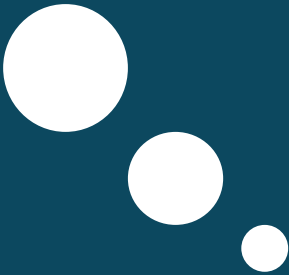


## II. LA LITERATURA EN LA ESCUELA





#### 4. LA LITERATURA INFANTIL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Quince años viviendo en una isla desierta, en la más absoluta soledad, son más que suficientes para que todas nuestras estructuras morales y materiales, todas las cosas del mundo tal como lo conocíamos antes de llegar a ella, se nos desdibujen casi por completo. Tal es el tiempo, sin embargo, que Robinson Crusoe lleva confinado en algún lugar del Pacífico cuando una mañana, al bajar a la playa en busca de víveres, se topa con el primer rastro de otra presencia humana que ha visto en todo ese tiempo: una huella en la arena. Él mismo lo describe así: «Me quedé como fulminado por el rayo, o como en presencia de una aparición».<sup>1</sup> Contrariado, Robinson huye de inmediato a esconderse en su refugio, del que según nos cuenta no se atreverá a salir en tres días. Tres días, por lo demás, en los que los pensamientos circulares lo asaltan.

Primero piensa que es el diablo mismo quien le ronda, aunque su cabeza no se detendrá en esa suposición: «Me dije que el diablo conocía infinidad de maneras más efectivas para aterrorizarme —si se lo hubiera propuesto— que dejar una señal en la playa» (161). Después piensa que unos salvajes han llegado a la isla desde el continente más próximo y que pueden darle muerte: «Toda mi esperanza en Dios, fundada en

---

<sup>1</sup> Daniel Defoe, *Robinson Crusoe*, 2ª ed., Barcelona, Mondadori, 2007, pág. 159. Todas las citas de la novela provendrán de esta edición, por lo que en adelante nos limitaremos a poner el número de página entre paréntesis tras las citas en el mismo cuerpo del texto.

las prodigiosas pruebas que había tenido de Su bondad, se desvanecieron» (*Ibid.*). Luego recupera esa confianza en lo divino, o al menos acepta sus designios, por lo que decide «rogar al Señor y someterme a los dictados y decretos de Su providencia» (162). Finalmente vuelve, en sentido simbólico, sobre sus propios pasos: «si al final resultaba que la huella era mía, estaba haciendo lo que esos tontos que cuentan historias de fantasmas y apariciones y terminan por ser los primeros en asustarse de ellas» (162-163).

Ni nosotros ni Robinson tardaremos demasiado en descubrir que sus temores son en efecto fundados, puesto que la huella no es suya, pero poco importa eso ahora. Lo que nos interesa en este momento es señalar que acabamos de asistir a un acto de lectura: Robinson lee la huella sobre la arena como nosotros las letras sobre la superficie blanca de esta página. Ni sus quince años de soledad pueden hacer que Robinson lea desde un vacío: un signo, un estigma material sobre la arena, hace que todo su sistema de razonamiento y de creencias se ponga en marcha. Y así nosotros, en este tema en el que irrumpe con más fuerza que en los anteriores la escuela como institución, tendremos que someter a juicio nuestras propias expectativas y prejuicios sobre la enseñanza de la literatura.

¿Qué es leer? No es fácil responder a esta pregunta, en parte porque siempre se corre el riesgo de que una educación literaria cada vez más inexistente nos inculque, sin que nos demos cuenta, la idea de que leer era aquella tarea exclusiva del colegio. De éstas y otras cosas hablamos a continuación.

#### JUSTIFICACIÓN DE SU PRESENCIA EN LA ESCUELA

Si de entrada tenemos que «justificar» la presencia de la literatura infantil en la escuela quizá sea porque estamos a las puertas de un divorcio. O de varios, dado que no sólo estaríamos

hablando del que se produce entre la educación literaria y la escuela, sino también, y de manera más indetectable, del que se viene dando entre la alta consideración académica que tiene la literatura y todo lo relacionado con ella en el campo de las humanidades y la escasísima que suscita en el de la educación. En un libro magnífico y de título bien significativo a este respecto, *Los arrabales de la literatura*, Gustavo Bombini ha puesto el dedo en la llaga con meridiana claridad: «La producción paraliteraria escolar no ha sido tratada con el cuidado, la preocupación, la responsabilidad patrimonial con que filólogos e historiadores de la literatura, bibliotecarios o genetistas tratan a los materiales de su interés».<sup>2</sup> Si lo tuviésemos que enunciar de otra manera diríamos que la literatura de verdad siempre parece estar en otra parte, o que lo está su centro, de modo que, a juzgar por los tópicos que se desprenden del imaginario colectivo, a la escuela sólo se diría que llegan sus afueras, sus *arrabales*. Es en ese terreno más o menos suburbial, alejado del prestigio de lo literario, donde suele situarse la consideración que de la literatura infantil y de la didáctica de la literatura se tiene desde otros ámbitos académicos ajenos a las facultades de educación.

De ningún modo parece considerarse que la literatura «seria» sea algo que se produzca también en la escuela, aunque sea evidente que se produce. Durante el siglo XVIII, su valor en el campo educativo se justificó convirtiéndola en gran fábrica de modelos para el «buen decir» al que aludíamos en un epígrafe del tema anterior. Ya en el XIX, la Historia de la Literatura llevó a las aulas su carácter filiator, cultivando a través de ella un sentido patrimonial que se proponía afianzar una identidad lingüística y cultural en los escolares que se derivaba del proyecto en auge en ese momento: el Esta-

---

<sup>2</sup> Gustavo Bombini, *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela argentina (1860-1960)*, 3ª ed., Buenos Aires, Miño Dávila, 2015, pág. 15.

do-nación. Y ahora, en los tiempos de la «aplicabilidad» y la «adaptación» permanente al mercado laboral, la literatura ve finalmente reducida toda su complejidad en virtud de la instrumentalización a que se halla sometida: no se considera un fin en sí misma, sino una herramienta fundamental para el desarrollo de la llamada «competencia literaria», sea lo que sea eso.<sup>3</sup>

Ante este panorama, ¿cómo justificar la presencia de la literatura infantil en la escuela? Quizá lo mejor sea limitarnos a señalar con calma que no es necesario justificarla. Las explicaciones nos sobran. Lo que sería necesario justificar vendría a ser, más bien, su desaparición de las aulas. O sea, las explicaciones habría que darlas no a propósito de la presencia de la literatura en la escuela, sino en todo caso a propósito de su ausencia o de su falta de protagonismo en ella.

La literatura no estuvo en la escuela por casualidad en la manera en que estuvo y no está cada vez más relegada en ella tampoco por motivos azarosos. Gabriel Núñez Ruiz describe con tino «el modo en que se perfiló y funcionó el moderno sistema educativo español: la lectura fue pensada en él sobre todo para educar a las clases medias, quedando prácticamente los sectores populares al margen de la misma y relegados únicamente al aprendizaje de la lectoescritura» (2016: 98). Habremos de tener siempre muy presente en este tema que el currículum es una herramienta de disputa ideológica, y que los saberes que lo integran se seleccionan en función de unos criterios que en la actualidad tienden a favorecer los hábitos de la visión economicista del capitalismo contemporáneo, según la cual lo propio de la escuela sería formar personas calificadas para aumentar el PIB de un país, que no necesaria-

---

<sup>3</sup> Tema espinoso el de las competencias, como veremos (lo cual es una manera elegante de decir que en realidad combatiré ese enfoque en estas páginas: avisados quedan).

mente individuos libres y con capacidad crítica. La educación literaria, aunque no nos demos cuenta, también se subordina a esa idea, si bien la literatura conserva intacta su capacidad para cuestionarla.

Frente al dominio del enfoque social centrado en el desarrollo económico, la filósofa estadounidense Martha C. Nussbaum, a quien ya nos hemos referido con anterioridad, propone un contramodelo centrado en el desarrollo humano que quizá convenga explorar con seriedad en lo que respecta a sus posibilidades de aplicación, tanto en la educación en general como en la educación literaria en particular. A este enfoque lo llama Nussbaum «enfoque de las capacidades».<sup>4</sup> Por capacidades entiende Nussbaum (2012: pos. 416) el conjunto de oportunidades para elegir y actuar que tiene un individuo dentro de una coyuntura política concreta. De hecho, Nussbaum las llama propiamente *capacidades combinadas*, en tanto esas oportunidades para elegir y actuar no son simples habilidades residentes en el interior de la persona, sino que han de entenderse en combinación con el entorno social, político y económico. Dicho con un ejemplo sencillo: la habilidad de una persona para expresarse bien no es *per se* una capacidad en el sentido en que Nussbaum emplea la palabra, puesto que para serlo es necesario que esa persona, además, se desenvuelva en un entorno social, político y económico que favorezca, pongamos por caso, la libertad de expresión o una educación lingüística adecuada que posibiliten, por ende, las oportunidades de elegir y actuar en conciencia que de ellas se derivan. Por eso, insistimos, para Nussbaum un proyecto político valioso no es aquél que tiende a buscar por encima de todo el crecimiento del PIB, sino el que asume como prioridad el establecimiento

---

<sup>4</sup> Lo citamos en la bibliografía, pero recordarnos aquí que puede consultarse en Martha C. Nussbaum, *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 2012. [Edición para Kindle]

de las condiciones necesarias para que los individuos que lo conforman puedan desarrollar sus capacidades.

Para profundizar más en esta línea, hemos de considerar que Nussbaum (2012: pos. 425) distingue entre *capacidades internas* y *capacidades básicas*. Las *capacidades internas* son las que conforman las características de una persona determinada, como sucede con sus rasgos de personalidad, sus habilidades intelectuales y emocionales, su estado de salud y de forma física, su aprendizaje interiorizado y sus habilidades de percepción. Si nos fijamos, veremos que esas *capacidades internas* no son inamovibles a lo largo de nuestra vida, puesto que antes constituyen estados de una persona que, más que fijos, tienden a ser fluidos y dinámicos (el aprendizaje que interiorizamos, por ejemplo, cambia a lo largo de nuestra vida, a medida que nos adaptamos a nuevas situaciones o adquirimos nuevos grados de formación). Por su parte, las *capacidades básicas*, según Nussbaum (pos. 466), son las capacidades innatas de una persona que hacen posible su posterior desarrollo y formación. Estas segundas las distingue nuestra autora del funcionamiento, que supone la realización activa de una o más capacidades. El funcionamiento requiere poner en marcha una serie de saberes y haceres mediante los cuales se materializan las capacidades, entendiendo siempre éstas como la capacidad de seleccionar. Por ejemplo: la nutrición es una capacidad básica de toda persona, en tanto todos nacemos con la necesidad de tener que alimentarnos para sobrevivir; pero ahora bien, una persona que pasa hambre y otra que está bien nutrida tienen el mismo funcionamiento, aunque sea en distintos grados de actividad, lo que no significa que ambas tengan la misma capacidad de seleccionar (esto es, insistimos, las mismas oportunidades) a la hora de alimentarse.

Establecida esta base, Nussbaum (2012: 629) defiende que un orden político aceptable debe asegurarse de que se cumpla en todo individuo un nivel umbral o nivel mínimo de lo



que ella llama *capacidades centrales*. Las *capacidades centrales* son aquéllas que pueden desarrollarse una vez nuestras *capacidades básicas* o capacidades innatas adquieren un grado de funcionamiento suficiente como para que pueda darse, a su vez, un avance satisfactorio de nuestras *capacidades internas*. Entre las *capacidades básicas*, la filósofa norteamericana distingue las siguientes:

1. *Vida*. Poder vivir una vida humana de una duración normal. No morir de una forma prematura o antes de que la propia vida se vuelva tan reducida que no merezca la pena vivirla.
2. *Salud física*. Poder mantener una buena salud. Recibir una alimentación adecuada. Disponer de un lugar apropiado para vivir.
3. *Integridad física*. Poder desplazarse libremente de un lugar a otro. Estar protegidos de los ataques violentos. Disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y la elección en cuestiones reproductivas.
4. *Sentidos, imaginación y pensamiento*. Poder utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento. Poder hacerlo de un modo formado y cultivado por una educación adecuada que incluya la alfabetización y la formación matemática y científica básica. Poder usar la imaginación y el pensamiento para la producción, según la propia elección, de obras y actos religiosos, literarios o musicales. Poder usar la propia mente en condiciones protegidas por las garantías de libertad de expresión política y artística, así como de práctica religiosa.
5. *Emociones*. Poder sentir apego por cosas y personas externas a nosotros mismos. Poder amar a quienes nos

aman y se preocupan por nosotros y sentir duelo en su ausencia (esto es, poder amar, apenarse, sentir añoranza, gratitud e indignación justificada). Procurar que no se malogre nuestro desarrollo emocional por culpa del miedo y la ansiedad, lo cual requiere defender ciertas formas de asociación humana.

6. *Razón práctica.* Poder formarse una concepción del bien. Reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida.
7. *Afiliación.* Poder vivir con y para los demás, esto es, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas de interacción social y ser capaces de imaginar la situación de otro. Disponer de las bases sociales para que no sintamos humillación y sí respeto por nosotros mismos, *id est*, que se nos trate como seres dignos de igual valía que los demás y que podamos introducir disposiciones que combatan la discriminación por razón de sexo, raza, orientación sexual, etnia, casta, religión u origen nacional.
8. *Otras especies.* Poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y el mundo natural.
9. *Juego.* Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.
10. *Control sobre el propio entorno.* Control sobre el propio entorno político: poder participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; tener derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y asociación. Control sobre el entorno material: poder poseer propiedades y ostentar derechos de propiedad en igualdad de condi-

ciones con las demás personas; tener derecho a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás; y estar protegidos legalmente frente a registros y detenciones que no cuenten con la debida autorización judicial.

Este esquema básico que plantea Nussbaum podrá resultar discutible y, por supuesto, estar sujeto a revisión y matización. Si lo hemos traído aquí es porque pensamos que establece en todo caso un buen marco para centrar la dimensión política que, se quiera o no, conlleva la labor docente y, en concreto, la enseñanza de la literatura. Sin duda, a través de la educación literaria podemos contribuir como maestros al desarrollo de algunas de las *capacidades centrales* recién mencionadas. No hablamos, en todo caso, del desarrollo de una serie de capacidades técnicas (esto es, de unas *competencias*), sino de un enfoque global en el que las personas somos valiosas por nosotras mismas y no sólo por nuestra habilidad para producir o adaptarnos a situaciones profesionales que parecen existir previamente con independencia de lo que seamos capaces de hacer nosotros.<sup>5</sup>

Entre las *capacidades centrales* más relevantes que pueden coadyuvar a desarrollar la educación literaria hay algunas que nos parecen evidentes:

- a. *Sentidos, imaginación y pensamiento.* Es obvio que la literatura es uno de los territorios privilegiados para el cul-

---

<sup>5</sup> En breve nos ocuparemos del problema de las competencias. Adelantemos ya que no estamos defendiendo aquí que no sea importante nuestra capacidad de adaptación a las demandas del mercado laboral, que es lo que verdaderamente motiva el enfoque por competencias (aunque a menudo dicho mercado laboral no se mencione, poniendo en su lugar una palabra aparentemente más digerible como *sociedad*). No estamos menospreciando tampoco la necesidad de formarnos en habilidades que nos permitan adaptarnos a tal mercado. Estamos, por el contrario, defendiendo la necesidad de dar con un paradigma que nos permita ser dueños de nuestra propia vida, procurando adaptar nuestra educación y hasta el mercado laboral al desarrollo de las *capacidades centrales*. Lo podríamos enunciar de otra manera: no se trata de *tener la habilidad de adaptarse* a una situación determinada, sino de cultivar la *capacidad para intervenir* en dicha situación.

tivo de esas capacidades, aunque eso no significa que no deje de ser en el fondo una forma de racionalidad. En algunos seminarios de esta asignatura ya hemos visto que la imaginación literaria nos ayuda a poner sobre la mesa la lógica del conflicto. Por eso hemos insistido siempre en que la literatura no tiene valores añadidos, sino que es valiosa en sí misma. Ser capaces de imaginar y pensar soluciones de una manera más amplia que la que nos permiten las limitaciones de nuestro entorno más inmediato supone dotarse, más que de un adorno cultural, de un valioso sentido de la intervención política.

- b. *Emociones.* En la línea de lo dicho anteriormente, podríamos seguir subrayando la racionalidad de las emociones. En concreto, el cultivo de la imaginación literaria es por definición un ejercicio de empatía.
- c. *Razón práctica.* Otra vez insistimos en lo ya dicho: en la medida en que nos ayuda a descubrir contradicciones, la literatura implica una ética. Lejos de ser algo desgajado de la realidad, nos ayuda a reflexionar críticamente sobre ella.
- d. *Afiliación.* La literatura que merece la pena no nos filia, sino que nos afiliamos a ella. En ese sentido, podemos reconocerla como una forma privilegiada de acercarnos a los otros y sentir apego por ellos. Algo tan básico como un narrador, que se sitúa un punto de vista determinado para contar una historia, es el resultado de un ejercicio de empatía. Por otra parte conviene recordar, aunque siendo conscientes de que simplificamos un tanto este tema, que la tradición humanista, en la que hemos de entender la educación literaria, merece pervivir no como una tradición pensada para

el rebajamiento del ser humano, sino para el ensalzamiento de su dignidad.

- e. *Juego*. En nuestros seminarios tratamos con frecuencia de poner de manifiesto la relación entre la literatura y el juego, o incluso entre el aprendizaje y el juego. Quizá debiéramos subrayar con más insistencia que la literatura infantil nos brinda un ámbito especialmente apropiado para empezar a cultivar esa relación desde la escuela, pero siendo conscientes de que «desde la escuela» es una expresión que implica sólo un comienzo: todo lo bueno merece prolongarse a lo largo de nuestra vida.

Hasta aquí, pues, la exposición más completa que hemos podido aportar acerca de por qué la presencia de la literatura en la escuela no necesita ser justificada. La ley, nos tememos, va por estos otros derroteros que pasamos a exponer a continuación.

#### DIRECTRICES OFICIALES

Empecemos por limitarnos a señalar con brevedad el papel que ocupa la literatura infantil y juvenil en el actual currículum. En el ámbito estatal, el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* pone el énfasis, sobre todo, en el enfoque historiográfico. La literatura –y no necesariamente la infantil– se estudia como parte del Área de Lengua Castellana y Literatura, que continúa articulándose según la tradición decimonónica, vista en el tema anterior, que filia las subjetividades a ese constructo cultural e identitario que es el Estado-nación. En el Bloque 5 del área, dedicado a la educación literaria, no encontraremos más que una brevísima referencia a la literatura infantil (pág.

19385). En concreto, en la parte de Contenidos, se establece el siguiente: «La lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual». Lo que, como es lógico, tiene su traslación en el Estándar de Aprendizaje Evaluable (STD) 2.1: «Realiza lecturas guiadas de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual».

No mucho más allá va tampoco el desarrollo de estos principios curriculares en la legislación autonómica, recogido en la *ORDEN de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*. Entre las directrices generales vuelve a seguirse el enfoque nacional mediante el establecimiento del Área de Lengua Castellana y Literatura, si bien se hace algo más de hincapié en lo autonómico y regional. El Criterio de Evaluación (CE) 1.4 es una buena muestra de esto último: «Escuchar, reconocer y reproducir textos sencillos de la literatura infantil andaluza». El STD 17.1 se aleja muy poco del 2.1 estatal: «Realiza lecturas guiadas de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual». Sorprende que en el Área de 1ª Lengua Extranjera, pese a haber referencias a la literatura, la infantil esté ausente del todo. Y lo mismo cabe decir, como se intuirá ya, del Área de 2ª Lengua Extranjera.

Tal cual puede comprobarse, pues, la inclusión de la literatura infantil en el currículum es bastante pobre para lo que luego se exige en las prácticas docentes del día a día. Lo que, no debemos dejar de señalar, llegados a este punto, es la absoluta presencia que suele tener en la educación literaria actual el concepto de *competencia literaria*, del que se puede decir que ha sido elevado a la oficialidad. En principio, por tal cosa ha de entenderse la capacidad humana para producir e interpretar textos literarios. Desde este punto de vista tiene la virtud de no limitar la educación literaria a la interpretación de textos,

al introducir en ella una muy saludable faceta creativa.<sup>6</sup> Ahora bien, para fijarla al pie de la letra podríamos recurrir a la canónica definición, al menos en el ámbito hispánico, que da Antonio Mendoza Fillola del concepto de *competencia literaria* en su clásico *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*: «Una suma de saberes de diversa índole, necesarios para la recepción y para la producción de obras literarias» (2004: 138). Aquí es justamente donde un concepto que en principio parece claro se ramifica hasta caer en la más absoluta parafernalia teórica, pues entre esos saberes el propio Mendoza Fillola alude a los lingüísticos, pragmáticos, metaliterarios, intertextuales, semióticos, estratégicos, culturales, discursivos y de habilidad lectora, en una dispersión que, a fuerza de extenderse hasta el infinito, tal vez acabe por ser poco viable o directamente desalentadora.

No le daremos la espalda a la oportunidad, por tanto, de hacernos eco de algunas de las críticas que se le han hecho al enfoque por competencias, si bien en España tienden a brillar por su ausencia. Afortunadamente no es así en otras latitudes. La profesora argentina Adela Coria, por ejemplo, publicó hace pocos años un trabajo que quizá merezca conocerse también entre nosotros.<sup>7</sup> Con buen criterio, empieza por poner de manifiesto lo evidente: que el currículum es un territorio de lucha por la imposición de un sentido en la educación (146). A partir de ahí, los paradigmas basados en competencias, se-

<sup>6</sup> Véase, en todo caso, la nota 5 del Tema 1 de este manual, en la página 24. Póngase aquí también si se desea.

<sup>7</sup> No se encontrará en España con facilidad, pero la referencia bibliográfica es la siguiente: Adela Coria, «Entre currículum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza argentina (2004-2007)», en Estela M. Miranda y Newton A. Paciulli (coords.), *Formación de Profesores, Currículum, Sujetos y Prácticas Educativas*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2013, págs. 143-186. En el cuerpo del texto me limitaré a incluir la referencia entre paréntesis a la página concreta que esté parafraseando o citando en cada momento.

gún señala Coria sin que nosotros disintamos, tienden a insistir una y otra vez en la historicidad del presente, dando una imagen del mismo como superador de un pasado deficiente y como anticipo de un futuro promisorio (147-148). O sea, se presentan como una especie de grado cero de la enseñanza o de herramienta para hacer *tabula rasa*. Frente al dominio de las competencias, Coria propugna una redefinición del enfoque basado en los *saberes*, el cual permita partir de los conocimientos generales, tanto teóricos como prácticos, validados en los diferentes campos y, al mismo tiempo, reconocer a los sujetos sociales en tanto sujetos de apropiación y producción de saberes sobre el mundo que los rodea, a los que la práctica curricular tiende a excluir o a no dar legitimidad, inscribiéndolos sólo en consideraciones metodológicas para su aprendizaje.<sup>8</sup> Dicho de otro modo: no se trata de *adaptar las competencias a las demandas de la sociedad*, sino de *participar de los saberes para ser, a nuestra vez, partícipes nosotros mismos de las demandas sociales*, lo cual es algo muy diferente.

Frente al adanismo del método por competencias, que con frecuencia desemboca en un desprecio algo ingenuo de la teoría, Gustavo Bombini, profesor también argentino ya mencionado aquí, advierte del peligro de caer en:

cierta creencia en la posibilidad de una práctica que se construye sin teoría en función de su propia practicidad. Esta concepción pone en juego una valoración negativa de la teoría, a la que se percibe como obstáculo para la recepción «directa» de los textos, concebida como una relación natural entre los lectores –los alumnos– y los textos. La teoría es, en

<sup>8</sup> Puede parecer difícil, pero piénsese en una cosa bien sencilla para entender lo que Coria está diciendo con ello: ¿cuántos saberes que han sido históricamente validados en las diferentes disciplinas, sin exclusión de la literaria, no son considerados hoy «inútiles» o «poco significativos» por quienes han sido convenientemente adiestrados para ignorarlos por completo? Una actitud prudente y crítica ante el adanismo de los «nuevos paradigmas», que cada día se proclaman en el campo de la educación, quizá sea el mayor favor que un maestro puede hacerse a sí mismo.



esta concepción proveedora de sofisticada terminología y un modo de cercenamiento, una «rejilla» obstaculizadora para la libre actividad de interpretación.<sup>9</sup>

Y nosotros entendemos que tiene razón en la medida en que no hay teoría que no posibilite una práctica ni, a la inversa, práctica que no lleve detrás aparejada una teoría. Que se supriman las alusiones a esta última no quiere decir que no exista o que haya dejado de ser imprescindible de pronto el conocimiento de la misma para el desarrollo de la capacidad crítica. De hecho, y como hemos señalado desde el principio, en la propia etimología de la palabra «escuela» está el término griego *scholé*, que significa ‘tiempo de ocio’, tiempo, más en concreto, para la especulación teórica liberada de toda práctica inmediata. *Bios theoretikós* o ‘vida contemplativa’, en suma.

Para ir cerrando, volvamos a recordar que el currículum no es una herramienta neutra de la práctica educativa, sino una construcción ideológica que, como decía Adela Coria, tiene que ver con la lucha por la imposición de un sentido en la educación. En esa línea, no es exagerado considerarlo una estrategia de dominio estatal sobre la propia labor docente. Aunque no siempre se subraye, es importante por ello que una persona que aspira a hacer del magisterio su profesión conozca la historia de las disciplinas que tiene que enseñar. Contra el habitual adanismo y la proclama casi diaria de nuevos paradigmas vale al menos tomarse un tiempo –el periodo que se pasa en la universidad está para eso– que nos permita reflexionar sobre algunas cuestiones básicas, como éstas, relativas a la educación: *qué* es lo que está en juego; *por qué* se enseña de una determinada manera y no de otra; *para qué* se enseña de una determinada manera y no de otra; y *a favor de quién* se enseña de una manera o no de otra. Al mismo tiempo,

---

<sup>9</sup> Gustavo Bombini, *Textos retocados. Lengua, literatura y enseñanza*, Buenos Aires, El Hacedor, 2015, pág. 92.

es importante construir saberes que nos hagan, al estilo de lo que propone Coria, partícipes del mundo que nos rodea, sujetos políticos del mismo, y no sólo sujetos «adaptables» a él.<sup>10</sup> Es fundamental, en suma, tener la capacidad de apreciar lo que está históricamente validado en los distintos saberes que tendremos que enseñar y lo que no.

#### APROXIMACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA METODOLÓGICO

En un estudio impresionante, el profesor Juan Carlos Rodríguez escribió que en literatura no hay métodos, sino que se flota en el charco.<sup>11</sup> Él lo explica de este modo:

No se trata de negar el rigor en la investigación o la enseñanza, no se trata de negar la unidad entre erudición y pasión, no se trata tampoco de preconizar el «todo vale», el famoso «anything goes» de la inanidad posmoderna. Muy al contrario: sólo pretendemos indicar que, como hemos señalado, en la literatura no existen aspirinas, no existen métodos ni «plantillas». El inevitable rigor teórico de los análisis literarios no supone —en ningún aspecto— que baste con mezclar los diversos métodos para hallar la complejidad de la supuesta verdad oculta. La proliferación de métodos produce más bien la sensación de flotar en el charco.<sup>12</sup>

Estas palabras, que suscribimos, en realidad no representan una forma de relativismo. No están diciendo que todo cuente o que todo tenga algo que cuente, sino que todo funciona *por*

<sup>10</sup> Véase a este respecto la definición que ofrece la UNESCO del enfoque por competencias (<http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>), donde lo fundamental parece ser el saber explicar «qué es lo que está sucediendo», como si *lo que está sucediendo* fuera algo externo a nosotros y no precisamente lo que hacemos nosotros.

<sup>11</sup> Véase Juan Carlos Rodríguez, «Lectura y educación literaria», estudio preliminar a Gabriel Núñez Ruiz y Mar Campos Fernández-Figares, *Cómo nos enseñaron a leer. Manuales de literatura en España (1850-1960)*, Madrid, Akal, 2005, págs. 5-50.

<sup>12</sup> Juan Carlos Rodríguez, «Lectura y educación literaria», pág. 35.

y *para*. En ese sentido, no descartaremos los métodos pero tendremos en cuenta que ninguno de ellos está al margen de esas dos incómodas preposiciones. Existe siempre una norma de la lectura, aunque no seamos conscientes de ella, puesto que la lectura suele darse a la manera del descubrimiento de la huella sobre la arena que una mañana lleva a cabo Robinson Crusoe: no leemos desde el vacío, sino insertos en un sistema ideológico que tendemos a reproducir de manera inconsciente. Robinson, para que nos entendamos, no leería la huella como síntoma de la acción de Dios o del Diablo, de la Providencia o de la desgracia si su subjetividad no estuviera ya construida por el cristianismo anglicano antes de llegar a la isla.

Con todo, y para orientarnos brevemente, seguiremos en este punto las pertinentes directrices, muy generales, que nos brindó en su día Gloria García Rivera en *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Según García Rivera (1995: 8-26), no deberíamos hablar de paradigmas sucesivos, sino paralelos, en lo que a métodos de enseñanza de la literatura se refiere. Es fácil observar que no hay campos de estudio que, al sucederse, invaliden a otros más antiguos, así como que no hay ninguna tendencia tampoco que haya reemplazado a las demás como método universalmente válido. Lo que sí podemos distinguir, muy a grandes rasgos, es una línea metodológica basada en la *comprensión hermenéutica* y otra centrada en la *comprensión teórica*.

Lo que García Rivera llama *comprensión hermenéutica* tiene que ver con la Crítica Literaria y se orienta por principio hacia la comunidad interpretativa o comunidad de lectores. La *comprensión hermenéutica* se centra por ello en los problemas de interpretación, y entre sus características destacan fundamentalmente estas dos: por una parte, la crítica puede sustentarse en una serie de principios generales, pero se aplicará siempre a una obra concreta; por otra, a la hora de interpretar un texto se asumen los principios (o puntos de vista, o esquemas) de

una comunidad interpretativa. Volvamos al caso de *Robinson Crusoe*, que estamos tomando como hilo conductor a lo largo de todo este tema. Desde el punto de vista de la *comprensión hermenéutica* nos preguntaríamos por el significado de la novela, lo que quiere decir el autor o la valoración que nosotros le damos. Podríamos, asimismo, intentar explicarnos qué es lo que hace a esa novela ser como es o qué podemos hacer con ella.

Por su parte, la *comprensión teórica* tiene que ver con la Teoría de la Literatura y se orienta más hacia la comunidad científica o los estudiosos de la literatura. La *comprensión teórica* se centra en los problemas de explicación, y entre sus características destacaríamos estas dos: en primer lugar, la crítica se sustenta sobre una serie de principios generales aplicados al sistema de la literatura, más que a una obra en concreto; y, en segundo, debemos considerar que no se trata de acceder al sentido del texto, sino de verificar en él una determinada teoría o modelo que permita la reconstrucción racional del mismo. Vista la novela *Robinson Crusoe* desde el punto de vista de la *comprensión teórica* podríamos, por ejemplo, considerarla bajo las circunstancias en que surge la novela moderna y cómo eso posibilita y explica esa novela en concreto. Mientras que en el caso anterior íbamos de la obra concreta a los principios generales, en éste procederemos al contrario, yendo de los principios generales a la obra concreta.

#### EXIGENCIAS PSICOPEDAGÓGICAS EN LA LITERATURA INFANTIL

En el próximo tema hablaremos de los criterios de selección de obras infantiles y juveniles para Primaria, uno de los cuales bien puede ser el que con más detenimiento vamos a considerar en este último apartado del presente tema: que los libros queelijamos se adecúen a la competencia del lector. Para ello

seguimos, una vez más, tres principios muy claros que nos proporciona Teresa Colomer (2010: pos. 2915):

1. *Que el libro sea apropiado para los intereses del lector infantil.* Las listas de clasificación de los libros infantiles y juveniles acostumbran a mostrar una edad adecuada para cada lectura. No obstante, existe un viejo debate en el ámbito de la literatura infantil a la hora de delimitar qué temas y perspectiva moral son adecuados para cada momento. Es importante, al fin y al cabo, que conozcamos muy bien a los lectores que estamos educando en un punto dado.
2. *Que el libro sea apropiado para la capacidad lectora de los niños.* En la escuela establecemos un itinerario de complejidad que empieza teniendo en cuenta la cantidad de información que el lector debe relacionar durante la lectura: se empieza por ello con los cuentos con poco texto que constituyen una unidad de sentido; se continúa poco después con agrupaciones de acciones autónomas o relatos cortos dentro de un marco; de ahí pasamos a las narraciones más largas con sentido unitario; a éstas les sucederán las narraciones largas divididas en capítulos de cohesión creciente; y finalmente introduciremos las narraciones largas de trama compleja, donde la historia principal se relaciona con otras historias secundarias. No obstante, a largo plazo no se tratará sólo de sopesar la longitud y estructura del texto, sino la coherencia entre todos los elementos, con lo que tendremos que considerar también la relación con la ilustración y la relación entre la estructura y la extensión.
3. *Que la elección del libro se produzca sin tópicos de adjudicación.* Esta última exigencia hace que las dos anteriores no

puedan ser tomadas como inamovibles, puesto que no hay criterios absolutamente predeterminados a la hora de escoger un libro. Hay, sí, algunas pautas orientativas, pero conviene no tomarlas al pie de la letra siempre. Por ejemplo, la idea de que poco texto y mucha imagen son características asociadas sólo a una menor edad de lectura no tiene por qué validarse en todo momento. Podríamos observar cómo a los ocho años, y debido a la escasa velocidad de lectura que suelen tener a esa edad, los niños suelen preferir libros con poco texto, pero eso no necesariamente quiere decir que los libros tengan que ser simples en extremo: lo deseable en esa situación sería disponer de libros cortos con historias maduras que no refuercen el infantilismo (del tipo de la serie de *Geronimo Stilton*, sin ir más lejos). El libro debe valorarse siempre en su conjunto para considerar si puede enseñar a leer acogiendo al lector en su estado actual de desarrollo, aunque al mismo tiempo sin dejar de obligarlo a avanzar en la complejidad y riqueza de las obras.

En el próximo tema hablaremos de otros criterios de selección de obras infantiles para la educación Primaria, así que atentos.

Vivir con la sombra separada del cuerpo puede ser de lo más inquietante. Y si no que se lo digan a Peter Pan, a quien le pasa exactamente eso cuando se encuentra con Wendy. Pronto la chica actúa: «Se debe coser», dice en un tono «hasta cierto punto protector».<sup>1</sup> De este modo, sin pensárselo dos veces, Wendy «sacó su costurero y cosió la sombra al pie de Peter» (40). El texto sigue así:

– Tal vez tendría que haberla planchado –dijo Wendy de manera pensativa. Pero a Peter, como chico que era, no le importaban las apariencias, de manera que estaba dando brincos de pura alegría. Y, ¡ay!, ya se había olvidado de que debía su felicidad a Wendy. Creía que había pegado la sombra él mismo (40).

El olvido de Peter no es cualquier cosa. No es exactamente un niño ingrato: es siempre un niño precisamente porque es incapaz de recordar. Peter Pan no sabe lo que es un beso de su madre (de hecho, no tiene madre), ni tan siquiera lo que es un beso. No tiene experiencias, ni deja que el peso del tiempo se acumule sobre su memoria. Por eso será siempre un niño, al menos «mientras los niños sean alegres, inocentes y crueles» (216), que fue la lapidaria manera que encontró de acabar su popular historia John Matthew Barrie.

---

<sup>1</sup> Las citas provienen de J. M. Barrie, *Peter Pan y Wendy*, Barcelona, Blume, 2004, pág. 40. En adelante citaremos sólo el número de página entre paréntesis.

No sabemos cuándo los libros comenzaron a percibirse como algo opuesto a la experiencia, como una especie de vida artificial, pero lo cierto es que gracias a la lectura los humanos no sólo tenemos experiencia, sino que además somos capaces de experimentar lo que es vivir, cuando menos, dos veces. Cualquiera de nosotros es siempre cualquiera de nosotros, pero dado que podemos acumular experiencias, y narrarlas, e incluso fijarlas por escrito, cualquiera de nosotros puede hacerse una idea también hasta de lo que podría ser vivir sin el peso de éstas. Dicho de otra manera: cualquiera de nosotros puede ser también Peter Pan. Quizá empezamos a experimentar esa segunda vida, que por cierto no es más pobre que la primera, cuando en la infancia nos encontramos con los libros.

#### LOS HÁBITOS DE LECTURA EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Traigamos a estas páginas un poco de estadística. Hay dos documentos fundamentales para hacerse una idea precisa de la situación española actual respecto a la lectura. Una de ellas es la *Encuesta de hábitos y prácticas culturales*,<sup>2</sup> que en su sección 3, sobre lectura y bibliotecas, ofrece algunos datos a tener en cuenta: las mujeres leen más que los hombres en nuestro país; las franjas de edad que más frecuentan la lectura son las que van de los 35 a los 44 años y de los 45 a los 54, seguidas de la de 15 a 19 años y, sobre todo, de las de 20 a 24 y de 25 a 34, en las que quizá influye más que en otras tanto la obligatoriedad escolar como la lectura profesional, aunque todos los casos muestren que el interés por la lectura decrece con la edad o, por los menos, a medida que desaparecen esas necesidades; hay un aumento de la lectura según el nivel de estudios, lo que

---

<sup>2</sup> Véase *Encuesta de hábitos y prácticas culturales 2014-2015. Septiembre de 2015*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015. Puede encontrarse en la red con facilidad teniendo en cuenta estos datos.



va de un incremento de tal hábito desde las enseñanzas medias a, sobre todo, la formación universitaria; hay, asimismo, razones que llevan a intensificar la lectura según la situación personal, lo que la hace más frecuente entre los estudiantes y la población activa; y, por último, se aprecia que se lee más en las comunidades urbanas, sobre todo en las ciudades que superan el millón de habitantes (en especial Madrid, en el caso de España).

El otro documento es *El sector del libro en España*, que en su apartado 6, sobre la lectura en nuestro país, también aporta algunos datos dignos de mención.<sup>3</sup> En su perfil del lector en España coincide con el anterior en que la lectura es más frecuente en mujeres que en hombres (un 66,5% frente a un 57,6% respectivamente), en que el hábito de leer disminuye con la edad (las personas menores de 55 años superan a la media, alcanzando el 90,1% entre los 15 y los 19 debido a los estudios), en que la lectura aumenta según el nivel de estudios (la media de lectura anual está en el 62,2% en España, pero en los universitarios se sitúa en el 91,2%) y en que influye la situación personal (la lectura es frecuente entre el 77,8% de solteros que no se han emancipado, cifra que baja hasta el 67,9% en parejas con hijos menores). Se añaden en este informe un par de precisiones sobre la lectura digital, que aumenta en el periodo comprendido, de 2013 a 2015, en todos los grupos de edad, pero sobre todo en el que va de los 15 a los 19 años. Ésta se lleva a cabo en un lector digital (9,7%), directamente en internet (9,2%) o en otros dispositivos móviles (3%). Puede verse, en todo caso, que sigue siendo bastante escasa y que no ha desplazado en absoluto a la lectura en papel.

Más enjundioso es quizá el último y reciente documento, *La lectura en España*, donde es posible encontrar alguna con-

<sup>3</sup> Consúltense *El sector del libro en España. 2013-2015. Enero 2016*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016.

clusión más precisa a partir de la mera estadística.<sup>4</sup> Concluye ahí Luis González (2016: 82) que la lectura se identifica casi exclusivamente con la lectura de libros, con lo que en España se da por hecho que leer es, básicamente, leer un libro. A leer libros se le otorgan unos atributos tales como selección, profundidad, experiencia individual o esfuerzo vinculado a un contenido de calidad, así como unos valores entre los que figuran la educación, el crecimiento personal o el desarrollo como persona y como profesional. El mismo autor dedica algunas líneas (González, 2016: 83) a hablar de la percepción de la lectura por parte de los no lectores, quienes al parecer tienden a atribuirle a los lectores unas características en verdad lejanas a la mayoría de integrantes de la sociedad. El hecho de que tales características acaben por resultar irreales no sólo constituye un bloqueo para los no lectores, sino que en general inhibe la extensión de la práctica lectora.

Y es que resulta más difícil de lo que parece delimitar con precisión los hábitos de lectura de la sociedad actual. Más allá de las estadísticas que conciernen al caso de España, sigue habiendo tendencias que pueden delimitarse. Nos valdremos para ello del trabajo sobre el tema de Elsa M. Ramírez Leyva (2001).<sup>5</sup> En opinión de esta investigadora, el hábito lector actual está íntimamente ligado a la *cultura de la inmediatez* desarrollada por los medios masivos de comunicación, lo que se aprecia lo mismo en la tendencia a querer informarse en el menor tiempo y con el menor esfuerzo posibles que en el consumo orientado hacia el acceso rápido a la información

---

<sup>4</sup> Véase especialmente, en ese documento, el trabajo de Luis González, «Hábitos lectores y políticas habituales de lectura», en José Antonio Millán (coord.), *La lectura en España. Informe 2017*, Madrid, Federación de Gremios de Editores de España & Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016, págs. 81-91.

<sup>5</sup> Aunque lo citaremos en la bibliografía, la referencia completa es Elsa M. Ramírez Leyva, «La lectura en la sociedad contemporánea», *Investigación Bibliotecológica*, 15, 30 (2001), págs. 114-131.

necesaria para ello. Por otra parte, no debemos dejar de fijarnos en el *utilitarismo* imperante, que lleva consigo un proceso de aprendizaje de la lectura que descodifica pero no lee realmente contenidos, toda vez que la lectura se usa para resolver necesidades específicas de estudio o de información y tiende a ser relegada hasta la próxima vez cuando se satisface esa necesidad. Hay, por lo demás, *dos vertientes en la lectura como esparcimiento*: por una parte, cabe hablar de la lectura que se practica por convicción, ya sea para propiciar placer o enriquecer la mente, para ampliar el capital lingüístico y cultural o para que surjan la imaginación y la emoción en el momento en que el texto cobra vida; por otra, encontramos la lectura como pasatiempo efímero, que comporta el que las habilidades del lector y sus experiencias se limiten a enterarse de lo que lee sin llegar a obtener conocimiento. A todo esto se le une el que *la lectura es la base del proceso educativo*, pues aunque a menudo se olvida su carácter político, lo cierto es que la lectura tiende a la transformación del hombre y de su mundo, en tanto los conocimientos indispensables para obtener dicha transformación positiva requieren comprender, seleccionar y reflexionar. Por desgracia, a pesar de ello la escuela tiende con frecuencia a relevar lo emancipatorio en favor de lo enciclopédico y lo memorístico cuando de lectura hablamos. Un penúltimo asunto a tener en cuenta es la *reproducción de los modelos impuestos por los medios masivos de comunicación*, quienes proveen a los consumidores de contenidos que no difieren demasiado entre sí, consiguiendo a menudo la eliminación de la lectura que suscita el atreverse a pensar, el asumir el derecho de pensar o el pensar diferente, y enseñando a cambio a leer no para pensar, sino para reproducir los modelos impuestos por los medios masivos de comunicación (y de ahí el tono de revista, la proliferación de frases breves, la pobreza expresiva, etc.). Por último, *la red, el ciberespacio, ocupa de manera acelerada tanto espacios nuevos como espacios ya conocidos*. Entre los ya conocidos se cuentan el de los

informativos, el de la lectura (precisamente) y el de la educación, aunque la lectura en pantalla conlleva sus propias reglas: por principio priman en ella la rapidez y la facilidad, así como la proliferación de imágenes e iconos; esto se traslada a los textos en forma de brevedad y simplicación.

Quizá esta omnipresencia de la pantalla fue lo que llevó hace unos años a Giovanni Sartori, sociólogo italiano recientemente desaparecido, a concluir que en nuestra era estamos asistiendo al paso del *homo sapiens* al *homo videns*. Él lo explica así:

el ‘homo sapiens’ es suplantado por el ‘homo videns’. En este último, el lenguaje conceptual (abstracto) es sustituido por el lenguaje perceptivo (concreto) que es infinitamente más pobre: más pobre no sólo en cuanto a palabras (al número de palabras), sino sobre todo en cuanto a la riqueza de significado, es decir, la capacidad connotativa.<sup>6</sup>

Sin dejar de quitarle del todo la razón a la cita que hemos traído aquí, lo cierto es que Sartori se equivocaba en algún aspecto crucial: escribió su ensayo pensando en la televisión, que en su opinión no podría ser de ningún modo desplazada por el ciberespacio. En todo caso, es frecuente en autores como él caer en una sacralización continua de la lectura. Para acabar, concluyamos que el mejor favor que podemos hacerle al hábito lector es el de no sacralizarlo. Leer no tiene aura ni falta que le hace, pese a que a veces suelen ser precisamente las personas que menos trato tienen con los libros las más propensas a venerarlos.<sup>7</sup> Pero el trato con ellos no tiene nada de

<sup>6</sup> Giovanni Sartori, *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Madrid, Santillana, 2012, pos. 327-338. [Edición para Kindle]

<sup>7</sup> El sufrido profesor que escribe esto creció en una casa en cuyo recibidor había colgado un portallaves con el siguiente lema: «El trabajo es sagrado; no lo toques». Puede ser una buena advertencia de lo que pasa con los libros cuando se sacralizan.

mágico y sí mucho de actividad secular: los libros no son obra de los dioses, sino de los hombres y de las mujeres. Los libros son, por ello, el resultado de la cordialidad.

#### LA LECTURA EN LA ESCUELA

Establecidos los hábitos lectores de la sociedad actual, habremos de señalar que muchas de las contradicciones básicas que llevan implícitas se transparentan en la escuela. Al menos dos de ellas son señaladas por Santiago Yubero Jiménez y Elisa Larrañaga Rubio.<sup>8</sup> Por una parte (2010: 8), advierten cómo a los doce años, al terminar la Educación Primaria, los niños han leído bastantes libros, pero eso no hace ni que la lectura les resulte atractiva ni que vaya más allá de un mero instrumento curricular de obligada ejecución en la escuela; por otra (2010: 10), detectan un pensamiento dual y contradictorio, según el cual es posible apreciar al mismo tiempo el enorme prestigio social de la lectura y la poca importancia que se le concede al pensamiento lector. Leer, señalan, es un acto individual, pero su práctica depende en buena medida de valores colectivos. Estos últimos ponderan altamente el hecho de ser lector al tiempo que no se dedica apenas tiempo a leer.

En línea similar cabe entender la taxonomía establecida por Cerrillo Torremocha (2005: 56), quien distingue entre la lectura que se da fuera de la escuela y la lectura en la escuela.<sup>9</sup> Debido a que no hay prescripción lectora, sino que la lectura se lleva a cabo de manera autónoma y crítica, fuera de la escuela el hábito lector privilegia la lectura improductiva o no instrumental, se decanta por las lecturas libres, lleva a

<sup>8</sup> Santiago Yubero Jiménez y Elisa Larrañaga Rubio, «El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños», *Ocnos*, 6 (2010), págs. 7-20.

<sup>9</sup> Véase Pedro C. Cerrillo Torremocha, «Lectura y sociedad del conocimiento», *Revista de Educación*, núm. extraordinario (2005), págs. 53-61.

cabo las lecturas de obras literarias completas y se concibe como derecho. Frente a eso, la lectura en la escuela sí parte de la prescripción lectora, pues la escuela demanda un tipo de lectura de la que se requieren respuestas a preguntas y de la que se espera ofrezca las pautas para la superación de pruebas concretas. Los tipos de lectura escolar pasan, por tanto, por la lectura instrumental, interesada, la abundancia de lecturas obligatorias, la aceptación de la lectura de obras literarias fragmentadas y la concepción de la lectura como deber.

Hasta ahí bien, pero sigue habiendo una pregunta básica que está por responder: ¿quién educa a los educadores? Tal cual se la hacen, frontalmente, Cristina Granado y María Puig (2014: 94), aunque la respuesta que tendremos muy en cuenta será la de la gran periodista, escritora e investigadora brasileña, experta en literatura infantil, Ana María Machado.<sup>10</sup> Nuestra autora empieza por señalar que la lectura no es un acto natural, sino cultural (añadamos nosotros que hasta cierto punto violento, pues de lo que se trata al enseñar a leer es justamente de violentar la naturaleza), y concluye que es un acto de contagio. Ella lo explica así, y con esto no creemos nosotros que haga falta añadir ni una palabra más a este epígrafe: «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:

---

<sup>10</sup> Véanse respectivamente Cristina Granado y María Puig, «¿Qué leen futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan», *Ocnos*, 11 (2014), págs. 92-112; y Ana María Machado, *Lectura, escuela y creación literaria*, Madrid, Anaya, 2012 [Edición para Kindle]. Este último libro lo recomendamos en la bibliografía final.

el amor por la literatura. Y eso es más un acto de contagio que una enseñanza» (pos. 119).

#### LECTURA Y NIVELES PSICOLÓGICOS

Vamos a seguir en este apartado el libro ya casi canónico de Fernando Cuetos Vega, *Psicología de la lectura*.<sup>11</sup> Habla este psicólogo (2010: pos. 3028-3119) de los factores que favorecerán el aprendizaje de la lectura, entre los que destaca tres: la segmentación fonológica, los factores lingüísticos y los factores cognitivos.

Puede considerarse que la *segmentación fonológica* está desarrollada cuando un lector es capaz de segmentar el habla en los fonemas que la componen. Hemos de recordar que los fonemas son unidades de significado que constituyen un sonido, y que conviene distinguirlos de su representación gráfica. Por ejemplo, la consonante *d* tiene una representación gráfica, [d], que en realidad designa al fonema dental –porque por su punto de articulación la lengua choca con los dientes superiores– oclusivo –porque por su modo de articulación deja salir una oclusión o explosión de aire– y sonoro –porque se produce una vibración mayor de las cuerdas vocales frente a su homóloga sorda, la *t*–, que se representa así: /d/. La transcripción gráfica [d] es el grafema, mientras que el sonido /d/ es el fonema. De este modo, la segmentación fonológica está completa cuando el lector transforma sin dificultad los grafemas en sus correspondientes sonidos.

Respecto a los *factores lingüísticos* que favorecerán el aprendizaje de la lectura, Cuetos Vega observa que al niño que está acostumbrado a entender mensajes orales le resultará más fá-

<sup>11</sup> Fernando Cuetos Vega, *Psicología de la lectura. Educación Infantil y Primaria*, 8ª ed., Madrid, Wolters Kluwer España, 2010. Lo citamos en la bibliografía comentada de este tema, para quien quiera más detalles.

cil entender los mensajes escritos. Es necesario, por ello, que el niño disponga de un vocabulario oral o de un léxico auditivo lo suficientemente rico. Dicho de otra manera: no hay nada mejor que leerles en voz alta a los niños y acostumbrarlos desde pequeños a que tengan buena predisposición a la escucha de narraciones orales.

Entre los *factores cognitivos*, por último, el autor señala la importancia de desarrollar tres aspectos que confluyen en el aprendizaje de la lectura: en primer lugar, el desarrollo de la memoria operativa,<sup>12</sup> que es especialmente destacable cuando los niños se empiezan a enfrentar a los textos, toda vez que los más pequeños son incapaces de entender oraciones largas que desbordan su capacidad memorística operativa (a medida que aumenta este tipo de memoria, por tanto, aumenta su capacidad de comprensión); en segundo lugar, hay que destacar la importancia de desarrollar la memoria conceptual o sistema semántico, que quiere decir que el niño leerá tanto más fluido, y le resultará más fácil establecer operaciones de palabras, cuanto más y mejor organizados significados tenga; y, por último, hemos de referirnos a la rapidez de denominación o RAN (Rapid Automatic Naming), que es la capacidad de los niños para nombrar lo más rápidamente posible sobre una hoja una serie de dibujos, colores, letras o números.<sup>13</sup> Más allá de estos factores, que son algo así como los prerrequisitos para aprender a leer, Cuetos Vega (2010: 3212-3234) recomienda cinco fases para enseñar a leer en español.

En la primera fase debemos comenzar por enseñar, mediante el llamado «método global», algunas de las palabras de uso más común en español, para que el niño pueda in-

<sup>12</sup> La memoria operativa es la capacidad que tenemos los humanos para guardar y manipular información por periodos cortos de tiempo.

<sup>13</sup> Y de hecho, así se trabaja, mediante repeticiones efectuadas sobre la hoja de las distintas series, procurando aumentar progresivamente la rapidez.



corporarlas con facilidad a la lectura;<sup>14</sup> en la segunda fase comenzará la enseñanza de las reglas que rigen la relación grafema-morfema, para lo que conviene seguir una secuencia coherente, que empiece por las vocales y continúe por las consonantes según el siguiente orden: consonantes invariables más frecuentes, como –por su facilidad para ser aisladas– las fricativas (f y s), las laterales y vibrantes (l y r), las nasales (m y n) y las oclusivas (t, p, d y b); consonantes de baja frecuencia (j, ñ y z); consonantes dependientes del contexto, como la c y la g, respecto a las cuales habrá que explicar las distintas pronunciaciones en función de las vocales que las sigan, o como la peculiar v, que coincide con la b; grafemas compuestos de dos letras, como es el caso de ch, qu, ll, gu y rr; y, por último, consonantes muy infrecuentes (y, h, k, x y w). En la tercera fase nos ocuparemos de la automatización de las reglas grafema-morfema, para lo cual, en un hoja, presentaremos varias sílabas al objeto de que el niño las lea repetidas veces, la primera vez de forma precisa y las siguientes aumentando la rapidez de lectura. En una cuarta fase comenzaremos la enseñanza de las claves del procesamiento sintáctico, haciendo hincapié en los signos de puntuación, puesto que ahora se trata de que los niños lean con las pausas y entonaciones adecuadas, para que puedan extraer el mensaje del texto. La quinta fase es, sin duda, la más importante para nosotros, por lo que la abordaremos de una manera un poco más detenida.

Es en ella cuando la atención principal se centra en las destrezas de comprensión de los textos y en la realización de inferencias. El niño será capaz de comprender bastante si ya ha superado las fases anteriores, pero será evidente entonces que el proceso, lejos de acabar en ellas, se prolongará en un apren-

---

<sup>14</sup> Aclaremos que el método global es el que parte de algunas palabras o frases para, a partir de ellas, llegar a identificar los elementos más sencillos de que se componen.

dizaje a lo largo de toda la vida: es el momento de ser capaces de extraer las ideas principales del texto, así como de construir un modelo mental del mismo a partir de la información que le proporciona y de los propios conocimientos. El niño tendrá que ser capaz de llevar a cabo inferencias durante la lectura, como puedan serlo buscar las ideas principales y suprimir las irrelevantes, realizar anticipaciones y activar los conocimientos adecuados a cada texto. En cierto modo, se empieza a leer en profundidad cuando se es capaz de predecir las ideas que se encontrarán en lo que se lee.

#### CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE LIBROS INFANTILES

Para completar este último epígrafe nos valdremos, una vez más, de un trabajo de Teresa Colomer (2006), aunque no sólo.<sup>15</sup> Al final de este apartado, procuraremos incluir algunas de las observaciones realizadas en nuestros seminarios de clase a propósito de la lectura de obras infantiles. El primer criterio al que alude Colomer, como no podría ser de otra manera, lo constituye la *calidad literaria*. Dado que, como hemos dicho reiteradamente a lo largo del curso, la literatura infantil se ha visto a menudo lastrada por el didactismo de sus orígenes, en nuestros días se ha acentuado el debate acerca de qué densidad literaria puede esperarse exactamente de un texto destinado a lectores infantiles. Lo cierto es que, como hemos dicho muchas veces, los niños esperan algo más de nosotros que ser permanentemente educados, y la literatura les proporciona formas de representación de la realidad, de proyectar y construir su propia intimidad como lectores, de distanciarse críticamente del discurso, de descubrir la otredad, evadirse o

---

<sup>15</sup> Nos referimos a Teresa Colomer, *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006. Lo incluimos también entre los esenciales de la bibliografía final.

imaginar, de observar las potencialidades del lenguaje y de ser conscientes de sus distintas pertenencias culturales. Otra cosa es que las propias peculiaridades de la literatura infantil, como la introducción de la imagen, obliguen a tener en cuenta criterios de calidad específicos con los que medir tales obras.

Los *valores morales* siguen constituyendo, amén de lo ya dicho, otro gran debate en la actualidad. No es de extrañar por ello que en la literatura infantil se siga observando un peso bastante notable del folklore y la tradición oral, que introduce a los niños en el relato, los inserta en la tradición literaria y coadyuva a desencadenar el potencial educativo de la imaginación. Junto a esto habrá que tener en cuenta el importante hecho de que ningún libro es ideológicamente inocente. Los valores lúdicos cambian a medida que cambian las sociedades, y eso es algo que se transparenta especialmente en los libros dirigidos a los niños. Así, por ejemplo, podríamos observar hoy en ellos la presencia de los nuevos valores que se entienden como derechos universales de la humanidad, lo que ha acentuado un cierto marchamo de libertad y democracia en la literatura infantil, así como la reivindicación de algunos grupos sociales (las mujeres, las culturas, los pueblos colonizados, etc.) de ser tratados sin discriminación desde su propia perspectiva. Por contra, es verdad que a veces las buenas intenciones caen sin más en el tono panfletario y la corrección política. Respecto a esto último, es la preocupación por los valores morales lo que ha provocado el aluvión de libros pensados en exclusiva para la escuela que conocemos en la actualidad, así como el carácter contradictorio que esto comporta: tales obras contribuyen al aprendizaje en muchos casos, pero en otros tantos acaban ofreciendo meros contenidos simplistas cercanos a las lecciones de auto-ayuda (¿cómo superar los celos infantiles?, ¿cómo relacionarse con los demás?, etc.).

Entre los criterios que cita Colomer (2006) hay que incluir también la *opinión del lector*. Es tan sencillo como tener en cuen-

ta que los libros tienen que ser buenos pero tienen, también, que gustar a los niños. Por ello es tan importante hablar con ellos e invitarlos a que formen y expliquen su opinión sobre lo que leen, así como saber hacerse eco de lo que opinan los padres y los maestros. Un libro no se juzga sólo por sí mismo, sino sobre todo por la relación que suscita con sus lectores.

El *itinerario de aprendizaje* es otro de los criterios a tener en cuenta. En éste, de hecho, confluyen todos los vistos hasta ahora, en tanto para trazar un buen itinerario de aprendizaje hay que seleccionar libros con criterios de calidad intrínsecos, tener en cuenta el efecto que producen en el lector (no sólo moral: también respecto al placer con el que se leen) y fusionar el texto, el lector y la mediación educativa de modo que resulten comprensibles y adecuados. Las obras, suele decirse, ofrecen pistas. Las obras construyen a su lector y lo llevan hacia terrenos cada vez más complejos. Por ejemplo: los libros para primeros lectores no suelen incluir historias secundarias al objeto de que puedan ser seguidos con facilidad, pero esto no significa que no pueda haberlas en las imágenes que suelen tener, de modo que el grado de complejidad aumente casi de manera imperceptible.

Por último, Colomer alude a la necesidad de construir una *crítica multidisciplinar y diferente* para la literatura infantil. El fenómeno de los libros para niños es tan complejo que difícilmente puede ser analizado sin una mínima vocación interdisciplinar. No hay que tener miedo a importar resultados de otras disciplinas, como no hay que tener miedo a desafiarlas y a formular preguntas importantes sobre ellas desde el ámbito de la literatura infantil. En un mundo que se hace cada vez más global y desigual, con niños instalados demasiado a menudo en la pasividad consumista, resulta de vital importancia reivindicar la palabra y las historias exactas que saquen a los niños de tal pasividad. Sólo que alguien debe hacerles las preguntas

adecuadas, acercándoles los libros que necesitan para ello. Es una de las razones de ser de los maestros.

Cuando nos hemos ocupado de debatir en clase sobre las características que debería tener una obra de literatura infantil para ser recomendada en Primaria, quizá las dos palabras que con más frecuencia han salido sean éstas: *aventuras* y *fantasía*. No son como para pasarlas por alto, así que algo diremos aquí. No existe la literatura para empobrecer la vida, sino para hacerla más rica, más plena y más consciente. En ese sentido, aunque a mucha gente pueda parecerle que la función de las historias de aventuras es evadirnos de la realidad cotidiana, lo cierto es que, bien leídas, antes nos ofrecen un sentido más vívido e intenso de las cosas que podemos experimentar y pensar. Es por ello por lo que muy bien podríamos acostumbrarnos a verlas no como una forma de escapismo, sino como una voluntad férrea de vivir con los pies bien plantados en la tierra. Todo niño tiene derecho a que, al menos, la escuela no lastre su capacidad fabuladora, sino que la potencie y favorezca como parte fundamental de su desarrollo. Por esto último la noción de *fantasía*, según hemos pensado en común, resulta a su vez tan importante. Damos por cierto que una persona con una lesión que afecte a alguna parte de su cuerpo es una persona físicamente dañada, pero ignoramos que coartar la posibilidad de la fantasía es someternos a otro tipo de daño, quizá más invisible pero no menos lesivo: una persona que haya sido educada en la censura de la fantasía es, al final, una persona que ha sido condenada a vivir de manera limitada –y casi podríamos decir que *de espaldas a*– un mundo que en verdad es vasto, inagotable y complejo. Es con esta llamada de atención con lo que ponemos fin a nuestro tema: la literatura no nos roba el mundo, sino que nos lo ofrece.



**J**orge Luis Borges, escritor argentino, es uno de esos personajes a los que cuesta no mencionar cuando hablamos de bibliotecas. No sólo porque fue director de la Biblioteca Nacional de Buenos Aires, donde trabajando se dio un golpe que acabaría por dejarlo ciego, sino porque imaginó el universo entero como una biblioteca.<sup>1</sup> No menos conocida es su definición del libro, que exponemos aquí:

De los diversos instrumentos del hombre, el más asombroso es, sin duda, el libro. Los demás son extensiones de su cuerpo. El microscopio, el telescopio, son extensiones de su vista; el teléfono es extensión de la voz; luego tenemos el arado y la espada, extensiones del brazo. Pero el libro es otra cosa: el libro es una extensión de la memoria y de la imaginación.<sup>2</sup>

A tal cita podríamos apostillarle aquí que una biblioteca es a su vez una extensión del libro, luego no deja de ser el lugar donde ambas cosas —la memoria y la imaginación— sobreviven.

Puede que hasta más que eso, porque una biblioteca no es sólo un almacén, sino también uno de los pocos lugares realmente comunitarios que nos van quedando. Sin lectores ni bibliotecarios, sin comunidad, en definitiva, una biblioteca no es tal, sino sólo una serie de estanterías con libros y otros materiales audiovisuales. Podríamos decir incluso, sin ser del

---

<sup>1</sup> Inspirando, por cierto, la figura de Jorge de Burgos, el bibliotecario ciego con el que Umberto Eco homenajeó al argentino en su novela *El nombre de la rosa*.

<sup>2</sup> Véase la conferencia «El libro», recogida en Jorge Luis Borges, *Borges oral*, Madrid, Alianza, 1998, pág. 9.

todo exagerados, que una biblioteca no se define por lo que tiene, sino sobre todo por lo que hace. Una biblioteca, así, no se reduce a lo que presta, sino a lo que da.

Porque las bibliotecas son esos lugares donde lo más valioso que han sido capaces de concebir los humanos permanece. Y eso es algo que siempre tenemos que saber llevar a la escuela.

#### ORGANIZACIÓN, FUNCIONAMIENTO, FONDOS, RECURSOS Y ACTIVIDADES

Seguimos los consejos que nos ofrecen Baró, Mañà y Vellosillo (2001: 42-44) sobre la *organización* de las bibliotecas escolares. Aconsejan estas autoras diferenciar espacios para los distintos usos, como por ejemplo un rincón de lectura informal, mesas para el trabajo colectivo, un lugar para la consulta y estanterías bajas que no dificulten la visibilidad. Acondicionar la biblioteca escolar de manera que no recuerde excesivamente al aula también puede ser útil: podemos utilizar el mismo tipo de muebles, por ejemplo, pero no es necesario colocar las mesas en hileras frente a la del bibliotecario; ni es tan difícil valerse de colores distintos, por lo demás. Los muebles pueden ser de serie, pero lo importante es que permitan añadir elementos con una cierta homogeneidad para que puedan crecer y moverse en función de las necesidades, como sucede cuando las mesas se juntan para una sesión de trabajo colectivo o se apilan para dejar espacio a una actividad. Procuraremos siempre que nuestra biblioteca dé una imagen atractiva, con rótulos metálicos, si está en nuestra mano ponerlos, mejor que pegados con cinta adhesiva, o con carteles bien diseñados con ordenador, en lugar de escritos de cualquier manera. Hay que hacer, como norma, que la biblioteca sea muy visible. Para esto último podemos poner la vitrina de novedades cerca de la entrada, diseñar un tablero de noticias de la biblioteca o



distribuir regularmente por el aula y los despachos del centro escolar las listas de novedades y los calendarios de actividades.

Con respecto al *funcionamiento* distinguiremos dos cosas: el préstamo y los horarios. Según Lage Fernández (2013: pos. 801-803), a quien seguimos en este apartado, a propósito del préstamo conviene hacerse tres preguntas: cómo se realiza, quién lo realiza y cuándo lo realiza. Procuraremos siempre establecer normas que no vayan en detrimento del común, y nos interesaremos por el grado de satisfacción de este servicio. En lo concerniente a los horarios hemos de dar a conocer bien el tiempo que la biblioteca permanece abierta, tanto en horario escolar como en horario no propiamente escolar. Y debemos indagar también sobre el grado de satisfacción que depara, así como sobre las tutelas que requiere el horario de apertura establecido.

Para los *fondos* nos valen una vez más los consejos de Baró, Mañà y Velloso (2001: 53-61). En primer lugar consideraremos los materiales de consulta, para los que estas autoras recomiendan no dejarse impresionar por la presentación (hay materiales llenos de fotografías y de artilugios que suelen ser muy bonitos, pero cuyo valor informativo puede ser escaso, amén de contribuir a encarecer el libro), no comprar sin antes leer y comprobar la veracidad y la actualidad de los contenidos (hay que ver si lo que se expone se entiende, si las informaciones se ordenan de manera lógica o si pueden utilizarse para adquirir conocimientos y consultar dudas) y, por último, no valorar excesivamente el hecho de que un libro incorpore numerosos elementos complementarios (a veces las obras de referencia vienen cargadas de bibliografías, glosarios, cronologías, etc., que no tienen mucha razón de ser). Más sensato es consultar con los especialistas de las áreas y aplicar los criterios que nuestra formación nos haya enseñado.

Con todo, lo más problemático de la elección de los fondos no se sitúa en los materiales de consulta, sino precisamente

en los libros infantiles. Es más difícil en general seleccionar este tipo de literatura que los libros de conocimientos, como lo es hacer una valoración sobre ella a partir de una forma predeterminada. Los gustos y aficiones del bibliotecario, su experiencia lectora o el momento mismo de la lectura pesarán como factores no siempre bien avenidos con lo que nuestra biblioteca nos demanda. En todo caso, la literatura infantil debe integrarse en un fondo de ficción amplio y variado. Para equivocarse lo menos posible en la elección conviene seguir algunas pautas como éstas: conocer bien a los lectores, teniendo en cuenta que en tanto docentes conocemos las capacidades, intereses y diversidad de nuestros alumnos y podemos escoger en función de ello; poner en tela de juicio aquellos libros que sólo tiene un valor didáctico o educativo, pues aunque –como hemos señalado ya muchas veces– se tienda a pensar que un buen libro infantil es el que aporta una gran cantidad de valores, lo cierto es que conviene que a fuerza de tener mucha moralina no acabe por dejar de tener literatura; rehuir generalidades (del tipo «Esto no les gusta» o «Esto es muy raro y no lo van a entender») puede ayudarnos a no llenar nuestra biblioteca de libros con fórmulas totalmente habituales y a no dejar fuera títulos innovadores: y, por último, aplicar los mismos criterios de calidad que aplicaríamos a una novela de adultos, excepto en los casos en que los libros puedan superar las capacidades intelectivas del lector. Debemos valorar si la literatura despierta el interés de los alumnos, y para que no sea el criterio del bibliotecario el que prevalezca, lo más recomendable es compartir experiencias lectoras con ellos (acudiendo a los seminarios que organicen las bibliotecas públicas, por ejemplo, o participando en foros donde se expongan otros puntos de vista).

En cuanto a los *recursos*, consideraremos como aspectos principales (Lage Fernández, 2013: pos. 792) el presupuesto anual fijo disponible, el origen de los mismos (pueden ser re-

cursos internos, pero también recursos aportados por otras instituciones), el destino al que vayan dirigidos y la publicidad que podamos darles. La recomendación (Lage Fernández, 2013: pos. 847-854) más urgente aquí es la prudencia. Hay que preocuparse por recabar fondos para nuestros proyectos, pero también de disponerlos con equidad y justicia, de modo que atendamos a los intereses generales y no al bien particular o individual.

Dado que la biblioteca está constituida por la comunidad de lectores, y no se reduce a un mero estante con libros, debemos potenciarla como espacio de *actividades*. Entre ellas, los recitales poéticos, los encuentros con autores, los clubes de lectura, las campañas de promoción de la lectura, los talleres sobre el libro y sobre literatura, y así un largo etcétera. No debemos temer ser imaginativos a este respecto.

#### BIBLIOTECA Y HÁBITOS LECTORES

En el ejercicio de nuestra profesión tendremos que cuestionarnos alguna vez qué es realmente una biblioteca. Como decíamos justo ahora, el espacio físico en el que se archivan y conservan los libros y otros documentos audiovisuales puede ser importante —ni siquiera imprescindible, como veremos—, pero no es lo que hace *per se* que una biblioteca sea tal. Igual que una escuela no es sin más el centro escolar, la biblioteca se construye a partir de la comunidad que la mantiene y concurre a ella. Es frecuente, por lo demás, que cuando hablamos de bibliotecas nos hagamos antes que nada con la imagen mental de un edificio, pero lo cierto es que hoy en día es posible incluso acceder a un buen número de fondos sin salir de casa. Las

bibliotecas digitales, caso de la Biblioteca Digital Hispánica<sup>3</sup> o Europeana,<sup>4</sup> son una buena muestra de ello.

En el apartado anterior hablamos de las bibliotecas escolares, en éste, dedicado a los hábitos lectores, concluiremos que la mejor manera de fomentar tales hábitos es no sólo yendo nosotros a la biblioteca, sino trayéndola hasta nuestra clase. Dedicaremos unas breves palabras, por tanto, a la biblioteca de aula, cuyos fondos surtiremos de la mejor manera posible. En nuestra opinión, hay una serie de fondos permanentes (los diccionarios, tanto léxicos como enciclopédicos; los libros de gramática y de ortografía, etc.) que deberían ser inexcusables y estar siempre a disposición para su consulta en el aula, dado que de lo que se trata precisamente es de crear un hábito lector respecto a ellos. Así, consultar el diccionario o las dudas ortográficas debieran convertirse en acciones cotidianas y muy frecuentes. Más difícil de gestionar es lo de los fondos de ficción, aunque éstos también nos permiten más margen. Este manual nos ha invitado a discutir sobre los criterios de selección de libros infantiles, sin ir más lejos, y quizá la biblioteca de aula pueda ser el lugar idóneo para aplicarlos. Es importante que en el aula haya libros de ficción y que se hable de ellos, pero eso no excluye otras posibilidades, compatibles con ésta: algunos los podemos hacer nosotros tras realizar actividades de escritura creativa o de edición; podemos solicitar que cada familia aporte un número de libros determinado y los ponga a disposición común de todos los estudiantes de mane-

---

<sup>3</sup> La Biblioteca Digital Hispánica es la sección digital de la Biblioteca Nacional de España, que tiene digitalizado una buena parte de su catálogo de fondo antiguo (y por lo tanto libre de derechos de autor). Merece la pena echarle un vistazo: [bibliotecadigitalhispanica.bne.es](http://bibliotecadigitalhispanica.bne.es).

<sup>4</sup> Europeana, por su parte, es un buscador que filtra con bastante eficacia materiales disponibles en un amplio catálogo de bibliotecas digitales europeas. También compensa, si se le dedica un rato: <http://www.europeana.eu/portal/es>.

ra temporal durante el curso; o podemos, por qué no, intentar atraer algunos fondos solicitando donaciones a voluntad.

Nuestra biblioteca de aula debe estar en el aula, claro, pero depende de nosotros el que acabe perfectamente integrada, o incluso ocupando un lugar protagonista, o relegada a la condición de mero apéndice. Procuraremos que tenga un aire de continuidad y ruptura al mismo tiempo: continuidad en la medida en que sea familiar para los alumnos, en que se haga de ella un espacio cotidiano en el que se desenvuelvan con frecuencia; y ruptura en el sentido de procurar darle un toque «mágico» a ese espacio, que garantice cierta intimidad, cierto sosiego lector, y no recuerde sin más la perspectiva de horas de aburrimiento por delante. Nos podemos valer para ello de un mobiliario hecho por nosotros mismos que sea versátil e intercambiable, y siempre a la altura de nuestros alumnos. Y ayudará esmerarse en la decoración, por supuesto. Que esté dentro del aula no significa que tenga que ser como el resto del aula, y que se decore de manera colectiva aumenta la cohesión y el sentido de participación en el grupo. E incluso más allá del grupo, porque no es tan mala idea involucrar a las familias (por ejemplo: la familia de un alumno, en la que algún miembro sepa coser, puede aportar unos cojines, otra algún detalle simpático que le dé un aire afectuoso...). La biblioteca de aula no debiera jamás de dejar de ser bonita, en suma.

Al igual que sucede con la biblioteca escolar, sus usos no han de limitarse sólo a la clase de lengua o al acceso individual. Podemos hacer de ella un espacio de reunión colectiva e incluso el espacio «abierto» del aula por excelencia (¿por qué no plantearnos, por ejemplo, un club de lectura que implique a las familias en nuestra pequeña y coqueta biblioteca?). Si la cuidamos como es debido, la biblioteca nos aportará una ventaja que lo será también para nuestros alumnos: no necesitaremos libro de texto porque en ella tendremos todo lo que nos

puede ofrecer un libro de texto y lo tendremos de manera más viva, más abierta a la participación y la implicación de todos.

## II. CUESTIONES PROPUESTAS

1. Imagine que va a montar una biblioteca de aula, para la que tiene suficientes recursos: ¿cómo seleccionaría el fondo bibliográfico y qué tipo de libros no faltarían en ella?
2. ¿Se justifica la presencia de la literatura infantil en la escuela de hoy? ¿Cree que sobrevivirá en la escuela del futuro? Defiende tu posición por extenso y con los mejores argumentos de que seas capaz.
3. ¿Puede tener el enfoque de las capacidades de Martha C. Nussbaum aplicaciones en la educación literaria? Razona por extenso tu respuesta.
4. Cualquier otra pregunta transversal que se les ocurra relativa a esta sección, siempre y cuando –y sólo siempre y cuando– se acuerde previamente con el profesor.





### 4. LA LITERATURA INFANTIL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

El problema del papel que ocupa la literatura en la escuela dista mucho de haberse resuelto de una vez y para siempre, pues la literatura parece estar en todo momento en permanente estado de «ombliguismo», si se nos permite la expresión, cuestionándose acerca de su propia utilidad o de las razones que la justifican. Por ello hemos querido muy conscientemente enfocar nuestro tema desde una mirada ajena a la Didáctica de la Literatura, rescatando un enfoque muy general, el «enfoque de las capacidades» (Nussbaum, 2012) que nos sugiera posibilidades dignas de ser concretadas en el futuro en nuestra práctica docente. Ponemos así una nota a la dimensión política que tiene la educación literaria, aunque no siempre se advierta. Conviene aclarar, eso sí, que por política entendemos lo contrario del idiotismo (idiotia es, etimológicamente, el que se ocupa sólo de sus propios asuntos), esto es, una forma de intervención en las relaciones sociales que se preocupa por mejorar la vida de los ciudadanos que componen la polis. Para una reflexión profunda sobre lo que ha significado históricamente la educación literaria desde sus inicios hasta la actualidad, recomendamos consultar el muy reciente libro de Gabriel Núñez Ruiz (2016), al que apenas hemos aludido en el tema pero en el que merece la pena profundizar. Además de la legislación en vigor, que en un país como España dista mucho de ser estable, el concepto de competencia literaria es sin duda el más sintomático de la ideología que domina nuestro campo en estos momentos: lo define Mendoza Fillola (2004: 138) de manera paradigmática, si bien nosotros entendemos que se trata de un concepto cuya superación convendría plantearse muy seriamente.

El mismo libro de Mendoza nos podría haber ayudado a aproximarnos a la literatura desde el punto de vista metodológico. No obstante, en nuestra modesta opinión, y pese a que necesita una extensa actualización, las páginas más profundas a ese respecto siguen siendo las de Gloria García Rivera (1995: 8-26). No tenemos ningún inconveniente, por otra parte, a la hora de volver a «saquear» el libro de Teresa Colomer (2010: pos. 2925 y ss.) para establecer las exigencias psicopedagógicas de la

literatura infantil.

## 5. LECTURA E INFANCIA

Hay muchos estudios y documentos sobre los hábitos de lectura en la sociedad actual, tanto en el contexto global como en lo que concierne a la sociedad española. En nuestro tema citamos bastantes de ellos en notas a pie de página, muchos de los cuales se pueden encontrar sin dificultad buscando un poco por la red. Con todo, uno de los más completos y extrapolables a todos los contextos nos parece que lo encontramos en el aquí recogido (Ramírez Leyva, 2001). Algo casi idéntico puede decirse a propósito de la lectura en la escuela, pero recomendaremos siempre, y por encima de todo, leer el breve y precioso libro de Ana María Machado (2012), quizá una de las personas que más saben de literatura infantil del planeta.

En lo concerniente a la lectura y los niveles psicológicos hemos optado por simplificar, obviando en esta ocasión el habitual repaso por las teorías clásicas en torno a la adquisición del pensamiento simbólico que estudió en su día Jean Piaget. A cambio recomendamos el octavo y último capítulo, «Aprendizaje de la lectura», del libro de Fernando Cuetos Vega (2010: pos. 2733-3238). Constituye éste una síntesis magnífica y de verdadera utilidad para el trabajo diario del maestro. Sobre los criterios de selección de obras infantiles diremos que hay casi tantos como didactas se han ocupado del tema, aunque una vez más nos parece que el apartado que le dedica Colomer (2006) es especialmente clarificador.

## 6. LA BIBLIOTECA ESCOLAR

Los dos libros que proponemos aquí contienen lo básico para el buen funcionamiento y gestión de una biblioteca escolar, aunque la parte relativa a la biblioteca de aula la hayamos hecho de nuestra propia cuenta. El primero (Baró, Mañà, Velloso, 2001) tiene la ventaja de ser muy ameno, al estar escrito según el modelo epistolar –aunque se trate en este caso de correos electrónicos–, en el cual una serie de profesores escriben a las bibliotecarias exponiéndole sus dudas. Éstas, como no puede ser de otra manera, responden por extenso. Las situaciones que se plantean serán muy reconocibles, por ello, para cualquier maestro.

Algo más difuso es el segundo (Lage Fernández, 2013), aunque también más completo. El mayor problema que le vemos es que cuesta encontrar cuál es exactamente el hilo unitario que da coherencia temática al libro, más allá del capítulo central, dedicado a las bibliotecas, que es el que se ajusta al título. Y sin embargo hemos considerado oportuno citarlo con una buena razón para ello: cuando el autor se va del tema, como en la completa parte dedicada a la relación entre la censura y la literatura infantil, se intuye que disfruta hablando de cosas que le gustan.

Y nosotros con él, de paso.



## BIBLIOGRAFÍA

- Baró, Mónica; Mañà, Teresa; y Vellosillo, Inmaculada (2001), *Bibliotecas escolares, ¿para qué?*, Madrid, Anaya.
- Colomer, Teresa (2006), *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2010), *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*, Madrid, Síntesis. [Edición para Kindle]
- Cuetos Vega, Fernando (2010), *Psicología de la lectura. Educación Infantil y Primaria*, 8ª ed., Madrid, Wolters Kluwer España.
- García Rivera, Gloria (1995), *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid, Akal.
- Lage Fernández, Juan José (2013), *Bibliotecas escolares, lectura y educación*, Barcelona, Octaedro. [Edición para Kindle]
- Machado, Ana María (2012), *Lectura, escuela y creación literaria*, Madrid, Anaya. [Edición para Kindle]
- Mendoza Fillola, Antonio (2004), *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Archidona, Aljibe.
- Núñez Ruiz, Gabriel (2016), *Historia de la educación lingüística y literaria*, Madrid, Marcial Pons.
- Nussbaum, Martha C. (2012), *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona, Paidós. [Edición para Kindle]

Ramírez Leyva, Elsa M. (2001), «La lectura en la sociedad contemporánea», *Investigación Bibliotecológica*, 15, 30, págs. 114-131. [Aquí]

II. LA LITERATURA EN LA ESCUELA .....	91
4. LA LITERATURA INFANTIL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA ..	93
Justificación de su presencia en la escuela .....	94
Directrices oficiales .....	103
Aproximación desde el punto de vista metodológico .	108
Exigencias psicopedagógicas en la literatura infantil..	110
5. LECTURA E INFANCIA.....	113
Los hábitos de lectura en la sociedad actual.....	114
La lectura en la escuela.....	119
Lectura y niveles psicológicos .....	121
Criterios para la selección de libros infantiles.....	124
6. LA BIBLIOTECA ESCOLAR.....	129
Organización, funcionamiento, fondos, recursos y	
actividades .....	130
Biblioteca y hábitos lectores.....	133
II. CUESTIONES PROPUESTAS.....	137
COMENTARIOS BIBLIOGRÁFICOS A LOS TEMAS .....	139
BIBLIOGRAFÍA.....	143

