of the word– instead of facing the problems of the real world? (Lewis, 2017, pp. 55-56)

Para ser sinceros, no albergamos demasiadas dudas con respecto a la respuesta que hemos de dar a la pregunta final que nos plantea C. S. Lewis. Incluso desde el plano puramente psicológico, sabemos que la fantasía es un ingrediente que, en literatura, no solo no aleja a los niños de la realidad, sino que les ayuda a encarar los complejos problemas que se derivan de esa parte concreta de la vida que es la infancia.

No es el único que se ha pronunciado en términos similares. Desde diversos puntos de vista, los cuentos han sido vistos históricamente (Darnton, 1987) como herramientas culturales que cumplían su función adaptativa ante las circunstancias más difíciles. En todo caso, cuando hablamos de «vivir en el entorno», insistimos en que el entorno ya no ha de entenderse como la escisión de un mundo digital y otro físico, tal cual parece seguir manteniendo, de algún modo, Chartier, sino de un mundo en el que lo digital es parte de la realidad cotidiana tanto como lo analógico, al modo de un «libro des encuadernado» con millones de páginas hilvanadas con enlaces, por utilizar de nuevo una metáfora de Rodríguez de las Heras. Dentro de ese contexto podríamos entender la invitación de Zavalloni a viajar «por todo el mundo, sí, pero partiendo de casa» (2011, pp. 78-79). Consideramos que la literatura es una forma particularmente eficaz que tenemos los humanos de dotar de sentido a ese mundo que es una invitación al viaje y una invitación a comprender.



#07

LEER EN VOZ ALTA  
Y ORALIZAR

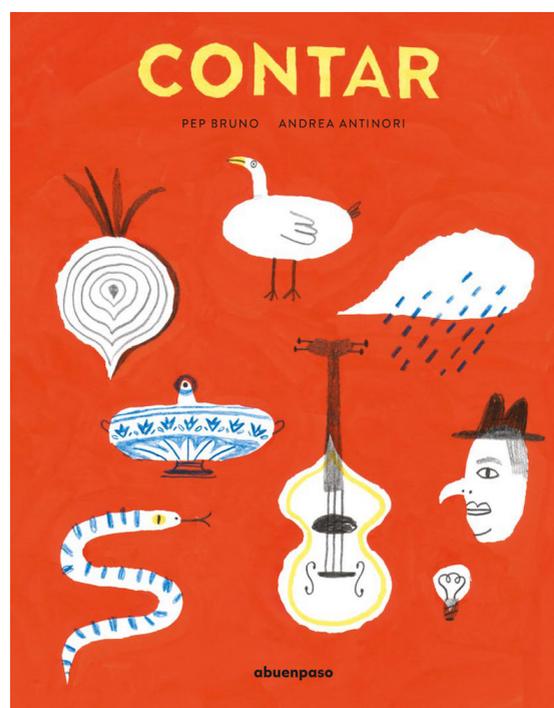


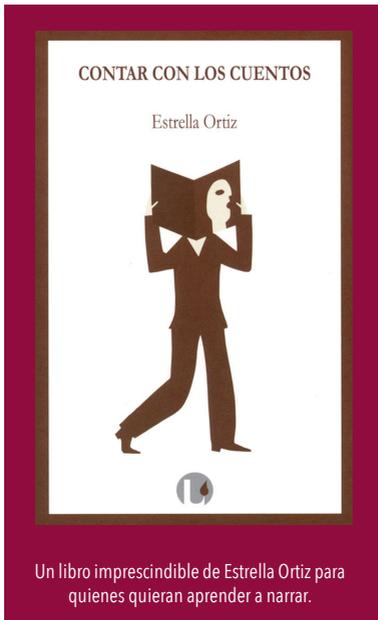
Solo hace unos 70.000 años que podemos hablar. ¿Has pasado alguna vez en lo maravilloso que es hablar? Pongamos, por ejemplo, que quieres decir «árbol»: tu cerebro manda la orden para que lo digas y para ello se combinan la respiración y los músculos de la garganta y de la boca; después, el sonido sale cabalgando a lomos del aire y llega hasta las orejas de alguien; y de ahí va a su cerebro, que lo traduce en una imagen de «árbol». Y si no das más detalles, puede que tú pienses en un tipo de árbol y quien lo oiga vea otro. Pero eso sí, los dos, árboles.

(Pep Bruno, *Contar*)

**I**maginar cosas que no tenemos delante, construir mundos que experimentaremos, pero en los que jamás pondremos un pie... Y hacerlo todo ello a partir de una única herramienta: la palabra. Porque en esta lección vamos a ver que es importante que la palabra dicha en voz alta *vuelva* a los espacios que ocupamos, empezando por las aulas de Educación Infantil. Y sí, hemos dicho bien cuando hemos recurrido al verbo volver, porque durante siglos los seres humanos hemos podido socializar, transmitir creencias, aprender oficios y desarrollar habilidades que pasaban de una generación a otra sin necesidad, incluso, de la escritura. Antes que nada, fue la oralidad. Por eso en esta lección nos ocupamos de ella y proponemos un acercamiento al texto, para la etapa de Educación Infantil, que pasa por la imprescindible

En este álbum de Pep Bruno, con ilustraciones de Andrea Antinori (*Contar*, A Buen paso, 2019), se nos desgranar las claves del oficio de cuentista.





ble lectura en voz alta. Antes que la escritura, fue la voz. Antes que la literatura, fueron los cuentos. Había una vez, en un mundo muy lejano, una comunidad de seres dispersos que afianzaban los vínculos que los unían contándose historias. Hoy los llamamos humanos.

## LA ÉTICA DE CONTAR

Estrella Ortiz, maestra de cuentistas en España, es autora de un libro maravilloso que se titula *Contar con los cuentos*. En dicha obra, nos dice esto acerca de su oficio:

Los narradores sabemos que los cuentos tienen mucho poder. La palabra es poderosa y solamente hay que mirar a los oyentes mientras contamos para darnos cuenta. Podemos encantar, divertir, ensoñar, pero también podemos atemorizar, manipular y coaccionar. Es necesario saberlo porque un cuento no es un arma, ni una trampa, ni un chantaje, ni una moraleja, ni un castigo, ni tampoco un sermón. Un cuento es afecto y verdad. En los cuentos está toda la verdad de los sueños. Ni más ni menos. (Ortiz, 2009, pp. 130-131)

Si hemos considerado que este aspecto del oficio docente merecía una lección propia en nuestra asignatura ha sido, en parte, porque sabemos que es necesario plantearse la reflexión que se hace Estrella Ortiz cuando se aspira a la docencia. Los cuentos bien contados ejercen un efecto magnético sobre quienes los escuchan, lo cual es saludable en la medida en que desarrollan la imaginación, aligeran de las pesadumbres de la vida y, por supuesto, nos donan verdades importantes a fuerza de desgranar sobre nuestras expectativas situaciones fingidas (la «verdad de los sueños», dice Estrella Ortiz). Son, sin lugar a dudas, una ocasión lúdica, en el sentido más noble del adjetivo «lúdico».

Pero cuando se dirigen a un auditorio infantil, los cuentos pueden ser también fuente de malentendidos. Los adultos, con frecuencia, nos

imponemos la obligación de «educar», palabra que no entrecorrimos por capricho: porque «educar» a veces se entiende como una forma de imposición del imaginario adulto sobre el infantil, que apenas se encuentra en proceso incipiente de formación. No es necesario que consideremos los cuentos como una especie de instrumento puesto al servicio de metas más altas: una buena historia, bien narrada, ya es por sí misma una de las metas más altas a las que podemos aspirar. Cuidar los cuentos significa, por ello, no negarles a los niños su derecho a la verdad, lo cual es muy diferente a querer imponerles la nuestra.

## LEER EN VOZ ALTA

A propósito de esta práctica tan beneficiosa solo podemos recomendar el precioso libro de la periodista norteamericana Meghan Cox Gurdon, *La magia de leer en voz alta. Los beneficios intelectuales y emocionales de la narrativa oral en niños y adultos*, que incluimos en la bibliografía (Cox Gurdon, 2020). Con ella, podríamos subrayar la diferencia que existe para una persona entre ser propietaria y tomar posesión de algo. Así lo explica la autora:

Ser propietario de algo y tomar posesión de ello son dos cosas distintas. Un niño puede tener tantos derechos al poema épico anglosajón *Beowulf* como el especialista que consagra su vida entera al estudio del inglés antiguo. Sin embargo, a no ser que el niño conozca al héroe Beowulf, al monstruo Grendel y a la espantosa madre de este, no se puede decir que haya tomado posesión de lo que le pertenece. Pero si su madre le lee la traducción de *Beowulf* por la noche (si se atreve, ya que es un poema bastante sangriento), su hijo poseerá por entero lo suyo. Los personajes, las escenas y el lenguaje del libro se volverán parte de su paisaje interior. Las cualidades místicas de la novela añadirán sublimidad a su experiencia de la vida. (Cox Gurdon, 2020, p. 202)



Otro libro maravilloso, en este caso de Meghan Cox Gurdon.



Lo que quiere decir aquí Cox Gurdon, explicado de manera más sencilla, es que es muy diferente tener en casa una colección de cuentos de los hermanos Grimm, por ejemplo, a tomar posesión de ella. Cualquier persona puede tener ese libro en propiedad, pero no todas las que lo tienen en propiedad lo hacen suyo, porque tomar posesión de él implicaría leer esos cuentos, disfrutarlos, darles vida y librarlos del destino gris de ser letra muerta sobre el papel. Dicho de otro modo: implicaría transformarlos en parte de nuestra experiencia.

Son conocidos los beneficios de todo tipo que produce la lectura en voz alta, especialmente para el desarrollo del cerebro infantil, que es un órgano particularmente plástico. Debemos insistir no solo en la necesidad de practicarlo en el aula, sino también en la conveniencia de implicar a las familias para que lo hagan en casa. La lectura en voz alta es una práctica, sobre todo, socializadora.



Pero hay un momento en el que, sin embargo, ya no hablamos ni siquiera de lectura en voz alta, sino de narración oral. Oralizar quiere decir no solo rescatar historias de la tradición oral para seguir dándoles vida (en realidad, la mayoría de esas historias las hemos conservado gracias a la escritura), sino adaptar cualquier historia, ya la conozcamos porque la hayamos escuchado o porque la hayamos leído, a los códigos de la narración oral.

En ese empeño, tres son las partes del proceso:

- a. *Seleccionar.* Debemos contar con un repertorio de historias susceptibles de ser organizadas. Dicho repertorio puede ir desde colecciones de cuentos impresas en libros a otras que seamos capaces de recopilar nosotros mismos preguntando en nuestro entorno familiar. En función de nuestro auditorio, seleccionaremos las historias más adecuadas. ¿Qué criterios podemos usar para llevar a cabo la selección? Nuestro sentido común y nuestra intención nos guían, pero aun así existen obras que nos ayudarán con ello (Sherlock, 2017).

- b. *Destacar los puntos fuertes.* En esta parte es cuando se produce la mayor de las confusiones, porque algunas personas creen que de lo que se trata es de aprenderse de memoria las historias seleccionadas. En realidad, la organización consiste más bien en destacar qué puntos fuertes, qué elementos de dichas historias, son realmente nucleares en ellas. Si sabemos hacer ese esquema básico, después podremos ampliarlo o reducirlo con cierta facilidad en el siguiente parto.
- c. *Contar.* Contar no es recitar de memoria, sino, parafraseando la cita de Pep Bruno con la que introducíamos esta lección, hacer que, mediante la palabra, crezca un árbol en la mente del oyente. Si nos empeñamos en recitar de memoria, nuestra única preocupación será no olvidarnos de los detalles para repetirlos de la misma forma una y otra vez; si, por el contrario, unimos mediante la palabra esos puntos fuertes de la narración, estaremos re-creando la historia cada vez que la contemos.

Y esto último, dicho sea de paso, es una de las cosas que a los humanos más nos gustan desde que vivíamos en las cavernas.

MARIE L. SHEDLOCK

*El arte de contar*  
**CUENTOS**

EDICIONES OBELISCO



En esta obra, que en realidad fue publicada en 1915 por primera vez, la cuentacuentos británica, aunque nacida en Francia y residente en Alemania, Marie L. Shedlock, ofrece algunas claves para la selección de historias que narrar a la infancia. Téngase en cuenta que la infancia que ella conoció fue la infancia de hace más de un siglo, pero en todo caso se percibe como algo curioso hoy que Shedlock recomiende evitar lo siguiente en la selección: historias relacionadas con el análisis de las motivaciones y los sentimientos; historias que contengan demasiado sarcasmo e ironía; historias de carácter sentimental; historias que contengan episodios demasiado sensacionalistas; historias que tratan sobre temas que están fuera de los intereses del niño (a no ser que contengan un misterio); historias del temor o la mojigatería; historias de piedad infantil y escenas en el lecho de muerte; e historias que contengan una mezcla de cuentos de hadas y ciencia



**SIETE PRINCIPIOS  
CLAVE PARA UNA  
APROXIMACIÓN  
CONSTRUCTIVISTA (VII):  
IMPORTANCIA DE LAS  
NARRATIVAS Y LAS  
FICCIONES RESPETUOSAS**

En la segunda lección de nuestra asignatura, *Ficciones instrumentales y ficciones respetuosas*, trazamos una distinción básica entre *vida limitada por la necesidad* y *vida no limitada por la necesidad*. Situémonos en esa perspectiva. Para empezar, recordando que cada una de ellas lleva aparejada una determinada idea de tiempo: *tiempo pleno o significativo*, en el caso de la vida no limitada por la necesidad; y *tiempo vacío o no significativo*, en el de la vida limitada por la necesidad. A partir de ese marco, distinguimos entre *ficciones instrumentales* y *ficciones respetuosas*. Lo que aquí llamamos *ficciones instrumentales* coincide en parte con lo que, conforme a las categorías de hace treinta años, Cervera (1992, p. 18) denominaba «literatura instrumentalizada». El escritor Bernardo Atxaga, que se ha destacado también en el cultivo de la literatura infantil, se refiere, en una preciosa conferencia, a lo que él llama «corriente pedagógica» de la LIJ, que se articula como:

aquella que defiende la utilidad: los niños sólo deben leer los libros que son útiles, los que les enseñan algo. A lo largo de la historia, han sido muchos los autores que se han visto obligados a no perder de vista esa corriente, aun cuando en este caso la presión no viniera directamente de los lectores, sino de las personas que habitualmente se ocupan de ellos, es decir, padres y maestros. (Atxaga, 2010, pp. 45-56)

Por tanto, en una línea similar, especificamos que para nosotros las *ficciones instrumentales* son aquellas que sirven para apuntalar algún aspecto de los que demanda la *vida limitada por la necesidad*, ya sea porque busquen inculcar una enseñanza, porque se pretendan «útiles» (habría que preguntarse para qué) o porque se considere que sirvan para «trabajar» algo. Las que llamamos ficciones respetuosas lo son (respetuosas) con respecto al propio valor de la literatura, que en ellas se considera un fin en sí misma, pero también con respecto a la necesidad de ficción de los lectores, que no por ser infantiles o jóvenes deben considerarse sujetos susceptibles de ser adoctrinados. En un libro que ya puede considerarse un hito, López Tamés observaba lo siguiente:

Creemos sin embargo que es difícil que haya algo en la actividad humana que no sea utilitario. No hay actos desinteresados ni carece de afectividad

cualquier contemplación estética. Desde el balbuceo infantil hasta una sinfonía todo pretende la construcción de lo humano. El niño ejercita sus posibilidades en el parloteo inicial y, como el adulto, ensaya en el cuento y en el juego dramático virtualidades físicas y psíquicas. El arte es útil. El arte, la literatura, cualquiera que sea su objetivo, cumple una función antropológica, proporciona conocimiento. Los relatos, a través de la identificación, suponen experiencia aunque sea vicariada. Y esto quiere decir seguridad. Placer y gratificación hay en la lectura como lo hay en contemplar y oír. Porque hay afirmación, aumento de vida. (1990, pp. 15-16)

Aumento de vida... difícilmente se puede decir mejor. Merece la pena, como hizo en su día López Tamés, subrayar ese aspecto «útil de la literatura» (ya decimos que la cuestión no es si es útil o inútil, sino para qué es útil). Quedémonos con la idea. Porque la utilidad de la literatura y, en particular, de la LI, pasa, como ya hemos insistido, no por el escapismo con respecto a la realidad, sino por la amplificación de la realidad. Y eso tiene raíces psíquicas y antropológicas profundas. Por una parte, hacia adentro: «Leer siempre significa ver a través de “otros” mundos diferentes y, con ello, encontrar y conocer una colección infinita de matices humanos con múltiples registros e ingredientes» (Mora, 2020, pos. 1349). La LI, como cualquier literatura, es una amplificación de la vivencia, un enriquecimiento del mundo exterior. Por otra, hacia afuera: «Las leyes de la moral universal que cada cultura posee siempre empiezan con historias» (Wolf, 2020, p. 165). Y es que, en efecto, la LI es una de las mejores herramientas de las que disponemos para la adopción de la cultura y la adquisición de las primeras nociones morales, aun cuando no siempre seamos conscientes de ello.

Por todas estas razones nos resultan importantes las *ficciones respetuosas*. Dentro de la idea de educación literaria que nosotros defendemos, es importante acercar a todo el mundo el privilegio de la literatura, no solo el de los libros. Los libros sirven para muchas cosas, pero no siempre, o no todos, para favorecer la lectura literaria, porque esta comprende un modo de leer específico que se muestra respetuoso con el cultivo de capacidades fundamentales como la imaginación, el cultivo de la alteridad o la empatía. Todo ello implica, de paso, un compromiso ético, en tanto el cuestionamiento de lo establecido, de las rigideces utilitaristas de la cotidianeidad, sienta a través de la literatura las condiciones de posibilidad para que se desarrolle la *vida no limitada por la necesidad*. En suma, las *ficciones respetuosas* invitan a una ampliación de la vida, ya sea en el plano interior, permitiéndonos ser personas más conscientes, o exterior, liberando en nosotros el hábito de dar sentidos al mundo.

#08

# EL PROBLEMA DE LA FANTASÍA



Otro rasgo que siempre acompaña el desorden del que estamos hablando es la dificultad del niño, o su falta de habilidad, para concentrar su atención en los objetos reales. Su mente prefiere vagar por el reino de la fantasía. Mientras juega con piedras u hojas secas, habla como si estuviese preparando deliciosos banquetes sobre grandes mesas, y su imaginación probablemente tomará la más extravagante de las formas cuando crezca. Cuanto más se divorcie la mente de sus funciones normales, más exhausta resultará, más inútil como auxiliar del espíritu, el cual necesita fijar como meta el desarrollo de la vida interior. Desafortunadamente, mucha gente piensa que estas actividades imaginarias, que desorganizan la personalidad, son las que desarrollan la vida espiritual. Muchos mantienen que la fantasía es creativa en sí misma, pero, por el contrario, esta no es nada en sí misma, o es solo sombras, guijarros y hojas secas.

(Maria Montessori, *La mente absorbente del niño*)

**P**ues sí: el «desorden» al que Maria Montessori se refiere aquí no es otro que el de la falta de disciplina interna del niño, que se manifiesta en su tendencia hacia la fantasía. Puede que a nosotros nos parezca extraño, pero la fantasía ha sido, durante siglos, una facultad que se ha observado con desconfianza, examinándose bajo la lupa de censores de toda laya y condición. Maria Montessori fue una de us más acérrimas detractoras, pero no la única ni la primera. En este tema nos encargamos de ello, pues bien lo vale. La

Maria Montessori fue, sin lugar a dudas, una pionera de la pedagogía moderna y del enfoque constructivista, pero también la artífice de una teoría pedagógica que mostró evidentes problemas a la hora de encajar la literatura.



pregunta que debemos hacernos es: ¿puede la fantasía ser perniciosa para la infancia? ¿Se supone que debemos considerarla una especie de señal patológica si hace aparición antes de los seis años?

## LA DESCONFIANZA HACIA LA FANTASÍA

Podría decirse que la pedagogía moderna tiene uno de sus hitos más destacados, si es que no su punto de arranque, en *Emilio o De la educación*, tratado pedagógico publicado en 1762 por el filósofo suizo Jean-Jacques Rousseau. A pesar de haber sido él mismo un lector tan precoz como voraz, Rousseau desaconseja la literatura y los libros durante la infancia. Ello se debe a la confianza que deposita en la idea de que los niños aprenden de manera natural, por lo que la experiencia de prestado que proporcionan los libros le acaba pareciendo empobrecedora y artificial en comparación con lo que ofrece el trato directo con los objetos del mundo real. De hecho, el único libro que recomienda –y, este sí, con pasión y convencimiento– es *Robinson Crusoe*, sin que nos cueste demasiado deducir por qué: la novela de Daniel Defoe cuenta la historia de un náufrago que debe aprender a valerse por sí solo en una isla desierta, razón por la cual Rousseau la considera «el tratado de educación natural más logrado» (Rousseau, 2011, p. 288).

Aunque entre ellos hay muchas desemejanzas, ya en el siglo XX, María Montessori abunda en esta misma línea. Montessori distingue entre imaginación y fantasía. Mientras la primera la concibe anclada en el mundo real (es decir, como la capacidad que tienen los niños de reproducir en imágenes lo que conocen de primera mano), la segunda la destierra al terreno propio de la invención adulta (es decir, al de aquello que los adultos inventan sin reparar en que los niños no tienen experiencia previa de ello). Dado que el niño es crédulo, narrarle cuentos de hadas acaba por ser visto por Montessori como un abuso de confianza por parte del adulto. Dicho de otro modo: lo que opina Montessori es que, si a un niño le hablamos de ogros y de hadas, los ogros y las hadas comenzarán a existir instantáneamente en su mente, solo que lo harán

THE MONTESSORI SERIES

VOLUME 7

# The Child, Society and the World

Maria Montessori

*Maria Montessori*

Montessori-Pierson Publishing Company

La propuesta de enseñar Historia como si se tratase de una colección de cuentos de hadas llevó a cabo Montessori en diferentes momentos de su vida, siendo un tema recurrente en un largo debate sobre la naturaleza de la fantasía, que se prolongaría desde la década de los primeros veinte a la de los últimos cuarenta del siglo XX. Quizá la aproximación más lograda y compendiosa de todo lo dicho por ella sea la conferencia «On Fantasy and Fairy Tales», dada en Londres en 1946, justo después del regreso de Montessori de la India, donde se había recluso durante el transcurso de la Segunda Guerra Mundial. El texto de dicha conferencia está recogido en Maria Montessori, «On Fantasy and Fairy Tales», en *The Child, Society and the World*, Amsterdam, Montessori-Pierson Publishing Company, 2016, pp. 41-48.

de manera informe y desordenada. Todo lo que elabora el niño en su mente tiene que partir de la concreción del mundo real. Por eso, en la lógica de Montessori, si les contásemos a los pequeños la historia de la circunnavegación de la Tierra de Fernando de Magallanes como si fuera un cuento tradicional, estaríamos contribuyendo a que aprendan Historia; pero si les contásemos la historia del ogro *Shrek*, el libro de William Steig llevado al cine, favoreceríamos que piensen que se van a encontrar con extraños seres verdes, malolientes y de fisonomía grotescamente humanoide campando por el bosque a sus anchas. Así lo cree la gran pedagoga italiana por la sencilla razón de que la existencia histórica de Magallanes está acreditada, esto es, se presenta anclada en la realidad y, en tanto tal, como algo susceptible de ser imaginado, mientras que la de los ogros y las hadas solo se explicaría como producto de la fantasía, es decir, para Montessori como intromisión adulta en la mente del niño y, por ende, como una invención ajena al mundo real e inmediato, concreto, que puede conocer por sí mismo. Para la gran pedagoga italiana, la fantasía no es una facultad propiamente infantil, como tiende a pensarse, sino una peligrosa proyección adulta sobre la «mente absorbente» del niño que puede provocarle trastornos y falta de disciplina en su desarrollo espiritual.

## ¿REALMENTE ES TAN MALA LA FANTASÍA?

No obstante, sobre todo en el mundo anglosajón, incontables generaciones de niños se han criado escuchando cuentos de hadas. Y, en principio, no parece que por ello las hadas hayan acabado dando lugar a hordas de adultos profundamente trastornados. Se diría que Montessori o Rousseau erraban a la hora de determinar el estatuto ontológico de la fantasía: esta, en el sentido en que se emplea en las ficciones y los cuentos de hadas, no es una entidad que haya de entenderse forzosamente como algo opuesto a la realidad, sino como una realidad en sí misma que está en el mundo desde antes de que nazcamos, que pre-existe a nuestra vida, por lo que tendremos que aprender a lidiar con ella

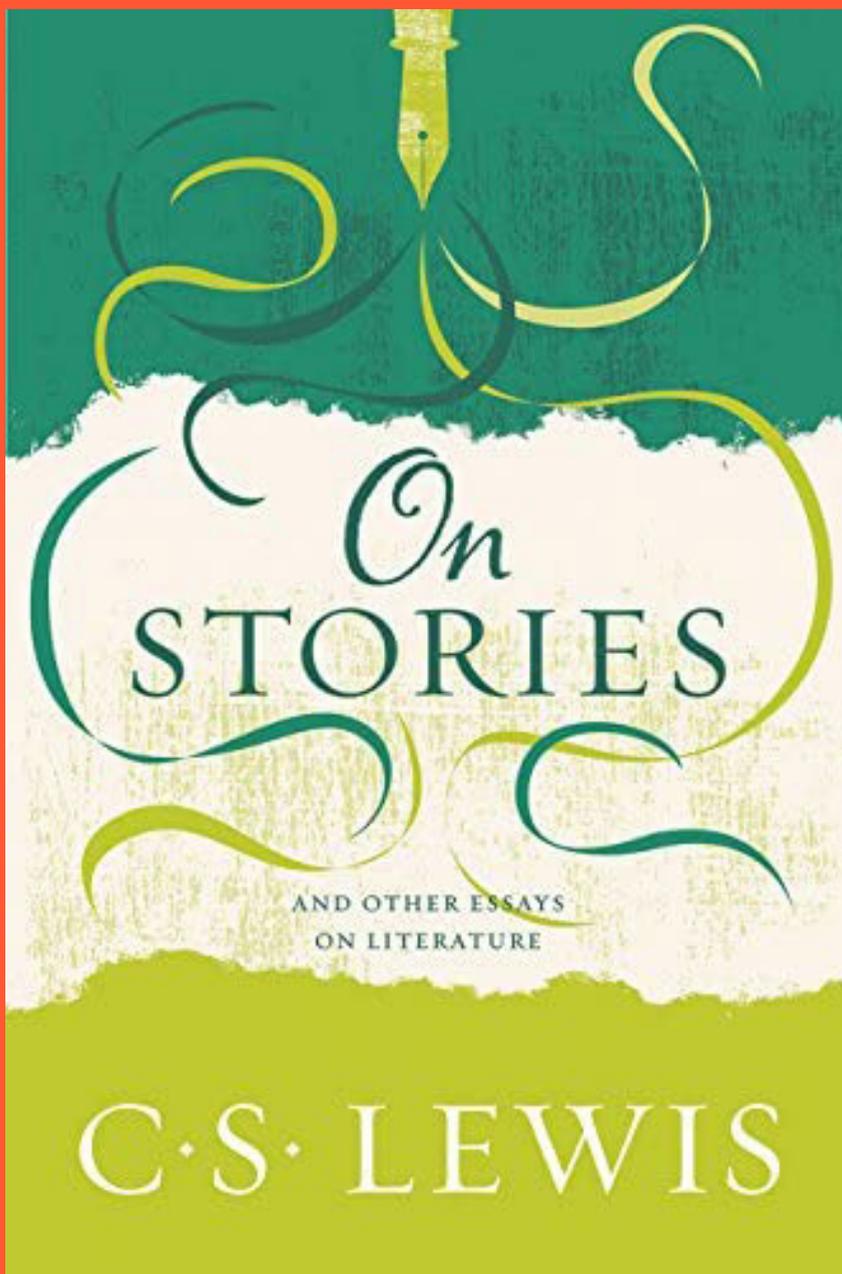
como aprendemos a quitarnos los zapatos o a vestirnos nosotros solos.

Dicho de otro modo, la fantasía pertenece al ámbito de esa *vida no limitada por la necesidad* de la que hemos hablado en lecciones anteriores. Es su caldo de cultivo, la puerta abierta a todas las posibilidades.



## C. S. LEWIS RESPONDE A LOS CENSORES

Quizá por ello, y en una línea prácticamente opuesta a la defendida por Maria Montessori, C. S. Lewis, el autor de *Las crónicas de Narnia*, reivindicaba, en un conocido ensayo sobre las maneras de escribir para niños, los cuentos de hadas precisamente como el género que, frente a la ficción realista, menos posibilidades tendría de defraudar las expectativas infantiles. Para nosotros, lo importante no es ahora dirimir si los cuentos de hadas son o no necesarios, ni si la fantasía conviene o no conviene a los niños. Partimos del hecho de que, aunque intentásemos ocultárselos, los niños vienen a un mundo en el que los cuentos de hadas y la fantasía ya existen, que son realidades que no podrán eludir, por lo que la pregunta que deberíamos hacernos quizá sea otra: ¿qué hábitos tendemos a perpetuar los adultos a la hora de destinarles ficciones a los niños?



«Aproximadamente una vez cada cien años, algún sabiondo despierta y trata de convencernos de la necesidad de erradicar los cuentos de hadas. Por eso, quizá, haré bien en decir algunas palabras en defensa de la lectura de cuentos de hadas a los niños.

Al cuento de hadas se le acusa de dar a los niños una impresión falsa del mundo en el que viven, pero yo pienso que ninguna literatura que los niños puedan leer les da esa falsa impresión menos que los cuentos. De hecho, creo que es mucho más probable que a los niños les acaben defraudando antes las historias que se pretenden realistas. Jamás he esperado que el mundo real sea como el de los cuentos de hadas, pero sí esperé alguna vez que la escuela fuera como la de las historias escolares. Las historias fantásticas nunca me decepcionaron; las historias escolares, sí. Todas las narraciones en las que los niños viven aventuras y triunfos que entran dentro de lo posible, en el sentido de que no rompen con las leyes de la naturaleza, pero que no obstante son altamente improbables, andan siempre mucho más cerca que los cuentos de despertar falsas expectativas.»

C. S. Lewis, «On Three Ways of Writing for Children», en *On Stories and Other Essays on Literature*, San Francisco, HarperOne, 2017, pp. 55-56. Traducción del profesor

## CLAVES DE DOS GRANDES PARADIGMAS PEDAGÓGICOS. SOCRÁTICO (I): LA DIALÉCTICA

Acerca del *paradigma socrático*, quizá tiene razón Martínez Marzoa cuando afirma que, a partir de él, «la cuestión, la alternativa, la contraposición, está en sí el “ojo” mira o no en la dirección adecuada» (1994, p. 109). De lo que no cabe duda es de que se trata de un paradigma de cuestionamiento permanente, donde la idea de «vida examinada» se corresponde con lo que aquí hemos llamado *vida no limitada por la necesidad*. El *paradigma socrático* ha sido conceptualizado desde hace mucho como método, ya sea bajo la definición de «método dialéctico», «basado en la dialéctica» o directamente «socrático» (Fraile, 2013). Nussbaum (2012b) hace una caracterización de lo que ella llama «educación socrática» fundada sobre cuatro principios: es una educación para todos los seres humanos; debe adaptarse a las circunstancias y al contexto del alumno; debe ser pluralista, es decir, estar atenta a una diversidad de normas y tradiciones; y requiere garantizar que los libros no se transformen en autoridades. Nosotros pensamos, humildemente, que aquí Nussbaum entrecruza las líneas de lo que ella percibe como «socrático» con lo que en realidad es rousseauiano. El primer eje del sistema socrático es la *dialéctica*, que pasamos a analizar a continuación.

La *dialéctica* supone una relación entre docente y discente a través de la palabra, pues no otra cosa es el diálogo (dia-logos). Mediante una serie de preguntas dirigidas se avanza y se progresa de lo concreto a lo abstracto y de lo particular a lo universal. La relación entre docente y discente se entiende, además, como una cuestión de urbanidad, relativa a la ciudad, a la polis. En ese sentido, es una relación necesaria, en la que no tiene sentido hablar, como se hace hoy, de protagonistas o de actitudes activas o pasivas por parte ni del docente ni del discente. La dialéctica supone una relación entre iguales: el discente necesita examinar sus creencias, así como saber, mediante el reconocimiento de su ignorancia, mientras guía al discente en ese examen. Como señalan Reale & Antiseri (2010, pp. 104-105), el primer paso para la dialéctica es la refutación: esta constituye la *pars destruens* por la cual Sócrates llevaba a su interlocutor a reconocer su verdadera ignorancia y lo obligaba a definir el tema sobre el cual versaba la indagación. Después se profundiza de distintas maneras en la definición ofrecida, explicitando y subrayando las carencias y las contradicciones. Luego se exhorta a intentar una nueva definición y, mediante el mismo procedimiento de refutación, esta se critica y se rebate hasta que el interlocutor

se confiesa ignorante, lo que puede llevarle a la mera irritación o, si es capaz de hacer verdadero examen, a la purificación de la ignorancia.

#09  
EL ÁLBUM (I)



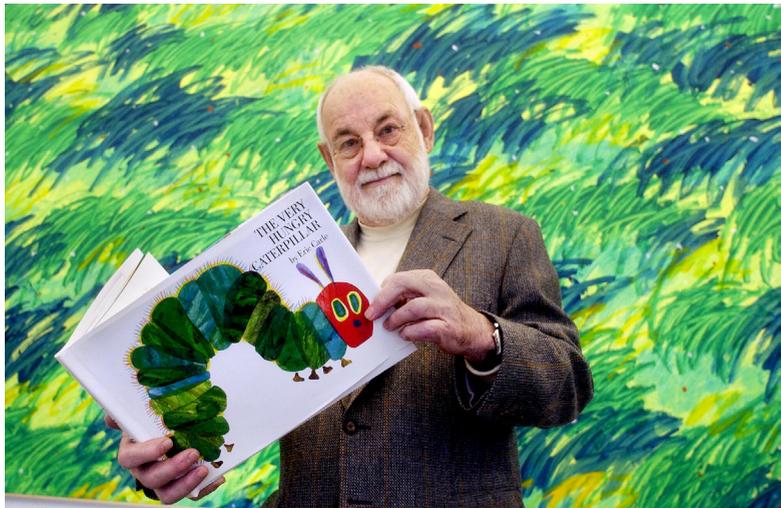
Creo que es un libro de esperanza. Los niños necesitan esperanza. Tú, pequeña insignificante oruga, puedes convertirte en una bella mariposa y volar por el mundo con tu talento.

(Eric Carle, entrevista televisiva por el 50° aniversario de publicación de *La pequeña oruga glotona*)



Muchos sitios, podemos estar seguros, y también muchas veces, han sido testigos de una escena como la siguiente: una persona adulta se sienta con otra pequeña, e incluso muy pequeña, para pasar juntas las páginas de *La pequeña oruga glotona*, el álbum más popular del artista neoyorkino Eric Carle. No es necesario siquiera que la pequeña haya aprendido a leer todavía; basta con que sepa escuchar para aceptar la invitación a atravesar con sus deditos los troquelados. Si presta atención, señalará con orgullo los colores y aprenderá los números, así como un pequeño ramillete de vocabulario, pero ese libro no tiene nada que ver con un manual, ni con los libros de texto del colegio. No parece que se proponga de manera abierta instruir a nadie y, de hecho, se asemeja más bien a un juguete que se comparte con los mayores, quienes, a través de la lectura, puede que de regazo, le abren las puertas de la comunicación. Hablamos de un acto sencillo, cotidiano, pero también primordial. Podríamos decir que se trata de un acto fundacional, incluso. He ahí el principio de algo, que se abre paso a través de una relación afectiva. He ahí la posibilidad de un posible amor por la lectura (o tal vez no, pero la apuesta estaría bien encarrilada). He ahí lo que vemos es una

El artista neoyorkino Eric Carle (1929-2021), autor de *La pequeña oruga glotona*



de esas cosas que importan. Y, en tanto que es todas esas cosas, es un acto mucho más denso de lo que parece.

## LA PALABRA

Podríamos decir que la palabra *álbum* proviene del latín, pero lo cierto es que es latín en sí misma. Tengamos en cuenta que *album* no es sino la forma neutra del adjetivo *albus*, que significa ‘blanco’. Para que ese nombre haya llegado hasta nosotros tal cual, hay una razón histórica de peso. En la antigua Roma, el *album* era una tablilla encalada que se ponía en las paredes (o la pared misma, en algunos casos) para transmitir información de interés público. Así, por ejemplo, el *album senatorum* contenía los nombres de los senadores que conformaban el senado romano, una institución fundamental. Siglos más tarde, durante el Renacimiento, algunos impresores del norte de Europa comenzaron a producir una serie de cuadernos más o menos lujosos, pero de páginas

en blanco. ¿La razón? Los humanistas los portaban consigo en sus viajes por Europa, y pedían a sus colegas eruditos alguna dedicatoria, unos versos de la biblia, algún emblema, etc. A este formato se le llamaba *album amicorum*, es decir, el ‘album de los amigos’. Algunos de estos álbumes, todavía se conservan hoy, e incluso contamos con ejemplares que pueden consultarse en bibliotecas digitales.

Un cambio de tendencia importante nos lo en-

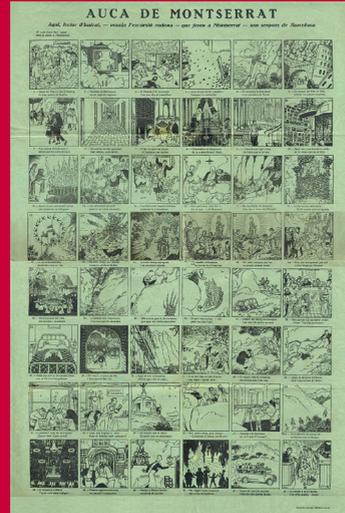


He aquí una página del *album amicorum* del embajador holandés en Calais Cornelis de Glarges (1599-1683), uno de los más conocidos y afamados de cuantos se han conservado en Europa.

contramos en el siglo XIX, cuando el álbum se feminiza, pasando al dominio de las mujeres. Las de buena sociedad, al menos, empiezan a portar consigo, de manera análoga a lo que hacían los humanistas del Renacimiento, un cuaderno de hojas en blanco sobre el que solicitaban escritos de sus homólogas, versos, partituras, dibujos, plantas disecadas y hasta mechones de cabello. Se ha estudiado bastante esta forma de sociabilidad relativa a las mujeres, pero, como suele ser habitual, se ha ignorado que este fenómeno estaba también cobrando una forma particular en el mundo de la infancia: los niños coleccionan cromos, etiquetas, adhesivos, tarjetas. Y todo ello, sí, tenía como destino de archivo un álbum.

## LOS ORÍGENES DEL ÁLBUM

Podría decirse que el álbum surge de dos mundos que, a veces, aunque no siempre, están interconectados: por un lado, el mundo de los libros ilustrados para niños; por otro, el de la literatura efímera. En el primer ámbito, el de los libros ilustrados para niños, nos encontramos, por ejemplo, con un libro ya mencionado en esta asignatura: el *Orbis Sensualium Pictus*, título con frecuencia traducido como *El mundo en imágenes*, publicado en 1658 por el pedagogo y educador checo Iohannes Amos Comenius. Para Comenius, como ya vimos, se aprende a partir de aquello de lo que se tiene experiencia, por lo que poner ilustraciones a los conceptos tomados de la realidad que se tratan de inculcar es un acto con profundas implicaciones cognitivas. En el segundo ámbito, el de la literatura efímera, nos encontramos con formatos que hemos visto a menudo en los seminarios de esta asignatura, como los



En esta imagen vemos una copia del *Auca de Montserrat* (1923)

*chapbooks* ingleses o las *aleluyas* o *aucas* (tal es el nombre que reciben las aleluyas en Cataluña) españolas.

A finales del siglo XIX, sobre todo, la ilustración para niños conoce un desarrollo espectacular, sobre todo si la comparamos con el que había tenido en épocas anteriores. Anna Castagnoli, una gran estudiosa del álbum, observa cómo dos pioneras de la ilustración infantil y del álbum, la inglesa Kate Greenaway y la alemana Gertrud Caspari, confeccionan una serie de obras en las que nos «encontramos personajes y cromos diseñados como si estuviesen recortados sobre un fondo blanco, o de un solo color, precisamente como en las colecciones privadas de los álbumes decimonónicos» (Castagnoli, 2017, p. 7). Esos álbumes decimonónicos a los que se refiere Castagnoli no son sino los álbumes femeninos e infantiles a los que nos referíamos en el punto anterior. En este momento, el lenguaje plástico del álbum es todavía muy rudimentario y pretende acercarse al del álbum de cromos que le era familiar a la infancia. Lo que no podía saberse en ese momento es que este producto tan poco prestigioso daría lugar a uno de los formatos de literatura infantil más potentes que se conocen. Fijémonos a continuación en las razones por las cuales el álbum nos interesa hoy.

## TEORÍA DEL ÁLBUM (O POR QUÉ NOS INTERESA TANTO ESTE FORMATO)

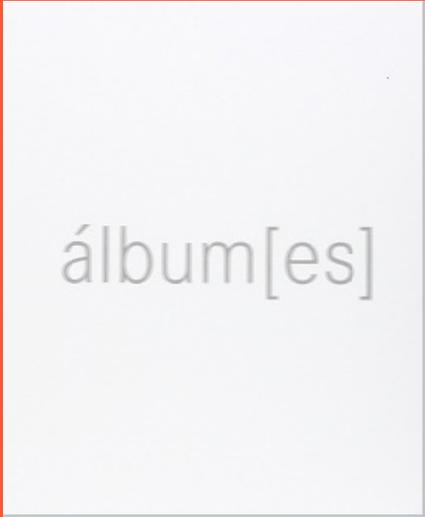
Lo que va de siglo XXI está siendo, sin lugar a dudas, el siglo del álbum. Este formato, que no género, interesa al menos desde tres perspectivas:

- a. *Como una forma particular de literatura que relaciona texto e imagen.* De hecho, a menudo se permite prescindir del primero, pero los códigos plásticos jamás dejan de estar presentes. Algunas de las aproximaciones al álbum más importantes que se han producido en este tiempo tienen que ver con la preocupación, precisamente, por desentrañar los diversos y complejos modos de relacionarse que tienen el texto y la imagen. lo que ha

dado lugar a complejas aproximaciones que han proporcionado sistemas interpretativos en ese sentido (Nikolajeva & Scott, 2006).

- b. *Como una reflexión sobre el formato.* Los propios autores se encargan de ello, como hace Suzy Lee con *La trilogía del límite*, o Sophie Van der Linden (2015), autora del más completo estudio sobre álbum que hemos conocido en los últimos años, y cuyo ensayo es en sí mismo un álbum de gran formato ilustrado por Olivier Douzou. En la próxima lección, veremos cómo el álbum no es un género, sino un formato en el que caben todos los géneros, incluidos aquellos que sirven para explicar desde la teoría el propio álbum.

- c. *El interés por la recepción.* Una de las líneas de estudio más interesantes que hemos conocido en los últimos años sobre álbum tienen que ver con el estudio de la manera tan particular que tienen los niños de relacionarse con la lectura de álbumes y de la lectura de imágenes (Arizpe & Styles, 2004). Como herramienta cognitiva, el álbum es muy particular, dado que pone en juego una serie de códigos que movilizan capacidades que van más allá del acto convencional de la lectura.



álbum[es]

Este imprescindible ensayo de Sophie Van der Linden, como decimos, es un álbum en sí mismo. Observemos cómo la propia portada juega con la idea de blancura que define al formato, según hemos dicho cuando abordábamos el nombre. Para explicar todo lo que puede saberse sobre álbumes, este libro recurre al propio formato del álbum, dando prueba de su versatilidad. Además, es bastante probable que el diseño ideado por Olivier Douzou, uno de los más prestigiosos autores de álbumes de la actualidad, esté jugando con la portada del conocido como *The White Album*, mítico disco de la banda británica más conocida de todos los tiempos: The Beatles.



**CLAVES DE DOS  
GRANDES PARADIGMAS  
PEDAGÓGICOS.  
SOCRÁTICO (II): LA  
IRONÍA**

Ironía significa ‘simulación’. De parte del docente implica profesar una posición de ignorancia, porque la ignorancia, paradójicamente, es un punto de partida pedagógico de primer orden. Así se ve, por ejemplo, en Rancière (2010) y su reivindicación del «maestro ignorante». Y es que, si bien la confesión de ignorancia involucra el reconocer no saber, reconocer no saber, en un contexto dialéctico, es el primer paso para que sea posible la aspiración a querer saber. Por eso Fraile indica que el proceder socrático «implica una vigorosa reflexión sobre la propia conciencia y una fina observación sobre la realidad, la vida y la conducta de los demás» (2013, p. 253).



**#10**  
**EL ÁLBUM (II)**

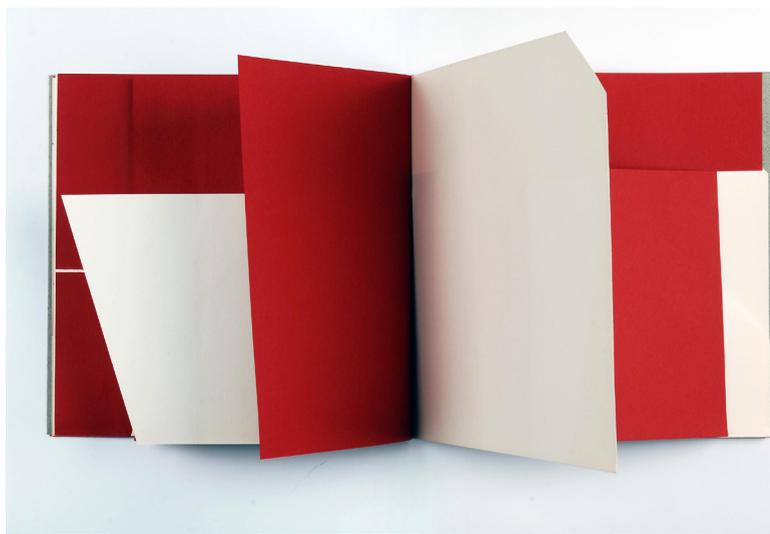


... al idear los «libros ilegibles», quise experimentar todas las posibilidades de comunicación visual de las técnicas editoriales al margen de la palabra, y los definí así porque eran libros sin palabras, pero, al igual que ocurre con los libros en general, el lector podía seguir un hecho visual a través de la secuencia de los colores, las formas o los materiales.

(Bruno Munari, *Fantasia. Invención, creatividad e imaginación en las comunidades visuales*)

 Hay una forma de hacer libros que va más allá de la reducción a la palabra y que se permite explorar, sin complejos, el álbum. En 1893, el norteamericano Peter Newell publicaba en Nueva York el primer volumen de *Topsys & Turvys*, al que seguiría un segundo al año siguiente. Se trataba de una colección de ilustraciones que podían ser leídas también al revés, rotando la página, en la que la simbiosis entre texto e imagen llega a unas cimas de virtuosismo pocas veces superadas: por ejemplo, en una de esas ilustraciones vemos a unas damas que han modelado hábilmente los coquetos sombreros que llevan («These Dames have modeled skilfully the gorgeus hats they wear»), inspirándose, como comprobamos cuando ponemos la página al revés, en las mariposas que revolotean por todas partes en los prados («From Butterflies that flit about meadows everywhere»). El conjunto está pensado para ser leído, visto, escudriñado, manipulado y, por supuesto, escuchado. No sería el único experimento con el formato que se permitiría este artista algo heterodoxo: en

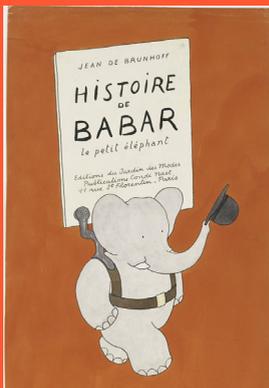
Uno de los «libros ilegibles» de Bruno Munari, diseñado en 1953.



1908, en *El libro del agujero*, una bala atraviesa las páginas troqueladas (pues el agujero es real) de las distintas escenas de un álbum; el procedimiento era muy parecido al que emplearía en 1912 en *El libro del cohete*, en el que un proyectil de fuegos artificiales, lanzado desde un sótano, atraviesa una a una las plantas de un edificio, estando representada la idea, una vez más, mediante la técnica del troquelado; y en medio de ambos, en 1910, había publicado *El libro inclinado*, donde el carrito de un bebé se lanza cuesta abajo desde la cima de una colina atravesando una serie de escenas costumbristas. Este último caso emplea una técnica, si cabe, más radical: el corte de los bordes inferior y superior del libro es un corte diagonal en la misma dirección en ambos casos, con lo que el libro inclinado es exactamente lo que su propio nombre indica. Hasta la tipografía que se usa para los versos que acompañan a las escenas es un tipo de cursiva especialmente inclinada, diseñada *ad hoc* para esta obra. Hay, en suma, una huida de toda estandarización.

## LA MARCA DE LA SOCIABILIDAD

Jean de Brunhoff, un pintor francés de no demasiado éxito pero buen pasar económico, en 1930, se contagió de tuberculosis. A causa de ello, se internó en un sanatorio suizo en busca de curación. Durante su convalecencia recibía cartas de sus hijos Laurent, Mathieu y Thierry, en las que le hablaban de las historias que les contaba su madre, Cécile de Brunhoff, antes de dormir. Una de ellas, el cuento de un pequeño elefante, parece que impactó a Brunhoff especialmente, hasta el punto de que, en su correspondencia de vuelta, le devolvió a sus hijos la historia con ilustraciones suyas. Fue así, a través de una historia contada, surgida de los labios de una madre, como se abrió el camino para que apareciese en París, en 1931, la *Historia de Babar, el elefantito*.



La *Histoire de Babar, le petit éléphant*, apareció por primera vez en París en 1931, gracias a Michel de Brunhoff, hermano de Jean, que era editor del *Vogue* francés.

¿Qué nos encontramos en *Babar*? Para empezar, una página amplia, de gran formato, que no está saturada y que respira, caracterizada por un dibujo tan sencillo como limpio. La tipografía tiene un aire infantil, que se asemeja a la letra manuscrita. El texto, a su vez, ya no es protagonista ni la imagen ilustra un episodio puntual, sino que ambas se insertan de manera armónica. Pero, si consideramos en conjunto todos esos elementos, llegamos a la conclusión de que ninguna cosa se explica sin la otra: el álbum está adquiriendo un lenguaje autónomo. Pero ese lenguaje surge de la asimilación de unos códigos relacionados con una historia de viva voz. Una historia, de hecho, que surge de la voz y vuelve a ella. El álbum, todavía hoy, es como es por eso: en su naturaleza lleva impresa la marca de la sociabilidad.



## CAPACIDAD DE ABSORCIÓN DE GÉNEROS

Incluso los más reputados especialistas (Hanán Díaz, 2007), caen con cierta frecuencia en el error de considerar que el álbum es un género literario. Otros, de una manera algo más prudente, observan que «para hablar de este como nuevo género, tendríamos que replantearnos lo que entendemos por “género”» (Silva-Díaz, 2016, p. 31). Estamos ante una discusión del tipo que se aborda mejor desde la Teoría de la Literatura, pero lo cierto es que esta disciplina no ha sido capaz hasta la fecha de proporcionarnos herramientas adecuadas para afrontar la realidad del álbum. Este tiene unas particularidades demasiado acentuadas que merecen examinarse en su singularidad.

Establezcamos que el álbum no es un género, sino un formato. Ahora bien, esto, en principio, no parece decirnos nada, puesto que todo libro es un formato. Lo que distingue al formato-álbum es su capacidad, no de constituir un género literario, sino de absorber todos los géneros y de elaborarlos según criterios propios. Hay, de este modo, álbumes que son libros de artista, que narran solo a partir de códigos icónicos y visuales. Hay, por supuesto, álbumes narrativos (quizá la mayoría, pero

# MANIFIESTO

## ¡ÁLBUM!

11 RAZONES PARA EL LIBRO ÁLBUM.

11 RAZONES PORQUE UN DECÁLOGO NO ES SUFICIENTE:  
LLEGADOS A DIEZ, HAY QUE VOLVER A EMPEZAR.

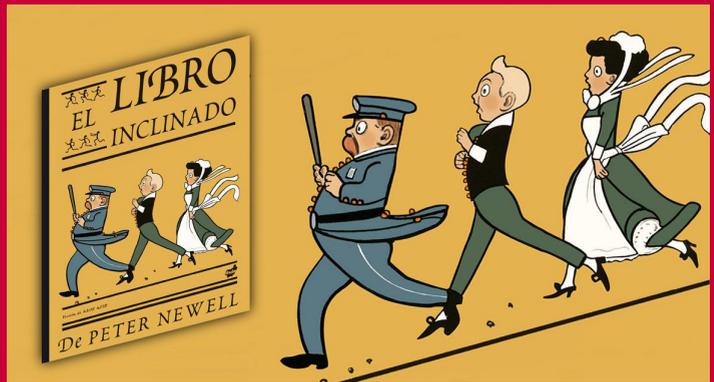
- 1** Porque cualquier persona, a cualquier edad, necesita del arte, de la belleza, para habitar el mundo.
- 2** Porque compartir lecturas en familia o con amigos es quererse, nos une; sin menoscabo del placer de leer un libro álbum en soledad.
- 3** Porque cuando relacionamos texto e imagen, desciframos un código perfecto, aprendemos a pensar, a dar significado, a emocionarnos.
- 4** Porque un libro álbum cuesta mucho menos que un pastel de cumpleaños, menos que la botella de cava con la que despedimos el año y, sin embargo, sirve para toda la vida.
- 5** Porque a través de una reconstrucción narrativa las personas llegamos a comprender tanto lo que pasa en el mundo como nuestra propia existencia.
- 6** Porque al pasar una página para zambullirnos en la siguiente se despierta nuestra imaginación. Y al llegar al final, sentimos el deseo de gritar: «¡Quiero más!»
- 7** Porque a través de las historias ilustradas nos reconocemos en cuanto personas, protagonistas de historias, y descubrimos que no estamos solos.
- 8** Porque si un adulto no entiende lo que pasa en las páginas de un álbum, se lo explicará el niño.
- 9** Porque si has olvidado un álbum en el fondo de un cajón, el día que por casualidad vuelve a tus manos, te alegrará como el mejor de los regalos.
- 10** Porque hay que pararse para contemplar el mundo, para reconocer las pistas y los detalles que esconden las imágenes. Un libro álbum detiene el tiempo, te invita a ser reflexivo.
- 11** Porque la lectura de álbumes enriquece la sensibilidad artística, desarrolla el espíritu crítico, y te hace libre.

es importante recordar que no todos). Hay álbumes poéticos. Los hay, sin duda, dramáticos (pequeñas obras teatrales ilustradas, para entendernos). Y hasta los hay ensayísticos, como ya vimos que era el caso del propio estudio de Van der Linden (2015) sobre el álbum.

## ALGO MÁS QUE LITERATURA

Cuando hablamos de literatura, de manera inconsciente proyectamos una serie de supuestos sobre el objeto libro. El más claro de ellos, la sujeción a la letra escrita. Dicho de otro modo: la literatura es el arte que toma por vehículo de expresión la palabra. Por ello, el soporte-libro (ya hemos dicho antes que todo libro es un formato) no es más que un contenedor para vehicular un mensaje verbal, si bien en sí mismo no es significativo.

Hablar de álbum, sin embargo, requiere de sus particularidades. Desde muy pronto, el álbum se permite la experimentación con el formato, convirtiéndolo en algo significativo en sí mismo, como reiteradamente hemos dicho que hace Suzy Lee con *La trilogía del límite*. De este modo, puede establecerse que lo especial que tienen el álbum es que trasciende el concepto mismo tradicional de literatura y nos desafía como lectores. Como sucede en tantas otras ocasiones, esta es una



*El Libro inclinado*, de 1910, una obra mítica de Peter Newell. Como decimos, algo más que literatura.

de esas deudas que la crítica «seria» no acabe de reconocer que tiene con la literatura infantil.

Pero, ahora que no nos oye nadie, digámoslo a las claras: esa deuda la tiene, vaya si la tiene.

**CLAVES DE DOS  
GRANDES PARADIGMAS  
PEDAGÓGICOS.  
SOCRÁTICO (II): LA  
MAYÉUTICA**

La mayéutica, en efecto. Es de sobra sabido que *maieutica*, en griego clásico, significa ‘obstetricia’, y también que no otra que la de partera era la profesión de la madre de Sócrates (he aquí, sin duda, otro trazo de ironía socrática). La mayéutica tiene la intención de hacer que los demás den a luz en sus mentes ideas verdaderas, con vistas a la acción justa. Es, por tanto, un deseo de «dar a luz», de «parir» ideas. Lo cual, una vez más, requiere de la profesión de ignorancia. Sócrates se declara ignorante y niega estar en condiciones de comunicar a los demás un saber o, por lo menos, un saber constituido por unos contenidos determinados. De modo que, así como la mujer que está embarazada necesita de la comadrona para dar a luz, también el discípulo que tiene el alma encinta de verdad requiere de una especie de comadrona espiritual que le ayude a dar a luz la verdad.

Solo que para ello requiere de un elemento fundamental: el *eros*. Aunque normalmente este aspecto rara vez se señala, a nosotros nos parece fundamental dentro del paradigma socrático. La dialéctica, digámoslo abiertamente, requiere de un fuerte carácter seductor, porque se trata no solo de confesar la propia ignorancia para querer saber, sino de despertar (en uno mismo y en otros) el deseo de querer saber. A ese respecto, recordemos la posición de Ana María Machado (2012), quien nos advierte de que el amor por la lectura no se puede enseñar, sino solo contagiarse.



#11  
POR QUÉ LA  
POESÍA EN LA  
INFANCIA



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

(Gloria Fuertes, en *El libro de Gloria Fuertes. Antología de poemas y vida*)

 Como Frederick, el ratoncito poeta ideado por Leo Lionni, hay personas que parece que nunca hacen nada: nada salvo observar. En esta lección nos ocupamos de la poesía, quizá el género más maltratado, y de manera más inexplicable, por la escuela. De manera inexplicable, decimos, porque la poesía podría ser una gran aliada, siempre y cuando no la reduzcamos a la condición de galimatías formalista plagado de figuras estilísticas cuyo solo nombre parece pensado a propósito para alejarnos de ella. En un sentido mucho más integral, la poesía supone una educación de la mirada a través de un uso particular del lenguaje que a los más pequeños les es afecto, dado que se basa en el ritmo y la repetición. En esta lección nos ocupamos, pues, de por qué (es importante) la poesía en el aula. De momento, las palabras de Gloria Fuertes, que parecía que no estaba haciendo nada, nos ponen en la pista: observar, observar y observar... Para después sacar a la luz esos rascacielos interiores. Porque la poesía no es solo una excusa

La poeta española  
Gloria Fuertes (1917-1998)



para realizar un comentario de texto, como acostumbramos a pensar, sino más bien una forma de estar en el mundo.

## POESÍA NO, QUE ES MUY DIFÍCIL

Lean, sin más, esto: «Poesía no, que es muy difícil». Son las palabras con las que me dio la bienvenida un jefe de departamento de Lengua Castellana y Literatura en la época en la que trabajé en un instituto público. Era muy difícil, se sobreentendía, para chavales de quince años. Pero, ¿por qué se llega con tanta facilidad a una observación así? Hay algunos tópicos en torno a la poesía y su relación con la escuela que merecen ser observados con cierto detenimiento.

En primer lugar, las prácticas escolares suelen hacer hincapié en la interpretación de un sentido «transcendente» y hermético del poema, que lo convierte en un exponente de un género, la poesía, concebido como demasiado cerebral, difícil y, como muestra la anécdota con la que hemos comenzado este apartado, alejado de la infancia y de la juventud. En segundo lugar, nos encontramos con el mito del lenguaje poético, esto es, con la idea de que existe un lenguaje propiamente literario, que se aleja del lenguaje común y solo dominan y leen unos pocos iniciados (y tal lenguaje existe, desde luego: se encuentra en la poesía mala). Y, en tercer lugar, nos encontramos con el mito de que la poesía se lee y se escribe en voz baja. Esto es contradictorio, sobre todo si consideramos que es un hecho innegable que los orígenes de la propia literatura

están en la poesía oral. La idea de que la lectura silenciosa, y demandante de absoluta concentración, de textos poéticos nos depara maravillas insondables puede que case bien con adultos, pero no con niños. Porque la poesía es ritmo, el ritmo es juego y el juego es la forma de



He aquí un gran libro de César Sánchez Ortiz

aprendizaje por excelencia de la infancia. A este respecto, consideremos las siguientes palabras:

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

Pero entre los nuevos espacios para la palabra dicha y la poesía recitada en voz alta, está –o debería estar– en lugar muy destacado la escuela. Hablamos, pues, de la poesía como un género con frecuencia maltratado, si bien hay motivos para darle la vuelta a esa situación. Veamos

## TRES PARTICULARIDADES

En *Tomar la palabra. La poesía en la escuela*, la profesora y poeta uruguayaya Mercedes Calvo plantea tres cuestiones que nos parece acertado hacer nuestras. En concreto, son estas (Calvo, 2015, pp. 27-36):

- a. *La poesía está en la mirada.* Los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor quieren decirnos algo. Por eso los seres humanos somos propensos al asombro. La mirada infantil está instalada en ese asombro, que cultiva incluso sin darse cuenta. Por eso necesitamos reflexionar sobre la abundancia de estímulos y la pobreza de experiencias que caracteriza a nuestro mundo. La poesía, en concreto, tiene que ver con una forma particular de elaborar esa experiencia y de hablar de ella, por lo que es el arte de aprender a mirar las cosas de otra manera.
- b. *La poesía es creación.* La mirada del niño es creati-



va. A partir de lo que ve, construye (por eso los niños tienden a dibujar tan a menudo: con ello no hacen sino re-construir lo que ven, y el hecho mismo de hacerlo ya implica un acto creativo). Podría decirse que, si la mirada del niño es creativa, ya es poética. Quizá convenga partir de esa proximidad entre la mirada creativa y la mirada infantil a la hora de trabajar la poesía, en lugar de situarnos, como suele ser habitual, en lugares que nos alejan de ella y que distancian ambas realidades.

- c. *La poesía es más que lenguaje.* Porque la poesía es aquello que vincula al niño con su lenguaje original, que es, como dice Mercedes Calvo, el lenguaje anterior a la lengua. Si reducimos la poesía a su dimensión conceptual, ese vínculo no es posible. Pero si la abordamos desde su dimensión rítmica, el ritmo es aquello que se produce antes del desarrollo del lenguaje.

## LA POESÍA EN LA ESCUELA

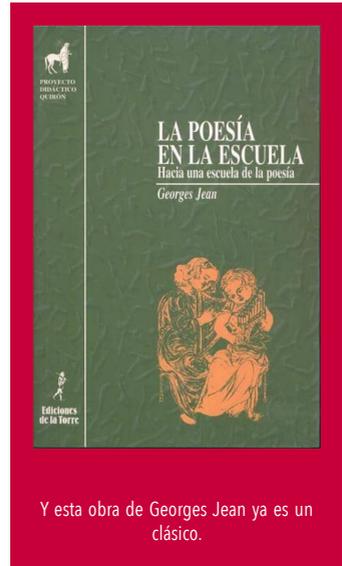
Georges Jean (1992), en un artículo que anticipa un libro de título homónimo al de este apartado, *La poesía en la escuela*, establece los siguientes postulados para considerar la poesía en el aula:

- a. *La poesía no se enseña.* La poesía es otra cosa distinta a un género literario más entre otros. La poesía, dice Jean, no se aprende como las diferentes materias, porque aunque incluya la imaginación y la sensibilidad como cualquier otro género, remonta su origen al cuerpo. Quiere esto decir que los niños no es que aprendan poesía, sino que descubren que los poemas «les hablan» y que han de sentirse interpelados por ellos.
- b. *El niño nunca descubre solo los textos poéticos.* Los libros de poesía rara vez se encuentran en las bibliotecas familiares, y además es poco probable que los niños los busquen espontáneamente. Para que se produzca el encuentro entre los niños y la poesía, los primeros han de ser invitados, ya sea por sus padres

(cosa que, a la verdad, es poco frecuente) ya sea por sus maestros y profesores (cosa que, no lo dude nadie, es inexcusable). Dado que la poesía se alimenta del asombro de los niños, hemos de ser habilidosos para saber captar sus trazos cada vez que aparecen, incluso fuera de la clase de literatura.

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

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



Y esta obra de Georges Jean ya es un clásico.

la personalidad global, condicionando nuestra forma de ser y de vivir, lo cual ya justificaría de por sí que el aprendizaje de la poesía durase toda la vida.

Algunas de esas posibilidades las expondremos en la próxima lección.

**CLAVES DE DOS  
GRANDES PARADIGMAS  
PEDAGÓGICOS.  
ROUSSEAUNIANO (I):  
LA IDEA DE EDUCACIÓN  
NATURAL**

La educación, desde esta perspectiva, no es un proceso que violenta nuestra naturaleza o que la doma, sino lo que surge de seguir los dictados que esta nos marca desde que nacemos. Así, desde este paradigma, se habla de la educación como «desarrollo». Partimos de la idea de que lo que necesita saberse ya está en nosotros, dada la natural inclinación que los niños y, por extensión, los seres humanos, tenemos a querer saber. Únicamente se trataría de potenciar y favorecer esta tendencia. Pero hay una cierta paradoja aquí: Rubio Carracedo (2003) llama a esto «educación ciudadana», pero el entorno urbano, justamente, es el que pierde prestancia en favor de la que se le reconoce al mundo natural, no corrompido, que constituye el objeto docente por excelencia. Es la exploración de este entorno natural lo que ha de llevar al desarrollo de las capacidades internas, más que la relación entre ciudadanos iguales.



# BIBLIOGRAFÍA



- Arizpe, E., & Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Atxaga, B. (2010). *Alfabeto sobre literatura infantil* (2ª ed.). Media Vaca.
- Ballester, J. & Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectura*, (5), 25-36. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2009.05.02](https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.02)
- Borda Crespo, M. I. (2017). *El cuento infantil y otros géneros literarios infantiles y juveniles*. Ediciones Aljibe.
- Bruno, P. & Antinori, A. (2019). *Contar*. A Buen Paso.
- Calvo, M. (2015). *Tomar la palabra. La poesía en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Castagnoli, A. (2017). Sobre el origen del «álbum». *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 120, 5-9.
- Cerrillo Torremocha, P. C. (2015). *LIJ. Literatura mayor de edad*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil* (2ª ed.). Universidad de Deusto & Ediciones Mensajero.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T., & Duran, T. (2001). La literatura en la etapa de educación infantil. In M. Bigas & M. Correig (Eds.), *Didáctica de la Lengua en Educación Infantil* (pp. 213-249). Síntesis.
- Cox Gurdon, M. (2020). *La magia de leer en voz alta. Los beneficios intelectuales y emocionales de la narrativa oral en niños y adultos*. Urano.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*.

- Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2021). *Lectura y pandemia. Conversaciones*. Katz.
- Darnton, R. (1987). Los campensinos cuentan cuentos: el significado de Mamá Oca. In *La gran matanza de gatos. Y otros episodios en la historia de la cultura francesa* (pp. 15-80). Fondo de Cultura Económica.
- Domènech Francesch, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. GRAÓ.
- Fraile, G. (2013). *Historia de la Filosofía. Grecia y Roma* (Vol. 1). Biblioteca de Autores Cristinanos.
- García Única, J. (2020). Historia de la literatura infantil y juvenil. In M. Molina Moreno (Ed.), *Didáctica de la literatura infantil y juvenil. Educación Infantil y Primaria* (pp. 39-58). Paraninfo.
- Garralón, A. (2017). *Historia portátil de la literatura infantil*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Hanán Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Grupo Editorial Norma.
- Huizinga, J. (2012). *Homo ludens* (3ª ed.). Alianza.
- Jean, G. (1992). En la escuela de la poesía. *Educación y Biblioteca*, 24, 40-41.
- Kruz Igerabide, J. (2000). *Del pecho a la palabra. Infancia de canto y cuento*. Pantalia.
- Lewis, C. S. (2017). *On Stories and Other Essays on Literature*. HarperOne.
- López Tamés, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Universidad de Murcia.
- Machado, A. M. (2012). *Lectura, escuela y creación literaria*. Anaya.
- Martínez Marzoa, F. (1994). *Historia de la Filosofía I*. Akal.
- Mata Anaya, J. (2004). *El rastro de la voz. Y otras celebraciones de la lectura*. Universidad de Granada.
- Mendes, T. (2020). Aportaciones teóricas y conceptuales en la didáctica de la literatura infantil y juvenil. In M. Molina Moreno (Ed.), *Didáctica de la literatura infantil y juvenil. Educación Infantil y Primaria* (pp. 1-16). Paraninfo
- Monforte Maresma, M. (2014). Habilidad narrativa y creativa entre 3 y 4 años de edad. *Cauce. Revista Internacional de Filología*,

- Comunicación y sus Didácticas*, (36-37), 159-183. <https://bit.ly/3PnFze0>
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. Fondo de Cultura Económica.
- Montessori, M. (2016). *The Child, Society and the World. A Selection of Speeches and Writings*. Montessori-Pierson Publishing Company.
- Mora, F. (2020). *Neuroeducación y lectura: de la emoción a la comprensión de las palabras*. Alianza. Edición para Kindle.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How Picturebook Work*. Routledge.
- Nodelman, P. (2020). *El adulto escondido. Definiendo la literatura infantil y juvenil*. Pantalia.
- Nussbaum, M. C. (2012). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal* [Kindle]. Espasa.
- \_\_\_\_\_ (2021). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano* (10ª ed.). Paidós.
- Ortiz, E. (2009). *Contar con los cuentos*. Palabras del Candil.
- Prado Aragonés, J. (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI* (2ª ed.). La Muralla.
- Prats, M. (2016). Los primeros pasos de la educación literaria. In M. Fons Esteve & J. Palou Sangrà (Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil* (pp. 53-64). Síntesis.
- Quintanal Díaz, J. (1999). *La lectura de regazo. Más que un derecho, una necesidad*. Dykinson.
- Rancière, J. (2010). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (2ª ed.). Laertes.
- Reale, G., & Antiseri, D. (2010). *Historia de la filosofía. de la antigüedad a la Edad Media* (Vol. 1). Herder.
- Rodríguez Almodóvar, A. (2004). *El texto infinito. Ensayos sobre el cuento popular*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Rodríguez de las Heras, A. (2015). *Metáforas de la sociedad digital. El futuro de la tecnología en la educación*. SM.
- Rousseau, J.-J. (2011). *Emilio o De la educación*. Alianza.
- Rubio Carracedo, J. (2003). Educar ciudadanos: el planteamiento republicano-liberal de Rousseau. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 211-227. <https://doi.org/10.24310/Contrastescon>

trastes.v0i0.1354

- Sánchez Ortiz, C. (2013). *Poesía, infancia y educación. El cancionero popular infantil en la escuela 2.0*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Shedlock, Marie L. (2017). *El arte de contar cuentos*. Ediciones Obelisco.
- Silva-Díaz, M. C. (2016). La investigación en el libro álbum. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*(119), 27-37.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Valverde Berrocoso, J. (2010). El movimiento de «educación abierta» y la «universidad expandida». *Tendencias Pedagógicas*, 16, 157-180.
- Van der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Ekaré, Variopinta & Banco del Libro.
- \_\_\_\_\_ (2021). *Tout sur la littérature jeunesse. De la petite enfance aux jeunes adultes*. Gallimard.
- Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa. Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Deusto.
- Zavalloni, G. (2011). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. GRAÓ.
- Zipes, J. (2014). *El irresistible cuento de hadas. Historia cultural y social de un género*. Fondo de Cultura Económica.



# CONTENIDOS

## PRÓLOGO (O INSTRUCCIONES DE USO), 1

### #01 UNA LITERATURA SIN LECTORES, 7

UNA IMAGEN ESTEREOTIPADA DE LA LECTURA, 10

LA RUPTURA CON DICHA IMAGEN ESTEREOTIPADA, 13

EL DOBLE DESTINATARIO DE LA LITERATURA INFANTIL, 17

SIETE PRINCIPIOS CLAVE PARA UNA APROXIMACIÓN CONSTRUCTIVISTA (I). ADAPTABILIDAD, 25

### #02 FICCIONES INSTRUMENTALES Y FICCIONES RESPETUOSAS, 27

LA DOBLE VIDA DE LOS HUMANOS, 30

DOS PARADIGMAS SOCIALES, 33

FICCIONES INSTRUMENTALES Y FICCIONES RESPETUOSAS, 36

SIETE PRINCIPIOS CLAVE PARA UNA APROXIMACIÓN CONSTRUCTIVISTA (II). APERTURA, 41

### #03 ALGUNOS MITOS EN TORNO A LA LITERATURA INFANTIL, 43

UNA LITERATURA QUE ABRE MUNDOS, 46

**DIFICULTADES DE DEFINICIÓN, 51**

**ALGUNOS MITOS EN TORNO A LA LITERATURA INFANTIL, 53**

**SIETE PRINCIPIOS CLAVE PARA UNA APROXIMACIÓN CONSTRUCTIVISTA (III): HACER DE LO ESCOLAR ESCUELA, 55**

#### **#04 HISTORIA DE LA LITERATURA INFANTIL (I): LA INVENCIÓN DE LA LI, 57**

**¿QUÉ «LEÍAN» LOS NIÑOS ANTES DE LA INVENCIÓN DE LA LI?, 60**

**LAS PRIMERAS OBRAS «GANADAS», 63**

**LA APARICIÓN DEL LECTOR INFANTIL EN EL SIGLO XVIII, 65**

**SIETE PRINCIPIOS CLAVE PARA UNA APROXIMACIÓN CONSTRUCTIVISTA (IV): EL JUEGO Y LA LÓGICA DEL «COMO SI», 67**

#### **#05 HISTORIA DE LA LITERATURA INFANTIL (II): LA LI HOY, 69**

**LA RUPTURA CON UNA TRÍADA CONVENCIONAL, 72**

**NUEVOS LECTORES, 75**

**SOBRE LOS TEMAS, 78**

**SIETE PRINCIPIOS CLAVE PARA UNA APROXIMACIÓN CONSTRUCTIVISTA (V): AUTO-EXIGENCIA DEL MODELO DOCENTE, 81**

#### **#06 EL CUENTO INFANTIL, 83**

**EL CUENTO POPULAR, 86**

**EL CUENTO LITERARIO, 88**

**VIRTUDES PEDAGÓGICAS DEL CUENTO POPULAR, 90**

**SIETE PRINCIPIOS CLAVE PARA UNA APROXIMACIÓN CONSTRUCTIVISTA (VI): VIVIR EN EL ENTORNO, 93**

#### **#07 LEER EN VOZ ALTA Y ORALIZAR, 97**

**LA ÉTICA DE CONTAR, 100**

**LEER EN VOZ ALTA, 101**

**ORALIZAR, 103**

**SIETE PRINCIPIOS CLAVE PARA UNA APROXIMACIÓN CONSTRUCTIVISTA (VII): IMPORTANCIA DE LAS NARRATIVAS Y LAS FICCIONES RESPETUOSAS, 107**

## **#08 EL PROBLEMA DE LA FANTASÍA, 109**

**LA DESCONFIANZA HACIA LA FANTASÍA, 112**

**¿REALMENTE ES TAN MALA LA FANTASÍA?, 114**

**C. S. LEWIS RESPONDE A LOS CENSORES, 115**

**CLAVES DE DOS GRANDES PARADIGMAS PEDAGÓGICOS. SOCRÁTICO (I): LA DIALÉCTICA, 117**

## **#09 EL ÁLBUM (I), 119**

**LA PALABRA, 122**

**LOS ORÍGENES DEL ÁLBUM, 123**

**TEORÍA DEL ÁLBUM (O POR QUÉ NOS INTERESA TANTO ESTE FORMATO), 124**

**CLAVES DE DOS GRANDES PARADIGMAS PEDAGÓGICOS. SOCRÁTICO (II): LA IRONÍA, 127**

## **#10 EL ÁLBUM (II), 129**

**LA MARCA DE LA SOCIABILIDAD, 132**

**CAPACIDAD DE ABSORCIÓN DE GÉNEROS, 133**

**ALGO MÁS QUE LITERATURA, 135**

**CLAVES DE DOS GRANDES PARADIGMAS PEDAGÓGICOS. SOCRÁTICO (III): LA MAYÉUTICA, 137**

## **#11 POR QUÉ LA POESÍA EN LA INFANCIA, 139**

**POESÍA NO, QUE ES MUY DIFÍCIL, 142**

**TRES PARTICULARIDADES, 143**

**LA POESÍA EN LA ESCUELA, 144**

**CLAVES DE DOS GRANDES PARADIGMAS PEDAGÓGICOS. ROUSSEAUNIANO (I): LA IDEA DE EDUCACIÓN NATURAL, 147**

## **BIBLIOGRAFÍA, 149**