

#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 cotidianeidad. 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.