

#10

**LA INVENCION DE LA LIJ (I):
DEL DESCUBRIMIENTO DE LA
INFANCIA A PINOCHO**

10a.
*Nuestra historia
comienza...*

Este apartado se basa en aspectos contenidos de manera más sistemática en el tema 2 del Manual de la asignatura.



Nuestra historia comienza allá por 1719, en un lugar no demasiado importante y con un protagonista no demasiado importante tampoco. El lugar se llama Waltham St. Lawrence, un pequeño pueblo del sur de Inglaterra, en el condado de Berkshire. Apenas tiene mil habitantes y no está lejos de Reading, en el camino a Bristol. Nuestro protagonista tiene seis años, más o menos la edad a la que muchos niños han aprendido a leer a lo largo de la historia, pero aún nos reservaremos su nombre. No así el de su padre, Robert. Ese es también el de su hermano mayor, por cierto, quien, como es costumbre, al tratarse del primogénito habrá de heredar del progenitor algo más

que el nombre: suya será algún día también la modesta granja que sostiene a la familia, pero para eso aún queda un tiempo. No demasiado, pero alguno. Llevan una vida campestre, tranquila pero carente de lujos, en un país cuya población todavía está visiblemente envejecida. No han nacido demasiados niños en las décadas precedentes. De hecho, cualquiera diría en ese momento que solo cien años más tarde la situación iba a dar la radicalmente la vuelta: casi 1200 niños por cada 1000 adultos. Pero ahora no, ahora la curva poblacional apenas está en los inicios de un imperceptible ascenso. Aunque las posibilidades vitales de nuestro protagonista no carecen de serias amenazas en 1719, lo cierto es que nuestro protagonista, pese a ser el secundogénito de un modesto granjero, no tiene todas las puertas cerradas. En la escuela local de Waltham St. Lawrence ha podido aprender a leer y a escribir, junto con algunas nociones de matemáticas. Todas esas cosas se consideran necesarias para un granjero que aspire a administrar su hacienda como es debido. Por lo menos en un país que aspira a prosperar.

Si hubiera nacido antes...

Si hubiera nacido antes, y en otro sitio, el hijo de un granjero no hubiera necesitado saber esas cosas. Si nuestro protagonista hubiera nacido en la Antigüedad, más le hubiera valido hacerlo en Atenas, varón y de la simiente de un padre libre, porque solo así, con el tiempo, una vez dejase atrás la infancia, la *polis* le hubiera otorgado la condición de ciudadano. Para ello, antes, hubiera sido necesario que lo formase en la *paideia*, la adquisición de

los valores sociales atenienses. De haber gozado de una posición confortable, incluso hubiera podido adquirir la *areté*, la educación formal que lo hubiera hecho hábil en el uso de la elocuencia, suprema aspiración de los demócratas atenienses. Y mejor que no le hubiera tocado Esparta como cuna, porque en ese caso hubiera sido sometido desde el principio a un duro proceso de selección para probar su fortaleza. De no haber sido descartado, la *polis* espartana, el Estado dueño de todos los hijos, lo hubiera convertido sí o sí en un proyecto de *hoplita*, esto es, de soldado. Tal hubiera sido la única educación posible.

¿Y si hubiera nacido en Roma? Entonces sería *infans*, ‘el que no puede hablar’, pero es no obstante depositario de una razonable veneración, en tanto garante de la preservación y continuidad del modo de vida romano. Con seis años aún estaría siendo criado por su madre (o por su nodriza, de haber sido patricio), pero no por mucho tiempo. Apenas cumplidos los siete, dejaría atrás la *pueritia* para adentrarse en la *infantia*, esto es, para recaer directamente bajo la tutela del *pater familias*, base del Estado romano. Con el tiempo, él mismo hubiera adquirido esa condición y repetido el ciclo con sus propios hijos, pero, una vez más, siempre y cuando estemos suponiendo que nuestro protagonista hubiera nacido varón y libre. Las mujeres no existen en este mundo. Los esclavos, solo para servir a los amos. Y los niños, de hecho, apenas si son también visibles.

En realidad, de haber nacido en esa vasta extensión de mil años que, no sin abuso, denominamos Edad Media, ya no hubiera existido ni siquiera como niño, sino

como homúnculo, es decir, como adulto en pequeño. Si su familia fuera del estamento de los *bellatores*, esto es, de los nobles, de los que hacen la guerra, su condición de secundogénito tal vez le hubiera servido para aprender a leer y escribir, pues con bastante probabilidad su destino hubiera sido un monasterio. De ser el primogénito, con saber estampar su nombre en algún diploma tal vez hubiera sido suficiente. Pero su familia no es precisamente noble, y todavía a comienzos del siglo XVIII pertenece claramente al estamento de los *laboratores*, es decir, de los que trabajan con sus manos la tierra. De haber nacido en la Edad Media, no hubiera pasado de ser pura fuerza de trabajo.

¿Pero y si hubiera nacido en la Edad Moderna? Solo ahí hubiera podido realmente empezar a ser un niño tal como lo es ahora, a comienzos del siglo XVIII, esto es, un ser receptor de afecto y de cuidado, sumido aún en una etapa de la vida, la infancia, que se percibe como diferenciada del resto. No es casual, ni mucho menos, que su familia sea más bien pequeña. La familia ya no es el linaje, como en la Edad Media, sino la familia nuclear, restringida a los progenitores y a su descendencia inmediata. La cuestión no es baladí, porque las circunstancias económicas habían cambiado largo tiempo atrás, y este modelo de construcción de la base de la estructura social resultaba un modo más razonable de asegurar la distribución de los recursos y de aumentar las posibilidades de realización de cada individuo.

Si hubiera nacido después...

Si hubiera nacido después, también hubiera transcurrido todo de un modo muy distinto. En el siglo XIX hubiera sido objeto de especial preocupación, porque esa es la época de los grandes pedagogos, de la construcción de los cimientos de los sistemas educativos que, todavía hoy, mal que bien, se mantienen en Occidente. En esa época, en tanto niño, hubiera sido sobre todo un sujeto susceptible de ser educado. Incluso en las peores circunstancias. Por ejemplo, y sin salir de la propia Inglaterra, podría haber sido un niño trabajador en los barracones de la industrialización masiva, y aun así hubiera podido aprender a leer y escribir en una de las llamadas *Sunday Schools*, bien es verdad que en condiciones infrahumanas.

¿Y si hubiera nacido en el siglo XX? Desde luego, no hubiera sido lo mismo tener los seis años que tiene ahora en 1919 que en 1979, pero hubiera nacido de todos modos en el llamado «siglo de la infancia». La expresión es más ambigua de lo que parece: si bien es verdad que en dicho siglo acabaría siendo considerado sujeto de pleno derecho, e incluso sujeto de derecho cuyo interés, como nos recuerda Francesco Tonucci, debe prevalecer tras ser considerado superior en la Declaración de los Derechos del Niño, promulgada por la ONU en 1989, también lo es que la necesidad de esas declaraciones se debe a realidades intolerables.¹ En el peor de los casos, hablaríamos de la explotación infantil, del abandono, de la utilización

¹ Véase, sobre esta cuestión, Francesco Tonucci, *Manual de guerrilla urbana. Para niñas y niños que quieren conocer y defender sus derechos*, Barcelona, GRAÓ, 2018.

de niños como mano de obra o acumulación de brazos armados para las guerras... Eso, en el peor. En el mejor, la opulencia de nuestras sociedades en este capitalismo global que envuelve nuestras vidas siempre tiene un contrapeso que, no por ser mejor que lo otro, es precisamente bueno: la consideración de los niños como sujetos de consumo radical.

Alguna idea nos podemos hacer de lo que sería de nuestro protagonista de haber nacido justo tres siglos después de lo que lo hizo, es decir, de haber nacido justo en estos primeros compases del siglo XXI. Basta con que echemos un vistazo alrededor para percatarnos del modo, paradójicamente tan negativo, como nuestros niveles de bienestar impactan sobre la vivencia de la infancia: niños acelerados, escolarizados (que no es lo mismo que decir «educados») a edades cada vez más tempranas, a causa del alto nivel competitivo que tienen que soportar sus padres en el transcurso de su vida cotidiana, niños que no están conociendo ellos mismo (¿habrá alguna posibilidad de que cambiemos eso?) otro modo de vida que el de la competitividad extrema e incesante. Niños que, como se dice, lo tienen todo. Excepto, quizá, la posibilidad de una infancia no sometida a los estándares de socialización adultos, cosa que ya no se dice tanto.

Pero nuestro protagonista, en 1719, tiene seis años. Seis años de los de 1719. Y además hemos dicho ya que, en su pequeña escuela local, que seguramente se sostiene con las aportaciones de los parroquianos, ha aprendido a leer. Solo que hemos omitido un detalle crucial: sabe leer, sí, pero sobre todo le encanta leer. En 1719, eso lleva

aparejado otro problema. Es el que da título al siguiente epígrafe.

¿Dónde se encontraban los libros para niños?

Abreviando: en ninguna parte. Uno de los problemas que tiene este tema que estamos desarrollando es que en su propio nombre aparece la palabra «evolución», que por lo general suele ser bastante equívoca. Apenas la escuchamos, en nuestra mente asoma la idea de un *continuum*, de un flujo ininterrumpido de textos dentro del cual, desde las fábulas de la Antigüedad a *Harry Potter*, han ido «evolucionando» a cada paso los textos que conforman la historia de la LIJ. Pero nada más discontinuo y lleno de recovecos, precisamente, que esa historia.

Durante la Edad Media, ya lo hemos dicho, no hubo un concepto de infancia asimilable con facilidad al que conocemos en nuestros días. Esto no quiere decir que, de algún modo, 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, más que un libro para niños, era un libro para un infante, es decir, el hijo de un aristócrata que debe aprender los valores nobiliarios.

Es dentro de esa vertiente donde debemos incluir una amplia variedad de textos de producción manuscrita, la cual comprende cartillas, silabarios, abecedarios, catecismos, fábulas, oraciones, colecciones de *exempla* (o sea, ejemplarios tomados de la tradición clásica) o los llamados *specula* o ‘espejos de príncipes’, libros todos ellos de carácter didáctico y de circulación muy restringida entre

los estamentos nobiliarios. No obstante, esta tradición coexistió con otra de corte oral, en la que composiciones épicas y líricas, no necesariamente dirigidas a los niños, aunque sin duda estos también fueran sus receptores, circulaban de viva voz y de una manera mucho más transversal entre los diferentes estamentos sociales. A partir del siglo xv, con la aparición de la imprenta, el panorama se vuelve más complejo y se diversifica. En Inglaterra 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, en Núremberg, donde se había asentado una floreciente industria de impresores y grabadores, un exiliado moravo que había huido de la represión contra

los protestantes en Praga, llamado 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. 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.²

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.

² Johannes Amos Comenius, *Orbis Sensualium Pictus (El mundo en imágenes)*, Barcelona, Libros del Zorro Rojo, 2017, pp. 5-6.

¿Y qué pasaba con Inglaterra?

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 partir del siglo XVIII. Hablamos de sus *Pensamientos sobre la educación* (1693), surgidos al calor de su experiencia como preceptor del hijo y el nieto de lord Anthony Ashley Cooper, primer conde de Shaftesbury, a quien Locke, que al fin y al cabo también era médico, había conocido décadas atrás en Oxford, tras tratarle de una dolencia hepática. Resultan relevantes para nosotros las reflexiones del gran filósofo empirista 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. Así queda expuesto el concepto en sus *Pensamientos sobre la educación* (XXIV, §150): «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».³ De este modo propone, por ejemplo, el uso de

³ John Locke, *Pensamientos sobre la educación*, Madrid, Akal, 2012, p. 210.

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 divertirle 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» (Locke, 2012, p. 212).⁴ Por eso, en 1703, él 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 resultasen, según los postulados de esta pedagogía empirista, más accesibles a los niños y dejarasen una impresión más profunda en sus mentes.

⁴ John Locke, *Pensamientos sobre la educación*, p. 212.

106.
*De los cuentos a
Pinocho*

Este apartado se basa en aspectos contenidos de manera más sistemática en el tema 2 del Manual de la asignatura.



Prosigamos, por tanto. Nuestro protagonista tiene seis años. Sabe y le gusta leer, pero hay un determinado tipo de historias que disfruta especialmente y que hubieran acabado por hacer suyas con independencia de que jamás hubiese leído una sola línea o desarrollado la más mínima capacidad para hacerlo: Jack el Matagigantes, las canciones de cuna, las que cantan los campesinos mientras trabajan y los niños mientras juegan...

Cuentos de salón

A todas esas formas de proto-literatura infantil que hemos mencionado antes nos queda por añadir, no obstante,

una sin la cual nada se entendería: los cuentos tradicionales. Si bien el corpus que se conforma con ellos provenía de una ya larguísima tradición oral, será a partir del siglo XVII cuando comiencen a recogerse por escrito. El primer exponente de esto lo encontraremos en 1634, momento en que, de manera póstuma, se publica en Nápoles el *Pentamerón*. *El cuento de los cuentos*, de Giambattista Basile. No faltan tampoco colecciones de cuentos de composición propia en dicho siglo, tal las de Madame d'Aulnoy, que escribió volúmenes muy populares como *El cuarto de las hadas* o *Las hadas a la moda*, ambos de 1698. Pero si hay una colección de cuentos tomados de la tradición oral conocida hoy es la de Charles Perrault con sus *Historias o cuentos del tiempo pasado*, muy pronto conocida –y por las razones que veremos– como *Cuentos de mi Madre la Oca*, aparecida en 1697. En principio, pareciera la cosa menos esperable del mundo que Perrault, un burgués acomodado y ya sexagenario, un *moderne* partidario de la política cultural y autoritaria de Colbert en la corte de Luis XIV, se dedicase a recopilar cuentos de comadres del modo en que lo hizo (no sin escudarse en principio, todo hay que decirlo, detrás del nombre de su tercer hijo, Pierre Darmancour). ¿Qué estaba pasando ahí?

Mamá Oca

Pues pasaba que comenzaba a darse uno de los trasvases de tradiciones culturales más interesantes que se recuerdan. El título *Cuentos de mi Madre la Oca* no era, en origen, sino una inscripción que se leía en el frontispicio a la primera edición de las *Historias o cuentos del tiempo*

pasado. En dicho grabado, una anciana le narra al calor de la lumbre sus historias a un grupo de niños embelesados y vestidos según la convención burguesa. Se trata, a todas luces, de un ama de cría, figura presente en los hogares acomodados, como aquellos en los que se criaron tanto el propio Perrault como su hijo Pierre Darmancour. La imagen representa ese punto de contacto entre la tradición oral de la cultura campesina y la instrucción letrada de la burguesía, entre la vejez y la juventud, donde lo iletrado se encuentra además con lo pre-letrado. Sea como fuere, en esa figura de la vieja contadora de historias, que cuida de los hijos de la casa como la oca de sus pequeños gansos, se concentra una fuerza inusitada.

Volvamos a nuestro protagonista

Volvamos a nuestro protagonista. Por muy lejano que nos resulte en el tiempo, lo cierto es que hay un detalle que podemos tener claro, aunque no lo hayamos mencionado aún. Recopilemos: sabemos que había aprendido leer; sabemos también que le gustaba hacerlo y que, dado su origen campesino, disfrutaba con las tradiciones orales. Lo que no hemos dicho todavía es que esos libros que caían en sus manos, y entre los cuales echaba de menos los dirigidos a la infancia, no eran suyos. No podían serlo, pues los libros eran un bien de lujo, cuya posesión y propiedad no estaba al alcance de los granjeros. Eran, a buen seguro, libros prestados, ya fuese por la escuela o por las bibliotecas ambulantes. Por cierto, en estas últimas arrasaba una novela que acababa de aparecer el mismo año en que hemos dado comienzo a nuestra historia,

1719, escrita por un autor que jamás tuvo en mente a los niños o a los jóvenes como destinatarios de su obra: en efecto, Daniel Defoe acababa de publicar *Robinson Crusoe*. Y diez años más tarde, en 1729, habiendo nuestro protagonista llegado a la edad de 16 años y sintiéndose en la necesidad de dejar la granja familiar a cargo de su hermano y de buscarse él la vida por sus propios medios, se dirigiría a la cercana y cada vez más próspera ciudad de Reading para trabajar en la imprenta que editaba *The Reading Mercury*, un popular periódico de la época. No sería esa su última parada, aunque de momento, a la espera de retomarlos después, lo vamos a dejar ahí.

Nuestro siglo XIX comienza en Kassel, Alemania

En la región de Hesse, en Alemania, se encuentra la ciudad de Kassel, una próspera población que entre finales del siglo XVII y comienzos del XVIII había acogido a una buena parte de la diáspora de los hugonotes franceses, los protestantes de origen calvinista que habían huido de la represión a la que los había sometido en Francia Luis XIV. Descendiente por vía materna de una de estas familias era Jeanette Hassenpflug, quien seguro escuchó de labios de su madre algunos de los cuentos de Perrault o Madame d'Aulnoy que habían llevado consigo los hugonotes al otro lado del Rin, no tanto por su celo conservador de la tradición oral cuanto por las versiones recogidas por escrito en la *Bibliothèque Bleue* que muchos portarían consigo. En el otoño de 1812, parece que le relató el cuento de «Caperucita Roja» a dos amigos suyos medievalistas que venían, desde tiempo atrás, recogiendo por escrito en

los alrededores de Kassel las tradiciones populares de Alemania. Se llamaban Jacob y Wilhelm Grimm.

¿Por qué se dedicaban a lo que se dedicaban? Al hilo del impulso de la filosofía de Fichte, buscaban en las tradiciones populares la esencia del ser alemán, el famoso *volkgeist* o ‘espíritu del pueblo’. Parece que, en ese contexto, no tiene sentido incluir «Caperucita Roja», un relato de origen francés, en los *Cuentos para la infancia y el hogar* que comenzaron a publicar los Grimm a partir de 1812, pero no debe escapársenos que el final de la versión de Perrault, a diferencia de lo que sucede en el caso de la de los hermanos Grimm, no es feliz ni en él aparece cazador alguno. Sucedió que la amiga de los Grimm había cruzado la historia que escuchase un día de labios de su madre con el final de «El lobo y los cabritillos», este sí, genuinamente alemán. De lo que se trataba, en todo caso, era de preservar la identidad alemana reforzándola desde la primera educación. No es irrelevante, pues, que su recopilación atienda al título de *Cuentos para la infancia y el hogar*.

Pero no todo era fijar por escrito textos de la tradición oral. A partir de los códigos de los cuentos populares, el danés Hans Christian Andersen comienza a publicar cuentos de hadas de corte cada vez más literario, cuentos de autor, a partir de 1835.

Y termina en Florencia, Italia

Podría decirse, sin miedo a ser exagerados, que en dicha centuria se constituye el canon clásico de la LIJ y que a partir de aquí los títulos y las producciones se adensan

y ramifican. No hay aspecto de los asociados a la época que no tenga su impacto en el mercado de la producción de libros para niños y jóvenes lectores. Aparecen así las novelas de aventuras y formación, algunas de las cuales, como *La familia de los Robinsones suizos* (1812), de Johann David Wyss, se desenvuelven en la línea de las llamadas «robinsonadas», ya iniciada en la centuria anterior. En Europa y en América proliferan novelas propiamente de aventuras, como *El último mohicano* (1826), de James Fenimore Cooper, *La isla del tesoro* (1881-1882), de Robert Louis Stevenson, *El libro de la jungla* (1894), de Rudyard Kipling, las novelas de piratas de Emilio Salgari, como *El corsario negro* (1898), y el costumbrismo de Mark Twain, quien con *Las aventuras de Tom Sawyer* (1876-1878) y *Las aventuras de Huckleberry Finn* (1885) no solo estableció un hito de la novela para jóvenes, sino incluso uno de la literatura norteamericana. En la línea de la reivindicación romántica del pasado histórico, que está tan en consonancia con el proceso de construcción de la identidad nacional al que hemos aludido, hemos de entender novelas como *Ivanhoe* (1819), del escocés Sir Walter Scott. No menos que *Los tres mosqueteros* (1884), de Alexandre Dumas.

Por su parte, el desarrollo científico y la radical confianza en el progreso humano, que surgen al amparo de la filosofía positivista, dejan su impronta en la singular obra de Jules Verne, como sucede con *Cinco semanas en globo* (1863), *Viaje al centro de la tierra* (1864) o *La vuelta al mundo en ochenta días* (1872-1873). Frente a este panorama optimista, sin embargo, debemos conside-

rar también que el siglo XIX es un tiempo de una gran conflictividad social y de un crecimiento sin precedentes de la industrialización que acarrea consigo, asimismo, la instauración de unas duras condiciones de vida para las clases trabajadoras y la presencia de la miseria en los grandes núcleos urbanos. Muchas infancias se desarrollaron en condiciones difícilísimas, por ello. Quizá este testimonio histórico tenga a su narrador más dotado en Charles Dickens, con obras como *Oliver Twist* (1839) o *David Copperfield* (1850), aunque no solo la novela de corte realista se desarrolló por ese camino. En Italia, por ejemplo, Carlo Collodi hizo lo propio valiéndose de la historia de un muñeco de madera que quería, acaso de manera un tanto insensata, dadas las duras condiciones de la infancia en las familias pobres en la Florencia de finales del XIX, ser niño en *Las aventuras de Pinocho* (1883). Ahora bien, la ampliación de la escolarización a mayores capas poblacionales, que ya se había iniciado en el siglo XVIII, facilitó la aparición de un tipo de novela formativa relacionada de un modo u otro con la escuela o la educación. De lo primero da testimonio *Corazón* (1886), de Edmondo d'Amicis; de lo segundo, la aparición de un paradigma de ficción feminizada y tendente a perpetuar la moral de las clases dominantes, como sucede con *Mujercitas* (1868), de Mary Alcott, o *Heidi* (1884), de Johanna Spyri.

La pervivencia de la Antigüedad clásica encontró sus cauces en las populares historias con protagonistas animales, como *Los cuentos de Peter Rabbit* (culminados en 1893, si bien no publicados hasta 1902), de Beatrix

Potter, o *Belleza negra* (1877), de Anne Sewell. Por otra parte, la fantasía, antaño despreciada por la pedagogía rousseauiana, se convierte ahora en una forma de ficción que deriva unas veces de los códigos de los cuentos tradicionales, como sucede con *El Cascanueces* (1816), de Ernst Theodor Hoffmann, o *Pedro Melenas* (1846), de Heinrich Hoffmann, y otras de la tradición del *nonsense* y los juegos filosóficos y matemáticos, tal cual representan obras como *Alicia en el país de las maravillas* (1865), de Lewis Carroll, o *El mago de Oz* (1900), de Lyman Frank Baum. Fue el XIX, además, un siglo de consolidación de los niños como lectores, con los consiguientes productos que les eran destinados, desde revistas –el propio *Collodi* dio a conocer su Pinocho por entregas en *Il Giornale dei Bambini*– a editoriales especializadas, como sucede en España con la fundación en Madrid, en 1876, de la casa Saturnino Calleja, que tanto contribuyó a difundir lo mismo los cuentos clásicos de Perrault o los hermanos Grimm como versiones muy libres de los que ya empezaban a ser clásicos, tal es el caso, una vez más, de *Las aventuras de Pinocho*.

#10/
*Cuestiones para la
memoria*

Cuestión 10a

Compare las imágenes de los cuadros que hemos puesto en la presentación de esta lección y conteste a esta pregunta: ¿qué idea de infancia y de familia se reconoce en cada uno de ellos?

Cuestión 10b

Compare las tres versiones de *Caperucita Roja* que hemos leído en los seminarios. ¿Qué similitudes y diferencias encuentra en cada una de ellas? ¿Y a qué público cree que se dirige cada una?

Autoevaluación

Evalúe del 1 al 10 el logro de cada uno de los siguientes objetivos, ofreciendo una breve explicación del porqué de la calificación que se haya autoasignado:

- a. He entendido que el concepto de infancia ha sido históricamente variable.
- b. Comprendo que la LIJ se ha ido conformando en cada periodo histórico de acuerdo con el concepto de infancia predominante en cada momento.